

Marek Kulesza*, Marta Kulesza**

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

**Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego

School climate as a descriptive category of the school environment

ABSTRACT: In this article theoretical genesis of the term „school climate” has been presented together with the establishment of the term within pedagogics. In relation to abundant German and Polish literature of the subject the possibility of multilayered classification of the term has been presented. Five main differentiating criteria have been displayed i.e. (1) the content, (2) organisational references, (3) subjective references, (4) the descriptive basis and (5) data source (or sources). Additionally three main dimensions of the climate have been discussed: (1) the relationships between students and teachers, (2) the relationships among the students and (3) the properties of the educational processes. In the article I have also displayed two main conceptually-scientific models. The first still attempts to perceive and study the climate within objectivised categories, aiming at describing the set of features significant for the school environment, with a focus on its psycho-social conditioning. The second one emphasises not so much the significance of the objective conditioning as rather the subjective process of perceiving those properties of the school climate (mainly by the students) which reflect its typical, set features. At the same time the article outlines basic concepts of methodological probing of the school atmosphere.

KEYWORDS: School climate, probing, school, teacher, student, educational processes, conceptually-scientific model, individual atmosphere, aggregated atmosphere, collective atmosphere.

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono teoretyczne rodowody pojęcia „klimat szkoły” oraz zakorzenienie tego terminu w pedagogice. Odwołując się do bogatej literatury niemieckojęzycznej i polskiej pokazano możliwości wielopłaszczyznowej klasyfikacji tego terminu. Przedstawiono pięć głównych, kryteriów

różnicujących: (1) treści, (2) odniesień organizacyjnych, (3) odniesień podmiotowych, (4) podstawy opisowej oraz (5) źródła (źródeł) danych oraz trzy główne wymiary klimatyczne: (1) relacje między nauczycielami a uczniami, (2) relacje między uczniami, (3) właściwości procesów edukacyjnych. W artykule pokazane są również dwa główne modele koncepcyjno-badawcze. Pierwszy próbuje (wciąż) postrzegać (oraz badać) klimat w kategoriach zobiektywizowanych, dążąc do ujęcia/opisu zbioru specyficznych cech wewnątrzszkolnego środowiska, w szczególności jego psychospołecznych uwarunkowań. Drugi nie tyle podkreśla znaczenie obiektywnych uwarunkowań, ile subiektywnego procesu percepcji tych właściwości środowiska szkoły (głównie przez uczniów), które oddają trwałe, względnie typowe jego cechy. Jednocześnie artykuł nakreśla podstawowe koncepcje metodologicznego pomiaru klimatu szkoły.

SŁOWA KLUCZOWE: Klimat szkoły, pomiar, szkoła, nauczyciel, uczeń, procesy edukacyjne, model koncepcyjno-badawczy, klimat indywidualny, klimat agregowany, klimat kolektywny.

Wstęp

Patrząc na szkoły nie tylko jako instytucje edukacyjne i wychowawcze, lecz także jako określone środowiska, dość szybko dostrzegamy, jak bardzo różnią się one od siebie. Odmienności dotyczą nie tylko właściwości materialno-fizycznych, lecz dotyczą obszarów dużo trudniej uchwytnych, odnoszących się do sfery społecznej, emocjonalnej, normatywnej, percepcyjnej i interakcyjnej. Taki zbiór charakterystyk szkolnego środowiska w codzienności wychowawczo-edukacyjnej pojmowany jest często skojarzeniowo i intuicyjnie, znajdując odzwierciedlenie w sformułowaniach typu dobra, bezpieczna, przyjazna szkoła; w odczuciach uczniów wyrażających zadowolenie ze szkoły, stopień identyfikacji, przywiązania do niej, poziom samopoczucia; w określeniach opisujących właściwą atmosferę, kulturę wreszcie klimat panujący w szkole (por. Kulesza 2010).

Klimat w rozważaniach psychologiczno-pedagogicznych

Pojęcie „klimat” w meteorologii odnosi się do zjawisk pogodowych na określonym obszarze, obserwowanych w długich, wieloletnich cyklach. Klimat zatem jest złożonym, nieobserwowalnym bezpośrednio konstruktem, nadającym się do charakterystyki określonej przestrzeni geograficznej, przy uwzględnieniu opisu różnych zjawisk, stanów pogodowych i procesów. Ważną jego cechą jest jego czasowa stabilność oraz to, że ma istotny wpływ na rozmieszczenie i życie organizmów.

