

# Aleksandra Tłuściak-Deliowska

---

## O zmianie klimatu szkoły : kilka uwag na marginesie pracy B. Preble'a i R. Gordona "Transforming School Climate and Learning. Beyond Bullying and Compliance"

---

Seminare. Poszukiwania naukowe 36/2, 115-125

---

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

## O ZMIANIE KLIMATU SZKOŁY. KILKA UWAG NA MARGINESIE PRACY B. PREBLE'A I R. GORDONA *TRANSFORMING SCHOOL CLIMATE AND LEARNING. BEYOND BULLYING AND COMPLIANCE*<sup>1</sup>

### 1. WSTĘP

W opracowaniu zostanie poddane refleksji znaczenie klimatu szkoły dla procesu nauczania i wychowania. Przedmiotem analiz będzie szczególnie związek klimatu szkoły z zachowaniami agresywnymi i przemocowymi wśród dzieci i młodzieży. Prowadzone w tym obszarze badania dowodzą, że pozytywny klimat szkoły wiąże się z mniejszym nasileniem przemocy rówieśniczej<sup>2</sup>. Z tego punktu widzenia istotnego znaczenia nabiera dążenie do poprawy jakości klimatu szkoły. Próbuje się zatem przekładać na język praktyki wnioski płynące z badań empirycznych nad klimatem szkoły, jednakże nie zawsze jest to skuteczne i daje wymierne korzyści. W artykule zostanie omówiona efektywna metoda, wykorzystująca edukacyjne badania w działaniu celem poprawy klimatu szkoły, która została szczegółowo opisana przez Billa Preble'a i Ricka Gordona w pracy *Transforming School Climate and Learning. Beyond Bullying and Compliance*.

### 1. KLIMAT SZKOŁY I JEGO ODDZIAŁYWANIE

Wielu badaczy poszukujących czynników skutecznego kształcenia i wychowania sięga po kategorię „klimat szkoły”. Próba empirycznego ujęcia klimatu szkoły, to próba uchwycenia wspólnie tworzonej, doświadczanej i percypowanej przez

<sup>1</sup> B. Preble, R. Gordon, *Transforming School Climate and Learning. Beyond Bullying and Compliance*, Corwin A SAGE Company, California 2011, ss. 169. Publikację przygotowano w ramach projektu BSTP 16A/13-I WNP realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Kontakt do autora artykułu: adeliowska@aps.edu.pl

<sup>2</sup> Por. G.P. Kuperminc, B.J. Leadbeater, C. Emmons, S.J. Blatt, *Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students*, *Applied Developmental Science* 1(1997)2, s. 76-88; S. Yoneyama, K. Rigby, *Bully/Victim students & classroom climate*, *Youth Studies Australia* 25(2006)3, s. 34-41; M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 138-147; A. Tuściak-Deliowska, *Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym*, *Ruch Pedagogiczny* (2013)4, s. 77-88.

członków społeczności szkolnej rzeczywistości. Klimat szkoły jest próbą uchwycenia, jak członkowie społeczności szkolnej postrzegają to, co dzieje się w szkole i jak na to reagują<sup>3</sup>. Klimat szkoły zawiera w sobie wiele zmiennych (wymiarów), które pozostają ze sobą w złożonych interakcjach i na wiele różnych sposobów wiążą się ze szkolnym zachowaniem uczniów<sup>4</sup>. Amerykańskie National School Climate Center, po dokonaniu przeglądu ponad 200 prac z zakresu klimatu szkoły opublikowanych od 1970 roku i po konsultacjach z grupą ekspertów, dokonało zestawienia kluczowych obszarów klimatu szkoły, do których zaliczono: (1) jakość relacji społecznych, (2) bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, (3) cechy środowiska kształcenia i wychowania, (4) charakterystykę środowiska fizycznego oraz (5) procesy doskonalenia szkoły<sup>5</sup>. Niektórzy badacze klimatu szkoły koncentrują się nie na poszczególnych elementach klimatu szkoły, lecz na ujęciu całościowym i próbują ulokować klimat szkoły na kontinuum, gdzie z jednej strony jest klimat negatywny, który jest niesprzyjający, konfliktowy, naznaczony przemocą, brakiem poczucia bezpieczeństwa, z drugiej zaś klimat pozytywny, z którym wiąże się dialog, współpraca, wzajemne wsparcie i szacunek<sup>6</sup>. Pozytywny klimat szkoły charakteryzuje się współpracą wszystkich członków społeczności szkolnej. Aby taki klimat osiągnąć, niezbędne jest doskonalenie metod nauczania i uczenia, jak również dialog między nauczycielem i uczniem.

