

Marek Kulesza

Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych

Seminare. Poszukiwania naukowe 24, 261-277

2007

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

MAREK KULESZA

KLIMAT SZKOŁY A ZACHOWANIA PRZEMOCOWE UCZNIÓW
ŚWIETLE WYBRANYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Szkoła stanowi niewątpliwie jeden z kluczowych obszarów doświadczeń życiowych dzieci i młodzieży. Jak dowodzą liczne badania to właśnie uwarunkowania wewnątrzszkolne wywierają znaczący wpływ na postawy, zachowania i rozwój osobowości uczniów. W pierwszej linii nie chodzi tu przy tym o szkolne struktury, lecz doświadczane i przeżywane procesy interakcyjne i komunikacyjne, o możliwości partycypacji w życiu szkoły, o odbiór procesu nauczania i wychowania, a więc o właściwości środowiska szkolnego, które zwykle się określać zbiorczym terminem *klimat szkoły*¹.

Zasadniczym założeniem koncepcji klimatu jest uznanie znaczenia nie tyle obiektywnych uwarunkowań, lecz subiektywnego procesu percepcji tych właściwości środowiska szkoły przez uczniów, które oddają trwałe względnie typowe jego cechy. Jak doświadczają i przeżywają uczniowie komunikacje z innymi uczniami i z nauczycielami? Czy mają pozytywne poczucie przynależności do klasy i szkoły, czy też doświadczają wyłączenia, dystansu, osamotnienia? Czy mają wrażenie współkształtowania życia szkoły? Jak odbierają same zajęcia lekcyjne, zaangażowanie nauczycieli, sprawiedliwość, stosowanie kar?

Dość powszechnie przyjmuje się, że właściwości klimatu szkoły, jako społeczne i wychowawcze czynniki kontekstowe środowiska szkoły determinujące

¹ Por. przede wszystkim F. Eder, *Schul – und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Innsbruck–Wien 1996; H. Fend, *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*, Weinheim–Basel 1977; R.H. Moos, *Evaluating educational environments: measures, procedures, findings and policy implications*, Francisco 1979; M. Rutter, B. Maughan, B. Mortimer, I. Ouston, *Fifteen Thousand Hours*, London, 1979; K.-J. Tillmann, B. Holler-Nowitzki, H.G. Holtappels, U. Meier, U. Popp, *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. 2 wyd., Weinheim–München, 2000; M. von Saldern, *Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik, Frankfurt/Main–Bern–New York 1987.

przebieg procesów nauczania i interakcji w szkole, warunkują także efekty szkolnej socjalizacji. W ten sposób subiektywnie odbierany przez uczniów jako problemowy klimat szkolny, może mieć – jak wykazały badania – istotny wpływ na wykształcenie się, rozwój i utrwalanie trudności w nauce, odczuwalnym poziomie akceptacji, więziach społecznych czy wreszcie konkretnych zachowaniach problemowych – w tym także przemocy².

KLIMAT SZKOŁY – ZBLIŻENIE DEFINICYJNE

Termin klimat szkoły stosowany jest często bez uzasadnienia definicyjnego czy empirycznego. Sprzyja to pewnej dowolności w jego użyciu. Jak zauważa znany austriacki badacz fenomenu F. Eder w debacie nad problematyką klimatu szkoły rozróżnić można zasadniczo trzy główne sposoby rozumienia i pojmowania tego pojęcia³. W ten sposób klimat szkoły służyć może:

- 1) charakterystyce emocjonalnej tonacji całościowej atmosfery wychowawczej konkretnej szkoły,
- 2) charakterystyce panujących w konkretnym środowisku wychowawczym norm i wartości,
- 3) opisowi subiektywnie odbieranych środowisk nauczania.

Wprawdzie dwa pierwsze podejścia obecne są w różnych opracowaniach pedagogicznych, to wykształcona głównie w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku tradycja badawcza koncentruje się w pierwszej linii na subiektywnych doznaniach i przeżyciach uczniów. Innymi słowy klimat szkoły stanowi subiektywną reprezentację obiektywnych uwarunkowań środowiskowych⁴. Jest on w tym ujęciu odzwierciedleniem doświadczanych przez uczniów właściwości szkolnego środowiska, a zatem ich psychologicznej sytuacji.

Niemniej klimat szkoły konstituuje się nie w wyniku odczuć jednostki, lecz jednostek. W tym kontekście warto dokonać istotnego w dalszych rozważaniach rozróżnienia między klimatami:

Klimatem psychologicznym, wyrażającym subiektywne odczucia jednostki i ilustrującym jej sposób percepcji rzeczywistości szkolnej.

² Zob. np. D. Varbelow, *Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen*, Marburg, 2003; U. Meier, *Aggressionen und Gewalt in der Schule. Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima*. Jugendsoziologie, t. 6, Münster 2004; H. Fend, dz.cyt., K.-J. Tillmann i in., dz.cyt., 2000.

³ F. Eder, dz.cyt., s. 22 nn.

⁴ Zob. przede wszystkim H. Dreesmann, *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen*. Weinheim–Basel, 1982; R. Pekrun, *Schulklima*, w: *Handbuch Schule und Unterricht*, W. Twellmann (red.), Düsseldorf, 1985, s. 524–547; M. von Saldern, dz.cyt., 1987.

Klimatem agregowanym, stanowiącym średnie postrzeżenie klimatu przez grupę osób tej samej szkoły. W praktyce chodzi tutaj o utworzenie statystycznej wartości średniej.

Klimatem kolektywnym, określającym wspólne postrzeżenie środowiska w danej organizacji przez grupę osób powiązanych ze sobą procesami interakcyjnymi⁵.

