

RAFAŁ OTRĘBA

KLIMAT SZKOLNY W PERSPEKTYWIE BADAŃ MIĘDZYNARODOWYCH SZKÓŁ GRUPY WYSZEHRADZKIEJ

WPROWADZENIE

Przedstawione w niniejszym artykule rozważania teoretyczno-praktyczne dotyczą tematyki związanej z badaniem klimatu szkolnego. Praktyczne przykłady analiz dotyczących badania klimatu szkolnego w krajach europejskich są poprzedzane rozstrzygnięciami definicyjnymi. Autor odnosi ponadto wymagania państwa wobec szkół/placówek do możliwości badania klimatu szkolnego. Na kanwie badań prowadzonych w szkołach państw Grupy Wszehradzkiej zostały opisane szanse wykorzystania metody badania klimatu szkolnego w polskiej szkole. Implikacje praktyczne na gruncie placówki szkolnej można znaleźć w artykule dr Jolanty Szcześniak *Praktyczne korzyści płynące z psychologicznego sposobu badania społeczności szkolnej. Rozważania nad Raportem DAP Service a.s.*

KULTURA ORGANIZACYJNA A KLIMAT ORGANIZACYJNY

Badacze zajmujący się klimatem szkolnym rozpoczynają swoje rozważania teoretyczne od pojęcia klimatu organizacyjnego. Klimat organizacyjny bardzo ogólnie należy określić jako postrzeganie przez ludzi kultury organizacyjnej. To uświadomione postrzeganie ma charakter trwałych cech, które kształtują z kolei motywację zachowań członków danej organizacji. W przeciwieństwie do klimatu organizacyjnego kultura organizacyjna jest zakorzeniona w wartościach, przekonaniach i założeniach – w ten sposób staje się nieuświadomionym elementem każdej organizacji¹. Kultura organizacyjna będzie wpływała na klimat organizacyjny, ale można zaob-

¹ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna i Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000, s. 150.

serwować także zależność odwrotną. Według Marcina Bielskiego klimat organizacyjny jest składową podsystemu psychospołecznego danej organizacji. Podsystem ten jest w dużej mierze zależny od indywidualnych systemów wartości, oczekiwań i aspiracji ludzi. Natomiast ludzie, spełniając swoje role organizacyjne, tworzą klimat organizacyjny, na który z kolei składają się charakter zadań, stosowana technologia, kultura organizacyjna oraz formalna struktura organizacyjna².

ROZSTRZYGNIECIA DEFINICYJNE DOTYCZĄCE KLIMATU SZKOLNEGO

Jedną z pierwszych definicji klimatu szkolnego podał w literaturze Helmut Fend. Według tego autora

pod pojęciem klimatu szkolnego (...) rozumiemy to, co tworzą uczniowie i nauczyciele, kiedy formują ożywione formy interakcji nauczania i uczenia, się korzystając z utrwalonych prawnych i instytucjonalnych uregulowań szkoły³

Klimat szkolny jawi się więc jako widoczny i żywy wyraz kultury organizacyjnej. Wynikiem prowadzonych z kolei przez Ferdinanda Edera badań empirycznych związanych z kształtowaniem klimatu jest definicja tego pojęcia jako subiektywnie postrzeganej konfiguracji istotnych elementów związków wychowawczych zachodzących pomiędzy uczniem a nauczycielem, między uczniami, oraz kolektywnych wyobrażeń uczniów i nauczycieli wewnątrz środowiska szkolnego⁴. Badacz ten podkreśla także, że dyskusje nad klimatem szkolnym można sprowadzić do trzech nurtów⁵:

- charakterystyki emocjonalnej tonacji całościowej atmosfery wychowawczej konkretnej szkoły;
- charakterystyki panujących w danym środowisku wychowawczym norm i wartości;
- opisu subiektywnie odbieranych środowisk nauczania.

Pierwsze dwa ujęcia charakteryzują prowadzone w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia badania naukowe na temat klimatu szkolnego, które podkreślają subiektywną reprezentację obiektywnych uwarunkowań środowiskowych, stanowiąc odzwierciedlenie doświadczanych przez uczniów właściwości środowiska szkol-

² M. Bielski, *Organizacje: istota, struktury, procesy*, wydanie III, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 81.

³ H. Fend, *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule 1*, Beltz, Weinheim/Basel 1975, s. 15.

⁴ F. Eder, *Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Österreichischer Studien Verlag, Innsbruck 1996, s. 26.