W ostatnim czasie odnotowuje się wzrastającą liczbę prac poświęconych roli klimatu szkoły w kształtowaniu osiągnięć szkolnych uczniów i ich zachowań. Analizy klimatu szkoły uwzględniają szerokie spectrum przypisywanych mu oddziaływań. Wyniki wielu badań wskazują na wzajemne związki klimatu szkoły ze skutecznością procesu nauczania i wychowania<sup>7</sup>. Dotychczas dowiedziono między innymi, że: (1) w tzw. pozytywnym klimacie rośnie poczucie zadowolenia i satys-

---

<sup>3</sup> Rozwój omawianego zagadnienia, uwarunkowania zjawiska klimatu szkoły oraz trudności metodologiczne związane z jego stosowaniem są przedmiotem prac: A. Tłuściak-Deliowska, *Klimat szkoły i jego uwarunkowania*, *Ruch Pedagogiczny* (2010)5-6, s. 41-50; też, *Klimat szkoły według koncepcji szkoły promującej zdrowie*, *Szkoła Specjalna* (2011)5, s. 364-370; też, *Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania*, *Ruch Pedagogiczny* (2014)4, s. 141-151.

<sup>4</sup> Por. E. Petlak, *Klimat szkoły, klimat klasy*, tłum. D. Branna, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007; A. Tłuściak-Deliowska, *Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*, Wydział Nauk Pedagogicznych APS, Warszawa 2012 (niepublikowana rozprawa doktorska).

<sup>5</sup> Por. A. Thapa, J. Cohen, S. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro, *A Review of School Climate Research*, *Review of Educational Research*, Season XXXX, 20(2013)10, <<http://rer.sagepub.com/content/early/2013/04/18/0034654313483907>>, (data dostępu 23.03.2014); A. Thapa, J. Cohen, A. Higgins-D'Alessandro, S. Guffey, *School Climate Research Summary*, National School Climate Center: School Climate Brief, 3, August 2012, <<http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>>, (data dostępu: 23.03.2014).

<sup>6</sup> Por. K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, *Edukacja* 4(2012)120, s. 22-38.

<sup>7</sup> Por. K. Bobrowski, A. Pisarska, K. Ostaszewski, K. Okulicz-Kozaryn, *Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów*, *Edukacja* 4(2012)120, s. 39.

fakcji oraz poczucie spójności z grupą<sup>8</sup>, (2) uczniowie są bardziej zmotywowani do pracy<sup>9</sup>, (3) angażują się we wspólne uczenie się<sup>10</sup> i (4) osiągają lepsze wyniki w egzaminach końcowych<sup>11</sup>. Szkoły z pozytywnym klimatem osiągają wyższe wyniki w rankingach prowadzonych przez władze oświatowe<sup>12</sup>. Dla szkół uważanych za najbardziej efektywne charakterystyczne jest bezpieczne, pełne szacunku i spersonalizowane otoczenie. Uczniowie są zaangażowani w pracę szkolną, a ich relacje z rówieśnikami i nauczycielami są wysokiej jakości<sup>13</sup>. Uczniowie uczęszczający do szkół z pozytywnym klimatem szkoły generalnie są bardziej zadowoleni z życia<sup>14</sup>. Ponadto, „dobry” klimat szkoły zmniejsza ryzyko wagarów i „wypadania” uczniów ze szkoły przed zakończeniem ich edukacji<sup>15</sup>.

Na podstawie przywołanych powyżej informacji można stwierdzić, że klimat szkoły stanowi dobrą podstawę dla objaśniania kształtowania się dobrego samopoczucia ucznia w szkole. Ponadto, klimat szkoły pozwala w pewnym sensie uzasadnić osiągnięcia uczniów, postawy oraz zachowania mające miejsce w szkole, ale i w życiu w ogóle.

## 2. KLIMAT SZKOŁY A PRZEMOC RÓWIEŚNICZA

W ostatnich latach klimat szkoły stał się przedmiotem zainteresowania badaczy zajmujących się profilaktyką zachowań problemowych młodzieży, głównie koncentrujących się na używaniu substancji psychoaktywnych przez młodzież i stosowaniu przemocy rówieśniczej w szkole. Przemoc w szkole jest jednym z najżywiej dyskutowanych problemów społecznych. Po pierwsze, ze względu na powszechność tego zjawiska w szkołach na całym świecie, po drugie, ze względu na dowiedzione jego negatywne skutki, zarówno krótko-, jak i długofalowe dla ofiar, ale także przykre konsekwencje dla całej społeczności szkolnej<sup>16</sup>. Uczniowie,

---

<sup>8</sup> Por. M.W. Allodi, *A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support*, Learning Environments Research 5(2012)3, s. 253-274.

