



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Analizy IBE/8/2015

Jadwiga Przewłocka

Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań

Raport przygotowany w ramach projektu systemowego Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Warszawa, 2015

Autorka:

Jadwiga Przewłocka

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2015

Wzór cytowania:

Przewłocka J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

Raport opracowany w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

1.1. Klimat szkoły i klimat klasy – definicje

Klimat szkoły najczęściej definiuje się jako **podzielaną przez różne osoby percepcję obiektywnej rzeczywistości**, środowiska społecznego, warunków szkolnych, kultury szkoły, a nie jako samą obiektywną rzeczywistość, w której uczniowie i nauczyciele funkcjonują¹.

Określa więc go więc jako „**sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania**” (Ostaszewski 2012), „**odzwierciedlenie doświadczanych przez uczniów właściwości szkolnego środowiska**” (Kulesza 2007c) czy wręcz „**wspólne opinie na temat szkoły**” (Gaziel 1997), „**zbiór subiektywnie postrzeganych przez wychowanków i wychowawców charakterystycznych cech, sytuacji, zdarzeń, będących względnie trwałymi skutkami jego funkcjonowania**” (Pytka, 1995 za: Adrjan 2011). Pomimo licznych badań dotyczących klimatu szkoły i jego znaczenia, brakuje jednak jednej definicji tego pojęcia, zaś teoretycy i badacze opisują go w różny sposób.

Pojęcie klimatu bliskie jest innym wykorzystywanym pojęciom. „**Klimat szkoły** jest pojęciem częściej stosowanym przez badaczy klasy szkolnej, **kultura organizacyjna szkoły** przez badaczy jakościowego rozwoju szkoły i socjologów edukacji, natomiast **etos, atmosfera i tożsamość** najczęściej jest przyjmowana przez psychologów, którzy stosują wybrane określenia do opisu eterycznych przymiotów szkoły” (Szczecińska 2010). W Polsce badania w tym nurcie odwoływały się m.in. do pojęć „**klimat wychowawczy**” (Andrzej Janowski) „**atmosfera wychowawcza**” (Heliodor Muszyński) (Adrjan, 2011).

Klimat szkoły (którego istotą jest subiektywność i ulotność) można traktować też jako składnik **kultury szkoły** (będącej konstruktem bardziej obiektywnym i długotrwałym) (Szczecińska, 2010; Adrjan, 2011), przy czym pojęcie **kultury** obejmuje w takim podejściu nie tylko sposób odczuwania swojej organizacji, ale założenia, wartości i normy, które kształtują tożsamość organizacji i specyficzne standardy dla praktyk. Osoby analizujące kulturę koncentrują się w większym stopniu na strukturze organizacyjnej, nie zaś na wrażeniach i oczekiwaniach (Stolp, Smith za: Szczecińska 2010). W innych podejściach natomiast kultura szkoły traktowana jest jako obiektywna rzeczywistość (warunki, normy, wartości), zaś klimat – jako sposób jej postrzegania. Klimat bywa też definiowany podobnie do kultury, lub też jest traktowany jak suma dwóch rodzajów czynników: twardych (łatwych do zmierzenia i opisanego): wielkość szkoły, liczba uczniów, doświadczenie nauczycieli oraz miękkich: wzorce, oczekiwania, interakcje, relacje, „których poznanie jest możliwe drogą pośrednią, poprzez ustalenie subiektywnych spostrzeżeń, opinii i ocen” (Surzykiewicz, 2000).

Część badaczy opisując klimat szkolny skupia się przede wszystkim lub wyłącznie na aspektach związanych z relacjami w szkole – przykładem może być ujęcie klimatu jako

¹ Jest to spójne z definicjami klimatu organizacji, z których wywodzą się rozważania nad klimatem szkoły

jakości i spójności szkolnych relacji międzyludzkich wpływających na Rozwój poznawczy, społeczny i psychologiczny dzieci (Haynes, Emmons, and Ben-Avie, 1997). Inni definiują go w kontekście bezpieczeństwa, np. klimat jako **jakość i charakter życia szkolnego, obejmujący normy, wartości i oczekiwania wspierające poczucie bezpieczeństwa społecznego, emocjonalnego i fizycznego** (Cohen, McCabe, Michelli, and Pickeral, 2009). Wśród innych definicji warto zwrócić uwagę na następujące:

- „Całokształt rzeczywistości szkolnej, wraz z warunkami materialnymi, programowymi, oczekiwaniami, interakcjami i układami różnych relacji w środowisku szkolnym” (Surzykiewicz, 2000 - w oparciu o prace badaczy niemieckojęzycznych)
- „Zespół wartości podzielanych przez uczestników szkoły” (Terrence E. Deal za: Surzykiewicz, 2000).

Klimat klasy, określany też jako środowisko nauczania czy atmosfera klasy również definiowany jest na różne sposoby:

- „otoczenie intelektualne, społeczne, emocjonalne i fizyczne, w którym uczą się uczniowie” (Amborse et al., 2010);
- „wszystkie reguły pracy i życia w oddziale, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych” (Konarzewski 2000),
- ukształtowany przez interakcje między uczniami i pomiędzy nauczycielem a uczniami (Allodi, za: Adrjan 2011).

Warto podkreślić, że pojęcie klimatu klasy wykorzystywane jest znacznie rzadziej niż pojęcie klimatu szkoły, a jednocześnie wiele badań dotyczących tego ostatniego de facto obejmuje też kwestie związane z klimatem klasy (na gruncie polskim np. Kulesza, 2011). W badaniach amerykańskich w latach 70-tych i 80-tych kładziono nacisk na klimat klasy, co wiązało się z celem tych badań, jakim była potencjalna zmiana praktyki dydaktycznej. Jednak od lat 90-tych większym zainteresowaniem badaczy cieszą się badania klimatu szkoły, co wynika z nastawienia na wdrażanie reform na poziomie szkolnym oraz ich ewaluację (Brand, 2011). Odwołując się dorobku amerykańskich badaczy trzeba jednak pamiętać, że w systemie amerykańskim uczniowie wyższych poziomów nauczania nierzadko mogą wybierać lekcje i uczestniczyć w zajęciach w różnych klasach, podczas gdy w Polsce są w większym stopniu przypisani do oddziałów klasowych.

1.2. Elementy klimatu szkoły

Klimat szkoły obejmuje wiele wymiarów w różnym stopniu uwzględnianych przez badaczy. Wśród najważniejszych aspektów klimatu wymienia się następujące (Ostaszewski, 2012):

- **Jakość relacji społecznych**, m.in. relacje między uczniami, nauczycielami, dyrektorem, rodzicami; troska obojętność szacunek, agresja, zaufanie, nieufność, poniżanie, lekceważenie, poczucie przynależności, udział w podejmowaniu ważnych decyzji;
- **Cechy środowiska kształcenia i wychowania**, m.in. metodyka i tempo prowadzenia zajęć, presja na osiągnięcia, poziom rywalizacji, tworzenie warunków dla rozwijania zainteresowań, relacje między uczniami a nauczycielami, poziom wspierania uczniów przez nauczycieli, etykietowanie, faworyzowanie, egzekwowanie dyscypliny;
- **Bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne**, m.in. poziom zaufania do nauczycieli, zaangażowanie nauczycieli w rozwiązywanie konfliktów, a także działania w kierunku ograniczenia agresji rówieśniczej takie jak ochrona czy monitoring.
- **Charakterystyka środowiska fizycznego szkoły**, m.in. wielkość, wygląd, wyposażenie.

Marek Kulesza (Kulesza 2007c) analizując przede wszystkim podejścia badawcze z kręgu niemieckojęzycznego proponuje za F. Ederem klasyfikację dzielącą właściwości klimatu szkoły na trzy główne wymiary (z których każdy bywa przez badaczy nazywany, definiowany i operacjonalizowany na różne sposoby).

- **stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami,**
- **stosunki między uczniami,**
- **właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego.**

Jak zaznacza, w niektórych podejściach empirycznych wyróżnia się jeszcze jeden wymiar:

- **postawy uczniów wobec nauki.**

Z kolei Stockard i Mayberry (1992; za: Bear et al. 2011, Griffith 1999) podsumowując w oparciu o przegląd podejść proponują dwa szerokie wymiary:

- **porządek społeczny (Social Order)** odnoszący się do struktury, a więc celów, norm, wartości, ról społecznych;
- **akcja społeczna (Social Action)** odnosząca się do codziennych interakcji między uczniami, nauczycielami i rodzicami.

Wymiary te są bardzo szerokie, warto więc przyjrzeć się innym konkretnym aspektom zaproponowanym przez badaczy. Częściowo mogą się one pokrywać z kategoriami powyżej, wskazują jednak na wiele istotnych dla badań kwestii, takich jak np. wsparcie, klarowność zasad, tolerancja, szacunek, podmiotowość uczniów i inne. Z przeglądu narzędzi wykorzystywanych w amerykańskich badaniach gimnazjów (middle school) wyłania się 16 bardziej szczegółowych wymiarów (REL West, 2012):

- **Porządek i sprawiedliwość zasad**
- **Relacje społeczne i zaangażowanie**
- **Oczekiwania i wsparcie w nauce**
- **Przywódstwo**
- **Zaangażowanie i wsparcie rodziców**
- **Środowisko fizyczne i zasoby**
- **Pozytywne relacje rówieśnicze**
- **Szacunek dla różnorodności**
- **Bezpieczeństwo, przemoc i wiktymizacja**
- **Poczucie przynależności (*school connectedness*)**
- **Kompetencje emocjonalne i społeczne**
- **Zajęcia pozalekcyjne**
- **Głos uczniów i ich zaangażowanie**
- **Używanie substancji psychoaktywnych**
- **Relacje nauczyciel-uczeń**

Badacze koncentrują się przede wszystkim na tych wymiarach postrzeganej przez uczniów i nauczycieli rzeczywistości, które mogą mieć wpływ na rozwój uczniów, a jednocześnie są stosunkowo stabilne w czasie (Brand, 2011). Przykłady ujęć klimatu wykorzystywanych w konkretnych badaniach ujęte są w tabeli 1.