W praktyce badawczej klimat szkoły jest czysto hipotetycznym konstruktem, bazującym na wielopłaszczyznowej agregacji subiektywnych procesów percepcji i kognitywnego przetworzenia bodźców sytuacyjnych. Zdaniem niektórych autorów, krytycznie postrzegających analityczne konstruowanie wartości klimatu (np. R. Pekrun, M. von Saldern, H. Dreesmann), o określonym klimacie można mówić jedynie wówczas, gdy mamy do czynienia z podobnym, wspólnym postrzeżeniem właściwości środowiska (klimat kolektywny)⁶. W idealnym przypadku następuje wykształcenie się swego rodzaju kolektywnej świadomości na temat takiego odbioru środowiska przez członków grupy. R. Pekrun używa w tym kontekście pojęcia *metapercepcji* klimatu szkoły, podkreślając, że taki *metaklimat* może wytworzyć się jedynie w ściśle określonych warunkach⁷.

ELEMENTY KLIMATU SZKOŁY

Niezależnie od dość dużej heterogeniczności dotychczasowych podejść badawczych do problematyki klimatu szkoły przyjąć można, że – niezależnie od stosowanej przez poszczególnych badaczy terminologii – centralnymi wymiarami środowiska szkoły kształtującymi jej klimat są stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami, stosunki między samymi uczniami oraz różnie definiowane i postrzegane właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego. Jak wykazał F. Eder, tym kategoriom dają się z mniejszym lub większym powodzeniem przyporządkować analizowane i stosowane w różnych opracowaniach elementy szkolnego klimatu^{8,9}.

⁵ Efekt powstawania *klimatu kolektywnego* interpretowany może być w różny sposób. Oprócz modelu *interakcyjnego*, podkreślającego znaczenie kontaktów społecznych w kształtowaniu się zbliżonych sposobów percepcji rzeczywistości przytoczyć tu można model podkreślający wpływ tych samych uwarunkowań społecznych, strukturalnych, ekonomicznych i sytuacyjnych na obserwowane podobieństwa w odbierze środowiska. Inną możliwością jest tzw. teoria samoselekcji, wg której wzajemny dobór osób i organizacji prowadzi do tego, że członkowie danej organizacji są do siebie podobniejsi.

⁶ H. Dreesmann, *Unterrichtsklima...*; R. Pekrun, *Schulklima*. w: *Handbuch Schule...*, s. 524–547; M. von Saldern, dz.cyt., 1987.

⁷ Por. hipotezy na ten temat u R. Pekruna, dz.cyt., 1985.

⁸ Por. F. Eder, dz.cyt., s. 22 nn., podobnie także w F. Eder, *Schul – und Klassenklima*, w: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Rost (red.), Weinheim, s. 578–586.

⁹ Oczywiście poszczególne opracowania stosują inne, częściowo bardzo różne kategorie zbiorcze. W celu uproszczenia powyższego krótkiego przeglądu używanych elementów klimatu pozostaniemy przy takim, używanym ostatnio przez wielu autorów podziale.

Stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami

Tradycyjnie stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami uznawane są za główny wymiar klimatyczny. To właśnie one w znacznym stopniu wydają się determinować wiele innych aspektów życia szkoły. W poszczególnych ujęciach badawczych przedmiotem analiz były jednak różne elementy charakteryzujące tę właściwość środowiska szkoły. W rozwiniętym na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. przez grupy badawcze wokół amerykańskich uczonych H. Walberga i G. Andersona kwestionariuszu badania środowiska nauczania (*Learning Environment Inventory – LEI*) badano zatem formalność, postawy i zachowania demokratyczne czy przypadki faworyzowania¹⁰. Znane i często cytowane prace R. Moosa ujmowały m.in. odbiór wsparcia nauczycieli oraz kontroli z ich strony¹¹. Studia H. Fenda nad klimatem szkoły analizowały restrykcyjność działań kontrolnych, zaangażowanie nauczycieli, anonimowość, stosunki społeczne i emocjonalne czy różnego rodzaju możliwości partycypacyjne¹². W landauskich skalach klimatu społecznego szkoły (*LASSO – Landauer Skalen zum Sozialklima der Schule*) mierzono zadowolenie uczniów z nauczycieli, autorytarny styl kierowania, przypadki faworyzowania i krzywdzenia, agresję wobec nauczycieli czy poziom ich opiekuńczości¹³. Wiedeńskie skale klimatu (*Wiener Klima Skalen*) ujmowały w tym kontekście zaufanie, zaangażowanie nauczycieli, anonimowość, tolerancje, możliwości partycypacyjne¹⁴. Wiele nowszych prac koncentrujących się na środowiskowych uwarunkowaniach zachowań uczniów, badając stosunki uczniów z nauczycielami, analizuje np. poziom okazywanego zaufania i akceptacji, restrykcyjności działań kontrolno-dyscyplinujących czy współdecydowania¹⁵, sprawiedliwości, pejoratywnych działań nauczycieli, czy ich zachowań o charakterze agresywnym¹⁶.

¹⁰ Por. np. G.J. Anderson, *The assessment of learning environments: A manual for the LEI and MCI*, Halifax, 1973; a także odnośnie do przykładowych wyników badań, H.J. Walberg (1969): *Teacher personality and classroom climate*, „Psychology in the Schools”, 5: 163–169; G.J. Anderson, H.J. Walberg, W.W. Welch, *Curriculum Effects of the Social Climate of Learning: A New Representation of Discriminant Functions*, w: „American Educational Research Journal”, 6 (1969): 315–328.

¹¹ R.H. Moos, *Evaluating educational environments*, San Francisco, 1979.

¹² H. Fend, *Schulklima...*

¹³ Zob. odnośnie do konstrukcji skal: M. Von Saldern, K.E. Littig, *Die Konstruktion der Landauer Skalen zum Sozialklima*, „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie”, t. XVII, zeszyt 2: 138–149. Uwagi na temat funkcjonowania skal oraz osiągniętych wyników w M. von Saldern, dz.cyt., 1987.

¹⁴ F. Oswald, B. Pfeifer, G. Ritter-Berlach, N. Tanzer, *Schulklima – die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*, Wiedeń 1989.

¹⁵ Zob. K.-J. Tillmann i in., dz.cyt., 2000, U. Meier, dz.cyt., 2004.

¹⁶ Zob. W. Melzer, M. Mühl, Ch. Ackermann, *Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt*, w: *Arbeitsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*, Opladen 1998, s. 189–219.