<sup>9</sup> Por. K.F. Osterman, *Students' need for belonging in the school community*, Review of Educational Research 70 (2000)3, s. 323-367, <<http://www.sagepub.com/kwilliamsstudy/articles/Osterman.pdf>>, (data dostępu: 23.03.2014).

<sup>10</sup> Por. D. Cornell, A. Gregory, *Virginia High School Safety Study: Descriptive report of survey results from ninth grade students and teachers*, University of Virginia, Charlottesville 2008.

<sup>11</sup> Por. K. Bobrowski, A. Pisarska, K. Ostaszewski, K. Okulicz-Kozaryn, *Znaczenie kultury...*, s. 40.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Por. B. Preble, R. Gordon, *Transforming school...*, s. 15.

<sup>14</sup> Por. tamże, s. 14.

<sup>15</sup> Por. *Wingspread Declaration on School Connections*, Journal of School Health 74(2004)7, s. 233-234.

<sup>16</sup> Por. D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, tłum. D. Jastrun, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007, s. 67-74; K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć? Poradnik dla rodziców i pedagogów*, tłum. R. Mitoraj, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 58-60.

ktorzy są ofiarami przemocy szkolnej, odczuwają złość, żal, chęć zemsty<sup>17</sup>. Jeśli nikt ich w porę nie wesprze, może to doprowadzić w skrajnej sytuacji do depresji, chorób psychosomatycznych czy nawet samobójstwa<sup>18</sup>. Z kolei sprawcy przemocy rówieśniczej w późniejszym okresie szkolnym, czy nawet już w dorosłości, mogą angażować się w działania przestępcze. Zaś uczniowie będący świadkami przemocy wśród swoich rówieśników, nie czują się w swojej szkole bezpieczni i nie są z niej usatysfakcjonowani<sup>19</sup>.

Przemoc rówieśnicza może przybierać różne formy, m.in. (1) werbalną (np. przezywanie, grożenie), (2) fizyczną (np. bicie, uderzanie pięścią, kopanie, niewłaściwe dotykanie); (3) relacyjną (np. ignorowanie, zostawianie, rozpowszechnianie plotek). Specyficznym jej rodzajem jest bullying. Charakterystyczne dla niego są trzy aspekty, mianowicie: (1) dysproporcja sił między sprawcą a ofiarą, (2) trwałość i regularność agresywnych zachowań w czasie oraz (3) działanie z intencją skrzywdzenia<sup>20</sup>. Dotychczas sporządzono wiele analiz wyjaśniających powstawanie i występowanie agresji i przemocy w szkole. Sporo miejsca poświęcono na poszukiwanie indywidualnych predyktorów i korelatów dręczenia szkolnego<sup>21</sup>. W efekcie, w programach profilaktycznych dążyło się głównie do redukcji dostrzeżonych czynników ryzyka. W ostatnim jednak czasie wzrasta liczba badań i prac poświęconych kontekstowi zjawiska. Odwołuje się tutaj m.in. do społeczno-ekologicznego nurtu myślenia o środowisku szkolnym. Perspektywa ekologiczna w ocenie zjawisk społecznych podkreśla znaczenie otoczenia, czyli czynników kontekstowych i organizacyjnych, istotnych dla rozwoju i podtrzymywania zachowań agresywnych<sup>22</sup>. Dlatego też klimat szkoły stał się w ostatnim czasie ważną kategorią, po którą sięga się w celu wyjaśniania zjawiska przemocy i agresji w szkole.

Aktualne badania wskazują na związek między klimatem szkoły a postawami uczniów wobec przemocy oraz ich zachowaniami agresywnymi. Wynika z nich m.in. że w szkołach, w których panuje atmosfera aprobująca zachowania agresywne, agresja i przemoc we wzajemnych relacjach stają się zachowaniami normatywnymi<sup>23</sup>. Poprzez obserwację zachowań agresywnych i wrogości w relacjach interpersonalnych następuje osłabienie zahamowań przed agresją, ponieważ pojawia się wrażenie, że agresja jest powszechną i akceptowaną cechą interakcji, stąd też

---

<sup>17</sup> Por. M.G. Borg, *The emotional reactions of school bullies and their victims*, Educational Psychology 18 (1998), s. 433-444.

<sup>18</sup> Por. R.L. Peterson, R. Skiba, *Creating School Climates That Prevent School Violence*, The Social Studies 92(2001)4, s. 173.

<sup>19</sup> Por. tamże.

<sup>20</sup> Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Bullying – charakterystyka zjawiska i uwarunkowania*, Remedium 9(2010), s.1-2.

<sup>21</sup> Por. też, *Psychospołeczne korelaty i predyktory zachowań agresywnych dzieci i młodzieży*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 3(2013), s. 20-26.

