UNIWERSYTET HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Edukacyjna Analiza Transakcyjna 2019, nr 8

http://dx.doi.org/10.16926/eat.2019.08.03

Sławomir KANIA
https://orcid.org/0000-0003-4815-0182
Uniwersytet Opolski
e-mail: slawomir.kania@uni.opole.pl

Kształtowanie skryptu w kulturze szkoły a zapobieganie zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej

Jak cytować [how to cite]: Kania, S. (2019). Kształtowanie skryptu w kulturze szkoły a zapobieganie zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, *8*, 45–59.

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest prezentacja kultury szkoły i jej znaczenie dla skuteczności oddziaływań profilaktycznych w szkole. Autor odwołuje się w swych rozważaniach do założeń profilaktyki pozytywnej, przeciwstawiając ją profilaktyce negatywnej. Zwraca również uwagę na możliwe konsekwencje przyjętych przekonań nauczycieli dotyczących zachowania uczniów oraz działalności profilaktycznej szkoły. Artykuł zakończony jest postulatami dedykowanymi w szczególności dla organizacji wspierających szkoły w relacji działań profilaktycznych.

Słowa kluczowe: kultura szkoły, skrypt, profilaktyka pozytywna.

Wstęp

Szukając odpowiedzi na tendencje rozwojowe zachowań ryzykownych, współczesna profilaktyka zmienia swoją orientację na działania skoncentrowane na zasoby i potencjały. Dotychczas realizatorzy profilaktyki wychodzili od obserwacji czynników ryzyka i zachowań ryzykownych, co ostatecznie spowodowało powstanie wielu strategii, również takich o dyskusyjnej skuteczności (Kania, 2018, s. 468–475). Sposób poszukiwania rozwiązań skoncentrowany na problemach społecznych opierał się na diagnozie samych problemów i ich braku,

czyli działaniach zmniejszających skale zachowań ryzykownych, jednocześnie omijając perspektywę zachowań prozdrowotnych. Współcześnie wielu badaczy przychyla się do perspektywy pozytywnej w profilaktyce (Toumbourou, 2016, s. 432–455), czyli zorientowanej na to, co czyni jednostkę zdrową i społecznie bardziej przystosowaną. Profilaktyka pozytywna jest działaniem zdecydowanie opowiadającym się za zainicjowaniem działań wzmacniających twardość (Hull i in., 1987, s. 518–530) rezilencję (Davydov i in., 2002, s. 479–495) i koherencję (Ericsson i in. 2007, s. 684–688), przy jednoczesnym założeniu, że zachowania prospołeczne stanowią naturalny neutralizator zachowań ryzykownych. Profilaktyka pozytywna jest przestrzenią badań, której przedmiotem są procesy konserwujące pożądane zachowanie (Kania, 2016a s. 324–335; 2017a, s. 255–262; 2017b, s. 92–101). W tej perspektywie coraz częściej rozważa się strategie wzmacniające środowiskowe uwarunkowania zachowań konwencjonalnych i prospołecznych, tj. wzmacnianie klimatu społecznego, czy budowanie kultury instytucji wychowawczej (Dudzikowa, Jaskulska, 2016, s. 9–11).

Zachowania ryzykowne i profilaktyka – ustalenia terminologiczne

Termin „zachowanie ryzykowne" wprowadzony został przez badaczy R. Jessora, J. Donovana i F. Costę (Jessor, Donovan, Costa, 1991), którzy charakteryzowali je jako „czynność, która odbiega od społecznie akceptowanych, wywołuje społeczną naganę bądź upomnienie oraz naraża jednostkę na reakcję o charakterze kontroli ze strony społeczeństwa". Zachowanie ryzykowne jest więc pewnym układem reakcji i systemem zachowań jednostka–społeczeństwo, które wzbudza w najbliższym środowisku różnego rodzaju sankcje społeczne i odczytywane jest jako destrukcyjne. Zdaniem innych polskich badaczy A. Dzielskiej i A. Kowalewskiej (Dzielska, Kowalewska, 2014, s. 139–168) zachowania ryzykowne to „różne zachowania podejmowane przez dzieci i młodzież, które zagrażają ich zdrowiu fizycznemu i psychicznemu, a także są niezgodne z normami społecznymi". Według tych badaczek należy zachowania ryzykowne utożsamiać z zagrożeniem utraty zdrowia fizycznego i psychicznego oraz społecznego. Szczegółowe wyodrębnienie tej kategorii zachowań jest możliwe, jeżeli zostaną przeciwstawione zachowaniom konwencjonalnym, które mają na celu podtrzymywanie tradycyjnych norm i wartości, zwiększając tym samym prawdopodobieństwo zdrowego funkcjonowania. Zachowania ryzykowne są podejmowane z własnej woli jednostki, gdzie negatywne konsekwencje objawiają się również w najbliższym otoczeniu tych jednostek (Seedhom, 2017, s. 1036). Zachowania ryzykowne nie stanowią jednolitej kategorii – M. Michel (2013, s. 75–76) wyróżnia kilka ich rodzajów:

— Uzależnienia od substancji – czyli inicjacja alkoholowa i używanie ryzykowne alkoholu, inicjacja narkotykowa i narkotyzowania się, odurzanie się lekami, inicjacja tytoniowa i palenie ryzykowne, odurzanie się substancjami domowej produkcji itp.
— Uzależnienia behawioralne – jest to nadaktywność w korzystaniu z różnego rodzaju urządzeń typu komputer, telefon komórkowy, objadanie się, gry hazardowe itp.
— Przemoc i agresja – są to zachowania związane z agresją werbalną i niewerbalną, przemocą ekonomiczną, psychiczną i fizyczną oraz autoagresja.
— Ryzykowne zachowania seksualne – czyli wczesna inicjacja seksualna, zabawy seksualne, wielość i przypadkowość partnerów seksualnych itp.