Pomysły na stosowanie (pierwotnie meteorologicznego) tego terminu do opisywania sytuacji i zjawisk społecznych mają stosunkowo długą tradycję. Wczesne próby podejmowane były z perspektywy funkcjonowania organizacji jako takiej. Zauważono, że repertuar środków opisujących funkcjonowanie organizacji jest niewystarczający, że wymyka mu się pewien istotny obszar, który

w znacznej mierze rozumiany jest intuicyjnie, lecz ma niezwykle ważne znaczenie dla sytuacji, zjawisk i zachowań, a tym samym dla działania organizacji.

W tym duchu pojawiły się – początkowo w sferze refleksji nauk o zarządzaniu i psychologii organizacji – poszukiwania możliwości koncepcyjnego i terminologicznego uporządkowania oraz ujęcia tych trudniej uchwytnych, latentnych, nieobserwowalnych bezpośrednio oraz złożonych właściwości organizacji, które – jak szybko ustalono – wywierają istotny wpływ na postawy i zachowania osób funkcjonujących w jej ramach. W ten sposób tłumaczyć można pojawienie się i wykorzystywanie – początkowo w odniesieniu do organizacji – pojęcia „klimat” (organizacyjny).

W latach 60. i 70. ubiegłego wieku zainteresowano się na szerszą skalę zastosowaniem tego określenia także w odniesieniu do funkcjonowania szkół. W pierwszym okresie stosowano je w nurcie rozważań behawiorystycznych, dla prób opisu obiektywnej rzeczywistości szkolnej (w tym szczególnie procesów interakcyjnych), by dopiero później (podążając za ogólnym rozwojem psychologii, zwłaszcza z zakresu procesów poznawczych) nastąpiło wyraźne przesunięcie się sposobu rozumienia klimatu w kierunku indywidualnych lub kolektywnie podzielanych sposobów doświadczania i postrzegania środowiska szkoły przez członków danej grupy (por. np. Dreesmann i in. 1992, s. 655 i n.).

W pracach badawczych nad klimatem szkoły dostrzec można trzy ważne etapy dociekań. Obejmowały one różne podstawy teoretyczno-koncepcyjne, różne narzędzia pomiaru, które pokazywały istotne związki zależnościowe z kryteriami zewnętrznymi. Rozważania nad tym, czym jest klimat, z reguły są ściśle powiązane z możliwościami operacjonalizacji tego konstruktów. Dużo rzadziej pojawiają się wywody traktujące szkolny klimat jako kategorię teoretyczną. Klimat szkoły rozumiany jest często jako postulat, na temat (wzorcowej) jakości i charakterystyki szkolnej rzeczywistości. W tym duchu przedmiotem dociekań nie jest to, czym jest klimat, w jaki sposób wyjaśniać można jego istnienie i oddziaływanie, w jaki sposób go mierzyć, lecz to, jaki powinien być klimat w szkole.

Mimo wielu lat tradycji badań klimatu trudno zatem mówić o możliwości jednolitego odniesienia pojęcia „klimat” do szkoły i badań nad jej funkcjonowaniem – zarówno w pracach naukowych, języku polityki oświatowej czy praktyki edukacyjnej. Wciąż żywa jest wielokrotnie cytowana w literaturze w odniesieniu do problematyki szkolnego klimatu metafora siedmiu niewidomych, z których każdy dotykając innej części słonia, przekonany jest o tym, że wie jak wygląda słoń (por. Anderson 1982, s. 376).

Analizując różne, także wcześniejsze, modele koncepcyjno-badawcze, interpretacyjne oraz praktyczne (por. Kulesza 2011) zaznaczyć należy istnienie

(przynajmniej) dwóch głównych orientacji. Pierwsza z nich próbuje (wciąż) postrzegać (oraz badać) klimat w kategoriach zobiektywizowanych, dążąc do ujęcia/opisu zbioru specyficznych cech wewnątrzszkolnego środowiska, w szczególności jego psychospołecznych uwarunkowań.