<sup>22</sup> Por. M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne...*, s. 149.

<sup>23</sup> Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Percepcja klimatu...*, s. 133; J.D. Unnever, D.G. Cornell, *The culture of bullying in middle school*, Journal of School Violence 2(2003)2, s. 5-27.

wzrost aprobaty dla niej. Z kolei w atmosferze społecznego przyzwolenia na agresję należy się spodziewać, że uczniowie w tego typu zachowania będą angażować się znacznie częściej i z większą intensywnością, aniżeli funkcjonujący w klimacie dezaprobaty dla tego typu zachowań<sup>24</sup>. Ponadto istotnym predyktorem dla większej aprobaty przemocy wśród młodzieży jest poczucie nieprzestrzegania reguł i praw ucznia w szkole<sup>25</sup>. Uczniowie, którzy funkcjonują w systemie swoistej anomii nie potrafią wytworzyć spójnego systemu wartości i norm, które stanowiłyby dla nich klarowne wytyczne ich działań. Uczniowie mogą wówczas odczuwać niepewność i zagubienie, a nawet przejawiać zachowania problemowe i zarazem manifestować większy poziom aprobaty dla takich zachowań, jak i dla zachowań przemocowych. Poczucie klarowności sytuacji, obowiązywania i konsekwentnego przestrzegania praw w szkole, zapewnia poczucie bezpieczeństwa uczniów.

Pozytywny klimat szkoły wiąże się z mniejszym nasileniem zachowań ryzykownych młodzieży<sup>26</sup>. Uczniowie lepiej postrzegający swoje stosunki z nauczycielami rzadziej manifestują zachowania dewiacyjne. Istotną „ochronną” rolę odgrywają także powiązania przyjacielskie, doświadczanie akceptacji i uznania ze strony kolegów. Postawy egoistyczne, konkurencyjne wiążą się z podwyższonym poziomem stosowania agresji fizycznej, agresji z użyciem broni i przemocy seksualnej. Natomiast poczucie wyobcowania, wzmacniane procesami naznaczania, ma związek ze stosowaniem jawnych, bezpośrednich i poważnych czynów przestępczych<sup>27</sup>.

Ponadto, uczniowie, którzy zaangażowani są w zachowania agresywne i przemocowe, zarówno jako sprawcy lub/i ofiary, postrzegają klimat swojej szkoły znacznie gorzej niż pozostali uczniowie. Klimat szkoły najgorzej jest jednak oceniany przez uczniów, którzy zarówno stosują przemoc, jak i sami jej doświadczają<sup>28</sup>.

Należy także zauważyć, że negatywna percepcja klimatu szkoły i zaangażowanie w zachowania agresywne może działać na niekorzyść funkcjonowania ucznia w innych sferach. Atmosfera szkoły nasycona przemocą tworzy klimat zastraszenia, co z kolei ma poważne konsekwencje dla przystosowania uczniów i całego procesu uczenia się. Uczniowie, którzy dostrzegają wysokie natężenie przemocy rówieśniczej w szkole, stają się mniej zaangażowani w działalność szkolną i mniej zmotywowani do nauki<sup>29</sup>.

Unnever i Cornell używają pojęcia „kultura bullyingu” dla opisu szkół, w których przemoc rówieśnicza uważana jest za powszechny i nieunikniony element życia szkoły. W takich szkołach, przemoc postrzegana jest jako środek do

---

<sup>24</sup> Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Percepcja klimatu...*, s. 133; A. Frączek, *Moral approval of aggressive acts. A Polish-Finnish Comparative Study*, *Journal of Cross-Cultural Psychology* 16(1985)1, s. 41-54.

<sup>25</sup> Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Percepcja klimatu...*, s. 133.

<sup>26</sup> Por. K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu...*, s. 22-38.

<sup>27</sup> Por. M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne...*, s. 328.

<sup>28</sup> Por. tamże, s. 330; S. Yoneyama, K. Rigby, *Bully/Victim student...*, s. 39.

<sup>29</sup> Por. S.B. Mehta, D. Cornell, X. Fan, A. Gregory, *Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students*, *Journal of School Health* 83(2013)1, s. 45.



osiągnięcia wyższego statusu społecznego i wzajemnej akceptacji. Uczniowie zaś są przekonani, że nauczyciele są pasywni, niezainteresowani ich problemami, nie chcą lub nie potrafią pomóc ofiarom<sup>30</sup>.

