



Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-0952-8931

Klimat klasy szkolnej jako kategoria pedagogiczna

Classroom climate as a pedagogical category

Abstract: This article is an attempt to define the concept of classroom climate and to search for its specific dimensions. The text points out that the classroom climate is one of the contemporary didactic categories and occupies an important place in pedagogical considerations. It also deserves to be analyzed in isolation from the category of „school climate” due to its specificity. A short etymological retrospection and justification of the meaning of this construct are presented. The main climate-creating dimensions were outlined, such as: educational support, social and emotional support as well as classroom organization and management, and their role in increasing the effectiveness of the educational process was indicated. The assumption was made that didactic efficiency is inextricably linked to educational/upbringing effectiveness, because the way a teacher carries out teaching tasks significantly influences the effectiveness of his educational interactions. Based on these considerations, the practical implications of shaping the optimal classroom climate through action research are presented.

Keywords: classroom climate, teaching practices, upbringing, student, atmosphere, school environment.

Wprowadzenie

Pojęciem „klimatu szkoły” posługują się w ostatnim czasie dość często zarówno praktycy - pedagodzy, nauczyciele, jak i teoretycy oraz badacze społeczni. Niezależnie od sposobu jego pojmowania i operacjonalizacji, kategoria klimatu szkoły pojawia się przede wszystkim w rozważaniach, jak i badaniach dotyczących jakości środowiska szkolnego oraz jego efektywności. Klimat szkoły jest swoistą „rzeczywistością socjopsychologiczną”, która jest wypadkową działania wszystkich członków szkolnej społeczności i która zwrótnie wpływa na ich funkcjonowanie. Tym sposobem ma znaczenie dla jakości edukacji i wychowania w szkole (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 97). Klimat szkoły okazuje się być takim konstruktem, za pomocą którego można uzyskać wgląd w procesy i życie szkoły oraz próbować je wyjaśniać, a przede wszystkim ulepszać (por. Tłuściak-Deliowska, 2014; Dernowska, 2016).

Obok „klimatu szkoły” – nieco rzadziej, ale jednak – pojawia się w naukowej literaturze pedagogicznej i różnego rodzaju opracowaniach metodycznych kategoria „klimatu klasy szkolnej” czy „atmosfery w klasie”. Spotkać się można także ze sformułowaniami wiążącymi klimat klasy z klimatem szkoły, a zatem zwrotem „klimat klasy/szkoły” lub po prostu „klimat klasy i szkoły”. Być może poprzez przyjęcie takiego rozwiązania autorzy dążą do pokazania, że mają świadomość istnienia czegoś, co można określić „klimatem klasy” i czegoś zbliżonego (?), co określa się „klimatem szkoły”, a poprzez łączne ich ujęcie zapewniają jednocześnie swoistą sprawiedliwość w użyciu tych terminów. Lub - co gorsza - autorzy nie wiedzą, czy i czym te konstrukty się różnią i „na wszelki wypadek” ujmują je razem. Jest jeszcze trzecia możliwość, która oznacza świadome łączne użycie tych pojęć z pełnym rozeznaniem właściwości jednego, jak i drugiego. Jest to rozwiązanie najbardziej oczekiwane. Mając na względzie dbałość o precyzję terminologiczną, w artykule podjęta zostanie próba zdefiniowania pojęcia klimatu klasy i rozpoznania jego specyficznych wymiarów. Rozważania doprowadzą do sformułowania implikacji dla praktyki pedagogicznej.

Klasa szkolna i jej właściwości

Nie może być mowy o szkole, czy o zmianie w szkole, bez uwzględnienia członków jej społeczności oraz tworzących ją ogniw, tj. poszczególnych klas i nauczycieli. Klasa szkolna jest podstawową jednostką we współczesnej strukturze systemu szkolnego, ale także stanowi samodzielną grupę społeczną. Utworzona jest, co prawda, w sposób formalny i instytucjonalny w celach dydaktycznych, jednak z czasem w efekcie zachodzenia różnych procesów społecznych z udziałem jej członków, staje się także grupą odniesienia dla