Drugi nurt badań, który w literaturze fachowej upowszechnił się zwłaszcza w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia, podkreśla znaczenie nie tyle obiektywnych uwarunkowań, lecz subiektywnego procesu percepcji tych właściwości środowiska szkoły (głównie przez uczniów), które oddają trwałe, względnie typowe jego cechy (por. Kulesza 2007a, s. 261). Ten kierunek akcentuje w sposób szczególny oddziaływanie klimatu na członków szkolnej społeczności zauważając, że na zachowania i postawy uczniów wpływ ma nie tyle obiektywne (obiektywizowane) ujęcie rzeczywistości szkolnej, co jej doświadczanie i przeżywanie.

Zbiór specyficznych cech środowiska szkoły czy efekt ich (kolektywnej) percepcji?

Próby wykorzystywania terminu „klimat” jako kategorii opisowej środowiska szkoły często (w sposób uświadomiony, bądź nie) zakładają możliwość ujęcia szkolnego klimatu w kategoriach zobiektywizowanych. Owo dążenie do uzyskania „prawdziwego”, niezniekształconego, „rzeczywistego” obrazu dostrzegane jest w uwzględnianiu sprawdzalnych, możliwych do kategoryzacji „twardych” danych, takich jak: cechy demograficzne członków społeczności szkolnej (wiek, płeć, warstwy społeczne, religia), częstość występowania określonych form zachowania i/lub form interakcji (np. u uczniów czy nauczycieli), charakterystyki psychometrycznej uczniów (inteligencja, zdolność, motywacja), właściwości organizacyjnych szkoły (struktura organizacyjna, liczba nauczycieli, struktury komunikacyjne) czy wreszcie właściwości środowiska materialnego i fizycznego (pomieszczenia, sale, ich wielkość, wyposażenie itd.). Takie myślenie o klimacie szkoły ma określoną (i dość łatwo wytłumaczalną) atrakcyjność. Przemawia ona do tych, którzy odpowiadają za organizację życia szkoły, politykę oświatową, nadzór pedagogiczny i ewaluację.

Rozwój drugiego, chronologicznie późniejszego, nurtu badawczego związany był z coraz powszechniejszym przeświadczeniem, że wpływ na zachowania i postawy jednostek mają nie tyle obiektywne uwarunkowania, co ich subiektywny odbiór, interpretacja i swoista re-konstrukcja. Takie podejście wydaje się być lepiej teoretycznie ugruntowane i osadzone w tradycji badawczej. Definiuje ono klimat jako względnie stałą właściwość szkoły, oddającą sposób postrzegania przez uczestników życia szkolnego najistotniejszych jego właści-

wości, przy czym koncentruje się ono przede wszystkim na trzech aspektach: (wychowawczych i interakcyjnych) stosunkach między nauczycielami a uczniami, stosunkach między samymi uczniami oraz różnie definiowanymi właściwościami procesów wychowawczo-edukacyjnych. W ten sposób ujmowany klimat szkoły oddawać ma sposób doświadczania środowiska szkoły przez członków szkolnej społeczności.

Podjęcie to akcentuje w sposób szczególny sferę percepcyjną, zwracając jednocześnie uwagę na kolektywny charakter doświadczeń uczniów. Idąc tym tropem niektórzy autorzy zastanawiają się, na ile spójność poglądów uczniowskich decydować powinna o istnieniu określonego klimatu w szkole. Czy w sytuacji niewytworzenia się spójnego, kolektywnego odbioru rzeczywistości szkolnej nadal możemy mówić o panującym klimacie? Czy to dopiero świadomość istnienia takiego „klimatu” ma faktyczny wpływ na sposób funkcjonowania uczniów w szkole?

Zasygnalizowane powyżej kierunki dociekań znalazły odzwierciedlenie w rozważaniach nad możliwościami ujęcia klimatu. Skutkowało to przyjęciem istnienia różnych perspektyw – indywidualnej (psychologicznej), kolektywnej (zbiorowej) i agregowanej, a do miana jednego z głównych problemów metodycznych w badaniach nad klimatem awansował proces włączania klimatów psychologicznych poszczególnych jednostek do klimatu szkoły jako takiej. Zakłada się wprawdzie, iż klimat konstytuować można przez relatywne podobieństwo klimatów psychologicznych poszczególnych członków społeczności szkolnej, to jednak nie ma pewności, czy uzyskane dane jednostkowe wystarczy sumować, aby otrzymać całościowy obraz. Tymczasem w praktyce badawczej aspekt ten bywa pomijany, a wartość klimatu ustalana zostaje w drodze operacji matematycznych (klimat agregowany, jako „uśredniony” sposób odbioru środowiska szkoły). Czy jednak wysoka wartość średnia na określonej skali może zostać interpretowana jako zgodność poszczególnych jednostek co do odczuć, i w ten sposób być wystarczająca do określenia klimatu. Czy i na ile znajduje to odzwierciedlenie w szkolnych realiach? Takie analityczne konstruowanie wartości klimatu szkoły nie musi mieć wiele wspólnego z rzeczywistością.