### 3. TEORIA, BADANIA I PRAKTYKA, CZYLI EDUKACYJNE BADANIA W DZIAŁANIU

Badania nad klimatem szkoły prowadzi się nie tylko po to, by dowiedzieć się, jaki jest klimat szkoły, jaka jest jego rola, ale również po to, by wprowadzać zmiany w kierunku lepszego i bardziej wydajnego funkcjonowania szkoły. Badacze starają się poznać pewne prawidłowości, dzięki czemu w dalszych etapach powinny pozwolić to na zaproponowanie i zrealizowanie zmiany społecznej. Dotychczas przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że w połączonych ze sobą różnych wymiarach konstytuujących klimat szkoły tkwią pewne możliwości zapobiegania i ograniczania zjawiska agresji i przemocy w szkole. Modyfikacja czy polepszenie klimatu szkoły wiąże się z ograniczeniem zjawiska przemocy w szkole<sup>31</sup>. Szkolne działania profilaktyczne powinny zatem uwzględniać tworzenie klimatu, który sprzyja pozytywnemu rozwojowi młodzieży. Stanowi szansę na tworzenie bardziej przyjaznych dla uczniów (i nauczycieli) środowisk uczenia się, ale także mniej obciążonych zachowaniami aspołecznymi.

Szkoły podejmują pewne wysiłki i tworzą różne strategie profilaktyczne oraz programy naprawcze. Można wyróżnić dwa rodzaje programów profilaktycznych: programy ukierunkowane (skoncentrowane) i programy całościowe (uniwersalne)<sup>32</sup>. Programy ukierunkowane przeznaczone są dla poszczególnych grup uczniów, którzy znajdują się np. w grupie ryzyka lub którzy dopuścili się jakichś niewłaściwych zachowań, przemocowych czy przestępczych. Te programy koncentrują się na pracy z tymi uczniami i dążą do poszukiwania czynników ochronnych w celu zminimalizowania prawdopodobieństwa wystąpienia niepożądanych zachowań ponownie. Z kolei programy całościowe tworzone są w celach zapobiegawczych i sprowadzają się w większości do treningów, wyposażania uczniów w odpowiednie umiejętności i kompetencje społeczne, ale także uwzględniają wiedzę i umiejętności nauczycieli lub/i funkcjonowanie szkoły jako całości. Programy całościowe (uniwersalne) mogą dążyć, poprzez promowanie zachowań pozytywnych, do zmiany klimatu szkoły. Zatem nie są one ukierunkowane na zmianę kilku wybranych uczniów czy nauczycieli, lecz na zmianę całości, koherentnego środowiska szkolnego. Projektując takie programy, uwzględnia się w mniejszym lub większym stopniu wyniki badań naukowych nad klimatem szkoły. Praktycznym efektem badań naukowych powinny być właśnie różnego rodzaju inicjatywy na rzecz wspierania pozytywnego klimatu szkoły. Jednakże nie zawsze łatwo jest prze-

<sup>30</sup> Por. J.D. Unnever, D.G. Cornell, *The culture of bullying...*, s. 5-27.

<sup>31</sup> Por. M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, *Seminare* 24(2007), s. 275.

<sup>32</sup> Por. P. Orpinas, A.M. Horne, D. Staniszewski, *School Bullying: Changing the Problem by Changing the School*, *School Psychology Review* 32(2003)3, s. 432.

łożyć wyniki badań naukowych, „oderwanych” czasami od konkretnych środowisk szkolnych, na działania praktyczne, które byłyby efektywne „zawsze i wszędzie”. Należy pamiętać o tym, że programy profilaktyczne i strategie doskonalące jakość pracy szkoły powinny być dopasowane do specyfiki danej szkoły, w której mają zostać wprowadzone, gdyż szkoła innego typu wymagać będzie innego podejścia. Ponadto, niezwykle ważne jest poparcie dla wdrażania tych programów zarówno przez pracowników szkoły, uczniów, jak i rodziców<sup>33</sup>. Aby można było opracować program dostosowany do danej szkoły, należy w pierwszej kolejności dokonać diagnozy zastanego stanu rzeczy i w oparciu o nią opracować strategię działania. Na uwzględnienie tych elementów pozwala prowadzenie tzw. badań w działaniu<sup>34</sup>.