Tab 1. Wymiary klimatu szkoły uwzględniane w wybranych badaniach zagranicznych i polskich.

Wymiary / zagadnienia	Autor, badanie, narzędzie
1. Bezpieczeństwo - zasady i normy - bezpieczeństwo fizyczne - poczucie bezpieczeństwa społecznego i emocjonalnego 2. Uczenie i nauczanie - wsparcie w nauce - nauczanie umiejętności społecznych i obywatelskich 3. Relacje interpersonalne - szacunek dla różnorodności - wsparcie społeczne ze strony dorosłych - wzajemne wsparcie społeczne wśród uczniów 4. Środowisko instytucjonalne - poczucie przynależności do szkoły, społeczności - środowisko fizyczne (budynek, otoczenie)	Cohen, Pickeral, McCloskey, 2008 <i>Comprehensive School Climate Inventory – CSCI;</i>
1. Wsparcie nauczycieli (okazywanie pomocy i wsparcia uczniom, znajdowanie czasu dla uczniów, okazywanie zainteresowania) 2. Klarowność zasad i oczekiwań (znajomość zasad i konsekwencji wśród uczniów, stosowanie zasad przez nauczycieli) 3. Wysokie aspiracje i zaangażowanie w naukę (poziom zaangażowania uczniów w uzyskiwanie dobrych stopni) 4. Relacje z rówieśnikami (pozytywne relacje z rówieśnikami, poczucie	Brand, Felner, Shim, Seitsinger, Dumas, 2003 <i>Inventory of School Climate (ISC)</i>

<p>przynależności do grupy rówieśniczej, negatywne relacje z rówieśnikami, konflikty, walki, trudności w kontaktach)</p> <p>5. Restrykcyjność szkoły (formalizm w egzekwowaniu zasad dyscypliny, srogie kary za niewielkie przewinienia, gnębienie uczniów)</p> <p>6. Udział uczniów w podejmowaniu decyzji (branie pod uwagę opinii uczniów w podejmowaniu ważnych decyzji w szkole, konsultowanie z uczniami niektórych treści nauczania oraz udział uczniów w organizowaniu dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, np. wycieczek)</p> <p>7. Stosunek do odmienności kulturowych i etnicznych (modelowanie i zachęcanie do kontaktów z uczniami z innych grup etnicznych, uczestniczenie w życiu szkoły uczniów z mniejszościowych grup etnicznych, pomaganie w rozumieniu innych kultur, grup etnicznych, religii)</p> <p>8. Poczucie bezpieczeństwa (stan bezpieczeństwa uczniów w szkole, w tym: kradzieże, bójki, wymuszenia, sprzedaż narkotyków itp.)</p>	
<p>1. Środowisko fizyczne (wygląd budynku, liczba uczniów, poziomu hałasu, czystość pomieszczeń, jakość wyposażenia itp.)</p> <p>2. Środowisko społeczne (relacje wewnątrz zespołu nauczycielskiego, relacje nauczyciele–uczniowie, relacje między uczniami, sposoby podejmowania ważnych decyzji, relacje szkoła–rodzice)</p> <p>3. Środowisko emocjonalne (atmosfera relacji interpersonalnych w szkole, poczucie przynależności do społeczności szkolnej, poczucie wspólnoty, stosunek do odmiennych kultur, stylów życia, poglądów, zaangażowanie nauczycieli)</p> <p>4. Środowisko kształcenia (wymagania i oczekiwania dotyczące nauki szkolnej, zasady oceniania i monitorowania postępów uczniów w nauce, kwalifikacje i kompetencje dydaktyczne nauczycieli, sposoby i formy zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów, aspiracje edukacyjne uczniów, itp.)</p>	Tableman, 2004
<p>1. Jakość relacji społecznych (stosunki nauczyciel–uczeń troska o dobro ucznia, stosunki pomiędzy uczniami, związki przyjacielskie, relacje między nauczycielami oraz między nauczycielami i dyrektorem szkoły, relacje między szkołą i rodzicami, oraz między szkołą i społecznością lokalną)</p> <p>2. Bezpieczne i zadbane środowisko (stan budynku, klas lekcyjnych, dostępność pomocy edukacyjnych, stan bezpieczeństwa w szkole, tolerowanie agresji lub innych form dokuczania słabszym, bezpieczeństwo emocjonalne na lekcjach, akceptacja dla twórczych poszukiwań, poszanowanie odmienności np. religijnych, równość w przestrzeganiu zasad i regulaminów szkolnych)</p> <p>3. Środowisko kształcenia (nastawienie na osiągnięcia w nauce szkolnej, wysokie oczekiwania przy jednoczesnym wsparciu dla uczniów, atrakcyjna interaktywna metodyka nauczania)</p> <p>4. Udział w życiu szkoły (styl zarządzania, warunki do aktywnego uczestniczenia nauczycieli, uczniów i rodziców w życiu szkoły, autonomia nauczyciela, podział obowiązków i kompetencji, udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych i nieformalnej edukacji)</p>	Blum, 2007 (za: Ostaszewski 2012)
<p>1. Bezpieczeństwo (poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, reagowanie na przejawy agresji, dbanie o fizyczne bezpieczeństwo, zasady współżycia i konsekwencje ich nieprzebrzegania)</p> <p>2. Relacje (stosunek do odmiennych kultur, przekonań, poglądów, stylów życia i wartości, relacje nauczyciel-uczeń, relacje między uczniami, poczucie</p>	Cohen i Greier, 2010, (za: Ostaszewski 2012)

<p>przynależności o szkoły, udział w podejmowaniu decyzji)</p> <p>3. Kształcenie (wsparcie uczniów przez nauczycieli, metodyka nauczania, zajęcia pozalekcyjne, rozwój zawodowy nauczycieli)</p> <p>4. Środowisko fizyczne (wielkość szkoły, wygląd budynku, sal lekcyjnych i otoczenia)</p> <p>5. Reformy (współpraca ze środowiskiem, gotowość do wprowadzania zmian dla poprawy jakości kształcenia)</p>	
<p>1. Relacje między uczniami</p> <ul style="list-style-type: none"> – Konkurencja: egoistyczne ukierunkowanie na własne osiągnięcia, bez uwzględnienia oczekiwań innych osób, – Kohezja: spójność grupowa – zrozumienie, zgranie klasy, otwarcie na kontakty – Więzy społeczne: ilość i jakość przyjacielskich powiązań i kontaktów w klasie outsiderów. <p>2. Relacje uczeń-nauczyciel</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kontakt i zaufanie: osobiste zainteresowanie nauczyciela uczniem i jego problemami, indywidualne podejście do uczniów – Akceptacja: poczucie poważnego traktowania przez nauczycieli, obierane możliwości współpracy z nimi – Restrykcyjność: obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów nauczycieli, stosowanie sankcji, środki dyscyplinująco-kontrolne <p>3. Klimat edukacyjno-wychowawczy</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli: stopień indywidualnego podejścia do uczniów i ich problemów w nauce, wspieranie uczniów – zwłaszcza tych, którzy mają problemy w nauce, odpowiedni do możliwości uczniów dobór wymagań – Współdecydowanie: dostrzegane przez uczniów możliwości wywierania wpływu na procesy decyzyjne w szkole oraz dyskusowania spraw krytycznie przez nich postrzeganych – Szanse na odniesienie sukcesu: bezstronność i sprawiedliwość oceny wyników w nauce, gwarantowanie wszystkim uczniom szans na sprośtanie wymogom stawianym przez szkołę – Procesy etykietowania: bezpodstawne, przedwczesne przypisywanie winy uczniom, poczucie bycia nadmiernie karany i posiadania u innych zdecydowanie negatywnej opinii o sobie – Wyobcowanie: poczucie izolacji i alienacji w szkole i klasie zarówno ze strony nauczycieli, jak i współuczniów 	<p>Kulesza, 2011</p>
<p>1. Stosunki interpersonalne: zaangażowanie, spójność, pomoc nauczycielska</p> <p>2. Rozwój osobisty: ukierunkowanie na osiągnięcia, współzawodnictwo</p> <p>3. System organizacyjny: porządek i organizacja, jasność reguł, kontrola,</p>	<p>Pytka, 1995</p>

1.3. Typy klimatu

Analizując specyfikę klimatu w poszczególnych szkołach i oraz jego znaczenie dla szkoły, uczniów i nauczycieli, badacze najczęściej odwołują się do konkretnych wymiarów (wskazując np. na poziom wsparcia ze strony nauczycieli, spójność klasy czy jasność oczekiwań), a nie do klimatu jako całości. Uwzględniając te wymiary niektórzy badacze

proponują typologie klimatu. W badaniach polskich zaproponowano m.in. rozróżnienie na klimat towarzyski, biurokratyczny, autorytarny i innowacyjny (Dobrzyński, 1977 za: Adrjan, 2011). Z kolei Konarzewski (2004) zaproponował cztery typy klimatyczne klas (skupiając się a kwestiach relacji i władzy):

- Autokratyczno-życzliwy (bezosobowy profesjonalizm)
- Demokratyczno-życzliwy (interpersonalna zgoda)
- Autokratyczno-wrogi (instytucjonalny porządek)
- Obojętny leseferyzm