Ile klimatów w szkole?

Przyglądając się temu, w jaki sposób używany jest termin „klimat” w odniesieniu do szkoły, szybko dostrzegamy wielość sposobów jego stosowania, terminów szczegółowych, dookreśleń. Z reguły sygnalizują one już przyjęte przez autora stanowisko (perspektywę), intencje czy motywację badawczą. Ist-

nienie na tym polu mnogości terminologicznej wynika jednak również z odczuwalnych trudności z jednoznacznym przypisaniem zakresu znaczeniowego poszczególnym pojęciom. W ten sposób dojść można do wniosku, że w szkole nie mamy do czynienia z jednym, lecz z całym szeregiem klimatów, które częściowo są ze sobą konkurencyjne a nawet sprzeczne. Dla usystematyzowania mało przejrzystej mnogości możliwych rozumień klimatu szkoły niektórzy autorzy proponują wykorzystanie pięciu głównych, częściowo powiązanych ze sobą kryteriów różnicujących, tj. (1) treści, (2) odniesień organizacyjnych, (3) odniesień podmiotowych, (4) podstawy opisowej oraz (5) źródła (źródeł) danych (tak np. Eder 1996, podobnie Janke 2006).

Kryterium treściowe jest jedną z najważniejszych możliwości różnicowania klimatu w szkole. Może być on bowiem odnoszony w sposób szczególny do różnych (treściowo) obszarów/elementów funkcjonowania szkoły. W ten sposób może koncentrować się przede wszystkim na aspektach życia społecznego szkoły, przybierając bardzo popularną formę klimatu społecznego placówki, względnie, dla szczególnego lub dodatkowego zaakcentowania aspektów emocjonalnych, klimatu społeczno-emocjonalnego¹.

W przypadku odniesień organizacyjnych klimat szkoły może dotyczyć zarówno całej placówki, jak również koncentrować na wybranym aspekcie/wycinku (wertikalnym lub horyzontalnym) organizacji szkoły. W ten sposób w szkole możemy mieć do czynienia zarówno z klimatem szkolnym, organizacji, grona pedagogicznego, klasy, zajęć lekcyjnych czy klimatem grupy.

Wymiar odniesień podmiotowych dotyczy stopnia, w jakim klimat koncentruje się na subiektywnych doświadczeniach aktorów życia szkolnego wewnątrz organizacji szkoły, względnie na ile oddawać ma określone właściwości danej organizacji (placówki). Klimat szkolny odnosić się może do płaszczyzny indywidualnej (pojedynczej osoby), odzwierciedlając indywidualny sposób percepcji trwałych właściwości środowiska szkolnego (klimat indywidualny/psychologiczny). Może być jednak również analizowany na płaszczyźnie agregowanej, mającej odzwierciedlać grupowy odbiór środowiska przez uczniów. Taki, czysto analityczny sposób tworzenia klimatu, oddaje wielkość czysto hipotetyczną, w praktyce niewystępującą.

Poza powyższymi kryteriami różnicowania szkolnego klimatu spotkać można próby rozróżniania między klimatem rzeczywistym (realnym) a postu-

¹ Należy zauważyć, że wielu autorów używa niemalże synonimicznie pojęć „klimat szkoły” i „klimat społeczny szkoły” (por. np. Janke 2006). Pozwala to na zawężenie pola dociekań do tych właściwości środowiska szkolnego, które dotyczą funkcjonowania społecznego uczniów/nauczycieli.

lowanym/idealnym. Pojęcie takie tematyzowane było w wybranych podejściach badawczych, umożliwiając próby analizowania dyskrepancji pomiędzy szkolną rzeczywistością a oczekiwaniami uczniów (por. na ten temat Dreesmann i in. 1992).