uczniów i podstawowym środowiskiem dydaktyczno-wychowawczym. Klasa szkolna jako zespół i grupa społeczna charakteryzuje się specyficznymi cechami, które odróżniają ją od innych grup wychowawczych. Andrzej Janowski (1980) zwraca uwagę, że przynależność do zespołu klasowego jest przymusowa, co oznacza, że główne cele działania zespołu są przymusowe, a jego kierownicy (nauczyciele) są dani z zewnątrz. Do tego przymusu jednostka musi się przystosować i może go zaakceptować, ale nie może go zmienić. Po drugie, wspólne działania i sposób postępowania zespołu są w znacznym stopniu określone przez strukturę organizmów nadrzędnych, takich jak szkoła czy system oświaty. Po trzecie, szkoła zwykle nie narzuca zespołowi klasowemu jakiegóż specjalnej struktury¹, ta bowiem w znacznym stopniu tworzy się spontanicznie w efekcie zachodzących interakcji między uczniami. Po czwarte, szkoła jest zainteresowana przestrzeganiem przez uczniów norm istotnych z punktu widzenia celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły, a zatem tych, które są formalne i przez instytucję propagowane. Jednak w dziedzinach istotnych dla uczniów, a zatem dotyczących ich zachowań w kreowanych przez nich sytuacjach społecznych, a mniej (?) ważnych dla szkoły, poprzez wzajemne oddziaływanie i interakcje w trakcie życia grupowego powstają w zespole normy spontaniczne. Po piąte wreszcie, w porównaniu z małymi grupami będącymi obiektem badań psychospołecznych klasowy zespół uczniowski może być traktowany raczej jako duży. Dlatego też pojawiają się w nim tendencje do tworzenia podgrup (s. 97-98). Tak postrzegane właściwości zespołu klasowego przesądzają o jego specyfice i potrzebie poznania prawidłowości rządzących zachowaniami ludzi wówczas, gdy wchodzi on w skład tego rodzaju grup. Wiedza o nich i zjawiskach będących ich efektem może pomóc osobie kierującej klasą.

Wielu autorów tej problematyki powierza rolę twórcy czy kreatora klimatu klasy nauczycielowi (zob. Cichocki, 2009; Krzymowska, 2014). On bowiem pełni kierowniczą rolę w procesie kształcenia poprzez organizowanie odpowiednich sytuacji dydaktycznych, w których zachodzi proces uczenia się i wychowania. Tej roli nie należy jednak utożsamiać z dyktaturą czy drobiazgowym dyrygowaniem uczniami, bowiem celem organizowania sytuacji dydaktycznych we współczesnym procesie kształcenia jest tworzenie

¹ Struktura grupy rozumiana jako wzajemny układ stosunków między poszczególnymi uczniami może się oczywiście utworzyć ze względu na różne kryteria, np. porozumienia się, atrakcyjność, władza, itp. Może być także mowa o strukturze formalnej, w pewnym sensie narzuconej przez nauczyciela konkretnymi zadaniami oraz nieformalnej, czyli tworzącej się spontanicznie, a która w dużym stopniu warunkowana jest czynnikami osobowościowymi uczniów (por. Janowski, 2007).

optymalnych warunków dla samodzielnego działania i myślenia uczniów. We współczesnej dydaktyce mowa jest wręcz o ekspansji uczenia się (por. Gołębiak, 2021). Ponadto, nauczyciel poprzez swoją osobowość, swoje działania i podejmowane decyzje w każdej klasowej sytuacji oddziałuje na uczniów całym sobą oraz poprzez siebie. Należy jednak zgodzić się ze stanowiskiem Heliodora Muszyńskiego (1974), który ponad cztery dekady temu zauważył, że tradycyjna pedagogika przyniosła ze sobą osobowościową i statyczną koncepcję wychowawczego wpływu nauczyciela, wedle której o wynikach jego pracy decyduje, to jaki on jest. Dodatkowo, w tradycyjnej pedagogice ugruntowały się przekonania o uniwersalności zastosowań pewnych wzorów i stylów zawodowego działania nauczyciela. Tymczasem za sprawą wielu późniejszych badań psychologicznych i socjologicznych zdano sobie sprawę z tego, że o wynikach pracy nauczyciela należy mówić na tle całej dynamiki jego stosunków z poszczególnymi uczniami i grupą uczniowską, a zatem należy dostrzec całe bogactwo i dynamikę interakcji oraz struktur społecznych kształtujących się w klasie z udziałem i za sprawą nauczyciela (Muszyński, 1974, s. 8-9). Kształtowane tym sposobem środowisko dydaktyczno-wychowawcze klasy szkolnej determinuje dalszy rozwój jednostki, a doświadczenia zdobyte przez uczniów w klasie szkolnej wywierają na nich pewne wrażenie i owo „wrażenie” znajduje odzwierciedlenie w klimacie klasy. Uczniowie przynależą do danej klasy przez kilka lat (z reguły), w niej zbierają różne doświadczenia społeczne, a także podlegają znacznemu wpływowi tego otoczenia. Swoje środowisko szkolne postrzegają i interpretują zazwyczaj z perspektywy swojej klasy. Pomimo indywidualnych różnic w percepcji uczniów, w zespołach klasowych kształtuje się rodzaj swoistej zbiorowej świadomości. Stąd też pojawia się konieczność rozróżnienia w klimacie szkoły klimatów poszczególnych klas, gdyż szkoła nie jest monolitem, lecz jak już wspomniano powyżej, składa się z mniejszych systemów.