Edukacyjne badania w działaniu oznaczają, ogólnie rzecz ujmując, szereg podejść teoretyczno-metodologicznych, które spaja wizja badań będących „środkiem społecznej emancypacji”<sup>35</sup>. Ich rozwój kojarzony jest ze Stanami Zjednoczonymi i działalnością psychologa społecznego Kurta Lewina<sup>36</sup>. Jemu przypisuje się pierwsze zastosowanie terminu „badania w działaniu” oraz opracowanie metody, którą przedstawił jako spiralę kroków składających się z „cyklu planowania, działania oraz ustalania faktów na temat rezultatu tego działania”<sup>37</sup>. Praktyki wypracowane w efekcie badań w działaniu są z natury bardziej użyteczne, możliwe do zrealizowania w konkretnym otoczeniu i bardziej odpowiadają potrzebom nauczycieli. Proces prowadzenia takich badań uwzględnia zarówno czynniki indywidualne, jak i kontekstowe, zwracając przy tym uwagę na różnice występujące między klasami czy szkołami. Badania prowadzone są w konkretnych społecznościach szkolnych, dzięki czemu można uchwycić poglądy, opinie, ale też mechanizmy typowe dla danej społeczności. Można spojrzeć na daną grupę społeczną z uwzględnieniem zasobów, jakimi ona dysponuje, a także z rozpoznaniem, w jaki sposób owe zasoby są wykorzystywane. Spersonalizowany charakter tych badań nie pozwala jednak na generalizowanie uzyskanych wyników, jak odbywa się to w przypadku „formalnych” badań naukowych.

#### 4. Z POZYTYWNYM PRZYKŁADEM W TLE

Dobrym przykładem wykorzystania badań w działaniu do poprawy klimatu szkoły, celem uczynienia szkoły bardziej przyjaznej i bezpiecznej, jest metoda opisana w pracy Preble’a i Gordona<sup>38</sup>. Przedstawiono w niej poszczególne etapy pro-

<sup>33</sup> Por. K. Rigby, *Przemoc w szkole...*, s. 177.

<sup>34</sup> Por. P. Bryant, *Collaborative Action Research “On the Cutting Edge”*, Lethbridge, Alberta 1995, s. 5.

<sup>35</sup> Por. H. Cervinkova, *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, nr 2(2011)5, s. 7, <[http://www.decdujemyrazem.pl/files/AZP\\_5\\_internet.pdf](http://www.decdujemyrazem.pl/files/AZP_5_internet.pdf)>, (data dostępu: 23.03.2014).

<sup>36</sup> Por. B. Preble, R. Gordon, *Transforming school...*, s. 37.

<sup>37</sup> H. Cervinkova, *Edukacyjne badania...*, s. 7.

<sup>38</sup> Por. B. Preble, R. Gordon, *Transforming School Climate...*



cesu SafeMeasures™ opracowanego przez Williama Preble'a i współpracowników. Ten proces doskonalenia klimatu szkoły z powodzeniem stosowany jest od ponad dekady w stu szkołach w Stanach Zjednoczonych. Autorzy zakładają, że proces opisany w pracy jest dobrze ustrukturyzowany i może mieć zastosowanie w budowaniu potencjału organizacyjnego w każdym otoczeniu. Głównym celem ich pracy jest pomoc szkolnym liderom w zmianie klimatu szkoły i klimatu uczenia się, poprzez zwrócenie uwagi na wspólne zaangażowanie nauczycieli i uczniów<sup>39</sup>. Autorzy pokazują, jak można wspierać solidarność społeczną uczniów i nauczycieli oraz przeciwdziałać w ten sposób zachowaniom aspołecznym. Ich zdaniem, bazując na badaniach w działaniu, szkoły mogą rozwijać zdolności do trwałej poprawy klimatu szkoły, a w konsekwencji poprawy jakości kształcenia. Książka jest zatem przeznaczona głównie dla szkolnych liderów, ale także dla wszystkich nauczycieli i praktyków, którym zależy na przywróceniu równowagi w szkołach, dokładniej równowagi pomiędzy naciskiem na wysokie osiągnięcia uczniów a bezpiecznym i szanującym się środowiskiem szkolnym. Rozdziały zostały zorganizowane w taki sposób, że zawierają zarówno wiedzę teoretyczną, jak i przede wszystkim wskazówki praktyczne. W każdym rozdziale znajduje się uzasadnienie dla poszczególnego etapu procesu oraz sugestie, jak krok po kroku wprowadzić odpowiednie działania w swoim własnym otoczeniu. Ponadto praca zawiera krótkie „historie prawdziwe”, które obrazują, jak omówione etapy wyglądają w autentycznej szkolnej rzeczywistości i z jakimi problemami można się spotkać podczas ich realizacji. Każdy rozdział kończą pytania, które zachęcają czytelnika do refleksji i podjęcia próby wdrożenia tych pomysłów.

Oparte na badaniach w działaniu postępowanie SafeMeasures™ jest dokładnie przemyślanym i zdroworozsądkowym procesem, który został opracowany w celu umożliwienia systematycznej pracy nad doskonaleniem szkoły. Nie zawiera w sobie listy uniwersalnych drobnych kroków, które bez diagnozy problemu stosowane są często w szkołach tylko ze względu na obowiązujące aktualnie „trendy” edukacyjne. SafeMeasures zapewnia logiczny proces budowania potencjału szkoły do ciągłego doskonalenia klimatu i jakości procesu kształcenia.