Zachowania ryzykowne uwarunkowane są dwoma rodzajami zjawisk: czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi. Czynniki ryzyka to te zjawiska, które zwiększają prawdopodobieństwo nabywania tendencji do przejawiania zachowań ryzykownych. Natomiast czynniki chroniące to te zjawiska, które zmniejszają ryzyko nabywania tendencji do przejawiania zachowań ryzykownych (Bailey, 2009, s. 107–108). Aktualnie profesjonalne działania profilaktyczne wykorzystują współczesne ustalenia uwarunkowań zachowań ryzykownych, dążąc do wzmacniania czynników chroniących i wygaszania czynników ryzyka. Wśród badaczy czynników chroniących – nazywanych również faktorami zdrowia – zaobserwowano szczególne zainteresowanie faktorami środowiskowymi. Wynikają one z wysokiej skuteczności strategii wzmacniających uwarunkowania środowiskowe dzieci i młodzieży. Zdaniem K. Ostaszewskiego „strategie profilaktyczne nastawione na zmianę istotnych elementów środowiska szkolnego, w tym kultury szkoły, są bardziej skuteczne w zapobieganiu niepożądanym zachowaniom młodzieży niż strategie ukierunkowane na zmianę indywidualnych zachowań uczniów" (Ostaszewski, 2014, s. 23). Większa skuteczność strategii zmian środowiskowych uczniów stanowi więc impuls do analiz możliwości implikacji działań kształtujących kulturę szkoły jako formę profilaktyki społecznej.

Kultura szkoły – ustalenia terminologiczne

Kultura szkoły jest terminem odnoszącym się do właściwości społeczności szkolnej, która kształtuje zachowania jej członków (Turan i Bektas, 2008, s. 155–168). Zdaniem J. Pająka jest to „zespół (całokształt) wartości, norm, sposobów myślenia oraz zachowań ludzi w organizacjach, stanowiących pewien wzorzec postępowania członków określonej organizacji, będących rezultatem długotrwałego doskonalenia form i metod działania, jakości i dyscyplinowania pracy, tworzących pewien swoisty obraz organizacji oraz ludzi w niej funkcjonujących" (Pająk, 1996, s. 12). Kultura szkoły jest więc pewnym zbiorowym wzorcem po-

stępowania wynikającym z doświadczania skuteczności tych wzorców oraz swoistym wyczuwalnym przez badacza-obserwatora układem wartości w instytucji. Kultura szkoły jest tym, co pozwala na kreowanie siebie jako członka społeczności danej szkoły, kształtując również obraz innych uczestników życia szkolnego (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 77–87). K. Okulicz-Kozaryn zwraca uwagę również na inną właściwość – jej zdaniem kultura szkoły to „zbiór podstawowych założeń i przekonań, które grupa sobie wyrobiła w toku wewnętrznej integracji, jako efekt radzenia sobie z problemami zewnętrznymi" (Okulicz-Kozaryn, 2013, s. 81). Kultura szkoły jest więc zbiorem postępowań członków instytucji kształtowanym poprzez procesy integracji w społeczność szkolną. Zbiory te wykazują większą stabilność i odporność na zmiany niż w stosunku do klimatu szkoły (Adrjan, 2011). Należy również podkreślić, że współczesne rozumienie kultury szkoły wykracza poza tradycyjne rozumienie jej kultury organizacyjnej, a R. Schulz (Schulz, 1993) wskazywał jedynie na dwie grupy ról – uczniów i nauczycieli. Obecnie za część kultury szkoły uznaje się również rodziców uczniów oraz pracowników administracyjnych. W perspektywie szkoły jej kultura to wewnętrzna obyczajowość, która wytwarza jej społeczny klimat (Augustyniak, 2016, s. 45–52).

Kultura szkoły jest złożonym konstruktem, przez co jest trudna do całościowego spostrzegania, jednak można wyróżnić trzy główne poziomy umożliwiające trzy głębokości jej poznania (Tuohy, 2002, s. 25). Pierwszy odnosi się do tego, co najbardziej widoczne dla obserwatora życia szkoły, czyli jej wytworów. Wytwory stanowią podstawę obyczajowości szkoły, która osadzona jest w rytuałach, normach i rolach. Drugi poziom to wartości, możliwe do poznania przez deklarację, natomiast trzeci jest poziomem ideologii i założeń, możliwym do poznania wyłącznie poprzez uczestnictwo badacza w teatrze życia szkoły.

Spostrzeganie kultury szkoły jest możliwe jedynie, kiedy badacz spogląda na jednostki znajdujące się w organizacji szkolnej jak na wspólnotę ludzi, którzy swym postępowaniem oddają charakter instytucji. Dlatego ważne jest dla sprawnego działania organizacji, by poszczególne jednostki zintegrowały się z pewnym wspólnym poglądem na sposób funkcjonowania tejże organizacji (Göransson i in., 2013, s. 49–63). Cele poszczególnych jej członków muszą zachowywać pewien wspólny charakter, a na pewno nie powinny się wzajemnie wykluczać.