W badaniu instytucji opiekuńczych, wychowawczych i korekcyjnych (Pytka, 1995) zaproponowano rozróżnienie na cztery typy klimatu:

- Klimat terapeutyczno-wychowawczy [korzystny]: skoncentrowany na kształtowaniu poprawnych, przyjaznych stosunków interpersonalnych;
- Klimat opiekuńczo-wychowawczy [korzystny]: skoncentrowany na zaspokajaniu potrzeb wychowanków;
- Klimat kontrolująco-opiekuńczy [mniej korzystny]: skupiony na kontroli zachowań i ładzie zewnętrznym;
- Klimat kontrolująco-restrykcyjny [najmniej korzystny]: wymuszający przestrzeganie dyscypliny i regulaminu

W literaturze klimat ujmuje się też jednak klimat całościowo i określa się jako „pozytywny” lub „negatywny” (por. Thapa et al., 2012). Spotkać się też można z innymi dwubiegunowymi ujęciami, np. wyróżnia się klimat „optymalny i wyzwajający dla twórczych poszukiwań” vs. „klimat arbitralnego sterowania” (Barański, 1986 za: Adrjan, 2011) albo klimat „sprzyjający identyfikacji ze szkołą (przewaga emocji pozytywnych, brak sytuacji konfliktowych, unikanie represji, przewaga nagród nad karami, sprawiedliwość, przewaga więzi osobowych, bezpośrednich i nieformalnych) vs. klimat utrudniający identyfikację (przewaga emocji negatywnych, sytuacje konfliktowe, zachowania represyjne, przewaga kar, protekcjonizm, przewaga więzi sformalizowanych); (Gołaszewski, 1977 za: Adrjan, 2011).

1.4. Główne podejścia teoretyczne

Zarysowane wyżej zróżnicowanie podejść i definicji wiąże się z brakiem spójnej teorii dotyczącej klimatu szkoły i jego wpływu na funkcjonowanie uczniów. Wiele badań i analiz klimatu ma raczej charakter indukcyjny niż dedukcyjny, zaś odwołania do teorii pojawiają się już po zebraniu danych, w celu wyjaśnienia uzyskanych zależności (Griffith 1999). Wiąże się to po części z praktyczną, nie zaś naukową orientacją badań prowadzonych zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Analizy klimatu szkoły służą tam często ocenie skuteczności różnorodnych reform szkolnych czy prowadzonych programów.

Nie znaczy to jednak, że dociekania te są całkiem ateoretyczne. Wiele z nich mieści się w szerszych nurtach wyjaśniających funkcjonowanie i rozwój człowieka. Jak wskazuje Ostaszewski (2012) wielu badaczy odwołuje się do **modelu społeczno-ekologicznego rozwiniętego przez Bronfenbrenera** (1986; za: Ostaszewski, 2012; Barboza 2008). Wychodzi on z holistycznego podejścia do człowieka i akcentuje znaczenie środowiska dla jego rozwoju. Model ten zakłada, że człowiek jest elementem większej całości, a jego działania są regulowane poprzez stałą interakcję z otoczeniem, przy czym mniej ważne jest „obiektywne” środowisko, a ważniejsze środowisko postrzegane - to ono jest rzeczywistością, w której funkcjonuje jednostka. W tym podejściu klimat szkoły jest więc rzeczywistością psychologiczną, zależną nie tylko od obiektywnych relacji i warunków w szkole, ale także od indywidualnych doświadczeń i cech jednostek (wpływających na sposób percepcji). Wpływa on zarówno na zadania rozwojowe (m.in. postępy w nauce, kształtowanie tożsamości, nawiązywanie relacji), jak i na socjalizację ucznia.

Innym ważnym nurtem teoretycznym jest **model rozwoju społecznego Hawkinsa i Weisa** (1985, za: Ostaszewski 2012). Kładzie on przede wszystkim nacisk procesy socjalizacyjne, dla których kluczową kwestią jest formowanie się poczucia więzi (bonding). Zaangażowanie i poczucie związku z podstawowymi instytucjami społecznymi (w tym ze szkołą) uznaje się tu za kluczowe dla przyjęcia bądź odrzucenia norm społecznych przez kształtującego się młodego człowieka. Za jeden z najważniejszych elementów klimatu szkoły uznaje się więc w tym podejściu poczucie więzi ze szkołą, które wpływa na internalizację norm; istotną rolę pełni tu jakość kontaktu ucznia z nauczycielem. Badania prowadzone w tym nurcie pokazują m.in., że poczucie pozytywnego związku ze szkołą i nauczycielami, a także poczucie więzi ze szkołą, postrzeganie szkoły jako wspólnoty, wspierające i sprawiedliwe zachowania nauczycieli wiążą się m.in. z mniejszym rozpowszechnieniem przemocy (zarówno w analizach na poziomie indywidualnym, jak i szkół).

2.1. Zróżnicowanie podejść badawczych i analitycznych

Klimat szkoły jest przedmiotem badań naukowców z różnych dziedzin, a także praktyków szkolnych nastawionych na poprawę warunków kształcenia. Dlatego badania w tym obszarze koncentrują się na różnych aspektach klimatu, co zostało podsumowane przez Marka Kuleszę (2011) w postaci tabeli zaprezentowanej poniżej.

Tabela 2. Podejścia do badań klimatu.

demograficzne	Koncentracja na cechach demograficznych ; założenie, że indywidualne właściwości środowisko i konstytuują jakość;
ekologiczne	Znaczenie środowiska w wymiarze geograficznym oraz fizycznym (infrastruktura, przestrzeń, oświetlenie itp.);
organizacyjne	Dominujący wpływ właściwości organizacji (m.in. struktury interakcyjne i komunikacyjne) na jej klimat;
socjometryczne	Podkreśla cechy nieformalnych procesów interakcyjnych ;
psychoanalityczne,	Koncentruje się na wpływie mechanizmów obronnych, podświadomych konfliktów lub zaburzeń osobowości ; kluczowe relacje nauczyciel-uczeń;
psychometryczne	Koncentracja na mierzalnych za pomocą odpowiednich technik psychometrycznych właściwościach uczniów: inteligencji, zdolności, motywacji ;
behawioralne	Skupienie na intensywności i częstotliwości konkretnych form zachowań uczniów i nauczycieli;
percepcji społecznej	Koncentracja na postrzeganiu przez uczniów i nauczycieli istniejących norm i wymogów społecznych;
interakcyjno-analityczne	Skupienie na jakości, częstotliwości i intensywności interakcji wszystkich uczestników życia szkolnego;
socjalizacyjne	Koncentracja na różnicach w sposobie realizacji obiektywnych uwarunkowań ramowych oraz wpływie subiektywnej interpretacji tych uwarunkowań przez członków społeczności szkolnej;

(źródło: Kulesza, 2011)

W rzeczywistości podejścia te występują w formie mieszanej. Zróżnicowane są nie tylko podejścia teoretyczne, ale też operacjonalizacja zmiennych i sposoby pozyskiwania danych. Badania najczęściej obejmują kwestionariusze dla uczniów, często również nauczycieli

i innych pracowników, a także rodziców. Pytania mogą dotyczyć albo własnych odczuć i samego respondenta, albo też innych, np. ogólnie uczniów z klasy czy szkoły. Dane ankietowe bywają też uzupełniane innymi informacjami, np. danymi zastanymi dot. szkoły i klas czy wynikami obserwacji eksperckich.

Podkreślić trzeba ogromne znaczenie sposobu analizy danych. Uzyskiwane dane dot. postrzegania środowiska szkoły przez uczniów mogą być zarówno analizowane na poziomie indywidualnym (i np. korelowane ze wskaźnikami na poziomie indywidualnym, takimi jak bycie ofiarą lub sprawcą przemocy), mogą być też agregowane i traktowane jako charakterystyki na poziomie klasowym lub szkolnym (a następnie analizować można zależności na poziomie szkół lub klas). Przy analizach znaczenia klimatu szkoły dla skali przemocy lub osiągnięć szkolnych konieczne jest też uwzględnienia szeregu czynników na poziomie indywidualnym (np. cechy poszczególnych uczniów, ich status ekonomiczny itp.), klasowym/szkolnym (np. różne cechy szkoły, zaliczane bądź nie do składowych klimatu szkoły, uzyskiwane jako obiektywny wskaźnik lub też właśnie poprzez agregację odpowiedzi uczniów i/lub nauczycieli dotyczących postrzegania szkoły), jak również czynników zewnętrznych (np. charakterystyka regionu). Dlatego też do analiz wykorzystywane bywają modele hierarchiczne uwzględniające wszystkie te poziomy (por. np. Gottfredson et al., 2005).

Jeśli chodzi o analizę percepcji uczniów na różnych poziomach (analizy na poziomie jednostki, klasy i szkoły), także możliwe są różne warianty: możliwe jest obliczanie prostych wskaźników średnich dla klasy / szkoły, ale można też weryfikować spójność deklaracji różnych osób i na tej podstawie określać wskaźniki na poziomie klasy / szkoły.