Stosunki między uczniami

Drugim ważnym wymiarem klimatu szkoły są panujące relacje między samymi uczniami: ilość i jakość więzi koleżeńskich/przyjacielskich, poczucie wspólnoty, „zgrania”, przypadki odrzucenia, izolacji uczniów przez grupę, konkurencja. Odmienne niż w przypadku relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami różnice w poszczególnych podejściach badawczych nie są zbyt duże. Wspominane już prace G. Walberga oraz G. Andersona uwzględniają w tym kontekście poziom apatii, konkurencji, napięć, formowania się grup (klik) oraz wspólnoty¹⁷. Moos koncentruje się na zachowaniach konkurencyjnych i współzawodnictwie oraz istniejącej wspólnoty¹⁸. Podobnie H. Dreesmann (*Fragebogen zum Unterrichtsklima – FUK*) mierzy odbierane koleżeństwo oraz konkurencję¹⁹. Przytaczane już prace M. von Salderna uwzględniają oprócz powyższych elementów także formowanie się grup (klik), gotowość do pomocy, poziom agresji międzyrówieśniczej, przypadki dyskryminacji oraz zadowolenie uczniów²⁰. Podobne aspekty znajdujemy u F. Edera. Są to odnoszące się do płaszczyzny klasy poczucie wspólnoty, rywalizacja z innymi oraz formowanie się grup²¹. Nowsze analizy koncentrujące się głównie na wpływie klimatu szkoły na postawy i zachowania uczniów uwzględniają zbliżone elementy stosunków między uczniami: poziom integracji, więzi społecznych, dezintegracji, konkurencji i kohezji w klasie (w tym duchu prowadzone zostały w latach dziewięćdziesiątych prace badawcze Uniwersytetów w Bielefeld oraz Dreźnie)²² czy dodatkowo skłonność do konfliktów, „trzymanie się razem”, presja konformistyczna²³.

¹⁷ Zob. przede wszystkim G.J. Anderson, dz.cyt., 1973.

¹⁸ R.H. Moos, *Evaluating educational environments ...* 1979.

¹⁹ Por. na ten temat przede wszystkim H. Dreesmann, *Das Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und das Leistungsverhalte von Schülern*, Heidelberg 1979, a także H. Dreesmann, dz.cyt., 1982.

²⁰ M. von Saldern, *Sozialklima von Schulklassen...*, 1987.

²¹ Por. na temat sposobu konstruowania LFKK F. Eder, dz.cyt., 1996.

²² Por. przede wszystkim W. Melzer i in., *Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt*, w: Arbeitsgruppe Schulevaluation: *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*, Opladen 1998, s. 189–219. K.-J. Tillmann i in., dz.cyt., 2000, U. Meier, dz.cyt., 2004; H.G. Holtappels, *Soziales Schulklima aus Schülersicht – Wohlbefinden im Sozialen Kontext der Schule*, w: *Jahrbuch Jugendforschung*, H. Merckens, J. Zinnecker (red.), 3, Wydanie 2003, Opladen 2003, s. 173–196.

²³ W ten sposób np. u F. Lösela, T. Bliesenera, *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*, Polizei + Forschung, 20. München–Neuwied 2003; podobnie także w szwajcarskich badaniach Eisnera i współpracowników, zob. M. Eisner, P. Manzoni, D. Ribeaud, *Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Pädagogik bei Saarländer, Bd. 31, Aarau 2003.

Właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego

Pod tym zbiorczym i stosunkowo mało precyzyjnym określeniem kryją się nie tylko konkretne cechy zajęć lekcyjnych (jakość nauczania, presja osiągnięć, stopień indywidualnego podejścia i wsparcia uczniów), lecz także ogólne podejście do ucznia w szkole (odbiór szans na odniesienie sukcesu, procesów etykietowania, partycypacji w życiu szkoły, wyobcowaniu), na które wpływ mają zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. W zależności od prezentowanego podejścia badawczego mierzono zatem tempo nauczania, orientację na cele, dezorganizację, trudność, zadowolenie i wyposażenie (pomiar właściwości środowiska szkoły G. Andersona oraz G. Walberga)²⁴, orientację na cele, porządek i organizację, jasność reguł, innowację (R. Moos)²⁵, niezależność, różnicowanie, proces nauczania (B. Fraser)²⁶ czy presję osiągnięć, presję dyscyplinującą, przebieg zajęć czy dopasowanie się (H. Fend)²⁷. Nowsze opracowania koncentrują się, oprócz ujęcia właściwości zajęć lekcyjnych, przede wszystkim na charakterze i sprawiedliwości działań kontrolnych oraz dyscyplinujących (zaliczanych częściowo do kategorii relacji między uczniami i nauczycielami), presji osiągnięć, współdecydowaniu oraz szansach na odniesienie sukcesu²⁸. Sporadycznie podejmowane są zagadnienia identyfikacji ze szkołą czy motywacji²⁹. W szczególności podejścia badawcze, koncentrujące się na ujęciu zależności pomiędzy klimatem szkoły a manifestowanym poziomem agresji u uczniów, uwzględniają często aspekt etykietowania (naznaczania) uczniów, nawiązują do znanej teorii etykietowania (*labeling approach*)³⁰.

Zastosowana przez nas propozycja systematyzacji poszczególnych elementów klimatu szkoły ma, ja wspomniano, charakter dość umowny, służy raczej lepszemu porównaniu analizowanych w poszczególnych podejściach aspektów.

²⁴ Por. przede wszystkim G.J. Anderson, dz.cyt., 1973; a także H.J. Walberg, (1969): *Teacher personality and classroom climate*, „Psychology in the Schools”, 5: 163–169; G.J. Anderson, H.J. Walberg, W.W. Welch, *Curriculum Effects of the Social Climate of Learning, A New Representation of Discriminant Functions*, „American Educational Research Journal”, 6 (1969), 315–328.

²⁵ R.H. Moos, dz.cyt., 1979.

²⁶ B.J. Fraser, *Research on classroom and school climate*, w: *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, D.J. Gabel (red.), New York: Macmillan: 493–541.

²⁷ H. Fend, dz.cyt., 1977.

²⁸ W ten sposób zarówno studia nad klimatem szkoły – zob. np. M. von Saldern, dz.cyt., 1987; F. Eder, dz.cyt., 1996, jak i zależności między zachowaniami problemowymi uczniów a właściwościami środowiska szkolnego – zob. np. U. Meier, dz.cyt., 2004; K.-J. Tillmann i in., dz.cyt., 2000; D. Varbelow, dz.cyt., 2003.

²⁹ M. Janosz, P. Georges, S. Patent, *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, „Revue Canadienne de Psycho-Éducation” 1998; 27 (2): 285–306.

³⁰ Por. przede wszystkim W. Melzer i in., *Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt*, w: *Arbeitsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*, Opladen 1998, s. 189–219, oraz U. Meier, dz.cyt.

Niemniej pozwala ona na wyrobienie sobie poglądu na temat, co rozumiemy przez pojęcie klimat szkoły, jak jest on postrzegany oraz mierzony.

ODDZIAŁYWANIE KLIMATU SZKOŁY

Analizy klimatu szkoły uwzględniają bardzo szerokie spektrum przypisywanych mu oddziaływań. Do najczęściej podejmowanych prób ujęcia zależności panującego w szkole klimatu należą z całą pewnością analizy jego wpływu na osiągnięcia w nauce uczniów, wpływu na osobowość i postawy uczniów, wpływu na określone formy zachowań uczniów (zwłaszcza zachowania dewiacyjne) oraz wpływu na zdrowie uczniów.

Można przyjąć, że psychologiczno-pedagogiczne analizy klimatu szkoły i jego oddziaływania obejmują centralne obszary życia ucznia. Nie bez znaczenia jest przy tym dyskutowana złożoność wzajemnych powiązań: poszczególne zmienne korelują ze sobą (np. osiągnięcia w szkole – zadowolenie – postrzeganie własnej osoby – formy zachowań), a także wywierają wpływ na klimat szkoły, jeśli też w większości studiów analizowany jest raczej jednokierunkowy ciąg kauzalny. W poniższej tabeli zestawione zostały poruszane w badaniach nad klimatem obszary problemowe oraz aspekty (w nawiasach podano wybór przykładowych prac).

Tabela 1. Zestawienie analizowanych zmiennych zależnych od klimatu szkoły w wybranych międzynarodowych badaniach empirycznych³¹

Obszar	Aspekty (przykładowe prace badawcze)
Wyniki w nauce	<ul style="list-style-type: none"> •Osiągnięcia w nauce (DREESMANN 1979, 1982; WALBERG 1969, 1972; ANDERSON 1973) •Oceny (EDER 1985, VON SALDERN 1987; OSWALD et al. 1989; MOOS 1974) •Trudności w nauce (EDER 1985) •Czas pracy uczniów (FEND 1977)
Postawy względem szkoły	<ul style="list-style-type: none"> •Zadowolenie ze szkoły (MOOS 1979; EDER 1985) •Uczestnictwo w życiu szkoły (FEND 1977) •Niezadowolenie ze szkoły (OSWALD i in. 1989; HOLTAPPELS 2003) •Zainteresowanie przedmiotami (WALBERG 1969)
Zachowanie w szkole i podczas zajęć	<ul style="list-style-type: none"> •Zachowania dewiacyjne, w tym agresja i przemoc (TILLMANN i in. 1997; HOLTAPPELS 2003; LÖSEL/BLIESENER 2003; VARBELOW 2003, SURZYKIEWICZ 2000) •Dyscyplina, wagarowanie/opuszczanie zajęć (EDER 1984, HOLTAPPELS 1985) •Partycypacja (FEND 1977) •Strategie rozwiązywania konfliktów, pozytywne zachowania społeczne (FEND 1977)
Postrzeganie własnej osoby	<ul style="list-style-type: none"> •Poczucie własnej wartości (MOOS 1974; PEKRUN 1985; VON SALDERN 1987) •Postrzeganie własnej osoby (JERUSALEM/SCHWARZER 1991; SATOW 1999)
Obciążenia psychiczne	<ul style="list-style-type: none"> •Strach, strach przed egzaminami, strach przed szkołą (HOLTAPPELS 2003; OSWALD i in. 1989; VON SALDERN 1987) •Obciążenia psychiczne związane ze szkołą (BERGMANN 1984; OSWALD et al. 1989)
Zdrowie	<ul style="list-style-type: none"> •Somatyczne i psychosomatyczne objawy chorobowe (FREITAG 1997, VUILLE i in. 1998, 2002) •Prewencja, promocja zdrowia (FREITAG 1997, VUILLE i in. 1998, 2002)
Zainteresowania i motywacje	<ul style="list-style-type: none"> •Zainteresowania (EDER 1996) •Gotowość do osiągnięć (FEND 1977; VON SALDERN 1987) •Dążenie do samospełnienia (EDER 1985, 1996)

³¹ W celu zachowania przejrzystości powyższego zestawienia oraz ram niniejszego artykułu zrezygnowano w tym miejscu z podania kompletnej bibliografii wymienionych studiów. Znaczna ich część była tu już przytaczana. Dalsze wskazówki bibliograficzne znaleźć można np. w opracowaniach F. Edera: dz.cyt.; D. Varbelowa, dz.cyt., 2003; S. Gruehn, dz.cyt., Münster 2000, oraz po części u J. Surzykiewicza, *Aresja i przemoc w szkole*, Warszawa 2000.

ZALEŻNOŚCI MIĘDZY KLIMATEM SZKOŁY A MANIFESTOWANYMI
ZACHOWANIAMI PRZEMOCOWYMI UCZNIÓW W ŚWIETLE WYBRANYCH
BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Wpływ właściwości klimatu szkoły na zachowania dewiacyjne uczniów jest tradycyjnie przedmiotem analiz na tym obszarze badawczym. Pogląd, że odpowiednia, korzystna atmosfera nauki i wychowania w szkole, panujący w niej klimat stanowi nie tylko istotny wyznacznik *jakości* tej instytucji, lecz determinuje także w znacznym stopniu postawy i zachowania osób uczestniczących w życiu szkoły wydaje się być stosunkowo rozpowszechniony. Niemniej w krajowej literaturze fachowej trudno jest znaleźć odpowiednio udokumentowane wyniki studiów empirycznych potwierdzających jednoznaczny wpływ tego aspektu życia szkoły na problemowe zachowania uczniów. Jednym z nielicznych opracowań podejmujących to zagadnienie są szeroko zakrojone studia nad agresją i przemocą w szkołach polskich³². Przeprowadzone analizy potwierdziły wpływ sposobu percepcji rzeczywistości szkolnej zarówno na poziom przejawiania, jak i podlegania agresji i przemocy przez uczniów. Istotnymi predyktorami okazały się zwłaszcza: *samopoczucie ucznia w szkole* oraz w mniejszym stopniu *konfliktowy klimat klasy* oraz *relacje uczeń–nauczyciel*³³. Poniżej zestawiamy uzyskane na danych agregowanych (poziom szkół) wartości współczynników korelacji między łącznymi wskaźnikami stosowaniem i podleganiem agresji a elementami uczniowskiej percepcji warunków i klimatu szkoły.

T a b e l a 2. Zależności między poziomem stosowania i doświadczania agresji i przemocy w szkole a percepcją jej warunków i klimatu³⁴

Kategorie percepcji środowiska szkolnego	Stosowanie przemocy	Doświadczanie przemocy
Ocena warunków materialno-technicznych szkoły (+)	–,21	–,01
(Negatywna) ocena samopoczucia w szkole (–)	,61 **	,41 **
Ocena negatywnego ustosunkowania nauczycieli wobec uczniów (–)	,42 **	,34 **
Konfliktowy klimat klasy (–)	,23 *	–,23 *

* $p < .05$, ** $p < .01$

³² J. Surzykiewicz, dz.cyt., 2000, s. 570 nn.

³³ Uzyskane w tym badaniu wyniki były podstawą przeprowadzenia w badaniach replikacyjnych (zob. K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa 2005) wnikliwszej analizy zależności między sposobami uczniowskiej percepcji środowiska szkoły a manifestowanymi i doświadczanymi zachowaniami o charakterze agresji i przemocy. Prace nad interpretacją rozszerzonego instrumentu badawczego, umożliwiającego precyzyjniejsze ujęcie sposobu przeżywania i doświadczania środowiska szkoły przez uczniów, są przedmiotem rozprawy doktorskiej autora niniejszego artykułu.

³⁴ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc...*, s. 532 n.

Przedstawione powyżej zależności korelacyjne nie pozwalają naturalnie wyciągać zbyt daleko idących wniosków kauzalnych. Niemniej autorowi udało się udokumentować kierunek wpływu wymienionych zmiennych na przemocowe postawy i zachowania uczniów w przeprowadzonych analizach regresyjnych

Znacznie częściej uwzględniają problematykę zależności pomiędzy klimatem szkoły a manifestacją agresji i przemocy przez uczniów studia zagraniczne. Oto wybór wyników wybranych nowszych międzynarodowych (w szczególności niemieckojęzycznych) studiów empirycznych. Także tutaj należy podkreślić, że prezentowane wyniki są efektem różnych podejść teoretycznych i metodycznych.

Istotne statystycznie powiązania panującego w szkole klimatu a postawami agresywnymi i przemocowymi udokumentował stosunkowo wcześniej H. Fend. Zdaniem autora pozytywny, względnie negatywny klimat znajdują odzwierciedlenie w „[...] różnicach w [przejawianych] zachowaniach dewiacyjnych, w agresji przeciwko nauczycielom, w szczególności jednak przeciwko innym uczniom, w agresji przeciwko rzeczom itd.” (tłum. wł)³⁵.

W reprezentacyjnych, norymberskich badaniach nad przemocą w szkole z 1994 r. (Funk i in. 1995) dokonano operacjonalizacji 4 istotnych kategorii klimatu szkoły: relacji między uczniami, relacji między uczniami a nauczycielami, subiektywnej oceny obciążeń szkolnych oraz możliwości partycypacyjnych³⁶. W przeprowadzonych analizach korelacyjnych udokumentowano istnienie istotnych statystycznie, choć niezbyt silnych zależności pomiędzy wymienionymi kategoriami a dewiacyjnymi formami zachowań uczniów. Na podstawie tych wyników można podkreślić przede wszystkim znaczenie możliwości partycypacyjnych uczniów (7 z 8 kategorii zachowań dewiacyjnych wykazało tutaj istotne statystycznie zależności, najsilniejsze wandalizm, rzędu $-0,24$) oraz stosunków między uczniami a nauczycielami (6 kategorii istotnych statystycznie, najsilniejsze związki z wandalizmem $-0,28$, oraz kłamaniem/obrażaniem $-0,22$).

Socjoekologiczny kontekst szkoły i jego wpływ na zjawisko przemocy w uczniowskiej stanowił jedno z centralnych zagadnień badawczych w przeprowadzonych w 1997 r. przez grupę Uniwersytetu Bielefeld. Przyjęta koncepcja teoretyczno-badawcza zakładała, że właściwości instytucjonalnie uwarunkowanego środowiska szkolnego: jego cechy strukturalno-organizacyjne (wielkość i rodzaj szkoły), panujący klimat społeczny (struktury oczekiwań, wzorce wzajemnych relacji) oraz kultura nauczania (jakość i treść zajęć lekcyjnych) stanowią socjoekologiczny kontekst, w którym w mniejszym lub większym stopniu powstaje, rozwija i manifestuje się zjawisko przemocy³⁷. Uzyskane wyniki potwierdzają istnienie zależności między elementami klimatu szkoły a stosowaniem przemocy

³⁵ H. Fend, *Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*, „Die Deutsche Schule”, 78, 1986, s. 288.

³⁶ Zob. *Nürnberger Schüler-Studie 1994. Gewalt an Schulen*. Theorie und Forschung, W. Funk (red.), Bd. 373, Regensburg 1995.

³⁷ Zob. K.-J. Tillmann i in., dz.cyt., s. 199.

przez uczniów. W odniesieniu do właściwości klimatu społecznego panującego w szkole szczególne znaczenie wydaje się, że ma w świetle zaprezentowanych rezultatów, restrykcyjność w stosowaniu reguł. Uczniowie, którzy postrzegają nauczycieli jako restrykcyjnych, sami zdecydowanie częściej stosują przemoc (współczynniki korelacji ,36 w stosunku do przemocy psychicznej i ,35 w stosunku do przemocy fizycznej, por. tabela 3). Restrykcyjność nauczycieli wspiera ponadto procesy dezintegracji (,400***)³⁸ oraz zmniejsza akceptację w relacjach uczniów z nauczycielami (-,38***). Interesujące jest, że stosunki uczniów i nauczycieli oparte na zaufaniu i (w szczególności) akceptacji korzystnie wpływają na właściwości relacji międzyuczniowskich, zwłaszcza na wartość kohezji grupy [r Pearsona odpowiednio ,27*** (zaufanie) oraz ,39*** (akceptacja)]. Podobne wyniki osiągnięto niezależnie od rodzaju szkoły, przy czym w szkołach głównych i realnych efekt tych zależności był najwyższy.

T a b e l a 3. Współzależności między elementami klimatu społecznego w szkole a zachowaniami przemocowymi uczniów³⁹

	Elementy klimatu szkoły	Przemoc psychiczna	Przemoc fizyczna
	Współdecydowanie	-,15 ***	-,11 ***
	Restrykcyjność	,36 ***	,35 ***
Relacje uczeń – nauczyciel	zaufanie	-,07 ***	,04 *
	akceptacja	-,25 ***	-,23 ***
Relacje między uczniami	kohezja	-,14 ***	-,15 ***
	konkurencja	,18 ***	,14 ***
	dezintegracja	,25 ***	,27 ***
	więzi społeczne	-,05 ***	-,22 ***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Porównywalne (zarówno w odniesieniu do przyjętych założeń teoretycznych, jak i metodologicznych) do studiów Uniwersytetu Bielefeld były równolegle prowadzone badania Politechniki Dreźnieńskiej (*Technische Universität Dresden*). W ich toku przepytano łącznie 3147 uczniów szkół saksońskich. Przy wykorzystaniu podobnych instrumentów i metod badawczych potwierdzono istnienie zależności między elementami kultury i klimatu szkoły a poziomem podlegania

³⁸ Gwiazdkami oznaczone zostały poziomy istotności statystycznej. O ile nie zaznaczono inaczej wnoszą one z reguły: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

³⁹ Współczynniki korelacji Pearsona, K.-J. Tillmann i in., dz.cyt., 2000, s. 233.

oraz (zwłaszcza) stosowania przemocy w szkole. Ustalono i udokumentowano szczególnie silne związki postaw, zachowań i kompetencji nauczycieli ze sprawstwem agresji i przemocy w szkole i jej otoczeniu. W przypadku doświadczania przemocy (zwłaszcza przemocy interpersonalnej) duże znaczenie odgrywiają kontakty między samymi uczniami. Poniżej zestawiamy wybrane wyniki pomiarów zależności korelacyjnych pochodzące z badań w szkołach saksońskich⁴⁰.

Tabela 4. Zależności między wybranymi elementami klimatu szkoły a stosowaniem i doświadczaniem przemocy przez uczniów w badaniach saksońskich (współczynniki korelacji Pearsona)

	Agresja „mięka”	Agresja „twarda”	Podleganie przemocy przeciwko rzeczom	Podleganie przemocy interpersonalnej
Agresywne postawy i zachowania nauczycieli	,68 **	,64 **	,39 **	,15
Etykietowania uczniów przez nauczycieli	,55 **	,60 **	,44 **	,34 **
Pejoratywne działania nauczycieli	,56 **	,48 **	,27 **	,18 *
Sprawiedliwość	–,45 **	–,37 **	–,14	,03
Kohezja w klasie	–,31 **	–,30 **	–,15	–,14
Konkurencja w klasie	,26 **	,28 **	,21 **	,28 **
Zadowolenie ze szkoły	–,55 **	–,49 **	–,29 **	–,17 *
Dobre samopoczucie w klasie	–,33 **	–,43 **	–,28 **	–,39 **

* $p < .05$, ** $p < .01$

Warto nadmienić, że oba przytoczone tu projekty badawcze uchodzą w obszarze niemieckojęzycznym za opracowania wzorcowe. Zastosowane w nich teoretyczne i metodyczne podejścia oraz płynące z nich ustalenia i wnioski wykorzystywane zostały w wielu późniejszych studiach. Przykładem mogą być analizy wpływu klimatu i jakości środowiska szkolnego na zachowania dewiacyjne uczniów w szkołach heskich przeprowadzone w 2002 r.⁴¹. Przedmiotem badań 737 uczniów było przede wszystkim znaczenie instytucji szkoły, szczególnie grona pedagogicznego na społeczne czy dewiacyjne postawy i zachowania uczniów.

⁴⁰ W. Melzer i in., *Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt*, w: *Arbeitsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*, Opladen 1998, s. 211.

⁴¹ Zob. D. Varbelow, dz.cyt.

Na podstawie uzyskanych wyników autor potwierdził istotność wpływu jakości relacji między uczniami i nauczycielami na postępowanie uczniów w szkole. Decydujące w tym kontekście okazują się postawy i działania samych uczących. Jako przykład posłużyć tu może negatywnie odbierane zaangażowanie nauczycieli. Wpływa ono w bezpośredni sposób na stosowanie przemocy fizycznej oraz wandalizmu, wykazujące statystycznie istotne zależności korelacyjne na poziomie powyżej ,300 (por. tabela 5). W stosunku do niektórych form zachowań społecznych⁴² podczas zajęć a kategoriami negatywnie odbieranego postępowania nauczycieli odnotowano statystycznie istotne zależności częściowo przekraczające wartość ,500⁴³. Podczas gdy częstszą reakcją chłopców na negatywnie odbieraną postawę nauczycieli jest przemoc fizyczna i wandalizm, dziewczęta raczej skłaniają się do zachowań społecznych podczas zajęć (w szczególności do ich opuszczania).

T a b e l a 5. Zależności korelacyjne pomiędzy negatywnie odbieranym zaangażowaniem nauczycieli a zachowaniami przemocowymi⁴⁴

Grupa	Przemoc psychiczna	Przemoc fizyczna	Wandalizm	Kradzieże	Zachowania społeczne podczas zajęć
Dziewczęta	,144 **	,292 **	,189 **	,098	,368 **
Chłopcy	,015	,394 **	,387 **	,147 **	,250 **
Razem	,096 **	,361 **	,301 **	,136 **	,315 **

* $p < 0.05$ / ** $p < 0.01$

Negatywnie odbierane zaangażowanie nauczycieli warunkuje nie tylko bezpośrednio zachowania przemocowe u uczniów, lecz wpływa także negatywnie na ogólne nastawienie uczniów do szkoły ($(r_{(K)}) = .495^{**}$).

D. Varbelow podkreśla także wpływ i znaczenie negatywnej względnie niesprawiedliwej oceny osiągnięć uczniów na zjawisko opuszczania zajęć lekcyjnych, stanowiące nierzadko wstęp na niekorzystną drogę rozwojową.

Reasumując uzyskane wyniki, autor stwierdza: „Im bardziej osobiste, harmonijne i oparte na zaufaniu są relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem, tym

⁴² Do zachowań takich zaliczone zostało m.in. wagarowanie, przeszkadzanie w lekcji czy odmowa współpracy (Tamże, s. 350 nn.).

⁴³ Przykładowo zależność korelacyjna między stwierdzeniem „Nauczyciele traktują mnie z góry jako tego, który przeszkadza” a odpowiedzią „Umysłnie przeszkadzałem w lekcji” wyniosła ,579**. Stwierdzenie „Mam wrażenie, że nauczyciele za moimi plecami źle o mnie mówią” wykazało korelację z różnymi formami zachowań społecznych podczas lekcji rzędu ,488**.

⁴⁴ Zob. D. Varbelow, dz.cyt., 2003, s. 328.

niższe jest prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań dewiacyjnych u ucznia” (tłum. wł.)⁴⁵.

Równie interesujące wnioski na temat wpływu właściwości środowiska szkolnego na zachowania uczniów referowali F. Lösel i T. Bliesener. Badania przeprowadzono w Norymerdze i Erlangen na próbie przeszło 1100 uczniów w 7. i 8. klasach. Autorzy tych raczej kryminologicznie ukierunkowanych studiów doszli do wniosku, że właściwości strukturalne szkoły takie, jak jej wielkość czy wielkość klasy nie odgrywają znacznej roli w procesie formowania się i utrwalania przemocy w szkole⁴⁶. Decydujące znaczenie wśród czynników wewnątrzszkolnych ma zdaniem autorów doświadczany klimat społeczny. Młodzież odbierająca silniej presję osiągnięć, odczuwająca anonimowość częściej skłonna jest do stosowania przemocy wobec kolegów. Szczególnie silnie zależność udokumentowali autorzy w stosunku do przejawów *bullyingu*. Poniżej prezentujemy wyniki zależności korelacyjnych między tą formą szkolnej agresji i przemocy a użytymi przez badaczy wyznacznikami szkolnego klimatu.

Tabela 6. Zależności korelacyjne między stosowaniem i doświadczaniem przemocy oraz różnymi zachowaniami społecznymi w szkole a percepcją poszczególnych elementów klimatu szkoły⁴⁷

	Stosowanie <i>bullyingu</i>	Zaburzenia zachowaniowe	Doświadczanie przemocy
Klimat szkolny			
– dyscyplina	,10 ***	,04	,07 *
– presja osiągnięć	,15 ***	,07 *	,11 ***
– anonimowość	,22 ***	,18 ***	,34 ***
Klimat klasy			
– presja konformistyczna	,15 ***	,08 **	,40 ***
– poziom konkurencji	,15 ***	,08 **	,35 ***
– trzymanie się razem	–,21 ***	–,14 ***	–,31 ***
– skłonność do konfliktów	,31 ***	,22 ***	,36 ***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Potwierdzone w hierarchicznych analizach regresji wyniki dokumentują istnienie wyraźnej i stabilnej zależności między sposobem percepcji przez uczniów

⁴⁵ Tamże, s. 351.

⁴⁶ F. Lösel, T. Bliesener, dz.cyt., 2003, s. 175.

⁴⁷ Tamże, s. 69.

istotnych elementów środowiska szkolnego a stosowaniem – i zwłaszcza – doświadczaniem przez nich agresji i przemocy w szkole

Do podobnych wniosków doszedł Holtappels. Autor udokumentował wyraźne zależności między istotnymi aspektami szkolnego klimatu (partycypacja, restrykcyjność, poziom konkurencji, kohezji i więzi społecznych uczniów klasie, relacje uczniów z nauczycielami) a manifestowanymi zachowaniami dewiacyjnymi. Przeprowadzone analizy regresyjne potwierdziły wyraźny wpływ tych elementów na postawy uczniów. Za szczególnie istotne uznano więzi społeczne oraz jakość kontaktów z nauczycielami⁴⁸.

Ustalenie zależności pomiędzy odbiorem środowiska szkolnego a częstością występowania przemocy stanowiło jeden z aspektów szeroko zakrojonych badań szwajcarskich, obejmujących Kanton i miasto Zurych (Zürich) (przebadano łącznie 2653 uczniów, co stanowiło przeszło 20% całej populacji)⁴⁹. Stwierdzono istnienie wyraźnych powiązań pomiędzy poziomem *bullyingu* w szkole a takimi elementami klimatu szkoły, jak: relacje z nauczycielami (zaufanie, sprawiedliwość uczących), relacje z uczniami (ocena wspólnoty klasowej, konfliktów) oraz ogólnej oceny szkoły (ocena przydatności szkoły, poziomu zadowolenia z niej). Subiektywny odbiór wszystkich wymienionych właściwości środowiska szkolnego okazały istotne znaczenie w obciążeniu szkoły *bullyingiem*⁵⁰.