W krajowym piśmiennictwie termin „klimat szkoły” wykorzystywany jest w bardzo różny sposób. Definiowanie oraz wypełnienie go treścią uzależnione jest w znacznej mierze od intencji przyświecającym autorom. W ten sposób spotkać można zarówno wiele intuicyjnych, spontanicznych prób nazwania oraz przypisania zakresu znaczeniowego klimatowi szkoły, postępowania przekładające i adaptujące (mniej lub bardziej wiernie) ustalenia autorów zagranicznych (np. Pytka 2000; Surzykiewicz 2007; Kulesza 2011), jak również prace przeglądowe, opisujące wielość podejść do klimatu i nieopowiadające się za jednym sposobem jego definiowania (np. Adrjan 2003; Petlak 2007; Ostaszewski 2012).

Omawiana kategoria przeżywa obecnie swoisty renesans, pojawiając się w licznych opracowaniach i propozycjach urzędniczych „naprawiania” szkoły, a zwłaszcza w rządowych programach dotyczących bezpieczeństwa uczniów². Wielu badaczy i praktyków stawia pytanie o wykorzystywanie klimatu do predykcji zachowań ryzykownych młodzieży. Zaliczyć tu można pionierskie prace Janusza Surzykiewicza dotyczące zachowań agresywnych i przemocowych w szkołach (por. Surzykiewicz 2000), kontynuowane oraz rozszerzone w kolejnych badaniach (por. Kulesza 2011) oraz zbiór publikacji zespołu Joanny Mazur na temat zachowań ryzykownych młodzieży szkolnej (np. Mazur i in. 2008) oraz prac Magdaleny Woynarowskiej-Sołdan dotyczących klimatu społecznego w szkołach. W ostatnim czasie na uwagę zasługuje przeglądowe opracowanie Krzysztofa Ostaszewskiego podsumowujące tradycje ustaleń powiązań między klimatem szkoły a (różnie ujmowanymi) zachowaniami ryzykownymi młodzieży.

Wymiary i elementy klimatu szkoły

Wprawdzie propozycji wypełnienia treścią terminu „klimat szkoły” jest wiele, to znakomita część dotychczasowych podejść umożliwia przyporządkowanie ich – z większą lub mniejszą trafnością – do trzech głównych wymiarów:

² Por. np. Rządowy program wspomagania w latach 2015–2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – „Bezpieczna+”.

1. Relacje między nauczycielami i uczniami. Należą one do najważniejszych i tradycyjnie najczęściej badanych elementów klimatu. Przedmiotem analiz stają się przejawy sprawiedliwego traktowania uczniów/faworyzowania, formalność kontaktów (np. Anderson 1973), wsparcie ze strony nauczycieli oraz działania kontrolne (np. Moos 1979), restrykcyjność działań dyscyplinujących (Kulesza 2011), stosunki społeczne i emocjonalne czy anonimowość (np. Fend 1977). Ważnymi aspektami uwzględnianymi w badaniach są także poziom akceptacji ze strony nauczycieli oraz okazywane uczniom wsparcia (np. Tillmann i in. 2000; Kulesza 2011).
2. Relacje między uczniami. Odnoszą się one przede wszystkim do ilości i jakości więzi/kontaktów przyjacielskich, koleżeńskich oraz poziomu zgrania grup (zespołów klasowych). Szczególnie istotnym elementem jest w tym wypadku określenie spójności grona uczniowskiego, integracji, w tym zwłaszcza (braku) sytuacji i przejawów wykluczania, marginalizacji uczniów oraz grup uczniów. Analizowany bywa również poziom postaw i zachowań konkurencyjnych/rywalizacyjnych oraz skłonności do konfliktów, presja konformistyczna i chęć udzielania pomocy (por. np. Tillmann i in. 2000, oraz szczegółowiej Kulesza 2008 2011).
3. Różnie ujmowane właściwości procesów edukacyjnych (czasem także wychowawczych) zachodzących w szkole. Wymienić tu należy zarówno konkretne cechy zajęć lekcyjnych (jakość nauczania, presja osiągnięć, indywidualne podejście do uczniów, udzielane wsparcie, treści zajęć i ich powiązanie z rzeczywistością ucznia), jak również sposób traktowania ucznia w szkole: rzeczywista partycypacja w życiu szkoły, poczucie wyobcowania, jasność reguł, orientacja na cele. Do tego wymiaru zaliczyć można podejmowane sporadycznie zagadnienia identyfikacji ze szkołą, motywacji lub też ogólnie zadowolenia ze szkoły (por. Janosz i in. 1998). Innym możliwym aspektem cząstkowym podejmowanym np. w pracach koncentrujących się na (problemowych) zachowaniach uczniów są aspekty naznaczania (etykietowania) uczniów, a szerzej – poczucie bezpieczeństwa ucznia w szkole (w tym zachowania problemowe, obciążenie szkoły zjawiskiem agresji i przemocy oraz działania szkoły podejmowane w celu zapewnienia bezpieczeństwa uczniów w szkole).

