

Aneta Skuza*, Aneta Pierścińska-Maruszewska**

Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji *resilience*)

Wprowadzenie

Angielski termin *resilience* (po polsku odporność, wytrzymałość, zdolność zdrowienia) w najbardziej podstawowym ujęciu oznacza zdolność systemu do efektywnej reakcji i adaptacji do zmieniających się okoliczności wywołanych gwałtownymi zaburzeniami¹ pochodzącymi ze środowiska zewnętrznego, jak i wewnętrznego. Zatem koncepcja *resilience* koncentruje się na wyjaśnianiu fenomenu, jakim jest dobre funkcjonowanie niektórych jednostek pomimo niekorzystnych warunków życia, przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych². Do słownika nauk społecznych termin ten został wprowadzony przez pionierów badań nad rozwojem dzieci w niekorzystnych warunkach życiowych – E. Werner³, N. Garmezy⁴ oraz M. Ruttera⁵.

* Dr Aneta Skuza, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim.

** Dr Aneta Pierścińska-Maruszewska, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim.

¹ *The road to resilience: Bridging relief and development for a more sustainable future IFRC discussion paper on resilience*, Międzynarodowa Federacja Krajowych Stowarzyszeń Czerwonego Krzyża i Czerwonego Półksiężyca (IFRC), czerwiec 2012, s. 7.

² Por. M. Rutter, Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms, Amer J. (red.), „*Orthopsychiat*”, nr 57(3)1987, s. 316–331.

³ Por. E. Werner, Overcoming the odds, „*Developmental and Behavioral Pediatrics*”, nr 15/1994, s. 131–136.

⁴ Por. N. Garmezy, Stres-Resistant Children: The Search for Protective Factors. W: Stevenson J. (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Pergamon Press, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt 1985, s. 213–234.

⁵ Por. M. Rutter, tamże.

Resilience jako proces i splot czynników chroniących

Definicje *resilience* odnoszą się przede wszystkim do okresu dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości. Opisują one sprawne funkcjonowanie w tych okresach życiowych, posiadanie odpowiednich do wieku umiejętności i realizację zadań rozwojowych pomimo wystąpienia przeciwności losu⁶.

W szerszym ujęciu *resilience* została zdefiniowana jako dynamiczny proces odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie się jednostki mimo doświadczanych przez nią zagrożeń lub traumatycznych przeżyć. Proces ten obejmuje wzajemne oddziaływanie całego spektrum czynników ryzyka, podatności oraz czynników chroniących. *Resilience* rozumiana jest również jako proces rozwojowy, za pomocą którego dzieci nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów, aby osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację) mimo przeszłych lub obecnie występujących przeciwności losu⁷. Ma ona swoje zastosowanie w określonych rodzajach sytuacji: utrzymywania się pozytywnej adaptacji człowieka pomimo silnie stresujących doświadczeń i czynników ryzyka obciążających jednostkę oraz w takich stanach rzeczy, w których dochodzi do powrotu człowieka do równowagi i odbicia się od dna po traumatycznych przeżyciach⁸.

Należy zaznaczyć, iż *resilience* nie jest ani stałą cechą jednostek, ani gwarantem nadzwyczajnej odporności chroniącej jednostkę przed wszystkim i w każdej sytuacji. A. Masten⁹ przekonuje, iż procesy *resilience* dotyczą zwykłego rozwoju dzieci i młodzieży, a nie tylko grup dzieci narażonych na ekstremalnie trudne warunki życia, czy wyjątkowo niekorzystne koleje losu. Niektórzy badacze używają tego terminu w znaczeniu właściwości osobniczych *ego-resiliency*. Termin ten został po raz pierwszy przez J. i J. Block (początek lat 80. ubiegłego wieku), który odniósł go do zestawu cech odzwierciedlający dzielność w radzeniu sobie ze stresem czy problemami oraz siłę charakteru i elastyczność w przystosowaniu się do rozmaitych warunków życiowych. *Ego-resiliency* jako cecha indywidualna może występować bez związku z negatywnymi zdarzeniami życiowymi. Niektórzy badacze są jednak przeciwni w używaniu tego terminu w kontekście koncepcji *resilience*, ponieważ ich zdaniem *resilience* nie jest cechą jednostki, choć ujawnia się w zachowaniu. Można zatem powiedzieć o kimś, że posiada lub nie posiada odpornościowe wzory zachowań, a nie

⁶ Por. tamże.