Modyfikacja (polepszenie) właściwości klimatu szkoły wiąże się z ograniczeniem zjawiska przemocy w szkole. Do takiego wniosku dojść można na podstawie wyników badań ewaluacyjnych programu *Sozialwirksame Schule*⁵¹. Przeprowadzone po roku trwania programu (1999–2000) badania kontrolne wykazały m.in. wysoce istotne statystycznie polepszenie się zdolności komunikacyjnych u uczniów, poczucia odpowiedzialności i wspólnoty, ograniczenie konkurencji w klasie. Towarzyszyła temu redukcja zachowań agresywnych (zwłaszcza przemocy fizycznej), aktów wandalizmu i przemocy przeciwko rzeczom, jak i werbalnych form przemocy⁵².

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Udokumentowanie zależności między właściwościami klimatu szkoły a zachowaniem uczniów, szczególnie manifestacją negatywnych (problemowych) form zachowaniowych, stanowi tradycyjnie jedno z głównych zagadnień badań

⁴⁸ H.G. Holtappels, *Soziales Schulklima aus Schülersicht – Wohlbefinden im Sozialen Kontext der Schule*, w: *Jahrbuch Jugendforschung*, H. Merkens, J. Zinnecker (red.), 2003, s. 189.

⁴⁹ Zob. M. Eisner, P. Manzoni, D. Ribeaud, dz.cyt., 2000.

⁵⁰ Tamże, s. 97 nn.

⁵¹ W. Hopf, *Sozialwirksame Schule: ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung (Teil II). Evaluation des Konzepts sozialwirksame Schule*, „Schul Verwaltung” 1/2002: 24–31.

⁵² Tamże, s. 24 nn.

nad klimatem szkoły. Poruszane było ono w wielu wczesnych opracowaniach na tym obszarze.

Także prowadzone w ostatnich latach intensywne prace nad dewiacyjnymi i agresywnymi zachowaniami uczniów, w tym szczególnie nad zjawiskiem agresji i przemocy w szkołach, uwzględniają często socjoekologiczną perspektywę badawczą. W ten sposób jednym z centralnych problemów podejmowanych analiz jest współdziałanie i wpływ czynników jednostkowych i środowiskowych na zachowania, a klimat szkoły i jego oddziaływanie jest istotnym aspektem prowadzonych studiów. Tego typu ujęcia problematyki znane są przede wszystkim w obszarze niemieckojęzycznym⁵³, choć pojawiły się także w kraju⁵⁴.

Zaprezentowane powyżej wybrane wyniki i wnioski nowszych badań empirycznych dowodzą, że subiektywnie odbierane właściwości środowiska szkoły są ważnym determinantem społecznych, dewiacyjnych czy przemocowych zachowań uczniów. Wprawdzie udokumentowanie jednoznacznych ciągów przyczynowych nie jest w tym wypadku łatwe. Uznać należy raczej, że zjawisko przemocy i klimat szkoły oddziałują na siebie wzajemnie: gorszy klimat w szkole sprzyja częstszemu stosowaniu przemocy, częstsze jej stosowanie negatywnie wpływa na uczniowską percepcję szkoły i środowiska szkolnego. Niemniej – jak dowodzą zestawione powyżej rezultaty wybranych badań nad tą problematyką – kryjąca się pod pojęciem klimatu szkoły doświadczana przez uczniów rzeczywistość szkolna – pozostaje ważnym wyznacznikiem manifestowanych zachowań. Niezależnie od pewnych trudności z transferem wniosków i ustaleń badań nad klimatem na obszar praktyki szkolnej, skłania to do bliższego przyjrzenia się możliwościom pedagogicznych działań prewencyjnych nakierowanych właśnie na poprawę panującego w szkołach klimatu.

SCHULKLIMA UND GEWALTTÄTIGES VERHALTEN DER SCHÜLER IM LICHT AUSGEWÄHLTER EMPIRISCHER FORSCHUNG

Zusammenfassung

Die zahlreichen empirischen Studien haben gezeigt, dass gerade die von den Schülern *wahrgenommene* Lernumwelt – im Gegensatz zu „objektiv“ erfassten Lernbedingungen – einen wichtigen Beitrag zur Erklärung und zum Verständnis des Schülerverhaltens leisten kann. Diesen Gedanken haben die theoretischen und empirischen Analysen aufgegriffen, die sich mit der Problematik des *Schulklimas* befassen. Auf diese Weise wird die Rolle der Wechselbeziehungen zwischen inner-schulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen der Schüler thematisiert.

⁵³ Por. przytaczane już opracowania grupy badawczej *Schulevaluation* (W. Melzer i in.: dz.cyt., 1998), a także D. Varbelow, dz.cyt., 2003; U. Meier, dz.cyt., 2004.; H.G. Holtappels, dz.cyt., 2003. K.-J. Tillmann i in., dz.cyt., 2000.

⁵⁴ Przede wszystkim J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc...*, a także K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne...*

Der vorliegende Artikel soll einen Überblick über mögliche und untersuchte Auswirkungen des Schulklimas geben. Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht dabei der Versuch, die in vielen Studien gemessenen und nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen dem subjektiv erfahrenen Schulklima und unterschiedlichen Gewaltformen aufzuzeigen.

Nota o Autorze: MAREK KULESZA, ur. 1974, ukończone studia pedagogiki społecznej (2003), pedagogiki ogólnej oraz języka niemieckiego (DaF) na Katolickim Uniwersytecie Eichstätt (Niemcy/Bawaria); tam także, od listopada 2003 studium doktoranckie na Wydziale Filozoficzno-Pedagogicznym – analiza zależności między stosowaniem i doznawaniem agresji i przemocy w szkole a klimatem szkoły, pod kierunkiem prof. H.-L. Schmidta, następnie prof. J. Surzykiewicza. Zainteresowania badawcze: agresja i przemoc w szkole oraz inne problemowe zachowania uczniów, klimat szkoły i jego oddziaływanie, zarządzanie instytucjami wychowawczymi.

Słowa kluczowe: klimat szkoły, środowisko szkoły, agresja i przemoc w szkole