O klimacie klasy mówi się najczęściej stosując te same założenia i kategorie, co w odniesieniu do klimatu szkoły, dokonując po prostu zawężenia do klasy, jako mniejszej jednostki społecznej. Z metodologicznego punktu widzenia należy zwrócić uwagę, że najczęściej na poziomie klasy gromadzi się dane dotyczące dynamiki relacji, samopoczucia uczniów i wielu zbliżonych właściwości, które poddaje się ocenie, a które następnie są uśredniane i odnoszone do szkoły jako całości (Tłuściak-Deliowska, 2014). Biorąc jednak pod uwagę powyższe spostrzeżenia dotyczące klasy szkolnej uzasadnione jest zwrócenie uwagi na klimat klasy, nie zaś „tylko” klimat szkoły. Ten bowiem jest oderwany od bezpośredniego działania jednego nauczyciela. Informuje raczej o przeciętnym stylu pracy całego grona pedagogicznego danej szkoły

(por. Janowski, 1974, s. 109) i przeciętnym wrażeniu, jakie szkoła wywiera na uczniów.

Klimat zespołu klasowego – czym jest i czego jest efektem

W ciągu ostatnich dekad klimat klasy stał się jednoczącą konstrukcją, która ilustruje, w jaki sposób akumulacja różnych doświadczeń edukacyjnych dzieci i młodzieży przyczynia się do ich osiągnięć szkolnych, efektów zachowaniowych oraz społeczno-emocjonalnych. Traktowany jest także jako ważna kategoria dydaktyczna (Fiksl i Abersek, 2014). Spora liczba krajów (np. Kanada, Chiny, Francja, Izrael, Singapur czy Stany Zjednoczone) skupiła się nawet na poprawie klimatu w klasie i dynamiki w klasie jako głównym celu inicjatyw dotyczących reform edukacyjnych, wykazując międzynarodowy konsensus w sprawie znaczenia klimatu w klasie dla promowania jakości szkoły oraz dobrego samopoczucia szkolnego i psychicznego uczniów (zob. Wang i in., 2020). Pomimo tego, badacze nie wypracowali jednomyślnego stanowiska co do tego, czym dokładnie jest klimat klasy i jak należy go zoperacjonalizować. Istnieją znaczne różnice w sposobie definiowania i badania klimatu klasy (analogicznie przedstawia się sytuacja w odniesieniu do klimatu szkoły), chociaż większość badaczy podkreśla znaczenie konceptualizacji go jako wielowymiarowego. Sytuacja ta wskazuje na dwie rzeczy. Po pierwsze, nieprecyzyjność wyrażen językowych, które wiążą się z analizowaną kategorią i traktowane bywają jako synonimiczne, wymusza potrzebę uporządkowania pojęć. Druga zwraca uwagę na siłę zjawisk, które nurtują badaczy i sprawiają, że budowana jest nowa i bogata aparatura pojęć silnie korelująca z kwestią efektywności pracy szkoły.

Dokonując rozważań teoretycznych, które mogą/mają być później podstawą do rzeczywistych, a nie tylko postulowanych zmian w środowisku szkolnym, warto w pierwszej kolejności zadbać o precyzję języka i zdefiniowanie analizowanego konstruktów. Odchodząc nieco od kategorii „klimatu szkoły” i odnosząc się do klasy, należy zauważyć, że w literaturze przedmiotu można spotkać się z różnymi określeniami, jak np. klimat, atmosfera czy środowisko dydaktyczno-wychowawcze. Istnieje wiele cech wspólnych między tymi pojęciami, co prowadzić może do fałszywego przekonania, że są tożsame, co za tym idzie, że można ich używać zamiennie. Warto jednak zwrócić uwagę na pewne różnice między nimi. Jest to istotne także z tego względu, że różna operacjonalizacja komponentów klimatu osadzonych w środowisku klasy oraz wieloaspektowy jego charakter może powodować, że jego postrzegany i będący przedmiotem analiz „wpływ” na rozwój dzieci i młodzieży może być różny, w zależności od tego, które źródło i jakie aspekty będą oceniane. Oprócz tego należy mieć na

uwadze, że badania klimatu klasy różnią się znacznie pod względem narzędzi pomiarowych (np. obserwacje zewnętrzne w porównaniu z samoopisowymi) oraz projektów badawczych (np. przekrojowe lub podłużne) stosowanych do jego oceny (Marsh i in., 2012; Wang i Degol, 2016).