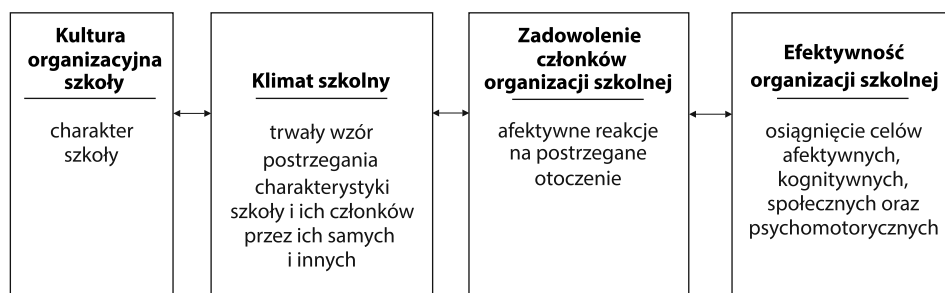
⁵ *Ibidem*, s. 22 i nast.

nego. Należy podkreślić także, że klimat szkolny tworzy się nie w wyniku odczuć pojedynczej jednostki, lecz dotyczy odczuć wielu jednostek. Marek Kulesza proponuje, aby dokonać następujących rozróżnień między klimatami szkolnymi:

- klimat psychologiczny – wyrażający subiektywne odczucia jednostki i ilustrowający jej sposób percepcji szkolnej rzeczywistości;
- klimat agregowany – średnie postrzeganie klimatu przez grupę osób tej samej szkoły;
- klimat kolektywny – określający wspólne postrzeganie środowiska w danej organizacji przez grupę osób powiązanych z sobą procesami interakcyjnymi⁶.

Jak słusznie zauważa Erich Petlák, klimat to z jednej strony zjawisko, ale z drugiej także proces, gdyż wbrew jego względnej stabilności uczestnicy znajdują się we wzajemnych kontaktach, które z kolei mają wpływ na ich zachowania⁷. Analiza klimatu szkolnego będzie wymagała dodatkowo spojrzenia w „serce”, w świat odczuć jednostek⁸.

Klimat szkolny, oprócz atmosfery, w opiniach wielu badaczy pozwala na ocenę efektywności organizacji szkolnej. Ralf Dubs przedstawia ten problem w swojej koncepcji klimatu szkolnego (Rysunek 1).



Rysunek 1. Koncepcja klimatu szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Dubs, *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*, wyd. 1, SKV, Stuttgart 1994, s. 48.

Aby pokazać związek klimatu szkoły z efektywnością organizacji szkolnej, Dubs przytacza wyniki badań empirycznych wśród grupy dyrektorów szkół i nauczycieli, w których dowiedziono, że otwarty klimat organizacyjny charakteryzu-

⁶ M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, [w:] *Seminare – poszukiwania naukowe*, t. 24, Kraków i in. 2007, s. 262–263.

⁷ E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 16.

⁸ W. Weibel, R. Bessoth, *Führungsqualität an Schweizer Schulen; Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden*, Bildung Sauerländer, Aarau 2003, s. 16.

je szkoły, których dyrektorzy są pewni swoich decyzji, cechuje ich otwartość na propozycje oraz uprzejmość. Nauczyciele w takich szkołach wykazują z kolei duży stopień wiary w siebie i wierzą mocno w efektywność swojej szkoły. To lojalni pracownicy, którzy charakteryzują się dużym stopniem zadowolenia z pracy. Są gotowi do współpracy w procesie podejmowania decyzji⁹.

ASPEKTY BADANIA KLIMATU SZKOLNEGO/KLIMATU W KLASIE SZKOLNEJ

Analizując dorobek badawczy w zakresie klimatu szkolnego, można zauważyć, że głównymi elementami środowiska szkoły, które kształtują jej klimat, są stosunki między uczniami i nauczycielami, samymi uczniami oraz właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego. Pierwszy z wymienionych aspektów uznawany jest w literaturze za podstawowy miernik klimatu szkoły. Stosunki między uczniami a nauczycielami mogą być czynnikiem, który w znacznym stopniu determinuje wiele innych aspektów funkcjonowania organizacji szkolnej. Według Michaela Ruttera¹⁰ elementami klimatu szkolnego są:

- włączenie pochwały i nagradzania jako głównych pedagogicznych sankcji w miejsce krytyki i kary;
- odpowiedzialność i współdecydowanie uczniów;
- wysoka ocen dobrych osiągnięć uczniów;
- komfort materialny i osobowy dla ucznia: każdy uczeń ma w szkole dorosłą osobę, do której może się zwrócić o pomoc;
- nauczyciel jest dobrym wzorem postępowania;
- dobrze przygotowane lekcje;
- dobra współpraca wśród nauczycieli.

Ta lista czynników wpływających na klimat szkolny nie jest listą zamkniętą. Dorobek badawczy w zakresie stosunków nauczyciel–uczeń obejmuje wiele opracowań skal badawczych, które mierzą zadowolenie uczniów z nauczycieli, przypadki faworyzowania i krzywdzenia, autorytarny styl kierowania, zaangażowanie nauczycieli, tolerancję, anonimowość czy możliwości partycypacyjne. Współcześni badacze skupiają uwagę na środowiskowych uwarunkowaniach zachowań uczniów. W tym kontekście analizuje się przykładowo sprawiedliwość,

⁹ R. Dubs, *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*, wyd. 1, SKV, Stuttgart 1994, s. 16–117.

¹⁰ M. Rutter, *School influences on children's behavior and development: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture*, „Pediatrics“ 1980, nr 65, s. 208–220, [w:] *Gesundheitsförderung, Schulklima und Leistungsorientierung – ein Widerspruch?*, T. Bürgisser, Fachtagung Balancieren im Lehrberuf, Workshop vom 9. Dez. 2006, Handout, WBZA, Luzern 2006, s. 4.

pejoratywność działań nauczycieli czy ich zachowania o charakterze agresywnym. Bada się poziom okazywanego zaufania i akceptacji, restrykcyjności działań kontrolno-dyscyplinujących oraz współdecydowania¹¹.

Interesujące postępowanie w procesie badania klimatu szkolnego można znaleźć w *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Postępowanie badawcze w celu zbadania klimatu szkolnego z punktu widzenia uczniów klas 4-8 szkół austriackich składa się z dwóch części, które dotyczą dwóch różnych poziomów działalności organizacji szkolnej – bada się bowiem klimat w klasie szkolnej oraz klimat w całej organizacji szkolnej. Pierwszy badany wymiar dotyczy 14 aspektów klimatu w klasie szkolnej (Tabela 1).

Tabela 1. Aspekty badania klimatu w klasie szkolnej

Pedagogiczne zaangażowanie	rozmiar i częstotliwość nauczycielskich zachowań wspierających osobę ucznia, zachowań wyrażających troskę o ucznia i usamodzielniających go
Restrykcyjność	rozmiar mocno kierujących, kontrolujących, dyskredytujących i autorytarnych zachowań nauczyciela
Współdecydowanie	zakres, w którym uczniowie mogą być włączeni w proces podejmowania decyzji
Sprawiedliwość	zakres, w którym uczniowie czują się traktowani podmiotowo oraz w stosunku do swoich kolegów sprawiedliwie
Porównywanie	zakres, w którym uczniowie w klasie są między sobą porównywani, szczególnie podczas ustalania i oceny osiągnięć
Wspólnota	poziom więzi i wzajemnej sympatii między uczniami w klasie
Rywalizacja	poziom, w którym uczniom przypisuje się dominację indywidualnego sukcesu i dążenia do zdobywania osiągnięć
Gotowość do nauki	poziom, w którym uczniowie w danej klasie opisują siebie jako chcących się uczyć bądź będących zainteresowanymi nauką
Skłonność do przeszkadzania	poziom, w którym uczniowie danej klasy według siebie utrzymują małą dyscyplinę bądź umyślnie przeszkadzają
Presja osiągnięć	rozmiar obciążenia i przeciążenia przez szkolne wymagania
Presja związana z lekcją	poziom, w którym lekcja jest kształtowana przez szybkie tempo i jakość tłumaczenia treści
Jakość przekazu	poziom, w którym nauczyciele starają się kształtować lekcję interesująco, jasno i łatwo do zapamiętania
Udział uczniów w lekcji	poziom, w którym uczniowie aktywnie i samodzielnie mogą współpracować na lekcji
Kontrola pracy ucznia	poziom, w którym nauczyciel zwraca uwagę na współpracę uczniów na lekcji i osiągnięcie przez nich żądanych wyników

Źródło: opracowanie własne na podstawie: http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/EDERORD/HTMLFILES/Testverfahren/t_Lfsk4-8.htm (dostęp: 01.02.2013).

¹¹ M. Kulesza, *op. cit.*, s. 264.

Przedstawionych 14 aspektów zostaje poddanych następnie agregacji do 4 wymiarów. Pierwszy wymiar *presja społeczna i sukcesu* obejmuje komponenty: sprawiedliwość, restrykcyjność, porównywanie, presja osiągnięć, presja związana z lekcją. Ten wymiar to poziom, w którym uczniowie postrzegają siebie w szkole jako ograniczeni, czują się pod presją i przeżywają stres związany z uzyskiwaniem osiągnięć szkolnych. Drugi wymiar *uczeń jako centralna postać* to z kolei składowe: zaangażowanie pedagogiczne, współdecydowanie, jakość przekazu, udział uczniów w lekcji i kontrola pracy ucznia. Jest to poziom, w którym uczniowie w szkole akceptują siebie, wspierają i są aktywnie włączeni w życie szkoły. Kolejny wymiar klimatu szkoły dotyczy *wspólnoty uczenia się*. Jest to zbiór komponentów wspólnota oraz gotowość do nauki. Ten wymiar dotyczy poziomu, w którym uczniowie doświadczają siebie jako wspólnota dobrych i zorientowanych na uczenie się w klasie. Ostatni poziom *rywalizacja i przeszkadzanie* opisywany jest przez aspekty rywalizacja oraz skłonność do przeszkadzania. Miarą oceny tego poziomu jest postrzeganie uczniów przez pryzmat rywalizacji oraz czynności niezwiązanych z uczeniem się. Ocena ogólna klimatu w klasie jest określana jako związek wszystkich komponentów w klasie, postrzegany jako doświadczenie pozytywne, wspierające bądź ograniczające, obciążające i negatywne.

Druga część badania klimatu jest związana ze szkołą jako całością oraz z odczuciami uczniów. Postępowanie badawcze zawiera się w dwóch wymiarach: *ciepło* (jest to miara, która określa, w jakim stopniu cała szkoła postrzegana jest przez uczniów jako wspierająca, troskliwa lub nakierowana na osobę ucznia; w szczególności bierze się pod uwagę ocenę nauczycieli jako całości). *Surowość – kontrola*, jako drugi wymiar oceny klimatu szkoły, jest to ocena tego, czy przepisy jasno regulują zachowania uczniów oraz ocena tego, w jaki sposób szkoła sprawdza trzymanie się przez uczniów reguł oraz jak sankcjonuje odstępstwa od tych reguł. Użyty w opisanym postępowaniu badawczym kwestionariusz ankiety może być badaniem tego, w jaki sposób pojedynczy uczeń odbiera szkołę (diagnoza subiektywnie doświadczanego środowiska uczenia się), ale też może być to narzędzie służące pozyskiwaniu informacji o klimacie klas lub szkół (diagnoza organizacyjna). W tym ostatnim znaczeniu można wykorzystać je jako narzędzie ewaluacji¹².

¹² http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/EDERORD/HTMLFILES/Testverfahren/t_Lfsk4-8.htm (dostęp: 01.02.2013).

KLIMAT SZKOŁY A WYMAGANIA PAŃSTWA WOBEC SZKÓŁ/ PLACÓWEK

Analizując wymagania zawarte w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 z dnia 9 października 2009 r.)¹³, można wskazać w każdym z obszarów, które podlegają ewaluacji, takie wymagania, których ewaluacja będzie związana z badaniem w szkole klimatu szkoły¹⁴ (Tabela 2). W przygotowanym zestawieniu przedstawiono aspekty badania klimatu szkoły w kontekście wymagań zawartych w obszarach efekty oraz procesy.

Wymagania stawiane szkołom, będące wskazówkami dla dyrektorów szkół co do kierunków polityki oświatowej państwa, będą odgrywały w kontekście badania klimatu szkolnego ważną rolę indyktorów badanego zjawiska. Mierzenie klimatu szkolnego, ze względu na to, że może być postrzegane różnie przez aktorów życia szkoły, wymaga dostosowania różnorodnych mierników. W kontekście przedstawionych wymagań państwa wobec szkół można otrzymać odpowiedź na pytania o to, jak zbudować dobry klimat szkolny i jak go utrzymać. Na kształt klimatu szkolnego wpływają następujące czynniki:

1. Koncepcja pracy szkoły: jej wizja, misja, siły i słabości danej szkoły/placówki i kierunki jej działań.
2. Współpraca – jako świadome kształtowanie i atrakcyjna forma budowania pozytywnego wizerunku szkoły/placówki; do tego potrzeba otwartej komunikacji i kultury przekazywania informacji zwrotnej.
3. Uczucie wspólnoty – wspólne przedsięwzięcia, rytuały szkolne, świętowanie, projekty.
4. Troskliwa i zaangażowana praca dyrektora szkoły – jako wyraz troski o nauczycieli, ich rozwój i poszukiwanie impulsów do rozwoju¹⁵.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. zostało zmienione dnia 10 maja 2013 r., opisywane przez autora wymagania obecnie mają inne brzmienie.

¹⁴ Analiza ta dotyczy wymagań wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego i związana jest z charakterystyką wymagań na poziomie B.

¹⁵ www.gesunde-schulen.ch/data/data_545.pdf (dostęp: 05.02.2013).

Tabela 2. Klimat szkoły a wymagania wobec szkół/placówek

Obszar	Wymaganie	Komentarz/związek z badaniem klimatu szkoły	Charakterystyka wymagania na poziomie B
Efekty działalności i opiekuńczej oraz innej działalności, wychowawczej szkoły lub placówki	1.2. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności	Element badania klimatu w klasie szkolnej. Dostrzeżenie możliwości uzyskiwania przez uczniów lepszych wyników w nauce wiąże się z gotowością do nauki oraz presją osiągnięć i presją związaną z lekcją.	W szkole lub placówce (...) dostrzegane są możliwości uzyskiwania przez uczniów lepszych wyników w nauce.
	1.3. Uczniowie są aktywni	Element badania klimatu w klasie szkolnej. Samodzielność uczniów można zbadać jako element badania udziału uczniów w lekcji. Może to być także składowa badania klimatu szkolnego.	Uczniowie są samodzielni w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły lub placówki.
	1.4. Respektowane są normy społeczne	Aspekt badania klimatu w szkole w kontekście wymiaru surowość-kontrola.	Uczniowie prezentują właściwe zachowania. W szkole lub placówce analizuje się podejmowane działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań, ocenia się ich skuteczność oraz modyfikuje w razie potrzeb, uwzględniając inicjatywy uczniów.
	2.3. Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany	Element badania klimatu w klasie szkolnej. W wyniku badania można otrzymać informacje dotyczące gotowości do nauki oraz udziału uczniów w lekcji.	Informacja o postępach w nauce otrzymywana w wyniku ocenia- nia uczniów pomaga im uczyć się i planować swój indywidualny proces uczenia się.
Procesy zachodzące w szkole lub placówce	2.4. Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli	Badanie klimatu szkolnego może się odbyć na poziomie wzajemnych relacji w grupie nauczycieli.	Nauczyciele wspomagają siebie nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wyniku wspólnych ustaleń między nauczycielami.