⁷ Por. T. Yates, B. Egeland, A. Sroufe, Rethinking resilience. A developmental proces perspective. W: Luthar S. (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press 2003, s. 243–259.

⁸ Por. K. Ostaszewski, *Czynniki chroniące i wspierające rozwój dzieci i młodzieży*, IV Forum Profilaktyki, METIS, Chorzów, 11.02.2009 (www.zks.nq.pl/pedagog.czynnik.pdf).

⁹ Por. A. Masten, J. Powell, Resilience Framework for Research Policy and Practice. W: S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press 2003, s. 1–28.

że jest odporny(a)¹⁰. używając tego pojęcia w kontekście cechy jednostki, to w pewnym sensie przypisuje się jej odpowiedzialność za to, iż poradziła sobie, czy nie w trudnej sytuacji. W sytuacji gdy poddała się przeciwnościom losu obarcza się ją winą za porażkę co jest stygmatyzujące. Stąd też *resilience* może być rozumiana jako pozytywny lub ochronny proces zmniejszający nieprzystosowanie jednostki doświadczającej niepomysłności losu¹¹.

M. Rutter podkreśla interaktywny charakter fenomenu *resilience*. Jest to koncepcja uwzględniająca ekspozycję na szereg poważnych zagrażających czynników, a zarazem względnie dobre zdrowie psychiczne jednostki pomimo działania tych czynników. *Resilience* nie jest zatem tożsame ani z dobrym zdrowiem psychicznym ani z wysokimi kompetencjami społecznymi¹².

Teoretyczne modele resilience

Najbardziej znane są trzy modele. Są to: model równoważenia ryzyka (ang. *compensatory model*); redukowania ryzyka (ang. *immunity of protective model*) oraz uodparniania na ryzyko (ang. *challenge model*). W modelu równoważenia ryzyka zakłada się, iż czynniki chroniące bezpośrednio oddziałują na zachowanie równoważąc wpływ czynników ryzyka. W modelu redukowania ryzyka, przyjmuje się, że czynniki chroniące wchodzi w interakcję z czynnikami ryzyka i zmniejszają (redukuja) ich wpływ na zachowanie, stanowiąc coś na kształt buforu, czy tarczy ochronnej. Trzeci model z kolei, uodparniania na ryzyko i zakłada, że umiarkowany poziom ryzyka może uodparniać i przygotowywać jednostkę do nowych i trudniejszych wyzwań. W tym przypadku, zarówno zbyt mały jak i zbyt duży poziom ryzyka jest niekorzystny dla zdrowego rozwoju¹³.

Podstawowe trzy modele opisane powyżej zostały uzupełnione przez S. Fergus i M. Zimmerman¹⁴, którzy zobrazowali dwa dodatkowe warianty modelu redukowania ryzyka. I tak w pierwszym wariantcie nazywanym modelem stabilizującym ryzyko (ang. *protective-stabilizing model*) obecność czynnika chroniącego redukuje wpływ ryzyka i utrzymuje częstość niepożądanego zachowania na stałym niskim poziomie (stabilizuje je). Natomiast w drugim wariantcie (ang. *protective-reactive model*) obecność czynnika chroniące-

¹⁰ Por. A. Masten, J. Powell, tamże.

¹¹ Por. S. Luthar, L. Zelazo, Research on Resilience. An Integrative Review. W: S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press 2003, s. 510–549.

¹² Por. A. Borucka, K. Ostaszewski, Pokonać przeciwności losu – koncepcja „resilience”, „*Remedium*”, nr 7–8 (185).

¹³ Por. A. Borucka, K. Ostaszewski, Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia, „*Medycyna Wieku Rozwojowego*”, 12(2 Pt 1): 587–597. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/pdf/nihms74027.pdf>

¹⁴ Por. S. Fergus, M. Zimmerman, Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk, „*Annual Review of Public Health*”, nr 26/2005, s. 399–419.

go redukuje częstość niepożądanego zachowania, ale nie jest w stanie utrzymać go na stałym niskim poziomie.