„Klimat psychologiczny” może być uważany za integralną cechę grupy społecznej, odzwierciedlającą trwałe relacje międzyludzkie, strukturę motywacyjną i emocjonalną, które są wypadkową wspólnego działania. Klimat charakteryzuje się stosunkowo stabilnym i raczej zrównoważonym systemem dominujących i typowych dla członków wspólnoty uczuć społecznych, a także wzajemnych oczekiwań, które bezpośrednio wpływają na indywidualną i zbiorową zdolność do działań. Jest to cecha jakościowa różnych form interakcji społecznych będąca efektem triady przejawów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych. Atmosfera z kolei jest częścią klimatu. Pojęcie to charakteryzuje relację zbiorową przez znacznie krótszy okres. Choć trwa dłużej niż chwilowe, nieciągłe reakcje społeczno-psychiczne, to jednak ma zmienny charakter. Pojęcie to jest zatem przedstawiane jako czasowe, labilne i zmienne w nawiązaniu do chwilowych przyczyn, sytuacji i zdarzeń (por. Gergov, 2019). Z kolei określenie/a warunki/środowisko klasy/grupy odnoszone są do ekologii klasy z uwzględnieniem jej fizycznych i przestrzennych komponentów (por. Cichocki, 2009; Muller de Moraes i Pindeseva, 2016).

Odnosząc się do klasy może być mowa po prostu o klimacie klasy, ale także w zależności od eksponowanej jego komponenty, może być mowa np. o klimacie społecznym czy wychowawczym. W polskim piśmiennictwie pedagogicznym wzmianki o klimacie wychowawczym znaleźć można w pracy Andrzeja Janowskiego (1974), który analizował style kierowania klasą szkolną rozpatrując je jako element ogólnego oddziaływania wychowawczego nauczyciela. Zwrócił on uwagę, że efektywność wychowawcza nauczyciela jest nierozzerwalnie związana z efektywnością dydaktyczną, bowiem to, w jaki sposób nauczyciel realizuje zadania dydaktyczne wpływa w znacznym stopniu na skuteczność jego oddziaływań wychowawczych (s. 122). Ów autor użył pojęcia „klimat środowiska wychowawczego” i stwierdził, że badanie klimatu jest badaniem efektów, a nie wskaźników oddziaływania stylu kierowania wychowawczego, wręcz badaniem efektów bardzo bezpośrednich. Klimat jest zatem wypadkową, produktem owych oddziaływań, nie zaś synonimem stylu kierowania (s. 108). Rzeczywiście bowiem, gdy stwierdza się, np. że w danej klasie jest klimat autokratyczny czy demokratyczny, stwierdza się jednocześnie, że tą klasą nauczyciel kieruje w sposób autokratyczny czy demokratyczny. Nic więcej za tym się nie kryje. Odniesienie klimatu wyłącznie

do stylu kierowania klasą przez nauczyciela jest zatem niewystarczające. Z tego punktu widzenia inna definicja, którą znaleźć może w polskiej literaturze pedagogicznej, a zgodnie z którą klimat oddziału klasowego obejmuje „wszystkie reguły pracy i życia w oddziale, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych” (Konarzewski, 2008, s. 146), zdaje się być nietrafna. W mojej opinii przytoczona definicja Krzysztofa Konarzewskiego wyjaśnia raczej kulturę nauczania i wychowania w klasie szkolnej, którą można traktować jako źródło klimatotwórcze. Konarzewski jednak w innym miejscu stwierdza, że klimat jest „projekcją całej <<osobowości zawodowej>> (nauczyciela; przy. aut.), w tym także tych jej aspektów, których nie poddał on krytycznej refleksji i przez to nie jest ich do końca świadomy” (Konarzewski, 2008, s. 147). Tego typu konstatacja zdaje się w większym stopniu „dotykać” kwestii klimatu, szczególnie aspektów związanych z jego wychowawczym wpływem.

Patrząc na konceptualizację klimatu klasy z perspektywy historycznej należy zauważyć, że wczesne badania klimatu klasy rzeczywiście kładły przede wszystkim nacisk na praktyki nauczania, badając wzorce działań nauczycieli w stosunku do uczniów (Anderson, 1939; Withall, 1949). Następnie w rozważaniach dotyczących klimatu pojawia się koncepcja Kurta Lewina (1951)², który wskazał na relację między instytucją a osobą. Z jednej strony wypadkową tej relacji są zachowania pojedynczych osób, które z kolei wpływają na klimat danego miejsca. W 1960 roku Jacob W. Getzels i Herbert A. Thelen (1960) odwołali się do koncepcji Lewina i opisali właściwości grupy klasowej. Stworzyli konstrukcję teoretyczną, która może służyć do wyjaśniania procesów zachodzących w klasie. Model przez nich zaproponowany uwzględnia dwa wymiary: (1) psychologiczny, odnoszący się do jednostek o określonej osobowości i potrzebach (wymiar osobowy życia klasy), oraz (2) społeczny, który pozwala opisać, w jaki sposób może istnieć klasa wewnątrz szkoły oraz w jaki sposób pewne role i oczekiwania z tymi rolami związane wykształcają się wewnątrz środowiska społecznego. Wymiary te oddziałują na siebie i wyznaczają zachowanie w klasie i na lekcjach oraz kształtują określony klimat. Zza interakcji ja – inni wyłania się klimat klasy, który z kolei wpływa zwrotnie na dalsze zachowanie uczniów. Zachowanie to dotyczy zarówno uczenia się wiedzy przedmiotowej, jak i różnych

² Warto uzupełnić, że oprócz koncepcji „psychologicznego pola” Kurta Lewina (1951) jako podstawy teoretyczne w badaniach klimatu klasy wykorzystywane są także: teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury (1986) oraz ekologiczny model rozwoju człowieka w ujęciu Urie Bronfenbrennera (1979).

umiejętności społecznych (zob. także: Arends, 1995). Późniejsze prace dotyczące klimatu klasy obejmowały w większym stopniu zarządzanie i organizację środowiska klasowego (Fraser, Anderson i Walberg, 1982; Trickett i Moos, 1973; Walberg, 1968). Na przykład Edison J. Trickett i Rudolph H. Moos (1973) podkreślali psychospołeczny charakter klasy, konceptualizując środowisko klasy jako dynamiczny system, który obejmuje praktyki nauczania, charakterystykę zadań, przejrzystość zasad oraz porządek i organizację.

Nowsze konceptualizacje klimatu klasy koncentrują się głównie na interakcjach uczeń-nauczyciel w klasie i podkreślają wielowymiarowość klimatu klasy (Danielson, 2011; Klieme i in., 2009; Leff i in., 2011). Na przykład Stephanie M. Jones, Joshua L. Brown i J. Lawrence Aber (2008) wykazali, że zarówno praktyki nauczania w klasie, jak i relacje nauczyciel-uczeń przyczyniają się do jakości klimatu w klasie, co z kolei wpływa na wyniki uczniów. Eckhard Klieme, Christine Pauli i Kurt Reusser (2009) nakreślili trzy podstawowe wymiary jakości nauczania lub klasy: aktywizację poznawczą uczniów, wsparcie nauczyciela i zarządzanie klasą. W tym samym roku Robert C. Pianta i Bridget K. Hamre (2009) przedstawili pewne ramy wyznaczające jakość klasy, które opisują, w jaki sposób struktura i charakter interakcji nauczyciel-uczeń wpływa na rozwój uczniów, podkreślając rolę wsparcia edukacyjnego, wsparcia emocjonalnego i odpowiedniej organizacji klasy.

Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej konceptualizacje, a także metaanalizy badań i literatury przedmiotu poświęconej klimatowi klasy dokonane przez Ming-Te Wang i współpracowników (2020) należy stwierdzić, że uwypuklają się co najmniej trzy podstawowe źródła/wymiary klimatotwórcze związane z interakcjami nauczyciel-uczeń jako znaczącymi dla klimatu: (1) wsparcie edukacyjne (ang. *instructional support*), (2) wsparcie społeczno-emocjonalne (ang. *socioemotional support*) oraz (3) organizacja i zarządzanie klasą (ang. *classroom organization and management*).

Wsparcie edukacyjne koncentruje się na cechach nauczania, które zapewnia wykorzystywanie technik wzmacniających krytyczne myślenie uczniów, wysokiej jakości informacji zwrotne i oczekiwanie wysokich osiągnięć uczniów będących wyrazem ich sukcesu edukacyjnego (Danielson, 2011; Hamre i in., 2007). Edukacyjnie wspierające interakcje ułatwiają uczenie się i promują myślenie na wyższym poziomie poprzez dyskusje klasowe, dostarczanie trudnych zadań będących dla uczniów wyzwaniem, ale jednocześnie motywacją do podjęcia działań, łączenie wcześniejszej i obecnej wiedzy oraz informacji zwrotne, które stymulują dalszy proces uczenia się. Wykorzystanie konstruktywnych informacji zwrotnych może usprawnić

proces uczenia się, skupiając się na procesie ciągłego doskonalenia, a nie na samych jego formalnych wynikach.