2.2. Badania klimatu szkoły prowadzone w Polsce i na świecie

W ostatnich kilkudziesięciu latach na całym świecie prowadzono liczne badania dotyczące klimatu szkoły i klasy oraz ich znaczenia. Szczególnie duże jest zainteresowanie tym tematem w USA, gdzie klimat szkoły jest przedmiotem dyskusji naukowców, badaczy i decydentów, w szkołach wdrażane są liczne reformy mające na celu zmianę klimatu, zaś rząd podkreśla w swoich publikacjach kluczowe znaczenie klimatu szkoły dla poprawy osiągnięć szkolnych oraz wspierania sukcesu uczniów (por. np. U.S. Department of Education, 2014). Nieporównanie mniejsze jest zainteresowanie tym tematem w Polsce – badań obejmujących zagadnienia klimatu szkoły przeprowadzono w naszym kraju niewiele. Najważniejsze to:

- **Klimat szkoły a zachowanie agresywne i przemocowe uczniów (Kulesza, 2007b; 2011)**, najbardziej rozbudowane badanie dotyczące tego obszaru. Kwestionariusze wypełniane przez uczniów objęły zagadnienia klimatu szkoły ujętego w trzy zdefiniowane przez autora wymiary klimatu (relacje między uczniami, relacje nauczyciel-uczeń oraz klimat edukacyjno-wychowawczy), zaś analizy przedstawiają

m.in. zależności między klimatem a przemocą. Interpretację wniosków utrudniają jednak problemy metodologiczne, m.in. brak informacji dotyczących schematu losowania, oparcie wniosków na temat klimatu szkoły na danych od stosunkowo małej liczby uczniów, a także konstrukcja kwestionariusza, w tym pytania wykorzystujące słownictwo potencjalnie trudne dla badanych dzieci.

- **Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły ponadgimnazjalne** (badanie nazywane też Dalsza Nauka i Praca), realizowane w latach 2009-2010 w ramach projektu POKL „Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych” (Karwowski, 2013). Autorzy skupiają się tu na kwestii znaczenia klimatu dla osiągnięć szkolnych, przy czym badanie ograniczało się do uczniów I klas szkół ponadgimnazjalnych.
- **Badania Lesława Pytki (1995)** dotyczące placówek opiekuńczych, w których wykorzystano Skalę Klimatu Społecznego (autorstwa Moosa i Halpina). Badanie pokazało, że klimat społeczny jest ważnym, choć nie jedynym czynnikiem wpływającym na efektywność procesu wychowania.
- Badanie jakościowe klimatu szkoły prowadzone w ramach projektu „**Kultura szkoły a zachowania ryzykowne i samopoczucie uczniów**” (Borucka et al. 2013); badanie przeprowadzone w 4 warszawskich gimnazjach.
- **Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków** (Tłuściak-Deliowska 2012).

Jednocześnie w wielu badaniach edukacyjnych, które nie traktowały klimatu szkoły jako istotnej kategorii analitycznej, uwzględniane były niektóre jego składowe (nie zawsze nawet określane jako elementy czy wymiary klimatu). Wśród tych badań wskazać warto:

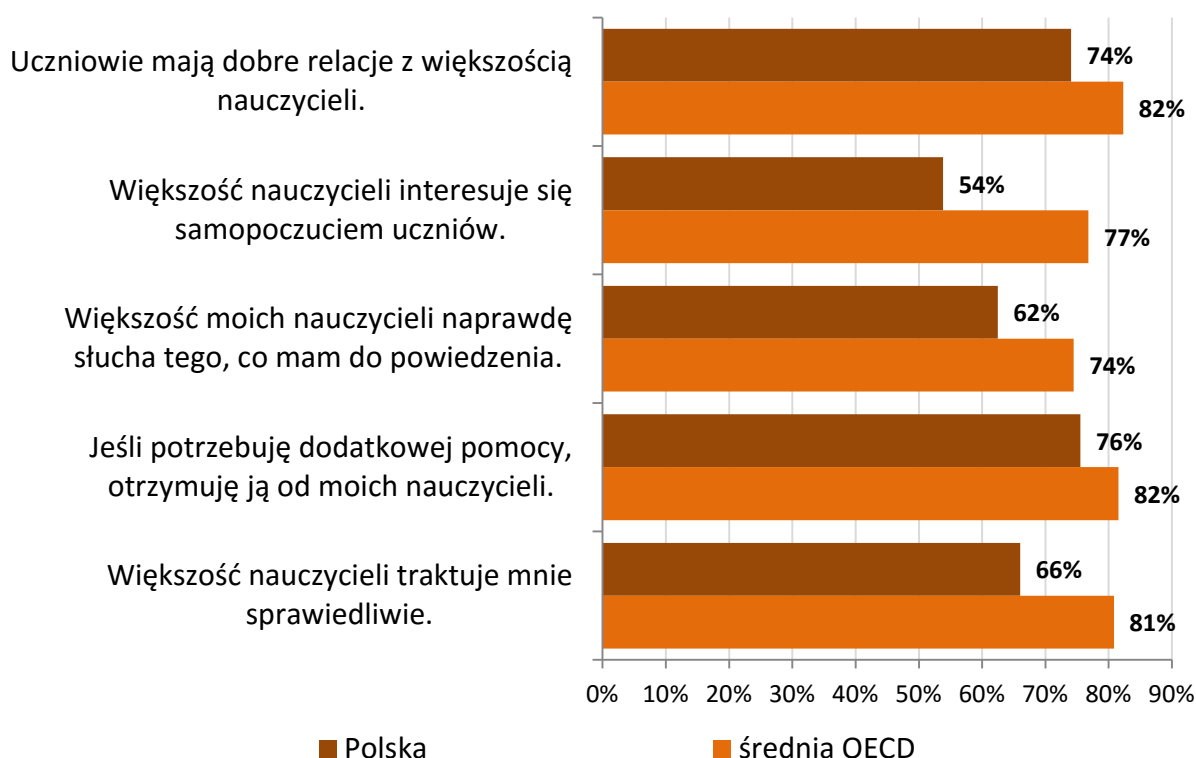
- **Health Behavior of School-Children (HBSC)** - Międzynarodowy projekt badawczy koordynowany przez WHO dotyczący zdrowia dzieci; badanie prowadzone na reprezentatywnej próbie 11-latków, 13-latków i 15-latków. Pytania zadawane uczniom dotyczyły m.in. ogólnego zadowolenia ze szkoły, stresu szkolnego, relacji z rówieśnikami w klasie szkolnej, relacji z nauczycielami.
- **Diagnoza szkolna 2009** (Czapiński 2009) – Badanie uczniów w wieku 11-19 lat uczęszczających do szkół uczestniczących w programie Szkoła bez Przemocy, które wyraziły chęć udziału w badaniu. Uczniowie odpowiadali m.in. na pytania dot. relacji rówieśniczych („mam w szkole prawdziwych przyjaciół”), odczuć związanych ze szkołą („w szkole czuję się doceniany”), stosunku do szkoły („lubię chodzić do szkoły”, „w szkole czuję się niepewnie”).
- **Szkoła bez Przemocy 2011** (Komendant-Brodowska et al. 2011,a, 2011b) – Badanie dotyczące przemocy i agresji w szkole prowadzone na reprezentatywnej próbie 150 polskich szkół. Uczniowie odpowiadali m.in. na pytania dot. relacji rówieśniczych, odczuć związanych ze szkołą, stosunku do szkoły.

- **PISA 2012.** Badanie międzynarodowe przeprowadzane na losowej próbie 15-latków. Badano m.in. takie aspekty klimatu jak relacje nauczyciel-uczeń, zadowolenie ze szkoły, relacje z rówieśnikami.

2.3. Percepcja rzeczywistości szkolnej przez uczniów w polskich szkołach

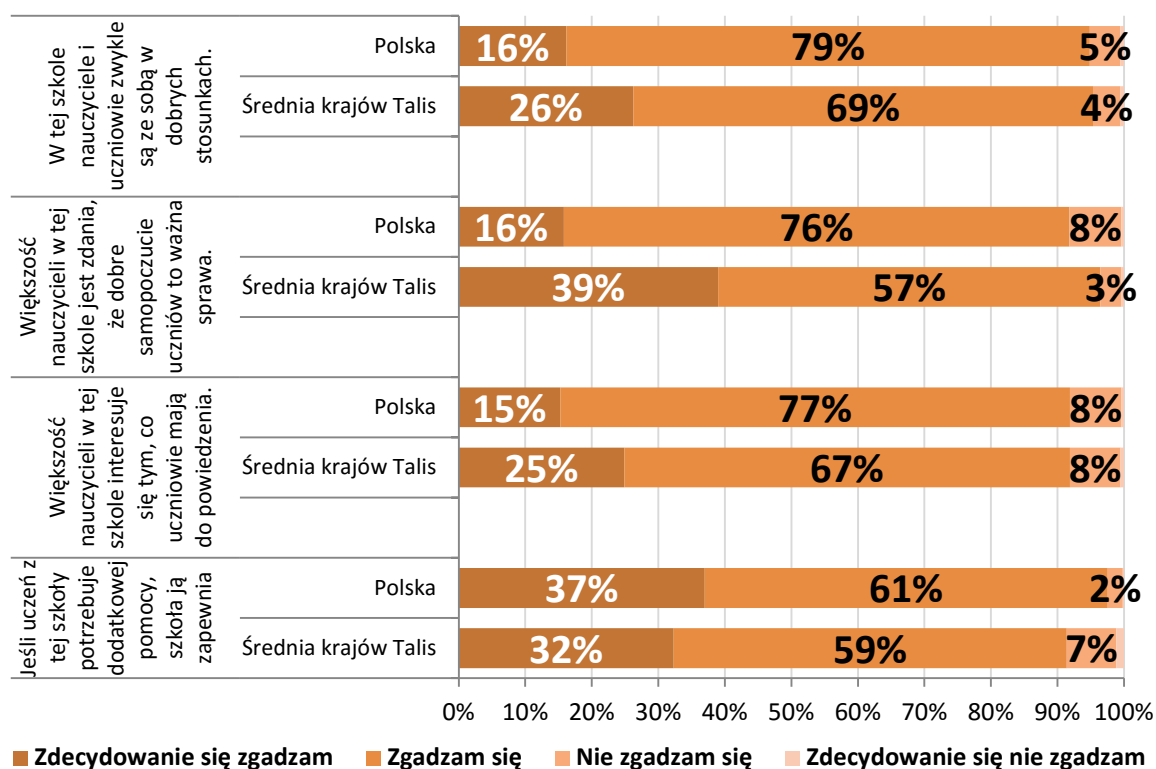
Badania międzynarodowe wskazują na **poważne problemy dotyczące klimatu szkoły w Polsce, zwłaszcza jeśli chodzi o wymiar relacji społecznych**. W badaniu PISA (OECD, 2013) wartość wskaźnika dla skali relacji nauczyciel-uczeń sytuuje Polskę na ostatnim miejscu spośród 29 badanych krajów OECD. Ilustracją tego jest odsetek uczniów twierdzących, że „Uczniowie mają dobre relacje z większością nauczycieli”. W Polsce z tym stwierdzeniem zgadza się 74% uczniów, podczas gdy w Portugalii odsetek ten wynosi 91%, a średnia dla krajów biorących udział w badaniu – 82%. Podobnie negatywnie polscy uczniowie ocenili inne aspekty relacji z nauczycielami, co widać na wykresie 1.