Na postępowanie SafeMeasures składa się pięć kluczowych etapów:

(1) „Każdy może być liderem, czyli upodmiotowienie uczniów i nauczycieli”. Proces dokonywania zmian należy rozpocząć od stworzenia dwóch zespołów nauczycieli i uczniów (and. *adult design team* DT, *student leadership team* SLT), które, współpracując ze sobą, poprowadzą dalszy proces zmiany i doskonalenia klimatu szkoły. Ważne jest uwzględnienie zdania i opinii uczniów. Bez nich, zrozumienie klimatu szkoły może być utrudnione lub niepełne, a wprowadzane programy nieskuteczne. Agentami przyszłej zmiany będą zatem lokalni liderzy.

(2) „Uwzględniając wszystkie głosy, czyli zbieranie danych o klimacie szkoły”. Zgromadzenie danych empirycznych o klimacie szkoły z wykorzystaniem strategii ilościowych i jakościowych (np. ankiety, grupy fokusowe) pozwoli odpowie-

<sup>39</sup> Por. tamże, s. 7.

dzień na pytania, jak uczniowie i nauczyciele postrzegają klimat szkoły i zachowania agresywne, czy istnieją różnice między uczniami i nauczycielami w zakresie poczucia bezpieczeństwa w szkole, itp. Tutaj ważne jest zaangażowanie uczniów w rolę badaczy, ekspertów najlepiej znających się na podejmowanej problematyce. Na tym etapie każdy głos powinien zostać uwzględniony.

(3) „Myśleć razem, czyli analiza danych i wyznaczenie celów”.

Ważne jest, by ilościowe i jakościowe rezultaty tego typu badań zostały starannie przeanalizowane i omówione wspólnie przez pracowników szkoły i uczniów. Autorzy procesu SM w swojej pracy wyjaśniają, w jaki sposób zebrane dane mogą zmienić zdanie ludzi o silnych stronach swojej szkoły i jej potrzebach oraz w jaki sposób wykorzystać te dane w celu poprawy klimatu i osiągnięcia założonych celów. Jeśli strategia działania jest opracowana bez uwzględnienia zdania wszystkich zainteresowanych stron, wówczas jest mało prawdopodobne, by szkoła jako całość poczuła, że przyjęte cele działania są jej czymś bliskim i by poświęciła się z całą energią ich wdrażaniu.

(4) „Dokonywanie zmian, czyli planowanie działań i opracowanie projektu”.

Etap czwarty stanowi fazę planowania konkretnych działań i rozpoczęcie ich wprowadzania. Nie ma tylko i wyłącznie jednej właściwej drogi do zmiany, jednego perfekcyjnego projektu, który udoskonali szkołę. W oparciu o zgromadzone dane powinno się stworzyć plan działania najlepiej dostosowany do danego miejsca i jego potrzeb. Zmiana jest trudna, bo jest kompleksowa. Autorzy pokazują, jak na tym etapie można wykorzystać „Kontinuum Szacunku” (ang. *Respect Continuum*) prowadzące od przemocy do upodmiotowienia. Kontinuum nawiązuje do strefy najbliższego rozwoju Wygotskiego<sup>40</sup>, zgodnie z którą rozwój dziecka należy stymulować poprzez dawanie mu zadań, które znajdują się w jego strefie najbliższego rozwoju. Czyli takich zadań, które są osiągalne, ale zarazem stanowią pewne wyzwanie i dzięki temu sprawiają, że dziecko cały czas się rozwija, poszerza swoje kompetencje i zdobywa nowe umiejętności. W strefie najbliższego rozwoju tkwi potencjał człowieka. Analogicznie można dążyć do rozwoju szkoły i jej klimatu. Omówione kontinuum stanowi pewne ramy, w którym zawierają się drogowskazy do zmiany.

(5) „Razem naprzód, czyli zrównoważony rozwój i ciągłe doskonalenie”.

Należy pamiętać, że zmiana nie jest jednorazowym zdarzeniem, lecz jest procesem, który trwa. I na tym etapie zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą być tego świadomi. Zmiana rozpoczyna się od sformułowania planu działania, poprzez wdrażanie jego poszczególnych etapów, aż do monitorowania uzyskiwanych rezultatów, ciągłego ich oceniania i przepracowywania.

Omówione etapy tworzą warunki, w których klimat i kultura szkoły może się rozwijać i stanowić przygotowany grunt dla utrzymania tych zmian w długim okresie czasu. Należy mieć na uwadze, że zmiana klimatu szkoły nie jest zadaniem

---

<sup>40</sup> Por. L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.