Wsparcie społeczno-emocjonalne odnosi się do cech klasy, które wspierają dobrostan emocjonalny uczniów, w tym „ciepło”, bezpieczeństwo, powiązanie (ang. *connectedness*) i jakość interakcji z nauczycielami i rówieśnikami (Birch i Ladd, 1997; Konarzewski, 2008; Danielson, 2011). Udzielając wsparcia emocjonalnego, nauczyciele odwołują się do potrzeby przynależności, kontaktów poprzez interakcje, które ułatwiają poczucie bezpieczeństwa psychicznego niezbędnego do odkrywania nowych doświadczeń i rozwijania więzi z innymi (Pianta i Hamre, 2009). Biorąc pod uwagę ten wymiar należy zauważyć, że nauczyciele mogą stworzyć pozytywny klimat w klasie, reagując na społeczne i emocjonalne potrzeby uczniów i szanując je, poznając zainteresowania uczniów oraz włączając punkty widzenia uczniów do procesu kształcenia i wychowania.

Organizacja i zarządzanie klasą oznacza praktyki stosowane przez nauczycieli w celu ustanowienia codziennych zajęć w klasie (Arnold, McWilliams i Arnold, 1998; Klieme i in., 2009), rytuały, które sprzyjają osiągnięciu formułowanych celów dydaktyczno-wychowawczych, ale także zarządzanie zachowaniami zakłócającymi poprzez wykorzystanie szerokiej gamy reakcji werbalnych i fizycznych oraz stosowanie strategii prewencyjnych w celu ich ograniczania (Emmer i Stough, 2001; Rimm-Kaufman i in., 2005). Współcześnie oczekiwane jest odpowiednie wykorzystanie przez nauczyciela dynamiki zespołu i zarządzanie nim z jednoczesnym wspieraniem potrzeb uczniów w zakresie ich kompetencji i poczucia autonomii. Owo zarządzanie zatem nie oznacza sterowania czy dyrygowania, lecz raczej przewodzenie.

Podsumowując, te trzy wymiary klimatu klasy (tj. wsparcie edukacyjne, wsparcie społeczno-emocjonalne oraz organizacja i zarządzanie klasą) reprezentują dynamikę interakcji i procesy, które różnią się w poszczególnych klasach. Klimat to konstrukt określony zatem pluralistycznie, którego składowych nie da się sprowadzić do jednego źródła. Jest efektem złożonej konstelacji czynników intelektualnych, psychicznych, emocjonalnych, komunikacyjnych, motywacyjnych, estetycznych i etycznych, w których uczący się wykonują czynności uczenia się, zdobywają różnego rodzaju doświadczenia, rozwijają umiejętności komunikacji interpersonalnej, nawiązują przyjaźnie, dzielą wspólne ideały i wartości (Amborse i in., 2010). Klimat klasy oznacza ogólne wrażenie, jakie klasa wywiera na uczniu, przy czym to wrażenie jest współdzielone przez wszystkich w klasie. Postrzeganie uczniów definiuje klimat w klasie, ponieważ doświadczają oni wielu sytuacji dydaktycznych tworzonych przez nauczycieli i przez to mają wiele możliwości formowania

wrażeń, co daje im wiarygodny punkt widzenia, na podstawie którego można wydawać osądy. Klimat klasy jest więc zbiorem pewnych subiektywnych obrazów, ocen zdarzeń i doświadczeń osadzonych w rzeczywistości danej klasy (por. Krzymowska, 2014).

Optymalny klimat w klasie wymaga kombinacji skutecznego nauczania, pozytywnych interakcji społecznych i zorganizowanego zarządzania zachowaniem, co w efekcie zapewnia zaspokojenie potrzeb uczniów, a tym samym ich prawidłowy rozwój. Optymalny zatem klimat charakteryzowany może być poprzez przewagę emocji pozytywnych, niską częstotliwość sytuacji konfliktowych lub w razie ich wystąpienia efektywne ich rozwiązanie, zgodność celów osobistych i szkolnych oraz motywację do ich osiągnięcia, a także dominację autentycznych więzi osobowych. Pozytywny klimat klasy charakteryzuje się współpracą wszystkich członków danej społeczności klasowej, co sprzyja identyfikacji z klasą jako grupą społeczną. Doświadczenia zdobywane przez uczniów w tego typu środowisku klasowym sprzyjają budowaniu zasobów i nabywaniu różnych umiejętności życiowych (o charakterze osobistym i społecznym). „Założenia pozytywnego klimatu odwołują się do takich wartości, jak samorealizacja, podmiotowość czy też wsparcie uzyskane wskutek realizacji własnych przekonań” (Krzymowska, 2014, s. 7). Stwarzają one uczniom możliwość angażowania się w różnorodne działania szkolne i społeczne, które pomagają budować relacje z innymi w klasie. Dzięki tym doświadczeniom w klasie uczniowie współtworzą swoją tożsamość, rozwijając poczucie swoich kompetencji i umiejętności, pozycję społeczną oraz zdolność do samoregulacji własnego uczenia się.