Skrypty w kulturze szkoły

W analizie transakcyjnej nauczycielskie ideologie kształtujące rzeczywistości aksjologiczną określane są mianem skryptu. Zdaniem J. Jagieły (pobrane 2017) „Skrypt jest realnie ukształtowanym, głównie poprzez programowanie ro-

dzicielskie, planem życia jednostki uformowanym na najwcześniejszych etapach rozwojowych. Jest to, w jakimś sensie, realna historia życia danej osoby, oparta o wczesnodziecięce decyzje („będę wielki", „nic mi się życiu nie uda", „nie mogę okazywać swoich uczuć" itp.), wzmacniana przez rodziców i późniejsze zdarzenia, a prowadząca do określonego finału życiowego". Kultura szkoły oparta na poglądach nauczycieli buduje właśnie taki skrypt, który staje się planem życiowym dla nich samych i ich uczniów. „Skrypt charakterystyczny dla przekonań, wzorców zachowań i wartości uznawanych przez daną społeczność. Stanowi ramy, w jakich rozgrywają się skrypty indywidualne czy rodzinne, które stwarzają tym większe możliwości wyboru zachowań, im bardziej otwarta i heterogeniczna jest społeczność" (Jagieła, 2012, s. 196). Kultura szkoły jest właśnie pewnymi wyczuwalnymi ramami narzucającymi sposób myślenia nauczycieli, oddziałującymi na większość społeczności szkolnej, jednak są to ramy nieświadome lub też nieuświadomione. Im większy poziom integracji społeczności, tym większa rola obyczajowości danej instytucji, niepisanych zasad i wyczuwalnych schematów postępowania. Skrypt ma szczególne znaczenie, kiedy szkoła staje się instytucją totalną, w której uczeń może być tylko jej odbiorcą i musi się poddać jej standardom behawioralnym i poznawczym. W takiej szkole uczniowie narażeni są na szczególne ryzyko w postaci wysokiego stresu. Im większy poziom stresu w tej społeczności, tym większe oddziaływanie skryptu (Jagieła, 2007a). Skrypt jest więc elementem kultury szkoły rzutującym na jej funkcjonowanie w ogóle, ale również warunkuje sposoby realizacji skryptów pozaszkolnych uczniów.

Skrypty a kultura szkoły

W perspektywie wychowawczo-profilaktycznej skrypt ujawnia się, czy też jest możliwy do poznania, kiedy analizie poddane zostają poglądy kadry pedagogicznej na rolę ucznia, jego zadania. Schematy funkcjonowania zależne są od sposobu patrzenia na instytucje szkoły, role nauczycieli i cele wychowania szkolnego w ogóle. Współcześnie zespoły poglądów nauczycieli szkolnych określane są przez badaczy jako osobiste teorie pedagogiczne (Klus-Stańska, 2010, s. 176–190), czy filozofie edukacyjne nauczycieli (Lemańska-Lewandowska, 2010, s. 23–25). Zdaniem K. Polaka (Polak, 1999) u podłoża tych ideologii nauczycielskich znajdują się nauczycielskie konstrukty osobiste, czyli podstawowe indywidualne założenia o teatrze szkoły i jego aktorach (Tuohy 2002, s. 25). Konstrukty osobiste stanowią również systemy przekonań na temat obiektów i zjawisk zachodzących w przestrzeni edukacyjnej szkoły (Dusza, 2018). W tej perspektywie K. Polak proponuje dwa modele: obiektywnego braku oraz subiektywnego posiadania, które miałyby tłumaczyć odmienność kultur wychowawczych między danymi szkołami (tabela 1).