Uzupełnieniem powyższych modeli jest propozycja M. Ruttera, który opisuje cztery mechanizmy modyfikowania wpływu ryzyka na ludzkie zachowanie: redukcję wpływu ryzyka, zmianę ekspozycji na działanie czynników ryzyka, przerwanie łańcucha negatywnych zdarzeń, wzmacnianie samooceny i poczucia skuteczności. W tej perspektywie *resilience* jest tym, co przerywa drogę do powstania i narastania zachowań problemowych, a także zapobiega pojawieniu się psychopatologii i dysfunkcji rozwojowych.

H. Drzewiecka-Krawczyk¹⁵ opracowała katalog¹⁶ przykładowych znaczących czynników chroniących, wzmacniających procesy *resilience*. W swoim artykule przedstawia różnorodne czynniki chroniące jak: określone cechy indywidualne (np. poczucie własnej wartości, adekwatna samoocena, poczucie sprawstwa, poczucie własnej skuteczności, zdolności uczenia się); czynniki rodzinne (np. spójność i pełna struktura rodziny, więzi pomiędzy członkami rodziny, wsparcie emocjonalne w rodzinie, czułość, troska, pozytywny klimat w rodzinie, system jasnych oczekiwań rodziców, stawianie granic); czynniki zewnętrzne (np. posiadanie mentora, zaangażowanie w konstruktywną działalność, przynależność do organizacji o charakterze prospołecznym); czynniki rówieśnicze (np. relacje z rówieśnikami akceptującymi normy społeczne, z aspiracjami edukacyjnymi, z przyjętym systemem zachowań prospołecznych; przynależność do konstruktywnych grup młodzieżowych; trwałe przyjaźnie, wsparcie emocjonalne kolegów) oraz czynniki szkolne. Z pośród nich wymienienia: wsparcie ze strony nauczycieli, pozytywny stosunek do nauczycieli; doświadczanie pozytywnych wzmocnień; poczucie więzi ze szkołą; jasno określone zasady i granice życia szkolnego; autorytet szkoły; bogata oferta konstruktywnych zajęć pozaszkolnych oraz dobry klimat społeczny szkoły.

Wzmacnianie czynników chroniących dzieci i młodzież

Niezwykle ważną kwestią jest możliwość praktycznego wykorzystania czynników chroniących oraz różnych ścieżek modyfikowania ryzyka w działaniach profilaktyczno-wychowawczych czy korekcyjno-kompensacyjnych prowadzonych przez wychowawców, nauczycieli, specjalistów wobec dzieci i młodzieży.

Ukierunkowanie oddziaływań na rozwijanie mocnych stron i zasobów może uodpornić jednostkę na działanie różnorodnych czynników ryzyka i przygotować go do życia w świecie współczesnych zagrożeń. Stanowi także wsparcie psychospołecznego rozwoju

¹⁵ Por. H. Drzewiecka-Krawczyk, Czy można odbić się od dna? O pokonywaniu niepomyślności losu w świetle koncepcji *resilience*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „*Meritum*”, nr 3(26)2012, s. 84.

¹⁶ Katalog opracowany przez H. Drzewiecką-Krawczyk powstał dzięki zagadnieniom zawartym w raporcie autorstwa K. Ostaszewskiego, A. Rusteckiej-Krawczyk i M. Wójcik – *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów* (www.ipin.edu.pl/0211.htm)

młodego pokolenia. Jednocześnie uzmysławia środowisku oświatowemu, że przy odpowiednim podejściu staje się mocnym zasobem chroniącym dzieci i młodzież. Niemniej jednak niezwykle ważnym czynnikiem jest klimat społeczny panujący w szkole.