Źródło: opracowanie własne.

W kontekście przedstawionych czynników należy zauważyć, że kształtowanie klimatu szkolnego będzie w równej mierze zadaniem dyrektora szkoły i zadaniem nauczycieli. Można także stwierdzić, że zarządzający będzie miał większy wpływ na klimat szkolny, a nauczyciele – na klimat klasowy. Badanie klimatu szkolnego czy też klimatu w klasie w kontekście skomentowanych wymagań państwa wobec szkół będzie jednak oparte na tych samych wartościach, do których można zaliczyć przykładowo: zaangażowanie, troskę, współpracę, otwartość, poczucie wspólnoty. Oprócz tych wartości o klimacie w szkole będzie świadczył społeczny kontekst funkcjonowania szkoły oraz organizacja i warunki współpracy szkoły z instytucjami i organizacjami wspierającymi jej działalność. Włączenie więc wymagań państwa wobec szkół może stać się efektywną drogą poszukiwań odpowiedzi na pytania o kryteria definiowania otwartego klimatu w szkole oraz w klasie szkolnej. Warto, definiując dobry (otwarty) klimat, sięgnąć także do jego elementów. Erich Petlák wyróżnia przykładowo następujące elementy dobrego klimatu¹⁶:

- jasność celów – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele posiadają jasne wyobrażenia na temat celów, do których zmierza szkoła;
- jasność dowodów, które prowadzą do osiągnięcia celów zarówno w sferze edukacyjnej, jak i wychowawczej;
- standardy zachowań – uczeń i nauczyciel wiedzą dokładnie, jakich zachowań należy od nich oczekiwać;
- sposób traktowania oparty na uczciwości, zaufaniu i odpowiedzialności;
- współdziałanie uczniów – możliwość brania czynnego udziału w procesie tworzenia działań edukacyjno-wychowawczych;
- wsparcie, jakie odczuwają uczniowie na linii uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel, nauczyciel–dyrektor; odczuwanie, że podejmowane przez wszystkich działania są zauważane, popierane, wspierane i doceniane;
- bezpieczeństwo – poczucie bezpieczeństwa ze strony innych uczniów i nauczycieli;
- przyjazne środowisko – dostosowane do potrzeb uczniów oraz nauczycieli.

Przystępując do analizy wymagań stawianych szkołom przez państwo, należy mieć na względzie przedstawione elementy, które mogą stanowić punkt wyjścia do procesu planowania ewaluacji w zakresie badania klimatu szkoły. Elementy te także wyznaczają niezbędne dla tego procesu kryteria ewaluacyjne, miary jakości podejmowanych w szkole działań w zakresie dążenia do polepszenia klimatu organizacyjnego.

¹⁶ E. Petlák, *op. cit.*, s. 37–38.

BADANIE KLIMATU SZKOLNEGO SZKÓŁ GRUPY WYSZEHRADZKIEJ

Kolory stały się obiektem zainteresowania człowieka już w czasach myślicieli ze starożytnych Chin czy Sumerów. Podwaliny psychologii kolorów można znaleźć w dziele *Teoria kolorów* Johanna Wolfganga Goethego, dla którego kolory sugerują zewnętrzną rzeczywistość. Zwrócił on uwagę na to, że kiedy patrzymy na świat przez pryzmat naszych zmysłów, wpływamy na nasze wewnętrzne uczucia, nasze emocje. Dlatego możliwe jest między innymi zmierzenie długości fal koloru, które widzi nasze oko, lecz siła, emocja lub wpływ koloru mają dla naszych emocji znacznie większe znaczenie. Częstotliwością i intensywnością promieniowania zajmował się między innymi Max Karl Ernst Ludwig Planck (1858–1947)¹⁷. Według M. Lüschera psychologia kolorów zajmuje się opisem dwóch zupełnie odmiennych sytuacji:

- obiektywny sens postrzeganego koloru to odbieranie go jako pewnego sygnału emocjonalnego. W związku z tym kolor czerwony różni się znacznie od niebieskiego lub zielonego. Oznacza to również, że każdy, kto widzi kolor czerwony, otrzymuje dokładnie taki sam sygnał emocjonalny. Dalej dowodzi się, że doświadczanie koloru jest sprawą indywidualnej percepcji jednostki. Dlatego każdy kolor otrzymuje swój stały, obiektywny sens, połączony z subiektywnym odbiorem osoby, która postrzega dany kolor;
- subiektywne, osobiste podejście do postrzegania koloru wynika z subiektywnego postrzegania danego koloru, które jest wynikiem pewnych doświadczeń człowieka. Subiektywne postrzeganie koloru wiąże się także z pewnym stopniem odczuć w stosunku do danego koloru. Testując subiektywne odczucia, można więc zbadać na przykład preferencje danego człowieka dotyczące określonych kolorów¹⁸. Tak zwany test Lüschera bada preferencje kolorów, co daje podstawy do analizy podstawowych cech osobowych.

Autorem metody badania kolorów CA, stosowanej do analizy klimatu szkolnego przez DAP Services Company Inc. położony w Morawskiej Ostrawie, jest Jiří Šimonek. Badania te są prowadzone od 2005 roku i obejmują szkoły należące do państw wyszehradzkich. Celem prowadzonych badań jest przygotowanie analizy porównawczej badań klimatu szkolnego oraz dążenie do upowszechnienia dobrej praktyki mierzenia klimatu szkolnego. Pasja do badania integralności zainspirowała jego autora do łączenia słowa i koloru w jednym systemie¹⁹. Intellektualnie

¹⁷ <http://www.camethod.com/en/home.html> (dostęp: 10.02.2013).

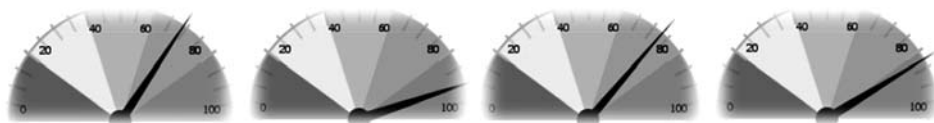
¹⁸ M. Lüscher, *Lüscherova klinická diagnostika: Příručka*, Jiří Dan. 1. autoriz. vyd. Brno: „Psycho-diagnostika, spol. s r. o.” 1994, [w:] V. Kalužová, *Psychologické aspekty klimatu třídy*, Diplomová práce, Ostravská Univerzita v Ostravě, Ostrava 2012, s. 35.

¹⁹ <http://www.camethod.com/en/home.html> (dostęp: 10.02.2013).

niemożliwe jest zatrzymanie procesu połączenia słowa i koloru w jeden system. Człowiek, widząc paletę różnych kolorów oraz słowo, nie będzie dążył do pytań o to, która odpowiedź jest prawdziwa, czy też co należy powiedzieć, żeby udzielić dobrej odpowiedzi. Ważne jest przy tym uchwycenie oryginalnych skojarzeń, które nie noszą śladów cenzury. Słowo tłumaczone kolorem wywołuje różne skojarzenia, a reakcja następuje właśnie przez kolor. Nazwa koloru nie jest istotna. Istotne jest, aby przez stowarzyszenie kolorów i słowa można będzie opisać dynamikę wewnętrznych uczuć człowieka i przetworzyć tę rzeczywistość za pomocą dostępnych technik komputerowych. Sensor online przechwytyuje więc oryginalne skojarzenia, ocenia i przekłada następnie na wyniki, wskaźniki i parametry. Badanie kończy się wysłaniem danych do oceny przez DAP²⁰. Metoda jest całkowicie zautomatyzowana, co oznacza, że proces badawczy nie ulega subiektywnemu przekształceniu przez osoby trzecie. Badana szkoła otrzymuje raport, który stanowi wewnętrzną ocenę w badanych obszarach.

Analizy otrzymane w wyniki postępowania badawczego dotyczą trzech oddzielnych obszarów: nauczanie i uczenie się, dynamika relacji i potencjał do zachowań ryzykownych, a właściwe relacje między tymi obszarami prowadzą do osiągnięcia wysokiego poziomu umiejętności i rozwoju kompetencji uczniowskich. Oceniając każdy z obszarów, wyniki przedstawia się każdorazowo w odniesieniu do sześciu czynników: środowisko szkoły, nauczyciele, przedmioty szkolne, zarządzanie i ewaluacja procesu nauczania, narzędzia zarządzania szkołą, szansa na karierę (w przypadku obszarów nauczanie i uczenie się oraz potencjał do zachowań ryzykownych) oraz pozaszkolne środowisko uczniów (w przypadku obszaru dynamika relacji). W obrębie obszaru nauczanie i uczenie się badana szkoła otrzymuje wyniki dotyczące postaw uczniów wobec: przedmiotów nauczania, roli nauczyciela, metod nauczania oraz ogólną skuteczność nauczania i uczenia się. Wyniki podawane są w formie przystępnych i prostych w analizie wyników. Dostarczone analizy porównuje się każdorazowo ze standardem wyznaczonym dla populacji uczniów w badanym kraju. Przykładowa analiza dotycząca przedmiotu język polski została przedstawiona na rysunku 2. Wskazówki zilustrowane na rysunkach oznaczają wartości w każdej kategorii dla badanej szkoły. Dane w tabeli poniżej rysunków oznaczają odpowiednio wartość liczbową standardu określonego dla szkół badanych w danym kraju oraz interpretację danej charakterystyki. Analiza przedstawionych wartości i ich charakterystyka świadczą o tym, że w badanej szkole osiągnięto wyższą od wyznaczonej dla obszaru całego kraju skuteczność nauczania i uczenia się w zakresie badanego przedmiotu szkolnego.