Tabela 1
Charakterystyka modeli przekonań edukacyjnych

Model obiektywnego braku	Model subiektywnego posiadania
a. Uczeń jest postrzegany jako przedmiot, który winien być stymulowany i wprowadzany w kulturę i świat społeczny przez znającego się na rzeczy nauczyciela.	a. Uczeń jest postrzegany jako podmiot aktywnie uczestniczący w procesie konstruowania swojej wiedzy i nadający jej formę stosowanych schematów poznawczych (schematów interpretacyjnych).
b. Uczeń jest postrzegany jako osoba wyposażona w określony poziom inteligencji stanowiący specyficzną cechę, która może być mierzona z użyciem właściwych testów.	b. Uczeń jest postrzegany jako osoba, której charakterystyczną właściwością ma być niemierzalna ciekawość świata i ona winna być jednym z głównych celów działania nauczycielskiego.
c. Wiedza traktowana jest jako obszar, w który – metodą kolejnych przybliżeń – należy ucznia wprowadzić w następujących po sobie fazach wtajemniczenia; jest ona wiedzą „daną" uczniowi.	c. Wiedza traktowana jest jako dynamiczny układ myśli, podlegający nieustannie konstrukcji w procesie relacji podmiotu z otaczającym światem.
d. W nauczaniu dominuje dydaktyzm, którego celem jest przyswojenie wiedzy przez ucznia „danych" mu treści.	d. Podkreśla się konstruktywistyczny aspekt uczniowskiej wiedzy, czemu służyć ma interakcyjny model nauczania – uczenia się.
e. Przyswajając gotowe treści, wchłaniając sprawdzone algorytmy, uczeń stopniowo przekształca się w społecznie akceptowaną jednostkę, działającą zgodnie ze społecznymi standardami.	e. Konstruując wiedzę, uczeń przyjmuję na siebie rolę aktywnego podmiotu zaspokajającego swą poznawczą ciekawość poprzez stosowanie heurystyk w tym procesie.
f. Rozwój osobowy w procesie nauczania – uczenia się uzewnętrznia się w stopniowym przechodzeniu przez ucznia od konkretności swojego myślenia i działania do form abstrakcyjnych.	f. Dobre nauczanie polega nie na tyle na szacowaniu poziomu osiągnięć uczniowskich, co raczej na zdolności nauczyciela do stymulowania uczniowskiego rozwoju, jako podmiotu intencjonalnie kreującego swą subiektywności.
g. Rezultaty nauczania – uczenia się wyrażają się w stopniowym „specjalizowaniu się" przez ucznia w dziedzinach ludzkiej wiedzy odzwierciedlanych przez wyodrębnione dyscypliny naukowe; rezultaty mierzy się „obiektywnymi" narzędziami ewaluacji.	g. Środki mierzenia rezultatów muszą zawsze mieć indywidualny charakter, gdyż uczeń jest tu traktowany jako osoba zdolna do autokontroli procesu budowania swych doświadczeń.

Źródło: Polak, 1999, s. 75.

Przestrzenie osobistych konstruktów nauczycielskich, zdaniem K. Polaka (1999), stanowią kategorie analizy takich przestrzeni, jak: uczeń, nauczyciel, proces uczenia się – nauczania i treści kształcenia. Obydwa modele są sobie przeciwstawne i wzajemnie wykluczające się. Model obiektywnego braku odnosi się do przedmiotowego traktowania ucznia, niezdolnego do zwiększania wiedzy o świecie bez inicjowania przez nauczyciela sytuacji wychowawczych. Jego po-

stępy są mierzalne według wcześniej ustalonych kategorii oceny i analizowane w perspektywie większości uczniów. Wiedza jest niedostępna dla ucznia lub też bez pomocy nauczyciela wiedza stanowi obiekt dla niego trudnodostępny. Proces nauczania odbywa się w oparciu o wcześniej ustalone fazy wtajemniczeń, po określeniu na początku poziomów minimalnego opanowania wiedzy dla wszystkich uczniów. W tej perspektywie nauczyciel jedynie przekazuje wiedzę i ją porządkuje, zatracając zdolność ulepszania modelu pracy dydaktycznej – zakłada jeden porządek i ustalony kanon podstawowej wiedzy. Uczeń ma za zadanie jedynie szlifować podstawowe umiejętności, które stanowić mają podbudowę umiejętności specjalistycznych. W ten sposób uczeń zdobywa kolejne stopnie wiedzy, wskazanej przez nauczyciela jako istotnej, zamkniętej w hermetycznych przedmiotach nauczania. W modelu tym uczeń jest dotknięty deficytami i głównym zadaniem nauczyciela jest te deficyty korygować oraz zmniejszać ilość przestrzeni nieuporządkowanej. Proces nauczania–uczenia się jest najczęściej efektem niwelowania jakiegoś braku w uczniu. Nauczyciel jest specjalistą w wąskiej dziedzinie i wymaga opanowania podstawowych umiejętności z tej dziedziny. Wiedza, czy też rozwijanie i przekazywanie jej, stanowi obiekt zarezerwowany dla mistrzów, a uczniowie mają na celu jedynie akceptację obdarowywania wiedzą.

Model subiektywnego posiadania, zbudowany jest na przekonaniach o wyjątkowości uczniów i ich zdolności do samodzielnego uczenia się w oparciu o własne zasoby i zainteresowania. Nauczyciel w tej perspektywie jest osobą wspomagającą dążenia ucznia do poznania oraz posiadającą umiejętności poszerzania wiedzy. Posiadanie wiedzy stanowi użyteczny układ myśli, możliwy do zastosowania w otaczającej rzeczywistości, jest więc połączony z praktyką badawczą. Ocenie podlega poziom postępu, a rolą nauczyciela jest zwiększanie ciekowości poznawczej ucznia i asystowanie w jego poszukiwaniach ścieżek rozwoju własnych zdolności. Wiedza nie jest więc dana raz na zawsze, ale stanowi obszar nieustannie rozwijający się. Nauczyciel staje się bardziej przywódcą na zasadach partnerskich w działania edukacyjnych niż jedyną osobą posiadającą wiedzę i umiejącą ją przekazać. Jego celem jest raczej stymulowanie rozwoju uczniów niż mozolne przechodzenie od etapu do etapu.