Oprócz wskazanych wyżej głównych elementów i wymiarów klimatu szkoły, pojawiają się także specyficzne propozycje. Często łączą one klimat z kulturą szkoły. Przedmiotem zainteresowania stają się właściwości środowiska fizycznego szkoły/klasy (np. jakość i wielkość pomieszczeń szkolnych, czystość, wyposażenie szkoły oraz jego dostępność, wygląd szkoły, hałas) oraz

specyficzne dla danej placówki systemy norm, postaw, wartości i celów, w tym np. elementy tradycji, etosu. Tak rozumiany klimat szkoły obejmuje także obowiązujące zasady, reguły, przepisy, w tym ich przestrzeganie.

O możliwościach i problemach z pomiarem „klimatu szkoły”

W badaniach nad klimatem szkoły dostrzec można wiele prób stworzenia spójnej koncepcji metodologicznej jego pomiaru (przegląd prac por. np. Kulesza 2007a, 2008, 2011). Głównym, jeśli nie najważniejszym, problemem pozostaje tworzenie odpowiednich narzędzi pomiarowych. Adaptuje się propozycje grupy badawczej Uniwersytetu Stanford pracującej pod kierunkiem Rudolfa Moosa³. Tym niemniej dość powszechne jest odczucie, że nie istnieje jedno, optymalne postępowanie i jedno optymalne narzędzie. Zarówno sposób postrzegania terminu „klimat”, jak i oczekiwania odnośnie wyników badań, zależą od konkretnej sytuacji badawczej, intencji i założeń oraz celów prowadzonych prac. Podstawowe różnice dotyczą podejścia koncepcyjno-teoretycznego, procesu pozyskiwania danych oraz ich interpretacji.

Pierwszym krokiem jest z reguły stwierdzenie, jak rozumiemy klimat i czym jest on dla nas, jakie przyjmujemy ramy teoretyczne i orientacje badawcze. Rozstrzygnąć należy czy zamierzamy badać klimat w perspektywie psychologicznej, czy socjologicznej, jako właściwość danej instytucji/organizacji, a także czy interesuje na ujęcie całościowe, czy też pewien fragment. Odpowiedzieć musimy sobie również na pytanie czy i na ile uwzględniony zostanie aspekt temporalny pamiętając, że z założenia „klimat” uznawany jest za cechę stosunkowo trwałą (choć w dłuższej perspektywie czasowej mogącej i podlegającej zmianom). W dalszych etapach musimy określić treścią zawartość konstruktów „klimat szkoły” oraz jego strukturę wewnętrzną. Dzieje się to z reguły poprzez ustalenie tzw. wymiarów i elementów składowych „klimatu” – jako elementów analizy empirycznej. Jak wcześniej zauważono propozycji wypełnienia treścią omawianego terminu jest wiele, choć znakomita część dotychczasowych badań umożliwia przyporządkowanie ich do opisanych wcześniej trzech głównych wymiarów klimatycznych.

Kolejnym krokiem postępowania jest ustalenie sposobu pozyskiwania danych. Zastanowić się należy zatem nad tym, kto będzie źródłem informacji

³ Stworzone przez Moosa skale zostały wykorzystane także w wielu innych krajach. Adaptacji stworzonych przez Moosa narzędzi badawczych na grunt polski dokonał L. Pytka prowadząc badania nad klimatem społecznym instytucji resocjalizujących (por. Pytka 2000, s. 180 i n.).

o klimacie szkoły: uczniowie, nauczyciele oraz kierownictwo szkoły czy eksperci zewnętrzni.

Kolejna grupa problemów związanych z pomiarem usytuowana jest na etapie analizy i interpretacji danych. Kluczowe i niezbędne dla dalszych rozważań jest dokonanie rozróżnienia między przytaczanymi wcześniej wartościami:

- 1) klimatem indywidualnym, stanowiącym reprezentację jednostkowego odbioru klimatu (stałe jednak zabarwionym wpływem grupy);
- 2) klimatem agregowanym, będącym swego rodzaju średnią wartością odbioru tego klimatu przez członków grupy, oraz
- 3) klimatem kolektywnym, oznaczającym wytworzony na skutek komunikacyjnych i interakcyjnych relacji w grupach wspólny i charakterystyczny sposób odbioru otaczającej rzeczywistości.