²⁰ V. Kalužová, *Psychologické aspekty...*, s. 42.



Postawa uczniów wobec nauczania	Postawa uczniów wobec nauczycieli	Postawa uczniów wobec metod nauczania	Ogólna skuteczność nauczania przedmiotu
69,0	90,0	73,0	83,0
Uczniowie częściowo identyfikują się z treściami przekazywanymi podczas lekcji i są w stanie wykorzystywać swoje umiejętności na zadowalającym poziomie.	Nauczyciel jest postrzegany jako osoba potrafiąca wspierać niezależność uczniów w uczeniu się. Uczniowie postrzegają ogólne podejście pozytywnie. Ma to korzystny wpływ na skuteczność nauczania i uczenia się.	Metody nauczania tego przedmiotu są częściowo akceptowane przez uczniów. Ma to niewielki lub żaden wpływ na skuteczność nauczania i uczenia się.	Skuteczność nauczania i uczenia się jest wysoka.

Rysunek 2. Badanie skuteczności nauczania i uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie: DAP Services a.s., Wewnętrzna ocena szkół wypracowana dla Gimnazjum nr 10 – Kochłowice, klasy 3A-3F, DAP Services a.s., Ostrava 2012, s. 13.

Dynamika relacji służy do oceny klimatu społecznego w szkole. Ocena jest warunkowana przez bieżące procesy interakcji, przepływ informacji i procesy uczenia się w ramach grup formalnych oraz nieformalnych. W badaniu każdorazowo dokonuje się podziału wpływu dynamiki relacji ze względu na jej wpływ na kształtowanie się kluczowych umiejętności i kompetencji uczniów i wyróżnia się trzy grupy wzajemnego wpływu: wspierający (oznaczony kolorem zielonym), ograniczający (opisany kolorem żółtym) oraz kontrproduktywny (oznaczony kolorem czerwonym) dla kształtowania się kluczowych umiejętności i kompetencji uczniów. Każdy oddział klasowy zostaje przyporządkowany do odpowiedniej charakterystyki, co pozwala na ocenę klimatu w klasie szkolnej oraz ocenę dynamiki relacji uczeń-nauczyciel, uczeń-uczeń. Opisowi są poddawane atmosfera w klasie, zachowania uczniów oraz reakcje nauczycieli. W badaniu wyodrębnia się w sumie 9 charakterystyk opisowych, których przykłady z każdej kategorii wzajemnych związków dynamiki relacji na kształtowanie się kluczowych umiejętności i kompetencji uczniów przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wybrane charakterystyki dynamiki relacji

Brama do nieba	Bezproblemowa atmosfera w klasie. Klasa akceptuje reguły i warunki pracy. Nie blokuje nauczania i uczenia się. Klasa wspiera nauczanie i uczenie się. Jest aktywna, sama koryguje błędy i jest zdolna do wykorzystania inicjatywy nauczyciela w ramach rozwoju umiejętności. Normalną sytuacją w klasie są rozmowy. Klasa przestrzega zasad i nie jest jej intencją blokowanie nauczyciela i procesu nauczania poprzez rozmowy. Jeśli blokowanie ma miejsce, to powody są inne niż same rozmowy.
Mount Everest	Taka relacja jest trudna do zniesienia zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów. Komunikacja pomiędzy stronami jest bardzo utrudniona. Klasa nie blokuje działań, które mogłyby mieć negatywny wpływ na nauczanie i uczenie się, ale nieustannie naciska na zmianę warunków. Nauczyciel jest zazwyczaj pod dużą presją i domaga się tolerowania zmiennych warunków. Przeważnie taką klasę można określić jako zbyt wiele notatek, zbyt wiele pracy. Klasa nie ma wspólnego poczucia sukcesu.
Obrona w okopach	W tej relacji klasa blokuje działania nauczyciela poprzez manipulowanie i zmianę warunków, co uniemożliwia nauczycielowi wpływanie na proces nauczania. Ma to negatywny wpływ na skuteczność nauczania i uczenia się. Klasa nie daje żadnego znaku skutecznego kształtowania się umiejętności. Informacja może być zbierana przez indywidualnych uczniów, ale nieoficjalnie. Nauczyciel zazwyczaj nie docenia uczniów i postępów czynionych przez klasę. Z doświadczenia wiadomo, że taka sytuacja zachodzi zazwyczaj w klasach, gdzie przeważają uczniowie słabi, którzy zostali w nich umieszczeni, żeby ułatwić uczenie w innych klasach. Rzeczywisty skutek jest taki, że zniechęcają się nawet dobrzy nauczyciele.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: DAP Services a.s., *Wewnętrzna ocena szkół...*, s. 20–22.