Zarówno model obiektywnego braku jak i subiektywnego posiadania ma swoje wady i zalety. Pierwszy podkreśla hierarchiczność, obecni są w nim wiedzący i niewiedzący, mistrzowie i naśladowcy, oceniający i oceniani – jest to pewna swoista harmonia przekazywania wiedzy i utrzymywania *status quo*. Model ten zapewnia jednostronny przekaz, ze wskazaniem, co jest dobre, a co nie, jednocześnie niszcząc indywidualizm ucznia oraz jego talenty. Drugi model jest odwróceniem pierwszego, w nim rola nauczyciela może być stawiana na równi z rolą uczniów – zdobywców wiedzy. Jednocześnie głównym jej celem jest wzmocnienie zdolności i predyspozycji każdego z uczniów. W tym model również utrudniona jest mierzalność efektów edukacji, a określanie postępów każdego z uczniów jest dyskusyjne i nieporównywalne. Pierwszy model kształtuje

ucznia, który wie czego nie wie, czyli świadom jest swoich deficytów, natomiast drugi – ucznia, który jest świadomy swojej wiedzy i umiejętności. W pierwszym nauczyciel steruje klasą, a w drugim sterowanie może odbywać się również dzięki uczniom.

Ideologie nauczycielskie a szkolna profilaktyka

Niektórzy nauczyciele mogą zakładać, że głównym celem profilaktyki jest wygaszanie, minimalizowanie i redukcja czynników ryzyka oraz zachowań ryzykownych uczniów. Inna grupa nauczycieli przyjąć może jednak odmienny pogląd, zakładając, że celem profilaktyki pedagogicznej jest wzmacnianie, inicjowanie i konserwowanie czynników chroniących przed zachowaniami ryzykownymi. Ostatecznie obydwa poglądy odnoszą się do działań profilaktycznych, jednak sposób patrzenia na oczekiwane efekty profilaktyki może determinować inny model działania wychowawczego. Przyjęcie jednej z wymienionych perspektyw również skutkuje różnymi konsekwencjami dla uczniów, rodziców oraz samych działań nauczycieli (tabela 2).

Tabela 2
Skutki i konsekwencje skupienia się na zachowaniach problemowych oraz na pozytywnym potencjale uczniów

SKUTKI I KONSEKWENCJE	
Skupienie uwagi na problemach	**Skupienie uwagi na pozytywnym potencjale**
Poznawanie problemów zwiększa wiedzę o tych problemach, jednak nie dostarcza dobrego punktu oparcia do pracy wychowawczej i profilaktycznej.	Poznanie pozytywnego potencjału poszerza spojrzenie na młodzież i pomaga znaleźć pozytywne punkty oparcia do pracy wychowawczej i profilaktycznej.
Skupienie na problemach w badaniach naukowych prowadzi do nieustannego rozwoju wskaźników tych problemów. W rezultacie wiemy coraz więcej o problemach, a wciąż niewiele o pozytywnym potencjale.	Skupienie na pozytywnym potencjale prowadzi do wypracowania wskaźników tego potencjału. W rezultacie możemy coraz lepiej poznawać ten istotny punkt oparcia pracy profilaktycznej i tworzyć skuteczniejsze strategie działania.
Skupienie na problemach prowadzi do analizy przyczyn i czynników ryzyka tych problemów, w tym także czynników dotyczących rodziny i społeczności lokalnej. W rezultacie utrwala się postrzeganie rodziców, rodziny i społeczności lokalnej od strony negatywnych aspektów (rozwody, patologie w rodzinie, złe relacje z rodzicami, złe towarzystwo rówieśników).	Skupienie na pozytywnym potencjale prowadzi do zrozumienia źródeł tego potencjału i czynników chroniących młodzież przed patologiami. W rezultacie rozwija się spojrzenie dostrzegające pozytywne znaczenie i siłę oddziaływania wychowawczego rodziców, rodziny i pozytywnych środowisk w społeczności lokalnej (organizacje młodzieżowe, organizacje religijne, wolontariat).

Tabela 2
Skutki i konsekwencje… (cd.)

SKUTKI I KONSEKWENCJE	
Skupienie uwagi na problemach	**Skupienie uwagi na pozytywnym potencjale**
Problemy silnie „zakotwiczają emocjonalnie" uwagę. Skupienie na nich utrudnia dostrzeganie pozytywnego potencjału.	Skupienie większości uwagi na pozytywnym potencjale nie utrudnia równolegle prowadzonej diagnozy i refleksji dotyczącej problemów.
Skupienie na problemach jest bardziej medialne – każdy, kto ogłosi wynik badań lub nawet incydent ukazujący nowy, nieznany problem, ma zagwarantowaną uwagę mediów. Obszerne i złożone raporty naukowe na temat młodzieży zostają sprowadzone do kilku szokujących zdań eksponujących problemy.	Skupienie na pozytywnym potencjale nie jest medialne. Raport naukowy pokazujący potencjał i problemy spotka się z echem wyłącznie w zakresie wniosków dotyczących problemów. Zwrócenie uwagi mediów na pozytywny potencjał wymaga specjalnych strategii i zabiegów.
Koncentracja dorosłych na postrzeganiu młodzieży przez pryzmat problemów dociera do młodych ludzi, którzy mają poczucie, że dorośli w nich nie wierzą i nie dostrzegają tego, co dobre, więc może nie warto się starać… W młodzieży ugruntowuje się tożsamość oparta na niskim poczuciu własnej wartości. Młodzi ludzie mają tendencję do tego, by dorastać do oczekiwań swoich autorytetów. Jeśli oczekiwania dorosłych są niskie, przestają być one impulsem rozwojowym.	Koncentracja dorosłych na postrzeganiu pozytywnego potencjału młodzieży może być bardzo silnym czynnikiem motywującym młodych ludzi do dobrego i zdrowego życia. Gdy to, co dobre, jest dostrzegane i chwalone, młodzi ludzie starają się jeszcze bardziej, a ich tożsamość kształtuje się w oparciu o zalety i adekwatne poczucie własnej wartości. Przekonanie dorosłych o dużych możliwościach młodych ludzi sprawia, że chcą oni dorastać w oczach swoich autorytetów.
Koncentracja rodziców, nauczycieli i samorządowców na problemach z młodzieżą zniechęca do wysiłków wychowawczych, wywołuje postawę bezradności i przyspiesza proces wypalenia.	Koncentracja rodziców, nauczycieli i samorządowców na pozytywnym potencjale młodzieży wzmacnia poczucie sensu ich pracy, motywuje do wysiłków wychowawczych i zapobiega wypaleniu.
Skupienie uwagi na problemach może ułatwiać zdobycie środków na działania profilaktyczne. Im bardziej eksponujemy problemy i ukazujemy je w dramatycznym świetle, tym łatwiej przekonać urzędników, radnych, komisję rozpatrującą projekt.	Skupienie uwagi na pozytywnym potencjale i przedstawianie problemów we właściwej proporcji może utrudniać zdobywanie środków na działania profilaktyczne. Dla wielu urzędników i decydentów eksponowanie w projekcie pozytywnego potencjału młodzieży może być argumentem przeciwko wydawaniu na dane działanie pieniędzy. Skoro jest tak dobrze, to po co je wspierać?