Wykres 1. Odsetek uczniów zgadzających się lub zdecydowanie się zgadzających ze stwierdzeniami dotyczącymi relacji z nauczycielami



Źródło: dane PISA 2012 (OECD, 2013)

Opinie uczniów potwierdzają nauczyciele, co pokazuje badanie TALIS 2013 (Hernik et al., 2015). W ich opinii nasze gimnazja częściej niż szkoły z innych krajów zapewniają dodatkową pomoc uczniom, którzy jej potrzebują (37% nauczycieli zdecydowanie zgadza się z takim stwierdzeniem w porównaniu do 32% wśród wszystkich badanych krajów), mniejsze jest jednak zainteresowanie nauczycieli i troska o uczniów. Różnice widać zwłaszcza w przypadku dbania o dobre samopoczucie uczniów. Ze stwierdzeniem „Większość nauczycieli w tej szkole jest zdania, że dobre samopoczucie uczniów to ważna sprawa” zdecydowanie zgadza się 16% nauczycieli polskich gimnazjów, podczas gdy średnia z całego badania wyniosła 39%. Mniejsza jest też otwartość na opinie uczniów. Ze zdaniem „Większość nauczycieli w tej szkole interesuje się tym, co uczniowie mają do powiedzenia” zgadza się wprawdzie 92% nauczycieli, jednak tylko 15% wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” (średnia w krajach TALIS – 25%).



Źródło: Hernik et al., 2015

Badania pokazują, że również więzi koleżeńskie są w Polsce słabsze niż w innych krajach. Choć zdecydowana większość uczniów ma w szkole co najmniej troje bliskich przyjaciół swojej płci (ponad trzy czwarte wśród 11-latków, nieco mniej 13-latków i nieco ponad 60% 15-latków), to jednak w niemal wszystkich innych krajach badanych w projekcie HSBC przyjaźnie takie są częstsze (Currie et al. 2012), zaś Polska znalazła się w ostatniej piątce rankingu. Potwierdzają to badania PISA: polscy 15-latkowie rzadziej niż ich koledzy z krajów OECD deklarują, że są lubiani przez innych uczniów. Natomiast jeśli chodzi o poczucie samotności i wyobcowania wyniki Polski zbliżone są do średniej.

Negatywny klimat polskich szkół dotyczy nie tylko aspektu relacji społecznych. Porównania międzynarodowe pokazują również, że w Polsce:

- niskie jest poczucie przynależności uczniów do szkoły. W badaniu PISA 76% 15-latków zadeklarowało, że czuje się częścią szkoły, podczas gdy w zdecydowanej większości krajów OECD wskaźnik ten przekraczał 80% (średnia OECD 81%). W efekcie Polska znajduje się na 31 miejscu w liczącym 34 pozycje rankingu krajów OECD (OECD 2013);
- zadowolenie uczniów ze szkoły jest niższe niż w innych krajach. Odsetki 15-latków opisujących swoją szkołę jako idealną, deklarujących zadowolenie ze szkoły i twierdzących, że czują się w szkole szczęśliwi są znacznie niższe niż średnie OECD i plasują Polskę w ostatniej piątce rankingu (OECD 2013). Także badania HBSO pokazują, że uczniowie rzadziej lubią szkołę niż ich koledzy z innych krajów, przy czym przede wszystkim dotyczy to szkoły podstawowej. Wśród 11-latków niewiele ponad 20% uczniów (29% dziewcząt i 16% chłopców) deklaruje, że bardzo lubi swoją szkołę, podczas gdy średnia w 39 badanych krajach wyniosła 40% (w rankingu Polska zajmuje piąte miejsce od końca). Wśród 13-latków i 15-latków odpowiedzi polskich uczniów nie są już aż tak dramatyczne (nieco mniej odbiegają od deklaracji ich kolegów z innych krajów), nadal jednak są niższe od średniej z badania (Currie et al. 2012).

Ocena atmosfery szkolnej przez polskich uczniów zmienia się jednak na lepsze – sugerują to zarówno analizy krajowe, jak i międzynarodowe. W badaniu „Szkoła bez przemocy” odsetek uczniów oceniających atmosferę szkolną jako miłą i swobodną wzrósł między 2006 a 2011 rokiem z 68% do 81%, zaś udział uczniów deklarujących, że chętnie chodzą do szkoły - z 71% do 78%. Z kolei porównując wyniki badania PISA 2003 i 2012 widzimy kilkupunktowy wzrost odsetków 15-latków pozytywnie oceniających relacje z nauczycielami, ich zainteresowanie i pomoc dla uczniów. Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że poprawa ta nastąpiła we wszystkich badanych krajach OECD i w większości z nich była ona większa niż w Polsce – tak więc także pod tym względem na tle międzynarodowym Polska prezentuje się nie najlepiej.

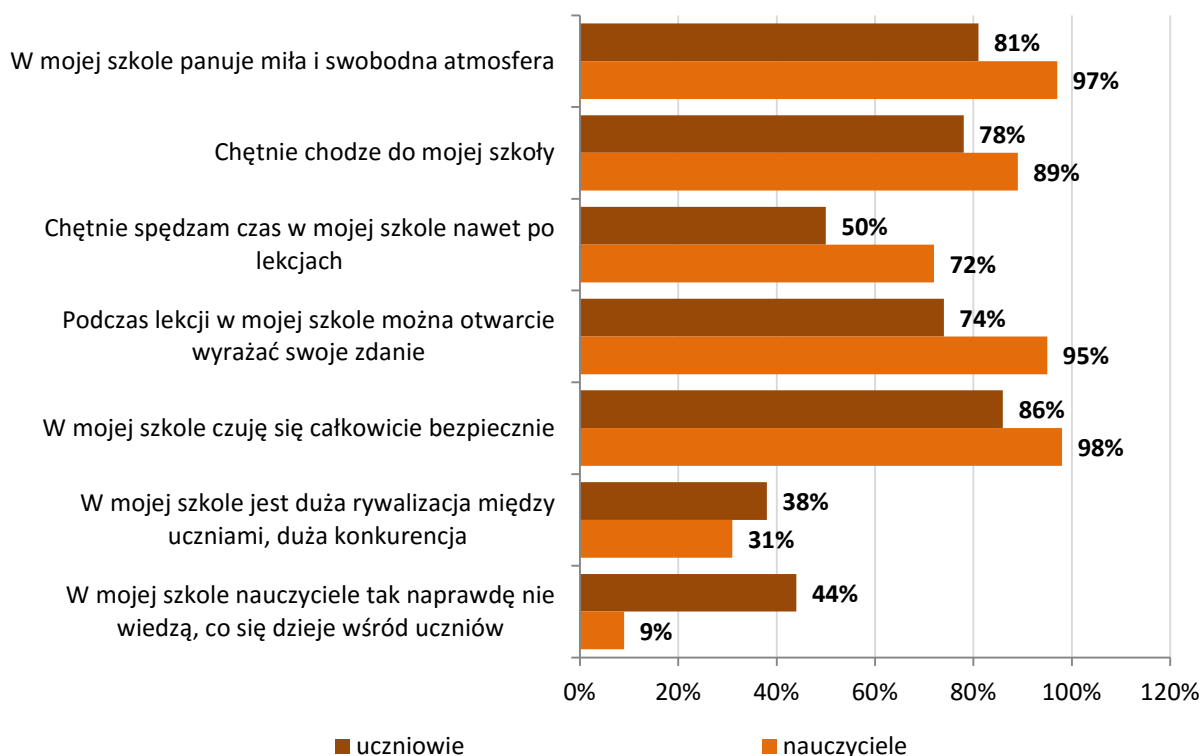
Wnioski z badań dotyczące prawidłowości związanych z etapem kształcenia są niespójne. Z jednej strony badania krajowe wskazują na lepszy klimat na niższych etapach edukacyjnych: opracowany przez autorów badania „Szkoła bez przemocy” wskaźnik oceny atmosfery szkolnej (dotyczący poczucia bezpieczeństwa, radości z chodzenia do szkoły, stopnia w jakim uczniowie lubią chodzić do szkoły i spędzać w niej czas po lekcjach) najwyższy jest w szkołach podstawowych, niższy w gimnazjach i najniższy w ponadgimnazjalnych. Potwierdzają to także wyniki badania „Diagnoza szkolna 2009” (Czapiński, 2009). Także w badaniu TALIS 2013 (Hernik et al., 2015) relacje w szkole lepiej oceniają nauczyciele ze szkół podstawowych niż ich koledzy z gimnazjów i szkół

ponadgimnazjalnych. Nie potwierdzają tego jednak wyniki badania HBSC. Odsetki chłopców deklarujących, że bardzo lubią chodzić do szkoły są podobne w grupie 11-, 13- i 15-latków, różnice dostrzegalne są tylko wśród dziewcząt: najstarsze znacznie mniej lubią szkołę niż ich młodsze koleżanki. Kwestia ta z pewnością wymaga dalszych badań. Warto tu też podkreślić, że wspomniane badania podchodzą do zagadnienia klimatu szkoły w sposób bardzo wąski, dotykając tylko niektórych jego wymiarów.