Dynamika relacji zostaje opisana także w kontekście wymienionych wcześniej czynników, które pogłębiają obraz klimatu szkolnego. Taka pogłębiona analiza, będąca wynikiem skojarzeń słownych uczniów, pozwala na wyciągnięcie interesujących wniosków dotyczących personelu, miejsc w szkole, poszczególnych przedmiotów szkolnych, kolegów z klasy czy wyposażenia szkoły. Może się na przykład okazać, że w danej szkole zadania domowe są tym, co jest kontrproduktywne dla rozwoju umiejętności i kompetencji uczniów, a wewnątrzszkolny system oceniania jest wskazywany jako czynnik, który sprzyja rozwojowi umiejętności i kompetencji uczniowskich.

Trzecim badanym obszarem jest potencjał zachowań ryzykownych. Analizie poddaje się kluczowe czynniki szkolne, które mają wpływ na pojawienie się ryzykownych zachowań w szkole. Przedstawia, jak duży jest wpływ jednych czynników w porównaniu z innymi oraz ze standardem ustanowionym dla badanego kraju. Badanie dostarcza dla danej szkoły odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak wysoki jest potencjał do ryzykownych zachowań pojawiających się w szkole?
- Czy niezdecydowani uczniowie mają wpływ na pojawienie się zachowań ryzykownych?

- Czy wpływ uczniów nieakceptujących ryzykownych zjawisk jest wystarczająco silny?

Interesująca dla szkoły jest także informacja o konsekwencjach ponadprzeciętnego poziomu ryzyka. Taka informacja przekazywana jest dla każdej klasy w kontekście następujących zachowań opisanych jako ryzykowne: zachowania gwałtowne, hazard, przemoc, przywłaszczanie, brak akceptacji społecznej oraz regulowanie przyjemności. Elementem raportu z oceny wewnętrznej szkoły jest także analiza mocnych i słabych stron placówki w kontekście badanych obszarów oraz poszczególnych przedmiotów szkolnych.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawiona w artykule problematyka badań nad klimatem szkolnym wpisuje się w nurt prowadzonych przez pedagogów analiz dotyczących współdziałania i wpływu czynników środowiskowych na zachowania. Okazuje się, że subiektywna percepcja właściwości środowiska może się stać istotną zmienną wielu zachowań uczniów oraz wpływać na relacje uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń. Należy podkreślić znaczenie badań nad klimatem szkolnym jako czynnika, który wpływa na efektywność uczenia się i nauczania. Prezentowane badania międzynarodowe prowadzone w grupie szkół państw wyszehradzkich są także szansą dla szkół na odkrycie i wnikliwą analizę stosunków społecznych w szkole. To szerokie pole badawcze daje także możliwość analizy wymagań państwa wobec szkół. Dla pojedynczej szkoły otrzymuje się bowiem pogłębioną badaniami korelacyjnymi ocenę zależności ważnych zmiennych determinujących osiągnięcie przez szkołę sukcesu w wielu jej aspektach: efektów, współpracy ze środowiskiem czy procesów.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna i Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.
- Bielski M., *Organizacje: istota, struktury, procesy*, wydanie III, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- Bürgisser T., *Gesundheitsförderung, Schulklima und Leistungsorientierung – ein Widerspruch?*, Fachtagung Balancieren im Lehrberuf, Workshop vom 9. Dez. 2006, Handout, WBZA, Luzern, 2006.
- DAP Services a.s., *Wewnętrzna ocena szkół wypracowana dla Gimnazjum nr 10 – Kochłowice, klasy 3A–3F*, DAP Services a.s., Ostrava 2012.

- Dubs R., *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*, wyd. 1., SKV, Stuttgart 1994.
- Eder F., *Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Österreichischer Studien Verlag, Innsbruck 1996.
- <http://www.camethod.com/en/home.html> (dostęp: 10.02.2013).
- http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_545.pdf (dostęp: 05.02.2013).
- http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONORD/EDERORD/HTMLFILES/Testverfahren/t_Lfsk4-8.htm (dostęp: 01.02.2013).
- Kalužová V., *Psychologické aspekty klimatu třídy*. Diplomová práce, Ostravská Univerzita v Ostravě, Ostrava 2012.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, [w:] *Seminare – poszukiwania naukowe*, t. 24, Kraków i in. 2007.
- Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2007.
- Seminare – poszukiwania naukowe*, t. 24, Kraków i in. 2007
- Weibel W., Bessoth R., *Führungsqualität an Schweizer Schulen; Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden*, Bildung Sauerländer, Aarau 2003.