łatwym, które może dokonać się z dnia na dzień. Trwałe zmiany klimatu szkoły i relacji społecznych możliwe są poprzez długotrwałe, zbiorowe i uczestniczący proces autorefleksji. Zdaniem Szymańskiej, im bardziej dysfunkcjonalna jest szkoła, tym silniej będzie się ona bronić przed rzetelną diagnozą i zmianą<sup>41</sup>. Nie będzie także zainteresowana rozwiązywaniem swoich problemów, gdyż wiąże się to z koniecznością wprowadzenia sporych, „zagrożających” statusowi quo zmian. W takich warunkach bardziej „bezpieczne” wydaje się skierowanie działań wyłącznie na grupę uczniów.

Skuteczny plan działania, mający poprawić klimat szkoły i ograniczyć przemoc w szkole, musi sobie stawiać za cel zaangażowanie wszystkich osób należących do szkolnej wspólnoty. W omówionym programie położono duży nacisk na współpracę, równorzędność partnerów w procesie podejmowania decyzji, jednakże nie została uwzględniona w nim społeczność rodziców, a zdaje się być ona równie ważna. Rodzic jest także członkiem wspólnoty szkolnej, co prawda bywa w niej rzadziej, niemniej jednak może odgrywać pozytywną i aktywną rolę. Rodzice są różni, jedni bardziej interesują się szkołą, do której chodzą ich dzieci, inni mniej. Mają też zróżnicowane poglądy na temat roli szkoły i jej zadań. Ale coraz częściej zachęca się ich do tego, by stali się realną siłą wspierającą zmiany w edukacji społecznej swoich dzieci, zwłaszcza w kwestii uwolnienia szkół od problemu przemocy<sup>42</sup>.

## 5. UWAGI KOŃCOWE

Rosnąca liczba raportów, badań i prób wprowadzania zmian, dokumentuje i podkreśla znaczenie pozytywnego klimatu szkoły w zmniejszaniu nierównych osiągnięć uczniów, we wzmacnianiu i promowaniu prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji, które składają się na fundament kształcenia i wychowania XXI wieku. Posiadamy obecnie sporą wiedzę na temat dręczenia szkolnego, jego uwarunkowań i roli klimatu szkoły oraz wiemy, jakie działania można podjąć, by zapobiegać temu zjawisku lub je ograniczyć. Po lekturze książki Preble’a i Gordona można dojść do wniosku, że to głównie od pedagogów, nauczycieli i uczniów, od ich zaangażowania zależy, jak członkowie społeczności szkolnej będą czuli się w tym miejscu, jak dużo będzie w szkołach przemocy, jak częste będą przypadki szykanowania jednych uczniów przez innych i jak szkoły będą sobie z tym radzić. Ważne jest wzmacnianie zaangażowania całej społeczności szkolnej we wspólną pracę i tworzenie miejsca, które nazywa się szkołą, a także opracowywanie strategii, które z jednej strony opierają się na naszym doświadczeniu praktyków, z drugiej zaś na wynikach badań empirycznych diagnozujących potencjał i potrzeby.

<sup>41</sup> Por. J. Szymańska, *Działania profilaktyczne a klimat szkoły*, *Remedium* (2003)3, s. 6-7.

<sup>42</sup> Por. K. Rigby, *Przemoc w szkole...*, s. 171.

ABOUT SCHOOL CLIMATE CHANGE. A FEW COMMENTS ON THE MARGIN  
OF B. PREBLE AND R. GORDON'S *TRANSFORMING SCHOOL CLIMATE  
AND LEARNING. BEYOND BULLYING AND COMPLIANCE*

Summary

The study presents some reflections upon the significance of school climate in teaching and education. The author focuses in particular on the relationship between school climate and aggressive behavior among pupils. Practical outcomes of the research concerning that issue and its implications include various initiatives to promote positive school atmosphere. The article discusses a SafeMeasures process described in detail in "Transforming School Climate and Learning. Beyond Bullying and Compliance" by B. Preble and R. Gordon, which is based on action research and aimed at the improvement of school climate.

**Keywords:** school climate, bullying, quality of school, improvement, action research

**Nota o Autorze:** dr Aleksandra Tłuściak-Deliowska – adiunkt w Katedrze Dydaktyki Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Członek Zespołu Badań nad Socjalizacją i Agresją kierowanego przez prof. dr. hab. Adama Frączka. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Obszar zainteresowań: przemoc rówieśnicza w szkole, klimat i kultura szkoły.

**Słowa kluczowe:** klimat szkoły, przemoc w szkole, jakość szkoły, doskonalenie, badania w działaniu