Źródło: Grzelak, 2015, s. 26.

Koncentracja na brakach ucznia w perspektywie wychowawczo-profilaktycznej jest działaniem dużo łatwiejszym do przeprowadzania, ale w ostatecznym rozrachunku jest to tylko pozorne. Wynika to choćby z siły samego przekazu problemów, które oczywiście są bardziej medialne, szybciej wzbudzają emocje ułatwiające skupianie uwagi oraz paradoksalnie integrują grupę. Integracja ta wy-

nika z obecności osób problemowych, gdyż pojawia się na horyzoncie wspólny problem, który wspólnota szkolna musi rozwiązać. Wprowadzane są działania, które na stałe wpisują się w schematy postępowania i utrwalać mogą szybciej obyczajowość szkolną wrażliwą na zachowania ryzykowne. Koncentracja na problemie uczniów również wywiera inny rodzaj skryptu, gdzie nauczyciele przekonując się o problemowej naturze uczniów, będą powielać relacje świadczące o tym, że zachowanie problemowe w okresie adolescencji jest pewnym rodzajem normy tego okresu rozwojowego. Powyższa perspektywa jest podłożem wzmacniania postępowania nauczyciela, które może prowadzić do nieskuteczności działań profilaktycznych w szkole, ponieważ działania profilaktyczne mogą być wprowadzane z opóźnieniem, z dużo niższym zaangażowaniem oraz dotyczyć tylko grup problemowych. Samo wprowadzanie działań w tym modelu nie daje gwarancji dużych sukcesów wychowawczych, ponieważ pedagodzy jedynie zażegnują kryzys i wygaszają zachowanie ryzykowne, nie wzbogacając środowiska wychowawczego by usunąć uwarunkowania tego zachowania.

Koncentracja na potencjałach uczniów jest znacznie bardziej satysfakcjonująca dla wychowawców, ponieważ wzmacnia zachowania, które przez ogół społeczeństwa uznawane są jako chwalebne i pożądane. Model ten zakłada wykrywanie potencjałów rozwojowych i możliwości pozytywnej adaptacji uczniów. Nauczyciele reprezentujący te przekonania starają się rozwijać swoistą odporność wychowanków, nie spoglądając na nich przez pryzmat ich słabości. Oczywiście nauczyciele będą spostrzegać deficyty, ale będą je interpretować jako niedobór czynników chroniących, a nie jako nadmiar czynników ryzyka. Nadrzędnym celem jest selekcjonowanie w uczniu tego, co w sensie psychospołecznego zdrowia należy zakonserwować. Koncentracja na potencjałach ma również swoje wady. Za jedną z najważniejszych uznaje się brak medialności takich działań, co stanowi trudność w podejmowaniu tego modelu działania, a co za tym idzie nie jest korzystne w sensie gratyfikacji społecznej. Wzmocnienie prospołeczności uczniów nie wzbudza takiego zaangażowania jak „walka" z problemem, trudniej jest zintegrować społeczność szkolną wobec wspierania choćby altruizmu, bo przecież skoro nie ma problemu, to działania są zbędnym wysiłkiem. Kolejnym ograniczeniem tego modelu jest prowadzenie diagnoz i ewaluacji, gdzie trudno sobie wyobrazić skalowanie altruizmu, chęci pomocy oraz wprowadzanie na tej podstawie programów profilaktycznych w szkole.