Implikacje dla praktyki pedagogicznej

Chcąc podejmować jakiegokolwiek zmiany mające na celu podnoszenie jakości pracy szkoły, zacząć należy od najbliższego otoczenia, tj. klasy szkolnej, by tym sposobem metodą drobnych kroków, przyczynić się w efekcie do zmiany całości. Wartość pozytywnego klimatu klasy jako właściwości środowiska wychowawczego sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi ucznia jest bowiem bezsporna, a potrzeba podejmowania działań zorientowanych na zapewnienie optymalnego klimatu uzasadniona. Jednak drogi prowadzące do osiągnięcia tego celu nie są już tak oczywiste i jednoznaczne. W tej sytuacji nie ma prostych rozwiązań, ponieważ klimat jest skomplikowanym konstruktem, będącym wypadkową wielu czynników. Ponadto, zmuszanie do zmiany i siłowe do niej dążenie może doprowadzić do efektu wręcz odwrotnego, czyli jego pogorszenia, dlatego też działania mające na celu zmianę klimatu powinny być wdrażane ze starannością i ostrożnością.

Podejmowane są próby formułowania w oparciu o pewne prawidłowości ogólnych wytycznych czy uniwersalnych działań zwiększających prawdopodobieństwo osiągnięcia pozytywnego efektu końcowego. Gotowe rozwiązania mogą jednak być „niedowymiarowane” do danej grupy, a zatem mogą nie uwzględniać pewnych elementów czy dotyczyć zbyt małego zakresu lub „przewymiarowane”, czyli wprowadzać zbyt duże, czy zbędne zmiany w stosunku do rzeczywistych potrzeb.

Ze względu na wspomnianą wcześniej unikatowość klimatu każdej klasy i unikatowość klasy jako grupy społecznej, rozwiązania „szyte na miarę” zdają się być najlepszym rozwiązaniem. Dopasowanie działań do danego środowiska w większym bowiem stopniu odpowiada istniejącym potrzebom klasy. Zaś zaangażowanie wszystkich zainteresowanych, w tym przypadku przede wszystkim uczniów i nauczycieli, zapewnia większe poczucie utożsamienia się z własną grupą społeczną oraz podkreśla ich realną i znaczącą możliwość wpływania na klimat własnego środowiska klasowego.

W celu spełnienia powyższych warunków, punktem wyjścia do projektowania zmian i podejmowania jakichkolwiek działań, powinna być orientacja w aktualnej sytuacji, czyli zebranie informacji na temat bieżącego stanu klimatu klasy. W tej sytuacji odwołać się można do tzw. badań w działaniu. Z naukowego punktu widzenia traktowane są one jako studia nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem jej ulepszenia, czyli „udoskonalenia jakości swego działania w trakcie jego trwania” (Majchrzak, 2014, s. 208). Praktyki wypracowane w efekcie badań w działaniu są z natury bardziej użyteczne, możliwe do zrealizowania w konkretnym otoczeniu i bardziej odpowiadają potrzebom nauczycieli oraz uczniów. Wartość tego rozwiązania polega na tym, że nie zawiera w sobie listy uniwersalnych wytycznych, co zmienić i jak zmienić, które bez diagnozy stosowane są często w szkołach, tylko ze względu na obowiązujące aktualnie trendy edukacyjne. Zbieranie informacji w ramach takich badań ma miejsce w konkretnej społeczności klasowej, dzięki czemu można uchwycić poglądy, opinie, ale też mechanizmy typowe dla danej grupy. Można spojrzeć na daną grupę społeczną z uwzględnieniem zasobów, jakimi dysponuje, a także z rozpoznaniem, czy i w jaki sposób te zasoby są wykorzystywane (zob. także: Tłuściak-Deliowska, 2015). Umożliwia to wyznaczenie kierunku i dokładne zaprojektowanie optymalnych działań mających na celu zmianę sytuacji danej grupy i usprawnienie procesów społeczno-emocjonalnych w niej zachodzących. W oparciu o zgromadzone dane należy wspólnie stworzyć plan działania najlepiej dostosowany do danego miejsca i danej grupy oraz jej potrzeb. Działania mogą zostać podzielone na obszary, np. dotyczące