Wyraźnie akcentowana w badaniach nad klimatem jest zgodność uczniowskich sądów i ocen (por. przede wszystkim von Saldern 1987). Innymi słowy o pewnym klimacie możemy mówić jedynie wówczas, gdy istnieje spójność w poglądach uczniów.

Nieco inaczej problem wygląda w przypadku klimatu kolektywnego. Badania wskazują, że z uwagi na specyfikę instytucji szkoły wytwarzanie się tego typu klimatu zbiorowego jest charakterystyczne dla wszystkich typów szkół⁴. Założenie to (zwłaszcza w badaniach na większych próbach) pozwala pominąć pytanie, czy w danej szkole możemy mówić o określonym klimacie. Nie zwalnia nas to od zastanowienia się nad sposobem analizy danych empirycznych. Centralne znaczenie ma więc pytanie, czy i jak można sumować uzyskane dane indywidualne dla trafnego określenia wartości klimatu klasy bądź szkoły? W ten sposób dochodzimy do możliwości agregacji uzyskanych danych.

Praktyka agregacji danych powinna uwzględniać podstawowe warunki jej wykorzystywania. Za Conradem i Sydowem (1981, s. 17) podkreślić należy, że agregacja danych możliwa jest w sytuacji, gdy dane indywidualne określają postrzeganą sytuację, uwarunkowania sytuacyjne są opisywane przez członków danej grupy w podobny sposób, a agregacja podkreśla podo-

⁴ Warto w tym miejscu dodać, że efekt powstawania klimatu zbiorowego (kolektywnego) interpretowany bywa w różny sposób. Oprócz modelu interakcyjnego, podkreślającego znaczenie kontaktów społecznych dla kształtowania się zbliżonych sposobów percepcji rzeczywistości przytoczyć tu można model podkreślający wpływ tych samych uwarunkowań społecznych, strukturalnych, ekonomicznych i sytuacyjnych na obserwowane podobieństwa w odbiorze środowiska. Inną możliwością (choć w przypadku szkół mniej trafną) jest mechanizm samoselekcji: wzajemny dobór osób i organizacji prowadzi do tego, że członkowie danej organizacji są do siebie bardziej podobni.

bieństwa indywidualnych procesów percepcji. Von Saldern (1987, s. 116 i n.) przedstawia w tym kontekście trzy możliwości uzyskiwania wartości dla grupy na podstawie danych indywidualnych. Wartość dla grupy stanowić może najniższy wspólny mianownik danych indywidualnych, może nią być procentowy udział odpowiedzi pozytywnych/negatywnych, względnie stanowi ją suma/wartość średnia poszczególnych danych indywidualnych. W praktyce badań naukowych nad klimatem szkoły zostaje wykorzystywana z reguły trzecia z wymienionych możliwości. Wartość klimatu szkoły staje się zmienną analityczną, uzyskiwaną przez zastosowanie operacji matematycznych dla zmiennych definiowanych dla jednostek (nt. szczegółowej analizy możliwości statystycznego tworzenia wartości średniej por. przede wszystkim von Saldern 1987, s. 121 i n).

Ścisłe związane z problematyką agregacji danych jest zagadnienie poziomu analiz. Warto w tej sytuacji odwołać się do Ferdinanda Edera (2001, s. 578), który zauważa konieczność rozróżniania pomiędzy 1) płaszczyzną obserwacji, tzn. płaszczyzną, na której uzyskuje się dane (w stosunku do właściwości klimatu jest to z reguły płaszczyzna indywidualna); 2) płaszczyzną analiz, tzn. tą płaszczyzną systemu szkolnego, dla której zostają przeprowadzane analizy, oraz 3) płaszczyzną interpretacyjną, w stosunku, do której jest dokonywana interpretacja wyników.

Klimat szkoły budzi wiele pytań i kontrowersji. Krytyczna dyskusja wokół tego pojęcia koncentruje się na podstawowych zagadnieniach teoretycznych i metodologicznych. Pytanie dotyczy tego jakim narzędziem badawczym jest klimat szkoły, jaka jest jego wartość heurystyczna, jak go operacjonalizować, jak się nim posługiwać w praktyce badawczej i edukacyjnej.