Resilience to nurt dobrze rokujący na przyszłość, dający nadzieję na skuteczne redukcje czynnika ryzyka poprzez zaspokajanie potrzeb, korygowanie urazów, modelowanie postaw społecznie pożądaných, wzmacnianie kompetencji i umiejętności życiowych uczniów, budowanie wspierającej relacji z mentorami i osobami mającymi znaczenie oraz umacnianie pozytywnych cech ich najbliższego środowiska¹⁷. Postawić można jednak pytanie: Czy wspomniany klimat społeczny w każdej szkole pozwala na konstruowanie i samą realizację programów profilaktycznych i korygowania zaburzeń opartych na wykorzystaniu zasobów i czynników chroniących?

Kluczowe obszary dla profilaktyki w szkole

Profilaktyka w szkole powinna wynikać ze świadomości niepowodzeń w realizacji działań wychowawczych. Świadczy to wówczas o gotowości środowiska wychowawczego do obiektywnej oceny efektów wychowania, ale i odpowiedzialności za własną pracę. Jednocześnie profilaktyka powinna wynikać ze świadomości zagrożeń dla prawidłowego procesu wychowawczego realizowanego w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, lokalnej społeczności (uwzględnia wówczas w swych działaniach budowanie odporności uczniów na zagrożenia tkwiące w społeczeństwie). Dlatego też profilaktyka winna stanowić kompleksową interwencję kompensującą niedostatki wychowania, co oznacza realizację równoległe trzech nurtów działania:

- wspomaganie dziecka w radzeniu sobie z trudnościami stanowiącymi zagrożenie dla jego prawidłowego rozwoju,
- ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka zaburzających prawidłowy rozwój i dezorganizujących zdrowy styl życia,
- inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, sprzyjających prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu.

Zatem profesjonalna profilaktyka nie powinna wyłącznie koncentrować się na zachowaniu uczniów, ponieważ jest to jedynie sfera objawowa, ale równie ważne jest objęcie interwencją profilaktyczną źródła czynników ryzyka oraz czynników chroniących wobec dysfunkcji. Jednocześnie celem profilaktyki jest stymulowanie rozwoju kompetencji psychospołecznych uczniów pozwalających na konstruktywne zaspokajanie własnych potrzeb.

Działania profilaktyczne powinny być projektowane dla szerokiego kręgu odbiorców: dla uczniów, nauczycieli, rodziców, administracji szkolnej z uwzględnieniem sześciu pod-

¹⁷ Por. K. Ostaszewski, Pozytywna profilaktyka, „Świat Problemów”, nr 3(158)2006, s. 6–10.

stawowych strategii profilaktycznych: informacyjnych, edukacyjnych, wczesnej interwencji, działań alternatywnych, zmian środowiskowych, a także zmian przepisów¹⁸.

Działania profilaktyczne a klimat społeczny szkoły

Samo budowanie szkolnego programu profilaktyki należy rozpocząć od identyfikacji uwarunkowań wyjściowych, które są istotne zarówno dla jego projektowania, jak i realizacji – a w konsekwencji dla jego skuteczności.

Te uwarunkowania wyjściowe dla profilaktyki w szkole zlokalizowane są w czterech obszarach:

- istniejącym w szkole klimacie społecznym,
- funkcjonującej koncepcji profilaktyki,
- obowiązujących w szkole przepisach i procedurach,
- infrastrukturze profilaktycznej w lokalnej społeczności, w której zlokalizowana jest szkoła¹⁹.

Zatem skuteczne realizowanie działań profilaktycznych wymaga odpowiedniego klimatu środowiska szkolnego, który wynika z jakości relacji międzyludzkich.

E. Petlák²⁰ uważa, że analizowanie pojęcia „klimatu społecznego” należy rozpocząć od terminu „zdrowa szkoła”, gdyż mają wspólne cechy. I tak: „zdrowa szkoła” (M.B. Miles) powinna charakteryzować się takimi cechami, które zapewniają jej zdrowe funkcjonowanie oraz tworzą dobre warunki dla pracowników szkoły. Są to:

1. Potrzeby systemu społecznego w zakresie celów:
 - ukierunkowanie na cele,
 - skuteczna komunikacja,
 - optymalny podział mocy (równomierne rozłożenie wpływu kierownictwa szkoły na zespół, pracownicy muszą odczuwać, że kierownictwo nie jest wobec nich obojętne, że ich opinie są uwzględniane).
2. Potrzeby związane z utrzymaniem systemu:
 - wykorzystanie źródeł (takie „wykorzystywanie” pracowników aby nie byli przeciążeni, aby pracowali sumiennie, ich indywidualne wymagania muszą być w zgodzie z wymaganiami szkoły,
 - współprzynależność (szkoła wpływa na nauczycieli, są z niej dumni, zainteresowani jej osiągnięciami i pozycją),
 - etyka pracownicza.
3. Potrzeby w zakresie rozwoju szkoły:
 - nowatorstwo, innowacje,

¹⁸ Por. Z. Gaś, Profesjonalna profilaktyka w szkole: szanse i zagrożenia. W: Z. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, Wyd. WSEiI, Lublin 2011, s. 7–10.

¹⁹ Por. Z. Gaś, Identyfikacja uwarunkowań wyjściowych profilaktyki w szkole. W: Z. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Podręcznik dla szkolnych liderów profilaktyki*, Fundacja „Masz Szansę”, Lublin 2004, s. 17.

²⁰ Por. E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 51–52.

- autonomia (szkoła nie jest pasywna wobec swojego otoczenia, nie jest zależna wyłącznie od zewnętrznych bodźców),
- adaptacja (szkoła nieustannie rozwija się, zmienia),
- skuteczność w rozwiązywaniu problemów²¹.

Kwestia specyficznej atmosfery panującej w placówce oświatowej nie jest nowa²², choć niewątpliwie przez wiele dziesięcioleci była pomijana w myśleniu o tym, co buduje sukces dziecka w szkole. (Przyczyn takiego stanu może być wiele, choć niewątpliwie wszystkie sprowadzają się do pewnego sposobu myślenia o tym czym jest sukces edukacyjny?)

Klimat społeczny to złożona sfera posiadająca własną strukturę, to zjawisko, a równocześnie proces, ponieważ wbrew jego względnej stabilności, uczestnicy (uczniowie, nauczyciele, inni pracownicy szkoły) znajdują się we wzajemnych kontaktach, które mają wpływ na ich zachowanie. Dla R.H. Mossa²³ ów klimat to społeczna atmosfera środowiska edukacyjnego, którego uczestnicy mają różne doświadczenia życiowe. W jego ramach wyróżnia trzy obszary:

- relacje, które obejmują osobiste zaangażowanie, poczucie przynależności, a także wzajemne odbieranie i udzielanie wsparcia,
- rozwój osobisty, który obejmuje rozwój osobowy oraz samodoskonalenie się wszystkich członków środowiska szkolnego,
- podtrzymywanie i doskonalenie systemu, które obejmują formalne uporządkowanie środowiska szkolnego, jasność obowiązujących zasad, a także współdziałanie w przestrzeganiu i wzmacnianiu tych zasad.

Tylko tak rozumiany klimat szkoły pozwala wszystkim uczestniczyć w życiu szkoły, rozwijać wzajemne kontakty, współpracować w osiąganiu celów, wspierać się w pokonywaniu trudności, przyjmować odpowiedzialność za teraźniejszość i przyszłość szkoły.

Z kolei zdaniem A. Mrozowskiego²⁴ klimat społeczny jest wypadkową stosunków społecznych panujących w szkole, a jego najważniejszymi determinantami są postawy nauczycieli, dominujące lub integrujące.

Pozytywny klimat społeczny szkoły zachęca i wzmacnia konstruktywną aktywność rodziców. Z kolei zaangażowanie rodziców wspomaga nauczycieli poprzez generowanie wśród nich pozytywnych postaw, jak i wzmacnia samoocenę. W efekcie końcowym następuje wzrost osiągnięć uczniów, co wtórnie wzmacnia pozytywny klimat w szkole. Pojawia nam się cyrkularna współzależność, która jest kluczowym elementem w budowaniu zdrowego środowiska szkolnego.

²¹ Por. E. Petlák, tamże, s. 51–52.

²² Por. W. Szuman, Jak dowieść rzeczywistej wartości zakładu wychowawczego, „Opieka nad Dzieckiem”, nr 5/1928.

²³ Por. R.H. Moss, *Evaluating Correctional and Community Settings*, John Wiley&Sons, Inc. 1975, s. 81–96.