relacji interpersonalnych, personalizacji kształcenia, zaangażowania czy upodmiotowienia uczniów. W każdym z obszarów można wskazać działania o różnym stopniu intensywności czy zakresie. Tym sposobem opracowana zostanie wieloaspektowa strategia działań uporządkowanych hierarchicznie, o mniejszym i większym zasięgu, łatwiejszych do realizacji i tych stanowiących perspektywiczne wyzwanie. Należy pamiętać, że zmiana klimatu klasy nie jest zadaniem łatwym, które może dokonać się z dnia na dzień, nie jest jednorazowym zdarzeniem, lecz jest procesem. By hasło kreowania optymalnego klimatu klasy stało się czymś więcej niż tylko ładnie brzmiącym sloganem, trzeba w jego realizację włożyć wiele pracy.

Uwagi końcowe

Powyższe analizy pozwalają na uświadomienie sobie złożoności sytuacji szkolnej ucznia i skłaniają do większego uwzględnienia czynników kontekstowych stanowiących warunki, w jakich przebiega oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela w celu analizowania tak jego pracy, jak i rozpatrywania jego efektów. Choć „wypełnienie” kategorii klimatu klasy konkretnymi elementami nie jest łatwe, jest jednak – z mniejszym lub większym powodzeniem – możliwe. Mogą one być następnie badane, opisywane i na różne sposoby analizowane oraz modyfikowane. W XXI wieku nadal, a może „jeszcze bardziej” aktualne jest przekonanie o potrzebie rozwijania szkoły, która jest instytucją nie tylko nauczającą, lecz także wychowującą, a o tym decyduje charakter kontaktów między nauczycielem a uczniami, które mogą być rozpatrywane przez pryzmat omówionych w tekście trzech wymiarów klimatotwórczych.

Bibliografia:

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Anderson, H. H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. *Child Development*, 10, 73–89.
- Arends, R. I. (1995). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Arnold, D. H., McWilliams, L., Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34, 276–287.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Birch, S. H., Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cichocki, A. (2009). Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej. W: J. Izdebska i J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa* (351-367). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Danielson, C. (2011). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Dernowska, U. (2016). Klimat szkoły a osiągnięcia uczniów: od badań w działaniu do poprawy jakości szkolnego środowiska nauczania-uczenia się. *Nauczyciel i Szkoła*, 60(2), 75-94.
- Emmer, E. T., Stough, L.M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.
- Fiksl, M., Abersek, B. (2014). Classom climate as a part of contemporary didactical approaches. *Problems of Education in the 21st Century*, 61, 28-36.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3rd version). Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Gergov, T. (2019). The role of positive psychological climate in the school class. *Strategies for Policy in Science and Education*, 27(5), 540-546.
- Getzels, J. W., Thelen, H. A. (1960). The Classroom Group as a Unique Social System. *Teachers College Record*, 61(10), 53–82.
- Gołębniak, B. D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms*. New York: Foundation for Child Development.
- Janowski, A. (1974). *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Wydanie II rozszerzone. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janowski, A. (1980). *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Janowski, A. (2007). *Pedagogika praktyczna*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Jones, S. M., Brown, J. L., Aber, J. L. (2008). Classroom settings as targets of intervention and research. In: M. Shinn, H. Yoshikawa (eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (58–79). New York: Oxford University Press.
- Klieme, E., Pauli, C., Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In: T. Janik, T. Seidel (eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (137–160). Munster, Germany: Waxmann.
- Konarzewski, K. (2008). Klimat oddziału klasowego. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki* (146-150). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzymowska, E. (2014). Pozytywny klimat klasy. *Życie Szkoły*, 2, 4-7.
- Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., Jawad, A. F. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal of School Violence*, 10, 165–184.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.
- Majchrzak, K. (2014). O edukacyjnych badaniach w działaniu w teorii i praktyce. *Studia Dydaktyczne*, 26, 207-218.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., Köller, O. (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47, 106–124.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa.
- Muller de Morais M., Pindesova, M. (2016). Perception of the Classroom Climate from the Perspective of Teachers and Pupils. *New Educational Review*, 45, 102-111.
- Muszyński, H. (1974). *Przedmowa do książki Andrzeja Janowskiego „Kierowanie wychowawcze w toku lekcji”* (5-9). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377–394.

- Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 141-152.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2015). 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.
- Trickett, E. J., Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93–102.
- Walberg, H. J. (1968). Structural and affective aspects of classroom climate. *Psychology in the Schools*, 5, 247–253.
- Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, Article 100912.
- Withall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *The Journal of Experimental Education*, 17, 347–361.