Interpretując wyniki badań dotyczących klimatu szkoły pamiętać trzeba, że są to dane dotyczące percepcji rzeczywistości, a nie samych obiektywnych warunków. Wyniki zależą więc również od indywidualnych cechy samych uczniów oceniających swoje otoczenie, co potwierdzają wyniki badań. W szczególności dotyczy to płci: dziewczęta chodzą do szkoły chętniej niż chłopcy, co potwierdzają zarówno badania międzynarodowe (HBSC 2009 – Currie et al. 2012), jak i krajowe (Szkoła bez przemocy 2011 – Komendant-Brodowska et al., 2011a). Dziewczęta czują się też w szkole bezpieczniej niż chłopcy (Komendant-Brodowska et al., 2011a). Inne badania pokazują, że na percepcję klimatu wpływ mają też takie kwestie jak status rodziny i własna sytuacja w szkole (powtarzanie klasy, stwarzanie problemów wychowawczych).

Na koniec warto zwrócić uwagę na różnice między uczniami a nauczycielami w percepcji klimatu szkoły. Wspomniane wcześniej dane OECD (badanie PISA 2012 i TALIS 2013) dotyczące postrzegania przez uczniów i nauczycieli relacji społecznych w szkole pokazują, że nauczyciele oceniają te relacje znacznie lepiej niż ich wychowankowie. Różnice widoczne są też w wynikach badań krajowych: uczniowie biorący udział w badaniu Szkoła bez Przemocy 2011 (Komendant-Brodowska et al., 2011a), gorzej oceniali atmosferę szkoły niż ich nauczyciele, co widać na wykresie 3.

Wykres 3. Odsetek uczniów i nauczycieli zgadzających się z podanymi stwierdzeniami (udzielili odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam”). Uczniowie wyrażali opinie o szkole, w której się uczą, nauczyciele o szkole, w której pracują, a rodzice o szkole, do której uczęszczają ich dzieci, w związku z tym stwierdzenia miały różną formę gramatyczną, ale ten sam sens.



Źródło: Komendant-Brodowska et al., 2011a

2.4. Zależności między klimatem szkoły a przemocą i agresją szkolną

Liczne badania prowadzone na całym świecie wskazują na zależności między klimatem szkoły a zachowaniami agresywnymi uczniów, poziomem przemocy, skutecznością programów profilaktycznych. Trzeba jednak podkreślić trudność wynikającą z faktu, że samo poczucie bezpieczeństwa uczniów traktowane jest w wielu ujęciach jako jeden z wymiarów klimatu szkoły, tak więc z definicji pozytywny klimat powiązany jest z wyższym poczuciem bezpieczeństwa, co z kolei wiąże się z niższym poziomem przemocy. Dlatego z ostrożnością trzeba podchodzić do badań skupiających się na klimacie jako całości (i dowodzących zależności między tą całością a problemami z przemocą), a także takich, w których za podstawowe wskaźniki klimatu szkoły przyjmuje się uczucia względem szkoły czy stopień, w jakim uczniowie lubią do niej chodzić. Biorąc pod uwagę, że na te uczucia i na sympatię wpływają wydarzenia związane z szeroko rozumianym bezpieczeństwem, trudno interpretować uzyskane zależności, czy też wnioskować o wpływie klimatu szkoły na poziom przemocy. Niewątpliwie jednak pozytywny odczuwany klimat szkoły powiązany jest

z niższym poziomem przemocy, co potwierdzają badania (np. Harel-Fisch et al., 2010 – analiza na podstawie danych z badania HBSC w 40 krajach; Komendant-Brodowska et al., 2011b – analiza na podstawie danych z badania Szkoła bez przemocy). Autorzy podkreślają potencjalny dwukierunkowy charakter tej relacji.

Bardzo cenne są analizy traktujące klimat jako konstrukt wielowymiarowy i pokazujące zależności między poszczególnymi wymiarami klimatu szkoły i klasy (np. dotyczącymi relacji uczniów z nauczycielami czy zasad panujących w szkole albo klasie) a problemami dotyczącymi przemocy. Na ich podstawie sformułować można cenne i praktyczne wnioski dotyczące korzystnych cech klimatu szkoły będących czynnikami ochronnymi, a więc zmniejszającymi ryzyko wystąpienia problemów – w szczególności stania się ofiarą przemocy szkolnej. Dlatego też badania dotyczące przemocy szkolnej coraz częściej koncentrują się właśnie na roli klimatu szkoły i klasy (Komendant-Brodowska, 2014). Tu też trzeba jednak wskazać ograniczenia dotyczące wskazywania kierunku przyczynowości. Niewiele jest badań podłużnych umożliwiające dowiedzenie, że to poszczególne aspekty klimatu wpływają na bezpieczeństwo w szkole; najczęściej do czynienia mamy z badaniami pokazującymi zależności między tymi dwoma aspektami, natomiast wnioski dotyczące kierunku zależności wywodzone są z teorii oraz z doświadczeń praktyków wprowadzających szkolne reformy. Poniżej przedstawione są wybrane wyniki badań dotyczących znaczenia poszczególnych wymiarów klimatu szkoły i klasy, przede wszystkim zagranicznych. W Polsce tematyka zależności między klimatem szkoły a zachowaniami przemocowymi jest słabo zbadana. Jediną próbą szczegółowej analizy wpływu klimatu szkoły na przemoc szkolną są analizy autorstwa Marka Kuleszy (Kulesza, 2007b, 2011), które jednak, jak już wspomniano, obarczone są pewnymi wadami. Zagadnienie to poruszone jest także w badaniach Szkoła bez przemocy (Komendant-Brodowska 2011b), jednak badane zależności dotyczą jedynie ogólnie postrzeganej atmosfery szkoły (a nie konkretnych aspektów tej atmosfery czy klimatu).

Z punktu widzenia profilaktyki przemocy bardzo jest **wsparcie ze strony nauczycieli przy jednoczesnym jasnym stawianiu wymagań i przejrzystym określaniu zasad**. Znaczenie równowagi tych dwóch wymiarów (określanych jako „strukturę oraz wsparcie” lub „wymagania oraz odpowiadanie na potrzeby”) potwierdzają m.in. badania prowadzone w USA (Cornell & Fan, 2011 za: Thapa et al. 2012). Pokazano nie tylko generalny wpływ tych dwóch wymiarów na skalę przemocy, ale także wskazano mechanizmy działania polegające m.in. na zwiększeniu liczby uczniów poszukujących pomocy w sytuacji dręczenia. Inne badania pokazały, że zasady są chętniej akceptowane gdy uczniowie czują zainteresowanie i wsparcie dorosłych (Daniels et al., 2010 za: Debarbieux 2010).

Także wpływ każdego z tych wymiarów oddzielnie jest przedmiotem wielu badań. Jak wykazano, szkoły, które **jasno komunikują zasady, konsekwentnie je egzekwują oraz nagradzają za przestrzeganie i karzą za łamanie** doświadczają mniejszych problemów dotyczących przemocy szkolnej. Niezwykle istotna jest także sprawiedliwość zasad

w percepcji uczniów (Gottfredson et al., 2005, 2010, Barboza, 2008). **Niekorzystne są natomiast niejasne lub niesprawiedliwe zasady, niespójne podejście do dyscypliny, a także bardzo karzące (restrykcyjne) podejście nauczycieli** (Gottfredson et al., 2005). Jednocześnie trzeba podkreślić, że badania nie dowodzą skuteczności strategii typu „zero tolerancji” (Orpinas et al., 2003), zaś implementowanie jej bez uwzględnienia zróżnicowania potrzeb uczniów prowadzić może do marginalizacji specyficznych grup uczniów (Ostaszewski, 2007). Wykazano też, że restrykcyjność nauczycieli przyczynia się do dezintegracji w szkole i zmniejsza akceptację w relacjach uczeń-nauczyciel (Kulesza, 2007b, 2011). Jak podkreślają badacze, jasne zasady, wymagania i struktura są jednym z najistotniejszych czynników wpływających na klimat szkoły, są niezbędne i dają młodzieży poczucie bezpieczeństwa, jednak zbytnia ich restrykcyjność jest niekorzystna ze względu na konflikt z niezależnością uczniów, ich podmiotowością, poszanowaniem wolnego wyboru (Debarbieux 2010). Z kolei wykorzystywane w restrykcyjnych podejściach metody takie jak **monitoring czy wykrywanie metalu** są negatywnie odbierane przez młodzież i wprowadzają wyższe napięcie w relacjach szkolnych (Vossekuil et al., 2002 za: Debarbieux 2010).

Drugi filar wspomnianej równowagi to wsparcie ze strony nauczycieli. W badaniach wykazano, że w szkołach, gdzie nauczyciele odnoszą się do uczniów z **troską i szacunkiem oraz wspierają ich emocjonalnie**, uczniowie czują się lepiej, mają wyższą motywację do podejmowania działań prospołecznych, zaś poziom przemocy jest niższy (np. Gregory et al. 2010 oraz Wentzel 1996 za: Bear et al. 2011; Thapa et al. 2012). Istotnym czynnikiem jest też akceptacja w relacjach między uczniami a nauczycielami, która powiązana jest z relacjami rówieśniczymi (zwłaszcza z kohezją grupy) i może zmniejszać skalę zachowań przemocowych (badania prowadzone w Niemczech za: Kulesza 2007c). Co więcej, badania pokazały, że wpływ relacji nauczyciel uczeń nie jest doraźny, a długotrwały – negatywne relacje z wychowawcą w przedszkolu mogą wpływać na problematyczne zachowania uczniów w dalszym toku edukacji (Hamre & Pianta, 2001 za: Thapa 2012). Także w badaniach prowadzonych w Polsce wykazano zależność między wsparciem i zaangażowaniem nauczycieli a poziomem agresji i przemocy szkolnej (Surzykiewicz 2000, Kulesza 2007b).