²⁴ Por. A. Mrozowski, *Charakterystyka szkoły jako środowiska wychowawczego*, www.republika.pl/artis73/charszk.html

Trzeba również pamiętać, iż z kolei negatywny klimat szkoły przyczynia się w efekcie do patologizacji środowiska, przejawem czego są zachowania dysfunkcjonalne uczniów. J. Szymańska²⁵ zaznacza, że im bardziej dysfunkcjonalna jest szkoła, tym bardziej broni się przed rzetelną diagnozą. Nie będzie ona również zainteresowana rozwiązywaniem swoich najważniejszych problemów, ponieważ wiązałoby się to z wprowadzeniem wielu zagrażających zmian. A przecież z dotychczasowych doświadczeń i badań nad profilaktyką wiadomo, że nie przynoszą oczekiwanych efektów w szkole, w której to klimat społeczny jest wyraźnie niekorzystny.

Jednocześnie istotne znaczenie dla efektów pracy wychowawczej mają normy grupowe. Nauczyciele mogą kształtować w grupach uczniów pożądane albo destrukcyjne normy, które są w opozycji z przyjętym powszechnie regulaminem. Ważnym elementem klimatu szkoły jest także klimat grupowy istniejący w zespole nauczycielskim. I tutaj szkoła jako instytucja wychowująca musi uwzględniać fakt, iż konflikty pośród personelu zaburzają relacje z uczniami i często przekładają się na problemowe zachowania młodzieży.

Z uwagi na różne stopnie i typy szkół, uczniów, nauczycieli można mówić o różnych typach społecznego klimatu szkoły:

1. W zależności od stopnia szkoły – klimat przedszkola, w klasie szkoły podstawowej... aż po klimat grupy naukowej na uczelni wyższej.
2. W zależności od typu szkoły – klimat w klasie szkoły podstawowej, liceum...
3. W zależności od przeważającego typu nauczania – klimat w klasie z tzw. klasycznym nauczaniem, lub klasa ze specjalizacją matematyczną.
4. W zależności od osobowości uczniów – klimat z przewagą dobrych uczniów, klimat z przewagą słabych uczniów, klimat klasy zintegrowanej.
5. W zależności od osobowości nauczyciela – klimat klasy, w której prowadzi zajęcia początkujący nauczyciel, klimat klasy, w której prowadzi zajęcia doświadczony nauczyciel.
6. W zależności od rodzaju nauczanych przedmiotów – klimat lekcja wychowania fizycznego i na lekcji matematyki.
7. W zależności od środowiska, w którym przebiega nauczanie – klimat klasy w klasycznej sali lekcyjnej, klimat klasy w laboratorium, podczas spaceru.
8. W zależności od komunikacji z uczniami – klimat klasy przy bezpośredniej komunikacji z nauczycielem (może być motywujący lub demotywujący), w trakcie nauki z wykorzystaniem techniki multimedialnej (wideokonferencje).

Mówiąc o klimacie społecznym szkoły, nie sposób nie wspomnieć o klimacie społecznym klasy. W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne sposoby definiowania tego „zjawiska”. K. Konarzewski²⁶ definiuje klimat społeczny klasy jako wszelkie reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych. Jednocześnie nauczyciel pełni rolę

²⁵ Por. J. Szymańska, Działania profilaktyczne a klimat szkoły, „*Remedium*”, luty 2003, s. 6–7.

²⁶ Por. K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN 1995, s. 134.

kreatora klimatu, ponieważ klimat klasowy to projekcja jego całej „osobowości zawodowej” wraz z tymi wszystkimi aspektami, których nie poddał krytycznej refleksji i przez to nie jest ich do końca świadomy.

Dla E. Petláka²⁷ klimat klasy wyraża, w jakim stopniu uczeń w klasie jest zadowolony, czy uczniowie dostatecznie rozumieją się nawzajem, jaki jest pośród nich stopień współzawodnictwa i konkurencji oraz na ile klasa jest zwarta i solidarna.

Przywołane definicje pokazują, że istnieje wiele elementów, poprzez które można odszyfrowywać, czym naprawdę jest klimat społeczny klasy. Bezsporny jest fakt, że każdej z klasy jest tak unikatowy, że trudno jest wymienić wszystkie zmienne, które go budują. Powraca tu zagadnienie rozpoznania środowiska szkoły, zwłaszcza że potwierdzono znaczenie klimatu społecznego szkoły w sferach związanych z motywacją do nauki i osiągnięciami szkolnymi²⁸, zdrowiem i rozwojem ucznia²⁹, brakiem akceptacji w grupie³⁰, zachowaniami agresywnymi³¹, jakością relacji interpersonalnych³², zachowaniami ryzykownymi³³. Ponieważ priorytetem dla większości szkół jest problem agresji i przemocy wśród uczniów, J. Surzykiewicz³⁴ zwrócił uwagę na wyodrębnienie elementów składających się na tzw. kulturę uczenia się i klimat szkoły oraz ich korelacją ze zjawiskiem agresji i przemocy w szkole.

Zajęcia profilaktyczne realizowane w dysfunkcyjnej szkole mogą okazać się dla niej bardzo niebezpieczne, ponieważ ich uczestnicy mogą wykorzystywać nowo nabyte umiejętności do lepszego artykułowania zarzutów wobec nauczycieli i twardego egzekwowania swych praw, dlatego też warunkiem podstawowym skuteczności programu profilaktyki w jego wymiarze fizycznym i społecznym jest usunięcie czynników torujących drogę problemowym zachowaniom uczniów.

W działalności profilaktycznej „skazani” jesteśmy na profilaktykę szkole. Słabość dotychczasowej profilaktyki, dotychczasowych programów informacyjnych oraz wszelkiego rodzaju podejmowanych „akcji” sprawia, iż pozostaje nadal instytucją, w której możliwa jest systematyczna, ciągła i zindywidualizowana praca w celu ochrony dziecka w rozwoju przed zagrożeniami reagowaniem na nie. Niezwykle ważne jest wyposażenie młodego

²⁷ Por. E. Petlák, tamże, s. 29.

²⁸ Por. M. Woynarowska-Soldan, Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące, „*Remedium*”, nr 4/2007.

²⁹ www.schoolclimate.org/publications/documents//sc-brief-resarch.pdf

³⁰ Por. M. Kulesza, Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych, „*Seminare*”, nr 24/2007.

³¹ Por. M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

³² Por. C.J. Roseth, D.W. Johnson, R.T. Johnson, Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures, „*Psychological Bulletin*” 2008, Vol. 134.

³³ Por. K. Ostaszewski, Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży, „*Edukacja*”, nr 4/2012.

³⁴ Por. J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole*, CMPP, Warszawa 2000.

człowieka w wiedzę, umiejętności niezbędnej w budowaniu dojrzałej osobowości, nauczanie postaw asertywnych w sytuacjach zagrożeń, rozumienie i umiejętne stosowanie norm społecznych i systemu wartości³⁵. Lecz aby te cele osiągnąć potrzebny jest odpowiedni klimat społeczny panujący w szkole, bowiem człowiek nie funkcjonuje w oderwaniu od swojego otoczenia – regulacja jego zachowania dokonuje się jako proces interakcyjny: człowiek–otoczenie.

Streszczenie

Celem prezentowanego artykułu jest ukazanie jednego z ważnych czynników wzmacniających oddziaływania profilaktyczne w szkole jakim jest klimat społeczny w niej panujący. Dokonano tego w kontekście koncepcji *resilience*, dla której ów klimat społeczny zalicza się do grona czynników szkolnych wzmacniających procesy *resilience*.

Słowa kluczowe: klimat społeczny, czynniki chroniące, koncepcja *resilience*.

Abstract

Social climate as one of the preventive factors
strengthening the prophylaxis activities
(in the context of resilience)

The aim of the article is to show one of the important factors strengthening the preventive action undertaken at school, mainly the social climate there. It has been done with the view of the resilience concept, for which this climate is one of the school factors strengthening the resilience processes.

Key words: social climate, protective factors, resilience theory.

Bibliografia

- Borucka A., Ostaszewski K., Pokonać przeciwności losu – koncepcja „resilience”, *„Remedium”*, nr 7–8 (185).
- Borucka A., Ostaszewski K., Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia, *„Medycyna Wieku Rozwojowego”* 12(2 Pt 1): 587–597. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/pdf/nihms74027.pdf>
- Drzewiecka-Krawczyk H. (2012), Czy można odbić się od dna? O pokonywaniu niepomyślności losu w świetle koncepcji resilience, *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum”*, nr 3(26).

³⁵ Por. G. Milkowska, Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży a profilaktyka szkolna. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 315.

- Fergus S., Zimmerman M. (2005), Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk, „*Annual Review of Public Health*”, nr 26.
- Gaś Z. (2011), Profesjonalna profilaktyka w szkole: szanse i zagrożenia. W: Z. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, Wyd. WSEiI, Lublin.
- Gaś Z. (2004), Identyfikacja uwarunkowań wyjściowych profilaktyki w szkole. W: Z. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Podręcznik dla szkolnych liderów profilaktyki*, Fundacja „Masz Szansę”, Lublin.
- Garnezy N. (1987), Stres-Resistant Children: The Search for Protective Factors. W: Stevenson J. (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Pergamon Press, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt.
- Grice P. (1977), Logika i konwersacja, tłum. J. Wajszczuk, „*Przegląd Humanistyczny*”, z. 6.
- Gwizdek B., Sołtys E. (2009), Komunikacja w pracy nauczyciela, „*Remedium*”, styczeń.
- Konarzewski K. (1995), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN.
- Kulesza M. (2007), Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych, „*Seminare*”, nr 24.
- Kulesza M. (2011), *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Luthar S., Zelazo L., (2003), Research on Resilience. An Integrative Review. W: S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press.
- Masten A., Powell J., (2003), Resilience Framework for Research Policy and Practice. W: S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press.
- Moss R.H. (1975), *Evaluating Correctional and Community Settings*, John Wiley&Sons, Inc.
- Ostaszewski K., Borucka A. (2005), Obszary diagnozy w szkole, „*Remedium*” nr 9.
- Ostaszewski K., *Czynniki chroniące i wspierające rozwój dzieci i młodzieży*, IV Forum Profilaktyki, METIS, Chorzów, 11.02.2009 (www.zks.nq.pl/pedagog.czynnikipdf).
- Ostaszewski K. (2012), Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży, „*Edukacja*”, nr 4.
- Ostaszewski K. (2006), Pozytywna profilaktyka, „*Świat Problemów*”, nr 3(158).
- Petlák E. (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Roseth C.J., Johnson D.W., Johnson R.T. (2008), Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures, „*Psychological Bulletin*”, Vol. 134.
- Rutter M. (1987), Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms, Amer J. (red.) „*Orthopsychiat*”, nr 57(3).
- Surzykiewicz J. (2000), *Agresja i przemoc w szkole*, CMPP, Warszawa.
- Szymańska J. (2003), Działania profilaktyczne a klimat szkoły, „*Remedium*”, luty.
- Szuman W. (1928), Jak dowieść rzeczywistej wartości zakładu wychowawczego, „*Opieka nad Dzieckiem*”, nr 5.
- Słownik Psychologii* (1994), Wyd. Książnica.
- Werner E. (1994), Overcoming the odds, „*Developmental and Behavioral Pediatrics*”, nr 15.
- Woynarowska-Soldan M. (2007), Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące, „*Remedium*”, nr 4.
- Woynarowska-Soldan M. (2004), Klimat społeczny w szkołach promujących zdrowie, „*Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole*”, z. 8.

Yates T., Egeland B., Sroufe A. (2003), Rethinking resilience. A developmental proces perspective. W: Luthar S. (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press.

www.schoolclimate.org/publications/documents/sc-brief-resarch.pdf

Mrozowski M., *Charakterystyka szkoły jako środowiska wychowawczego*, www.republika.pl/artis73/charszk.html

The road to resilience: Bridging relief and development for a more sustainable future IFRC discussion paper on resilience, Międzynarodowa Federacja Krajowych Stowarzyszeń Czerwonego Krzyża i Czerwonego Półksiężyca (IFRC), czerwiec 2012.