Związki między kulturą szkoły a zachowaniami uczących się w niej uczniów zostały potwierdzone również empirycznie. Badania prowadzone w Anglii na populacji 23 282 uczniów z 166 szkół, pozwoliły na potwierdzenie hipotezy, że większe związki z wygaszaniem zachowań ryzykownych tj. paleniem papierosów ma wartość dodana pracy szkoły niż sukces edukacyjny uczniów. Szkoły, w których obserwowano większy odsetek postępów w nauce uczniów, również uzyskiwały wyższą efektywność w działaniach profilaktycznych (Aveyard i in., 2004, s. 1767–1780). Inne badania przeprowadzone w szkołach z terenu Szkocji,

analizowały związki między wartością dodaną procesu nauczania szkół a zachowaniami ryzykownymi tam obserwowanymi. Wykazano również częściowe korelacje między używaniem substancji psychoaktywnych, paleniem papierosów oraz piciem alkoholu, jednak nie zawsze były to związki o tym samym kierunku. W przypadku niektórych szkół zaobserwowano dodatnie związki między wartością dodaną a wyższymi wskaźnikami używania substancji psychoaktywnych przez uczniów, co wskazywać może na bardziej złożone relacje między zmiennymi lub występowanie mediatora (Markham i in., 2012, s. 69–76). Natomiast metaanalizy 21 badań pozwoliły potwierdzić zależność między niskim zaangażowaniem uczniów oraz niskim ich udziałem w podejmowaniu decyzji o funkcjonowaniu szkół, do których uczęszczają a ponadprzeciętnym stopniem przejawów ryzykownych zachowań zdrowotnych (Bonell i in., 2013).

Podsumowanie i postulaty

Skrypt, który jest częścią kultury szkoły, rzutuje na jej sposób zarządzania profilaktyką zachowań ryzykownych uczniów. Teoretycznie można zaproponować dychotomiczny podział na kulturę zaangażowaną i przeciwstawną do niej kulturę niezaangażowaną – pasywną. Niezaangażowana kultura szkoły objawia się biernym sposobem rozwiązywania zachowań problemowych, gdzie przykładowo, nauczyciele mając świadomość wagi środowiska rodzinnego, zwyczajowo umiejscawiają odpowiedzialność za podejmowanie działań zabezpieczających i korygujących na rodzicach. W sytuacji, kiedy takie podejście ma charakter dominujący wśród nauczycieli w danej szkole, można mówić nawet o kulturze sprzyjającej zachowaniom ryzykownym (Kania, 2016b, s. 124–130). Kultura niezaangażowana narzuca obyczajowość reagowania na problem lub spychania problemu poza mury szkoły, ponieważ najważniejsze jest, by problem wygasić, ale tylko z przestrzeni szkoły. W przeciwieństwie do wyżej opisanego profilu kultury – kultury zaangażowanej – wśród nauczycieli dominują przekonania o możliwościach socjalizacyjnych szkoły i dążenie do działania zanim jakikolwiek problem powstanie. W takich szkołach panuje obyczajowość nakazująca gotowość nauczyciela do pomocy uczniowi i zwiększonego zaangażowania, którego nadrzędnym celem jest dbanie o przyjazny klimat klasy.

Realizowanie działań profilaktycznych z pominięciem uwarunkowań o charakterze skryptu w kulturze szkoły, można zakwalifikować jako działania mogące ograniczać skuteczność podjętych inicjatyw (Miłkowska, 2010, s. 227–247). Dlatego niezwykle istotne jest, by w działaniach uwzględnione zostały również przekonania nauczycieli, zarówno te świadome, jak i nieuświadomione. W przypadku obserwacji kultury niezaangażowanej, najważniejszym zagadnieniem działań profilaktycznych jest zmiana obyczajowości nauczycieli. Jest to zadanie trudne oraz długotrwałe, ale nie niemożliwe (Fan i in., 2011, s. 632–647). Samo poka-

zywanie nauczycielom, że można inaczej podejść do zagadnienia zachowań ryzykownych niż dotychczas praktykowane, może przyczynić się do zmiany ich myślenia i działania w obszarze profilaktyki szkolnej. Uwzględniając kulturę szkoły, proponuje się więc, by inicjatywy profilaktyczne w szkołach były poprzedzone działaniami dedykowanymi również dla nauczycieli, mając na celu budowanie wspólnego frontu ideologicznego czy też działań o charakterze koalicji.

Bibliografia

Adrjan, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Augustyniak, E. (2016). Dziecko w kulturze szkoły. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*. *Pedagogika*, *12*, 45–52.

Aveyard, P., Markham, W., Lancashire, E., Bullock, A., Macarthur, C., Cheng, K.K., Daniels, H. (2004). The influence of school culture on smoking among pupils. *Social Science & Medicine*, *58*(*9*), 1767–1780, http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00396-4.

Bailey, J.A. (2009). Addressing common risk and protective factors can prevent a wide range of adolescent risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, *45*(*2*), 107–108.

Bonell, C., Jamal, F., Harden, A., Wells, H., Parry, W., Fletcher, A. (2013). *Systematic review of the effects of schools and school environment interventions on health: evidence mapping and synthesis*. Southampton: NIHR Journals Library.

Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, *XIV*, *3*(*57*), 77–87.

Davydov, D.M., Stewart, R., Ritchie, K., Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, *30*(*5*), 479–495.

Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (2016). Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły". W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza Szkoła w metaforze militarnej Co w zamian?* (s. 9–11), Warszawa: Wolters Kluwer.

Dusza, B., (2018). Indywidualne teorie nauczycieli jako element kultury szkoły. *Edukacja – Technika – Informatyka*, *2*(*24*), 248–252, http://dx.doi.org/10.15584/eti.2018.2.34.