Znaczenie mają jednak nie tylko relacje między nauczycielami a uczniami, ale całość relacji społecznych w szkole. W badaniach wykazano m.in. pozytywny **wpływ „wspólnotowego” charakteru szkoły** (wyrażającego się m.in. w podzieleniu wartości, wspieraniu aktywności nastawionych na wzmacnianie relacji społecznych w szkole i podtrzymywanie tradycji szkoły) na redukcję problematycznych zachowań uczniów (Bryk and Driscoll 1988 za: Gottfredson et al., 2005). Inne badania pokazują, że **poczucie pozytywnego związku ze szkołą** i nauczycielami, a także **poczucie więzi ze szkołą**, postrzeganie szkoły jako wspólnoty, a także wspierające i sprawiedliwe zachowania nauczycieli wiążą się z mniejszym rozpowszechnieniem przemocy (zarówno w analizach na poziomie indywidualnym, jak i szkół) (np. Wilson, 2004 za: Ostaszewski 2012, McNeely i Falci, 2004 za: Ostaszewski 2012). W badaniach amerykańskich szeroko wykorzystuje się też pojęcie „school connectedness”,

definiowane jako przekonanie uczniów, że dorośli i rówieśnicy w szkole troszczą się zarówno ich wyniki w nauce, jak i o nich samych jako osoby. Wykazano, że przekonanie takie ma znaczenie dla przeciwdziałania przemocy w szkole.

Badacze wskazują też ochronne znaczenie takich aspektów klimatu jak **podmiotowość uczniów**, włączanie ich w podejmowanie decyzji, umożliwianie wpływu na tworzenie reguł (np. Bryk et Driscoll, 1988 za: Debarbieux 2010).

Znaczenie mają **relacje w gronie uczniowskim**. W szkołach, w których uczniowie oceniają negatywnie relacje z rówieśnikami częściej dochodzi do aktów agresji i przestępstw (Brand, 2011). Z niższym poziomem agresji przemocy wiąże się poczucie wspólnoty w grupie (zgranie klasy, trzymanie się razem, zrozumienie, umiejętność rozwiązywania konfliktów) oraz jakość posiadanych więzi społecznych (koleżeńskich, przyjacielskich; akceptacja, uznanie ze strony kolegów) (Kulesza, 2010)

Niezwykle ważne są też **zachowania uczniów w sytuacji, w której dochodzi do przemocy**. Znaczenie ma zarówno liczba osób obserwujących sytuacje przemocy (im więcej osób obserwuje, tym dłuższy jest incydent), jak również sposób reakcji uczniów, szybkość reakcji i konsekwencja w interweniowaniu w takich sytuacjach. (Karna et al., 2010, Kapari K., Stavrou P., 2010). Znaczenie ma tu nie tylko bezpośredni efekt interwencji, ale przede wszystkim fakt, że dręczenie szkolne powiązane jest z potrzebą podniesienia prestiżu przez agresorów, tak więc brak akceptacji ze strony rówieśników sprawia, że działanie takie staje się mniej nagradzające. Kontrolując inne zmiennie na poziomie indywidualnym i interpersonalnym badacze dowiedli, że reakcje obserwatorów są istotnym czynnikiem ochronnym, redukującym znaczenie rozmaitych czynników ryzyka. Duża liczba „kibiców” sprawia, że czynniki ryzyka działają silnie, natomiast wysokim poziomem wsparcia dla ofiary ze strony rówieśników powoduje, że czynniki te działają słabiej. Dlatego też wiele programów profilaktycznych wprowadzanych w szkołach **koncentruje się właśnie na postawach obserwatorów**, zaś analizy pokazują ich skuteczność (Thapa et al. 2012, Debarbieux, 2010).

Innym wymiarem klimatu szkoły mającym wpływ na zjawiska przemocy i agresji szkolnej, rzadziej jednak podejmowanym w badaniach i analizach, jest **sposób zarządzania szkołą, relacje w gronie pedagogicznym, a także wśród pracowników nienauczytelnych**. Relacje i konflikty nie tylko wpływają na zachowanie, zaangażowanie i morale samych nauczycieli i innych pracowników, ale także modelują zachowania uczniów. *„Szkoła wychowuje bowiem przez atmosferę w niej panującą, a więc poprzez ogół interakcji i relacji zachodzących między wszystkimi osobami przebywającymi na jej terenie”* (Sikorski, 2000). Badanie tego zjawiska nie jest łatwe, ponieważ problemy dotyczące relacji z dyrektorem i innymi pracownikami są często głęboko ukryte, zaś nauczyciele niechętnie o nich mówią, wręcz świadomie celowo ukrywają te problemy. Na niekorzystną atmosferę w gronie pedagogicznym wpływają m.in. autorytarny styl zarządzania, tworzenie się koterii i koalicji, brak zaufania, brak wsparcia

w trudnych sytuacjach (niemożność ujawniania trudności wychowawczych, brak wymiany informacji) (Szymańska 2003). Jak pokazują badania, nauczyciele, którzy **czują się wspierani przez przełożonego i kolegów** są bardziej zaangażowani w swoją pracę, zaś pozytywny klimat szkoły zmniejsza wyczerpanie emocjonalne, wpływa na wzmocnienie przekonań nauczycieli odnośnie ich możliwości wpływu na uczniów, jest istotny w przeciwdziałaniu rotacji w gronie pedagogicznym. Tymczasem **stabilność grona pedagogicznego** jest bardzo istotnym czynnikiem ochronnym przed problemami przemocy szkolnej (Gottferdson, 1985, za: Debarbieux 2010). Znaczenie dla redukcji problemu przemocy szkolnej ma też sama jakość organizacji pracy oraz relacje w gronie pedagogicznym. W szczególności podkreśla się **kluczową rolę dyrektora** dla kreowania klimatu w gronie pedagogicznym i całego klimatu szkoły (Debarbieux 2012, Szymańska 2003).

Pozytywny klimat szkoły obejmujący relacje w gronie pedagogicznym wpływa też na skuteczność wprowadzania reform szkolnych. Wykazano też, że szkoły, w których panuje **zaufanie i pozytywne relacje społeczne** chętniej wprowadzają zmiany wpływające pozytywnie na osiągnięcia uczniów (Bryk & Schneider, 2002 za: Thapa et al. 2012).

Badania pokazują też zależności między fizycznym środowiskiem szkoły („klimatem fizycznym”) a problemem przemocy i agresji. W szczególności znaczenie mają takie kwestie jak **lokalizacja szkoły, stopień zadbania o budynki, otoczenie, sprzęt** (stwarzanie poczucia ładu i porządku może być czynnikiem ochronnym), a także wielkość szkół i klas (korzystne dla uczniów są małe szkoły i klasy) (Borkowska et al., 2012). Z drugiej strony prowadzone były też badania wskazujące, że przy kontroli czynników związanych ze środowiskiem / regionem, w którym funkcjonuje szkoła oraz czynników na poziomie indywidualnym nie widać efektów czynników takich jak wielkość szkoły czy charakterystyka budynków, a także badania w pokazujące, że uczniowie dużych szkół doświadczają mniej przemocy, niż uczniowie szkół małych. Można więc podejrzewać, że zależności między środowiskiem fizycznym a agresją i przemocą są bardziej skomplikowane i wymagają uwzględnienia dodatkowych czynników. Badacze stawiali m.in. hipotezy, że wpływ wielkości szkoły (podobnie jak jej składu uczniowskiego) polegać może na ułatwianiu wytworzenia poczucia wspólnoty, zbudowania społeczności (ang. communal organization) (Gottfredson et al., 2005), który to charakter organizacji ma bezpośredni wpływ na skalę przemocy i agresji. Badacze klimatu zwracali też uwagę na takie aspekty środowiska fizycznego jak odległe, niepilnowane nieodwiedzane przez dorosłych obszary budynku szkolnego, monitoring szkoły, wygląd klas i korytarzy, hałas i oświetlenie w szkole, organizacja przestrzeni wspólnych.

2.5. Zależności między klimatem szkoły a osiągnięciami szkolnymi i innymi aspektami funkcjonowania w szkole

Koncentrując się na znaczeniu klimatu szkoły dla kwestii bezpieczeństwa w szkole, nie możemy jednak pominąć jego znaczenia dla osiągnięć szkolnych. Badania pokazują, że pozytywny klimat szkoły sprzyja lepszym osiągnięciom szkolnym, zaś wyniki te są podstawą do podejmowania reform szkolnictwa m.in. w USA (U.S. Department of Education, 2014). Wykazano m.in. korzystne dla osiągnięć szkolnych znaczenie takich wymiarów klimatu jak **relacje nauczyciel-uczeń, obejmujące szacunek i zachęcanie do pracy, a także promowanie kultury współpracy oraz kształcenie społeczno emocjonalne** (Debarbieux 2012). Także analizy badania PISA wykazały znaczenie klimatu. Czynniki z nim związane (m.in. **relacje nauczyciel-uczeń, wysokie oczekiwania wobec uczniów**) wyjaśniały 13% różnicowania w wynikach uczniów w badaniu PISA 2009 (OECD 2010).