Podsumowanie

Pojęcie „klimat szkoły” budzi coraz większe zainteresowanie, niesie ono łatwe i przystępne skojarzenie, koncentrujące się wokół wyobrażeń na temat „dobrej”, „przyjaznej”, „ciepłej” i „bezpiecznej” szkoły. Lata tradycji badawczej w wykorzystywaniu tego pojęcia pokazały, że dostępne w literaturze przedmiotu definicje, korzenie teoretyczne, wreszcie wypełnienie tego pojęcia treścią i jego operacjonalizacja, zależą od wyobrażeń poszczególnych autorów, co do tego, czym jest szkoła. Jako dominujące w badaniach nad klimatem szkoły wydaje się być podejście postrzegające szkołę jako specyficzne środowisko wychowawcze, jednakże nie brakuje również prób operacjonalizowania klimatu szkoły/klasz jako właściwości instytucji, organizacji czy systemu (systemu społecznego).

Mając powyższe na uwadze uznać należy, że klimat szkoły jest ważnym diagnostycznym i przydatnym konstruktym pozwalającym opisywać rzeczywistość szkolną. Pozytywne konotacje terminu, łatwość kojarzenia (związana także z powszechnością pojęcia w języku potocznym) sprzyjają i sprzyjać będą próbom wykorzystywania go w badaniach pedagogicznych i w praktyce oświatowej.

Literatura

- Adrian B. (2004), *Klimat szkoły*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Anderson C.S. (1982), *The search for school climate: A review of the Research*, „Review of Educational Research”, 52(3).
- Conrad P., Sydow J. (1981), *Zur Formulierung des Organisationsklimas als hypothetisches Konstrukt*, FU Berlin, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Arbeitspapier Nr. 40/81, Berlin.
- Dreesmann H., Eder F., Fend H., Pekrun R., Saldern M. von, Wolf B. (1992), *Schulklima*, [w:] *Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*, Band II, Ingenkamp K., Jäger R.S., Petillon H., Wolf B. (red.), Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Eder F. (1996), *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Studien Verlag, Innsbruck–Wien.
- Eder F. (2001), *Schul- und Klassenklima*, [w:] *Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie*, Rost D.H. (red.), Beltz, Weinheim.
- Fend H. (1977), *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*, Weinheim-Basel, Beltz.
- Janke N. (2006), *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)“*, Waxman, Münster.
- Janosz M., Georges P., Patent S. (1998), *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un module théorique pour guider l'évaluation du milieu*, „Revue Canadienne de Psycho-Education” 27(2).
- Joyce W., Slocum J. (1984), *Collective Climate: Agreement as a Basis For Defining Aggregate Climates in Organizations*, Academy of Management, New York.
- Kulesza M. (2007a), *Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 457(2/07).
- Kulesza M. (2007b), *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, [w:] *Seminare – poszukiwania naukowe*, t. 24, Kraków.
- Kulesza M. (2008), *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole*, [w:] *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Libiszowska-Żółtkowska M., Ostrowska K. (red.), Difin, Warszawa.
- Kulesza M. (2010), *Klimat szkoły i jego pomiar w kontekście problemowych zachowań uczniów*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Kulesza M. (2011), *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

- Mazur J., Tabak I., Małkowska-Szcutnik A., Ostaszewski K., Kołło H., Dzielska A., Kowalewska A. (2008), *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006*, Vespa-Druk, Warszawa.
- Moos R.H. (1979), *Evaluating educational environments*, San Francisco.
- Ostaszewski K. (2012), *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja”, 4(120).
- Pekrun R. (1985), *Schulklima*, [w:] *Handbuch Schule und Unterricht*, Twellmann W. (red.), Schwan, Düsseldorf.
- Petlák E. (2007), *Klimat szkoły – klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pytka L. (2000), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Surzykiewicz J. (2007), *Klimat a społeczna skuteczność szkoły*, [w:] *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, z. 12, CMPP-P, Warszawa.
- Saldern M. von (1987), *Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrbenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*, Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik, Lang, Frankfurt/Main–Bern–New York.
- Tillmann K.J., Holler-Nowitzki B., Holtappels H.G., Meier U., Popp U. (2000), *Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*, Juventa, Weinheim-München.