Dzielska, A, Kowalewska, A. (2014). Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu. *BAS Studies*, *2*, 139–168.

Eriksson, M., Lindström, B., Lilja, J. (2007). A sense of coherence and health. Salutogenesis in a societal context: Aland a special case? *Journal of Epidemiology and Community Health*, *61*, 684–688.

Fan, W., Williams, C.M., Corkin, D.M. (2011). A Multilevel Analysis of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Social and Academic Risk Fac-

tors. *Psychology in the Schools*, *48*(*6*), 632–647, https://doi.org/10.1002/pits.20579.

Göransson, K., Malmqvist, J., Nilholm, C. (2013). Local school ideologies and inclusion: the case of Swedish independent schools. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(*1*), 49–63, https://doi.org/10.1080/08856257.2012.743730.

Grzelak, S. (red.) (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.

Hull, J.G., Van Treuren, R.R., Virnelli, S. (1987). Hardiness and health: A critique and alternative approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(*3*), 518–530, http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.518.

Jagieła, J. (2007a). *Narcystyczna szkoła, O psychologicznej rzeczywistości szkoły*. Kraków: Rubikon.

Jagieła, J. (2007b) Znaczenie skryptu (life-script) jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki. W: K. Rędziński, I. Wagner (red.), *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej* (s. 365–374). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza.

Jagieła, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD w Częstochowie.

Znaczenie skryptu jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego, http://www.analizatransakcyjna.pl/artykul/znaczenie-skryptu-jako-nieswiadomego-przekazu-miedzygeneracyjnego-jaroslaw-jagiela-2006/53. Pobrane 2017.

Jessor, R., Donovan J., Costa, F. (1991). *Beyond Adolescence: Problem Behaviour and Young Adult Development*, Cambridge.

Kania, S. (2016a). Teoretyczne podstawy profilaktyki pozytywnej. W: W. Duczmal, J. Tey, Ł. Fiebich (red.), *Edukacja na rozdrożu: Cz.1. Nauczyciel – Uczeń – Edukacja* (s. 324–335). Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.

Kania, S. (2016b). Znaczenie kultury szkoły w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej. W: W. Duczmal, J. Tey, Ł. Fiebich (red.), *Edukacja na rozdrożu: Cz. 1. Nauczyciel – Uczeń – Edukacja* (s. 124–134). Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.

Kania, S. (2017a). Profilaktyka pozytywna jako tendencja w zapobieganiu zachowań ryzykownych. *Ogrody Nauk i Sztuk*, *6*, 255–262, http://dx.doi.org/10.15503/onis2016.255.262.

Kania, S. (2017b). Miejsce zachowań prospołecznych w profilaktyce pedagogicznej. *Ogrody Nauk i Sztuk*, *7*, 92–101, http://dx.doi.org/10.15503/onis2017.92.101.

Kania, S. (2018). Ewolucja poziomów profilaktyki zachowań ryzykownych – stan i kierunki rozwoju w perspektywie profilaktyki pozytywnej. *Ogrody Nauk i Sztuk*, *8*, 468–475, https://doi.org/10.15503/onis.v8i8.351.

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Markham, W., Young, R., Sweeting, H., West, P., Aveyard, P. (2012). Does school ethos explain the relationship between value-added education and teenage substance use? A cohort study. *Social Science & Medicine*, *75*, 69–76, http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.02.045.

Michel, M. (2013). Profilaktyka zachowań ryzykownych w działalności edukacyjnej szkoły. Aspekty teoretyczne i praktyczne – *know how* profilaktyki szkolnej. W: A. Szecówka, B. Ogonowski (red.), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Wrocław: Wydawnictwo Atla 2.

Miłkowska, G. (2010). Działania profilaktyczne w pracy szkoły. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły : wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły* (s. 227–247). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Okulicz-Kozaryn, K. (2013). Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów, *Studia Edukacyjne*, *29*, 81–100.

Ostaszewski, K. (2014). Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów. *Edukacja*, *1*(*126*), 14–24.

Pająk, J. (1996). *Kultura organizacyjna w świecie: Teoria, praktyka, stymulacja*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

Schulz, R. (1993). *Szkoła jako organizacja*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Seedhom, AE. (2017). *Health* Risk Behaviors among School Adolescents; Types, Frequency and Predictors, Minia, Egypt. *SM J Public Health Epidemiol*, *3*(*1*), 1036.

Toumbourou, J. (2016). Prevention of Adolescent Risk Behavior and Promotion of Positive Youth Development. W: M. Israelashvili, J. Romano (red.), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science* (s. 432–455). Cambridge: Cambridge University Press.

Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły: O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Turan, S., Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, *52*, 155–168.

Shaping the Script in the School's Culture as Preventing Risk Behaviors of Children and Adolescents – Towards Positive Prevention

Summary

The main aim of the article is to present of the school culture and its importance to the effectiveness of preventive interventions at school. I refer in my thinking to the assumptions of positive prophylaxis, opposed to negative prophylaxis. It also draws attention to the possible consequences of accepted teacher protection beliefs on student behavior and prevention activities at school. The article is completed by postulates, dedicated in particular to organizations supporting schools in the relation of prevention activities.

Keywords: school culture, script, positive prevention.