Mechanizmy wpływu klimatu szkoły na osiągnięcia są złożone i analizowane były w licznych badaniach. Ogromne znaczenie ma motywacja do uczenia się, na którą wpływa poczucie przynależności do społeczności szkolnej, docenianie przez nauczycieli, a także postrzegana sprawiedliwość zasad panujących w szkole. Jednocześnie pozytywna informacja zwrotna uzyskiwana od nauczycieli wiąże się z wyższym poczuciem własnej wartości. Zaufanie i działania nastawione na wzmocnienie relacji interpersonalnych podnoszą wzajemne zaufanie i ułatwiają współpracę i wspólne uczenie się. Pozytywny klimat zmniejsza też liczbę nieobecności uczniów w szkole, co przekłada się na ich wynik w nauce. Znaczenie ma też poczucie bezpieczeństwa wynikające z niskiego poziomu agresji i przemocy szkolnej. Jak wspomniano już wcześniej, klimat szkoły wpływa też na zaangażowanie nauczycieli i stabilność grona pedagogicznego, a to z kolei sprzyja poprawie wyników nauczania.

Trzeba też podkreślić, że różne wymiary klimatu społecznego wpływają na skuteczność różnego rodzaju interwencji szkolnych, a także zmniejszają negatywny wpływ różnic społeczno-ekonomicznych między uczniami (liczne badania przywołane przez: Thapa et al. 2012, Debarbieux, 2010, Brand, 2011).

Klimat szkoły ma też znaczenie dla zdrowia psychicznego uczniów oraz ich dalszego funkcjonowania na kolejnych etapach edukacji oraz w społeczeństwie. Wyniki badań potwierdzają znaczenie pozytywnego klimatu szkoły jako czynnika ochronnego jeśli chodzi o inne zachowania ryzykowne młodzieży niż tylko przemoc i agresja, m.in. używanie substancji psychoaktywnych, wagary, kłótnie, bójki (Ostaszewski, 2012). Jest on też czynnikiem ochronnym jeśli chodzi o depresje i myśli samobójcze (De Pedro, 2012 za: Debarbieux et al. 2012).

Przedstawione dane wyraźnie pokazują, że klimat szkoły jest niezwykle ważny dla rozwoju uczniów i ich funkcjonowania w szkole. Jednocześnie badania międzynarodowe pokazują, że w polskich szkołach mamy do czynienia z problemami w tym zakresie, zwłaszcza jeśli chodzi o kwestie relacji społecznych. A jednocześnie niewiele jest w Polsce analiz poświęconych tej tematyce.

Dlatego też ważne jest, by prowadzone w naszym kraju badania edukacyjne w większym stopniu uwzględniły tematykę klimatu szkoły i jego znaczenia dla różnych aspektów funkcjonowania uczniów. W szczególności dotyczy to badań związanych z bezpieczeństwem uczniów: określenie znaczenia różnych wymiarów klimatu dla poziomu agresji i przemocy szkolnej może mieć bowiem duże znaczenie ze względu na praktyczne możliwości interwencji. O ile możliwość wpływu na indywidualne czynniki ryzyka stania się ofiarą przemocy (związane np. z cechami charakteru ucznia lub jego środowiska rodzinnego) jest ograniczona, o tyle możliwość wpływania na środowisko szkolne i związany z nim klimat szkoły są jak najbardziej realne. Konieczna wydaje się zarówno weryfikacja w polskich warunkach zależności stwierdzonych w innych krajach (znaczenie może tu mieć zarówno odmienność kulturowa, jak i sposób organizacji pracy szkoły, dostęp do nowych technologii i inne), jak również próba wskazania zależności specyficznych dla naszego kraju.

Jednak, jak pokazano, klimat szkoły istotny jest nie tylko z punktu widzenia zapobiegania agresji i przemocy szkolnej, ale także szerzej – zdrowia psychicznego, osiągnięć szkolnych, a także przyszłego funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego też warto uwzględnić diagnozę klimatu szkoły także w innych badaniach edukacyjnych.

W tym celu konieczne jest zarówno opracowanie narzędzi badawczych adekwatnych do polskich warunków i umożliwiających trafny i rzetelny pomiar klimatu w szkołach, jak i zebranie danych dotyczących klimatu szkoły i analiza ich zależności ze zmiennymi dotyczącymi bezpieczeństwa w szkole. I to właśnie było jednym z głównych celów prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych badania „Bezpieczeństwo w szkole, klimat szkoły, klimat klasy”, którego wyniki ujęte zostały w raporcie opublikowanym na stronie IBE [\[link do raportu\]](#)

Literatura

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

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.

Bear G., Gaskins C., Blank J., Chen F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability, *Journal of School Psychology* 49 (2011) 157–174

Borucka A., Raduj J., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., Ostaszewski K. (2013), Spostrzeganie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli gimnazjów warszawskich, w: Szymborski J., Zatoński W. (red.), *Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie, 2013

Brand S. (2011), *School Climate*, dostępne:

<http://www.education.com/reference/article/school-climate>

Cohen J., Pickeral T., McCloskey M., The Challenge of Assessing School Climate, December 2008/January 2009 | Volume 66 | Number 4 Data: Now What?

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213. PRZECZYTAĆ: <http://eric.ed.gov/?id=EJ826002>

Czapiński, J. (2009). Diagnoza szkolna 2009. *Raport roczny programu społecznego "Szkoła bez przemocy" 2009* www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.

Debarbieux et al. (2012), *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration.*, Ministère de l'Éducation Nationale (France), dostępne: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Rapports/DetailRapport.php?parent=actu&id=1730>

Debarbieux, E. (2010). Charakterystyka przemocy szkolnej w europie i polski program "Szkoła bez przemocy". W: J. Czapiński (Red.), *Raport roczny programu " Szkoła bez przemocy "* (pp. 41-56). Warszawa

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005) School Climate Predictors of School Disorder: Results From a National Study of Delinquency Prevention in Schools, *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444

Griffith J. (1999), School Climate as “Social Order” and “Social Action”: A Multi-Level Analysis of Public Elementary School Student Perceptions, *Social Psychology of Education* 2: 339–369, 1999.

Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-652.

Hernik K., Malinowska, K., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (2015), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

Kapari K., Stavrou P. (2010), School characteristics as predictors of bullying and victimization among greek middle school students, *International journal of violence and school*, 11, Septembre 2010, ss. 93-113

Karwowski M., *Klimat szkoły a zdolności twórcze uczniów: w poszukiwaniu prokreatywnej synergii*, *Ruch Pedagogiczny*. - R. 80, [nr] 5/6 (2009), s. 39-63

Karwowski, M. (2013). „Pogoda dla wysokiej jakości kształcenia”. *Jak klimat klasy i szkoły wiąże się ze wskaźnikami edukacyjnej wartości dodanej?* W: M.Karwowski (Red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły progimnazjalne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk: 125.

Kochenderfer-Ladd, B., & Troop-Gordon, W. (2010). Introduction to the special issue contexts, causes, and consequences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 221-230.

Komendant-Brodowska A. (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, IBE 2015

Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A., & Giza-Poleszczuk, A. (2011a). *Przemoc w szkole. Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.

Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A., Giza-Poleszczuk, A. (2011b). *W jakich szkołach częściej, a w jakich rzadziej pojawia się przemoc? Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.

Konarzewski K., 2012, *Rekomendacja w sprawie programu badawczego Janusza Surzykiewicza i innych. Zachowania agresywne uczniów Badania porównawcze 1997–2003–2007*, Dokument wewnętrzny IBE

Kulesza M., (2007a), Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie, *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze*. - 2007, nr 2, s. 3-13

Kulesza M., (2007b), Zachowania agresywne uczniów. Agresja i przemoc uczniowska a klimat szkoły. Analiza porównawcza 2003 – 2007

Kulesza, M. (2007c). Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych. *Seminare*, 24, 261-277.

Kulesza, M. (2011). Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Mazur, J. (2011). *Społeczne determinanty zdrowia młodzieży szkolnej. Raport z badań HBSC 2010*. Warszawa: Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży Instytut Matki i Dziecka.

Mazur, J., & Małkowska-Szcutnik, A. (2011). Wyniki badań HBSC 2010. *Raport Techniczny*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa

OECD (2013), dane z badania PISA 2012 dostępne: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en; uzupełnienie publikacji *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

Orpinas P., Horne A, Staniszewski D. (2003), School Bullying: Changing the problem by changing the school, *School Psychology Review*, 2003, V32, No3.

Ostaszewski K. (2007), Polityka, pedagogika i profilaktyka przemocy w szkole, *Remedium*, listopad 2007

Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4 (120), 23-38.

REL West, 2012, *Summary of Existing School Climate Instruments for Middle School*, dostępne:

http://s3.amazonaws.com/relwest_production/resources/21/RELW_Memo_PUBLIC_SC3-3-1_20120918.508.pdf?1351537047

Sikorski (2000), Konflikty między nauczycielami a agresywność uczniów; dostęp: http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,98/maj,159/konflikty_miedzy_nauczycielami_a_agresywnosc_uczniow,1005.html

Surzykiewicz J. (2000), *Agresja i przemoc w szkole : uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej

Szczecińska D., (2010), *Kultura organizacyjna efektywnej szkoły*, w Nowosad I. *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, dostępne: http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka_pl.pdf

Szymańska J. (2003), Działania profilaktyczne a klimat szkoły, *Remedium* 2003 nr 2 s.6-7.

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., Guffey, S. (2012). School Climate Research Summary. New York: National School Climate Center, Pobrano z: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>

Tłuściak–Deliowska A. (2012), *Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*, Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem Prof. dr hab. Adama Frączka, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej