



Złożenie pracy online:
2025-02-27 20:11:28
Kod pracy:
35567/46389/CloudA

Renata Barzak
(nr albumu: 30725)

Praca magisterska

**Klimat szkoły a zdrowie psychospołeczne na przykładzie
Zespołu Szkolno-Przedszkolnego im. św. Jana Pawła II w
Stryszowie**

**The School Climate and Psychosocial Health: A Case Study of
the John Paul II School and Kindergarten Complex in
Stryżów**

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Sylwia Gwiazdowska-Stańczak

Serdeczne podziękowania kieruję do mojej rodziny za nieustanne wsparcie, motywację i cierpliwość na każdym etapie mojej edukacji. Wasza wiara we mnie dodawała mi siłę i inspirowała do działania. Dziękuję za wszystkie chwile, w których mogłam liczyć na Waszą obecność, dobre słowo i otuchę.



Streszczenie

Celem niniejszej pracy było zbadanie percepcji klimatu psychospołecznego szkoły/ klasy przez różne grupy społeczności szkoły. Poznanie dotychczas nieujawnionych problemów, które mogą być rozwiązane. Rozdział pierwszy poświęcono problematyce klimatu szkoły, przybliżono pojęcie teoretyczne klimatu szkoły oraz klimatu klasy, przedstawiono typy klimatu, wskazano jak budować pozytywny klimat szkoły oraz dokonano przeglądu wybranych badań nad klimatem w szkole w literaturze polskiej i obcej. W rozdziale drugim przedstawiono podstawy teoretyczne zdrowia psychospołecznego, przybliżono definicję zdrowia psychospołecznego i czynników go warunkujących. Ponadto zaprezentowano założenia szkoły promującej zdrowie. W rozdziale trzecim przybliżono metodologię badań własnych, przedstawiono analizę i wyniki badań. W ostatnim rozdziale zaproponowano sposoby wspierania społeczności szkolnej w budowaniu pozytywnego klimatu szkoły.

Słowa kluczowe

klimat szkoły, klimat klasy, zdrowie, zdrowie psychospołeczne, szkoła promująca zdrowie, pozytywny klimat, typy klimatu



Abstract

The aim of this study was to investigate the perception of the psychosocial climate of the school/class by various groups within the school community. The goal was to identify previously unaddressed issues that could be resolved. The first chapter is dedicated to the issue of school climate, providing an overview of the theoretical concepts of school climate and classroom climate, presenting types of climate, indicating how to build a positive school climate, and reviewing selected research on school climate in both Polish and foreign literature. The second chapter outlines the theoretical foundations of psychosocial health, offering a definition of psychosocial health and the factors that condition it. Additionally, the principles of a health-promoting school are presented. The third chapter discusses the methodology of the author's research, presenting the analysis and results of the studies. The final chapter proposes ways to support the school community in building a positive school climate.

Keywords

school climate, classroom climate, health, psychosocial health, health-promoting school, positive climate, types of climate



Spis treści

<u>Wstęp</u>	2
<u>Rozdział 1 Klimat szkoły. Tworzymy go razem</u>	5
<u>1.1 Pojęcie klimatu szkoły i klimatu klasy w ujęciu teoretycznym</u>	5
<u>1.2 Typy klimatu szkoły</u>	9
<u>1.3 Pozytywny klimat szkoły i klasy</u>	13
<u>1.4 Przegląd wybranych badań nad klimatem szkoły w literaturze polskiej i obcej</u>	19
<u>Rozdział 2 Zdrowie psychospołeczne a klimat szkoły</u>	25
<u>2.1 Definicje i podstawy teoretyczne zdrowia psychospołecznego</u>	25
<u>2.2 Zdrowie psychospołeczne i czynniki je warunkujące</u>	27
<u>2.3 Związki między edukacją a zdrowiem. Założenia Szkoły Promującej Zdrowie</u>	31
<u>Rozdział 3 Metodologia badań własnych</u>	38
<u>3.1 Cele badań i hipotezy badawcze</u>	38
<u>3.2 Metody i techniki badawcze</u>	38
<u>3.3 Opis narzędzia badawczego</u>	42
<u>3.4 Charakterystyka badanych grup i sposobu opracowania wyników</u>	46
<u>3.5 Analiza jakościowa badań własnych</u>	47
<u>3.6 Analiza ilościowa badań</u>	62
<u>Rozdział 4 Program warsztatów - „Myśle Pozytywnie”</u>	72
<u>4.1 Moduł I - Poczucie własnej wartości</u>	72
<u>4.2 Moduł II - Motywacja</u>	82
<u>4.3 Moduł III - Konflikty</u>	87
<u>4.4 Moduł IV - Budowanie konstruktywnych relacji</u>	93
<u>Rozdział 5 Podsumowanie i wnioski końcowe</u>	99
<u>Bibliografia</u>	103
<u>Spis tabel</u>	108
<u>Spis rysunków</u>	109



Wstęp

Współczesna szkoła pełni wieloaspektowo rolę w życiu społecznym nie tylko realizując funkcje dydaktyczne, ale również odgrywając kluczową rolę w kształtowaniu zdrowia psychospołecznego uczniów, nauczycieli, rodziców oraz całej społeczności szkolnej. W obliczu dynamicznych zmian społeczno- kulturowych, rosnących wyzwań cywilizacyjnych oraz problemów związanych ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży, klimat szkoły staje się jednym z najistotniejszych czynników wpływających na dobrostan psychiczny wszystkich uczestników życia szkolnego. Środowisko szkolne, będące miejscem codziennej interakcji wpływa nie tylko na efektywność procesu nauczania, ale także na zdrowie emocjonalne, społeczne oraz rozwój jednostki.

Celem niniejszej pracy magisterskiej jest analiza wpływu klimatu szkoły na zdrowie psychospołeczne całej społeczności szkolnej- uczniów, nauczycieli, rodziców i dyrekcji z uwzględnieniem kluczowych czynników środowiskowych, które mogą wspierać lub utrudniać rozwój jednostki. Praca koncentruje się na identyfikacji mechanizmów, poprzez które klimat szkoły oddziałuje na funkcjonowanie psychospołeczne członków społeczności szkolnej oraz na ocenie działań, które mogą sprzyjać budowaniu pozytywnego środowiska edukacyjnego.

Analiza problematyki została oparta na szczegółowym studium literatury przedmiotu oraz wynikach badań własnych. Praca składa się z pięciu rozdziałów, z których każdy odnosi się do kluczowych zagadnień związanych z wpływem klimatu szkoły na zdrowie psychospołeczne.

W rozdziale pierwszym omówiono pojęcie klimatu, szkoły i klasy w ujęciu teoretycznym, uwzględniając różnorodne definicje klasyfikacje i typologie tego zjawiska. Analizie poddano również koncepcje dotyczące wpływu środowiska szkolnego na procesy wychowawcze, edukacyjne oraz psychospołeczne funkcjonowanie uczniów i nauczycieli. Szczególną uwagę poświęcono znaczeniu pozytywnego klimatu klasy jako czynnika wspierającego zdrowie emocjonalne i rozwój kompetencji społecznych uczniów. Rozdział zawiera także przegląd badań dotyczących klimatu szkoły w literaturze polskiej i zagranicznej, co pozwala na umiejscowienie podjętej tematyki w szerokim kontekście naukowym. Drugi rozdział skupia się na analizie zagadnienia zdrowia psychospołecznego w kontekście edukacyjnym. Omówiono w nim definicję zdrowia psychospołecznego, czynniki wpływające na jego kształtowanie oraz powiązania między zdrowiem psychicznym a środowiskiem szkolnym. Zwrócono uwagę na znaczenie wzajemnych relacji w społeczności szkolnej, poczucia bezpieczeństwa oraz wsparcia emocjonalnego dla uczniów i nauczycieli. W rozdziale trzecim przedstawiono metodologię badań własnych. Określono cele badawcze, sformułowano pytania i hipotezy badawcze, a także opisano metody i techniki badawcze zastosowane w trakcie realizacji projektu. Szczegółowo omówiono narzędzia badawcze oraz kryteria doboru próby badawczej, a także



przedstawiono w sposób analizy danych. W rozdziale zawarto również opis charakterystyki badanych grup oraz omówiono metody analizy zarówno badań jakościowych, jak i ilościowych.

Czwarty rozdział pracy poświęcono prezentacji autorskiego programu warsztatów „Myślę Pozytywnie”, mających na celu rozwijanie kompetencji psychospołecznych wśród uczniów. Program składa się z czterech modułów tematycznych, poczucie własnej wartości, motywacja, konflikty oraz budowanie konstruktywnych relacji. Każdy z modułów został zaprojektowany z myślą o wzmocnieniu zasobów osobistych uczniów, kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z trudnościami oraz rozwijaniu zdolności budowania pozytywnych relacji interpersonalnych. Rozdział zawiera szczegółowy opis struktury warsztatów, ich celów edukacyjnych oraz metody pracy.

Ostatni piąty rozdział zawiera podsumowanie wyników badań własnych oraz wnioski końcowe. Na podstawie przeprowadzonej analizy sformułowano rekomendacje dla praktyki psychologiczno-pedagogicznej, dotyczące działań sprzyjających budowaniu pozytywnego klimatu szkoły oraz wspieranie zdrowia psychospołecznego uczniów i nauczycieli. Zawarte w rozdziale wnioski mają na celu wskazanie kierunku przyszłym działaniom edukacyjnym oraz inspiracją do dalszych badań nad wpływem środowiska szkolnego na funkcjonowanie psychospołeczne dzieci i młodzieży.

Wyniki przeprowadzanych analiz mają istotne implikacje dla praktyki psychologicznej, zwłaszcza w kontekście psychologii edukacyjnej i rozwojowej. Przede wszystkim potwierdzają one kluczową rolę klimatu szkoły jako czynnika wspierającego zdrowie psychospołeczne uczniów, nauczycieli i rodziców. Dobre relacje interpersonalne, poczucie bezpieczeństwa, sprawiedliwość oraz wzajemny szacunek tworzą środowisko sprzyjające rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych. Psychologowie szkolni mogą wykorzystać wyniki badań do opracowania strategii interwencji i programów profilaktycznych, które będą wspierały rozwój pozytywnego klimatu szkolnego oraz promowały zdrowie psychiczne wśród uczniów.

Analiza wskazuje również na konieczność wsparcia nauczycieli w zakresie zarządzania emocjami, radzenia sobie ze stresem zawodowym oraz kształtowania efektywnej komunikacji interpersonalnej. Uwzględnienie tych aspektów w szkoleniach i programach doskonalenia zawodowego może przyczynić się do redukcji wypalenia zawodowego oraz poprawy jakości relacji nauczyciel-uczeń. Dla psychologii rozwojowej wyniki te podkreślają znaczenie środowiska szkolnego, jako istotnego kontekstu kształtowania tożsamości młodych ludzi oraz ich rozwoju ich umiejętności społecznych. Wspieranie pozytywnego klimatu szkoły może przyczynić się do ograniczenia występowania problemów emocjonalnych, zaburzeń lękowych czy depresyjnych wśród dzieci i młodzieży. Implikacje dla psychologii społecznej obejmują również wnioski dotyczące



dynamiki relacji w grupie, wpływu norm społecznych na zachowania uczniów oraz roli liderów w środowisku szkolnym. Badania sugerują, że wspólnota szkolna, oparta na zaufaniu i współpracy tworzy warunki sprzyjające budowaniu pozytywnej tożsamości społecznej i integracji uczniów.

Podsumowując, niniejsza praca dostarcza cennych wskazówek dla psychologów pracujących w środowisku edukacyjnym oraz badaczy zainteresowane problematyką zdrowia psychospołecznego dzieci i młodzieży. Wnioski płynące z przeprowadzonych badań mogą przyczynić się do rozwoju bardziej kompleksowych i efektywnych programów wsparcia psychologicznego w szkołach oraz inspirować do dalszych badań w tym obszarze.



Rozdział 1 Klimat szkoły. Tworzymy go razem

1.1 Pojęcie klimatu szkoły i klimatu klasy w ujęciu teoretycznym

Już na początku XX wieku reformatorzy edukacji, tacy jak Arthur C. Perry czy John Dewey, zwracali uwagę, że charakterystyczna kultura szkoły znacząco wpływa na proces kształcenia oraz życia ucznia. Systematyczny rozwój badań nad klimatem szkoły stał się możliwy w kontekście badań nad organizacjami i ich funkcjonowaniem. W tym okresie szczególną uwagę poświęcono specyficznym procesom wewnątrzszkolnym, które różnicują osiągnięcia edukacyjne uczniów (Kulesza, 2014).

W latach 50. XX wieku idea klimatu organizacyjnego pojawiła się jako odpowiedź na potrzebę badań nad wewnętrzną strukturą i funkcjonowaniem organizacji. W tym kontekście James March i Herbert Simon oraz Chris Argyris rozpoczęli analizę przedsiębiorstw i organizacji, badając wpływ środowiska organizacyjnego na takie czynniki, jak postawy, efektywność pracowników czy wyniki finansowe. Argyris już w 1958 r. zauważył jak trudne jest uproszczenie i zdefiniowanie tak złożonego zjawiska, jakim jest klimat organizacyjny. Z czasem problem ten został częściowo rozwiązany poprzez rozwój różnych nurtów badawczych, umożliwiając lepsze zrozumienie klimatu organizacyjnego oraz jego wpływu na funkcjonowanie instytucji (Tłuściak-Deliowska, 2014).

Użyciem tego terminu na szerszą skalę zwłaszcza w odniesieniu do funkcjonowania szkół zaczęto się interesować w latach 60-70 tych ubiegłego wieku. W początkowym okresie miały one charakter rozważań behawiorystycznych, by w późniejszym czasie zgodnie z rozwojem psychologii zwłaszcza poznawczej, nastąpiło znaczne przesunięcie sposobu rozumienia klimatu. Zaczęto postrzegać klimat jako wspólne sposoby doświadczania i spostrzegania środowiska szkoły poprzez poszczególnych członków danej społeczności (Tłuściak-Deliowska, 2014).

W literaturze przedmiotu klimat szkoły jest definiowany i opisywany z różnych punktów widzenia. Dzieje się tak między innymi z tego powodu, iż w literaturze odnajdziemy różne określenia pojęcia klimatu szkoły, między innymi: duch klasy, atmosfera szkoły czy kultura, środowisko szkoły. W wyniku różnorodności terminologicznej, różnych punktów widzenia, to co przez jednego autora będzie określane klimatem szkoły, inny autor nazwie kulturą szkoły lub etosem szkoły czy warunkami szkoły, subkulturą grupową (Petlák, 2007).

H.J. Freiberg określił klimat szkoły jako coś wyjątkowego, coś co stanowi serce i duszę szkoły. Zwraca uwagę, że istotą funkcjonowania szkoły, w której codziennie przebywają uczniowie, nauczyciele, dyrekcja oraz pracownicy, jest dążenie do stworzenia środowiska, które jest pozytywnie odbierane i do którego każdy chce wracać. Jakość szkoły odzwierciedla się w jej atmosferze, która będąc przyjazną i wspierającą, pozwala wszystkim członkom społeczności szkolnej czuć się



wartościowymi, godnymi i istotnymi, jednocześnie sprzyjając budowaniu poczucia przynależności do grupy. Pozytywny klimat szkoły odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu odporności uczniów i nauczycieli na życiowe wyzwania lub przeciwnie, może stanowić czynnik zwiększający ich podatność na ryzyko. Tworzenie zdrowego środowiska edukacyjnego sprzyja rozwijaniu aspiracji zarówno uczniów, jak i rodziców, a także stymuluje kreatywność oraz entuzjazm nauczycieli (Kołodziejczyk, 2019).

Pierwsze skojarzenia związane z terminem „klimat” odwołują się do zjawisk pogodowych zachodzących w określonym obszarze geograficznym, obejmujących stany atmosferyczne oraz powtarzające się cyklicznie procesy. Powszechnie wiadomo, że klimat w danym miejscu oddziałuje na rozmieszczenie organizmów oraz na ich funkcjonowanie. Choć użycie pojęcia „klimatu” w odniesieniu do zjawisk społecznych ma ugruntowaną tradycję, to w środowisku badawczym nadal brakuje konsensusu w kwestii precyzyjnego zdefiniowania „klimatu szkoły” lub organizacji. Wiele definicji opiera się na intuicyjnym podejściu, co można tłumaczyć metaforycznym charakterem tego terminu. W kontekście szkolnym klimat często postrzegany jest jako subiektywna percepcja życia społecznego w środowisku edukacyjnym (Kulesza, Kulesza, 2015).

Klimat szkoły bywa również traktowany jako metafora zdrowia szkoły. Takie podejście zaproponował między innymi Miles analizując cechy i właściwości szkoły. Zdrowo funkcjonująca organizacja szkolna nie tylko zapewnia prawidłowe działanie w istniejącym środowisku, ale także umożliwia rozwój oraz realizację długoterminowych celów. W polskiej literaturze Jan Tatarowicz, nawiązując do refleksji Jankowskiego, używa określenia „klimat szkoły” jako „*miara spektaklu szkolnego*” (Tatarowicz, 1996). W jego opinii klimat szkoły jest pojęciem subtelnym i trudnym do jednoznacznej analizy empirycznej, ale jednocześnie istotnym. Porównuje on klimat szkolny do klimatu atmosferycznego, który w podobny sposób oddziałuje na samopoczucie, funkcjonowanie, a także zdrowie i życie ludzi pozostających w jego obszarze (Ostrawska, Tatarowicz, 1996).

Perspektywa uwzględniająca odczucia członków społeczności szkolnej, takich jak uczniowie, nauczyciele, rodzice, dyrektorzy czy inni pracownicy, znajduje swoje odbicie w definicji klimatu szkoły przedstawionej przez Krzysztofa Ostaszewskiego. Definicja ta akcentuje psychologiczny, a więc percepcyjny wymiar tego zjawiska. Klimat szkoły jest określany jako sposób, w jaki nauczyciele i uczniowie postrzegają środowisko swojej pracy lub nauki oraz jak to postrzeganie wpływa na ich zachowanie (Ostaszewski, 2012).

W literaturze pedagogiczno-psychologicznej klimat szkoły jest definiowany na różne sposoby. Zazwyczaj definiuje się go jako stan psychiczny charakteryzujący się przewagą określonych emocji, które wpływają na zachowanie, nastrój w zespole, który przejawia się w relacjach



interpersonalnych i prezentowanych postawach wobec zadań. To zbiór norm i wartości, atmosfera czy zespół cech organizacyjnych organizacji (Petlák, 2007).

Według Krzysztofa Konarzewskiego klimat to wszystkie reguły pracy i życia klasy, które nauczyciel narzuca i wzmacnia w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jednocześnie klimat tworzony przez pedagogów odzwierciedla ich własne postawy wobec uczniów, rodziców i ludzi, ich wiarę w rolę szkoły i własne samopoczucie (Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala, 2012). Z kolei Erlich Petlák definiuje klimat klasy jako długofalowe nastroje, reakcje emocjonalne uczniów na to co się dzieje w klasie. P. Gavora sformułował opisową definicję klimatu klasy, kładąc nacisk na wymagania dotyczące wartości, takich jak: stopień zadowolenia i zrozumienia uczniów siebie nawzajem, stopień konfliktów czy współpracy i harmonii w klasie (Konarzewski, 1995).

W literaturze przedmiotu zauważono brak jednoznaczności w definiowaniu pojęcia klimatu szkoły, co wynika z różnic w terminologii oraz perspektywach badawczych. Jak wskazuje badaczka tego tematu B. Adrjan, liczba definicji związanych z tym zagadnieniem jest znacząca, zarówno w Polsce, jak i zagranicą. Autorka doszła do wniosku, że niektóre z tych definicji ujmują klimat szkoły w sposób szeroki, akcentując kompleksowy charakter tego zjawiska, podczas gdy inne ograniczają się do węższego zakresu. Wśród wąskich definicji wymienia się takie aspekty, jak cele oraz wartości szkoły, normy i zasady funkcjonowania społeczności szkolnej, a także relacje interpersonalne pomiędzy jej uczestnikami, w tym uczniami i nauczycielami. Szerokie podejście uwzględnia zaś klimat społeczny jako zbiór reguł życia w klasie, atmosferę panującą w środowisku szkolnym czy wartości kulturowe kształtujące szkołę. W badaniach nad klimatem szkoły uwzględnione są również aspekty dydaktyczne oraz psychospołeczne, co podkreśla złożoność tego zjawiska, jako całości (Petlák, 2007).

Klimat szkoły według B. Milerskiego i B. Śliwerskiego to czynnik psychosocjalny, który znacząco wpływa na jakość edukacji oraz wychowania w szkole. Dotyczy wzajemnych relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami, między nauczycielami a kadrą zarządzającą szkoły, rodzicami uczniów i uczniami. Właściwy klimat szkoły to taki, który wymaga gotowości do niesienia pomocy, serdeczności i poczucia bezpieczeństwa, relacji opartych na wzajemnym szacunku i zaufaniu (2007).

Innymi kryteriami definiowania klimatu szkoły posłużył się Kurt Lewin, który według wybranych autorów w 1951 r., użył jako pierwszy tego pojęcia. Określił klimat szkoły jako funkcję osobowości i środowiska, w której żyje jednostka. Lewin stwierdził, że istnieje pewien związek między instytucjami a jednostkami. Rezultatem tego związku jest zachowanie człowieka, które wpływa na klimat danego miejsca. Wyróżnił on w swoich badaniach następujące właściwości klasy szkolnej: grupa w utworzona w celu uczenia się, grupa dobrana w sposób przypadkowy oraz grupa,



której przewodzi jeden człowiek-nauczyciel. Czynniki społeczne i psychologiczne nawzajem się przenikają budując klimat klasy (Stachowicz-Piotrowska, 2017).

Austriacki badacz fenomenu klimatu szkoły F. Eder pisze, że pojęcie to ma trzy zasadnicze zastosowania. Po pierwsze do emocjonalnego opisu atmosfery konkretnej szkoły. Zastosowanie takiego terminu może się odnosić do relacji między uczniami i nauczycielami czy atmosfery klasy. Po drugie scharakteryzowania konkretnych norm i wartości panujących w danym środowisku oraz subiektywnego opisu środowiska nauczania (Kulesza, 2007).

W literaturze przedmiotu obok pojęcia „klimatu szkoły” odnajdziemy zróżnicowane poglądy dotyczące definicji klimatu klasy. Określenia używane zamiennie to: atmosfera klasy, współpraca nauczyciela i uczniów, środowisko dydaktyczno-wychowawcze, środowisko nauczania. Według P. Gavora klimat klasy wyraża się stopniem zadowolenia ucznia bycia w grupie klasowej, wzajemnym zrozumieniem czy stopniem rywalizacji i współzawodnictwa uczniów. Klimat szkoły, według definicji W. Okonia, odnosi się do całości czynników społecznych i organizacyjnych, które charakteryzują działalność danej szkoły. Jego wpływ na jakość kształcenia i wychowania zależy od wzajemnych relacji pomiędzy nauczycielami, uczniami, rodzicami oraz dyrekcją szkoły. Kluczowymi cechami tych relacji są harmonia, współpraca i poczucie bezpieczeństwa (Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala, 2012).

W naukowej literaturze pedagogicznej możemy odnaleźć definicję „klimatu klasy” opracowaną przez Andrzej Jankowskiego, który zwraca uwagę na to, że przynależność do grupy klasowej jest przymusowa. To oznacza po pierwsze, że główne cele działania są z góry narzucone, jak i kierowane przez nauczyciela. Po drugie wspólne działania, jak i sposoby postępowania grupy klasowej w znacznym stopniu określane są w sposób nadrzędny przez szkołę czy system oświaty. Po trzecie szkoła nie narzuca uczniom należącym do zespołu klasowego specjalnej struktury. Tworzy się ona spontanicznie, poprzez interakcje jakie zachodzą pomiędzy uczniami. Po czwarte szkoła jako instytucja jest zainteresowana, aby uczniowie przestrzegali norm ważnych zarówno z punktu widzenia dydaktycznego, jak i wychowawczego czyli propagowanych przez szkołę jako instytucję (Stachowicz-Piotrowska, 2017).

Klimat klasy w jednym z ujęć interpretowany jest jako mediator między środowiskiem fizycznym, aspektami organizacyjnymi, cechami nauczyciela oraz charakterystyką uczniów. W takim kontekście klimat ten kształtuje interakcje zachodzące między uczniami oraz między nauczycielem a uczniami. Do tego rozumienia odnosi się również koncepcja R. Arendsa, który dodatkowo wskazuje, że klimat klasy można rozumieć jako rezultat interakcji między potrzebami



i motywacjami jednostek a normami, rolami i oczekiwaniami społecznymi instytucji edukacyjnych (Arends, 1994).

Klimat klasy to konstrukcja o charakterze pluralistycznym, której złożoność uniemożliwia sprowadzenie jej do jednego, jasno określonego źródła. Stanowi on rezultat współdziałania różnorodnych czynników, takich jak intelektualne, psychiczne, emocjonalne, komunikacyjne, estetyczne czy etyczne. W tym kontekście uczniowie uczestniczą w procesach edukacyjnych, zdobywają zróżnicowane doświadczenia, rozwijają kompetencje komunikacyjne, nawiązują relacje interpersonalne, a także budują przyjaźnie i dzielą wspólne wartości i ideały (Petlák, 2007).

Klimat klasy można określić jako ogólne wrażenie, jakie dana klasa wywiera na swoich uczestnikach. Jest to jednak wrażenie oparte na wspólnych doświadczeniach wszystkich jej członków. Istotną rolę odgrywa tutaj percepcja uczniów, która w znacznej mierze kształtuje klimat klasy. Uczniowie, uczestnicząc w różnorodnych sytuacjach dydaktycznych tworzonych przez nauczycieli, posiadają szerokie możliwości wpływania na jego formowanie. To pozwala im zbudować wiarygodny punkt odniesienia, na podstawie którego mogą dokonywać oceny rzeczywistości szkolnej. W rezultacie klimat klasy stanowi dynamiczny zbiór subiektywnych spostrzeżeń, opartych na doświadczeniach w konkretnej rzeczywistości edukacyjnej (Krzymowska, 2014).

Proces wychowawczy w szkole powinien być realizowany w sposób przemyślany i zaplanowany. Głównym zadaniem nauczycieli jest podejmowanie wszelkich możliwych działań mających na celu stworzenie uczniom warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi. Dotyczy to kształtowania różnych aspektów ich osobowości, poglądów, postaw, a także wartości i norm społecznych (Tuohy, 2002).

1.2 Typy klimatu szkoły

Na podstawie dotychczasowych rozważań wynika, że trudno wskazać jeden uniwersalny typ klimatu szkoły, gdyż każda placówka charakteryzuje się odmiennymi warunkami funkcjonowania. Każda szkoła działa w specyficznym środowisku, dysponuje unikalnym zespołem pedagogicznym, a także wdraża własny styl kierowania i realizuje indywidualne cele. Z tego względu klimat szkoły można analizować i oceniać z różnych perspektyw. W literaturze przedmiotu istnieje wiele propozycji typologii klimatu szkoły, które uwzględniają różnorodne aspekty tego zjawiska (Petlák, 2007).

Typologia klimatu szkoły może być rozpatrywana w zależności od przyjętych celów placówki oraz obszarów, na który jest kładziony największy nacisk. W tym kontekście wyróżnia się dwa podstawowe modele. Pierwszy model to szkoła o dominujących formalnych celach. W tym modelu działalność szkoły opiera się na sformalizowanych procedurach zarządzania, w których kluczową rolę odgrywa biurokracja, racjonalizacja procesów i ich ścisła koordynacja. Struktura pracy w takich



szkołach jest zdominowana przez rutynowe działania, a od uczniów i nauczycieli wymaga się podporządkowania narzuconym zasadom i procedurom. Głównym celem jest osiągnięcie wyników za pomocą sprawdzonych i znanych metod nauczania, które mają wspierać realizację formalnie określonych zadań placówki. W rezultacie relacje z uczniami i nauczycielami bywają marginalizowane, co skutkuje ich ograniczonym udziałem w procesie edukacyjnym (Tuohy, 2002).

Natomiast model drugi to model szkoły skoncentrowanej na edukacji. To typ stanowiący przeciwieństwo formalistycznego podejścia. Placówki tego typu charakteryzują się otwartością na nowoczesne podejście pedagogiczne i dydaktyczne. Nauczyciele są traktowani jako automatyczne jednostki, które wykorzystują kreatywność i innowacyjne metody w procesie kształcenia i wychowania. Szkoły te uwzględniają indywidualne potrzeby i potencjał każdego ucznia, promując eksperymentowanie i twórcze podejście do nauczania. Ponadto są one otwarte na współpracę z rodzicami oraz lokalnymi społecznościami, co sprzyja budowaniu atmosfery opartej na twórczym dialogu i współpracy (Petlák, 2007).

Dodatkowo klimat szkoły może być analizowany z perspektywy dominujących zainteresowań. W tym zakresie wyróżnia się dwa podejścia, a mianowicie szkoły, w których główny nacisk kładzie się na budowanie relacji interpersonalnych, przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeb emocjonalnych uczniów i nauczycieli oraz szkoły, które koncentrują się na realizacji zadań organizacyjnych i efektywności działań, co może odbywać się kosztem relacji interpersonalnych (2007).

Ze względu na przyjmowane cele wychowawcze klimat szkoły możemy podzielić na :

Tabela 1

Typ klimatu w zależności od tego, jakie przyjmujemy cele wychowawcze

Autorytarny	W tym stylu cele wychowawcze będą osiągane przez rozkazy i nakazy, nieustanne podnoszenie wymagań. Taki klimat nie jest odpowiedni, ponieważ buduje barierę pomiędzy nauczycielem a uczniami. W takim stylu dzieci są zmuszane a nie motywowane do nauki. Brak tu miejsca na empatię, poczucie humoru czy ciepło. Uczniowie starszych klas w takim klimacie najczęściej przyjmują postawę opozycyjną, buntowniczą, wrogą wobec nauczycieli.
Demokratyczny (społeczno-integracyjny)	W tym klimacie cele są osiągane poprzez demokratyczne podejście do ucznia, ważny element stanowi zaufanie uczniów do nauczycieli. Uczniowie mają pełne prawo do wypowiedzenia swoich poglądów.



	<p>Szkoła prowadzona w takim stylu staje się miejscem na rzeczową i konstruktywną krytykę zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Inspiracją do tworzenia takiego klimatu możemy odnaleźć we wszystkich koncepcjach pedagogiki alternatywnej. W szkole Celestyna Freneta są wykorzystywane uczniowskie punkty widzenia. Uczniowie mają pewien zakres swobody, ale oczekuje się wobec ucznia brania odpowiedzialności za podjęte decyzje. Ten typ klimatu pomaga w tworzeniu właściwych relacji między uczniami zespołu klasowego.</p>
Liberalny	<p>W tym stylu cele osiągnane są przy niskim zaangażowaniu pedagogów, dyscyplina wobec uczniów ma swobodniejszy charakter. Dydaktyk w tym stylu bywa czasem „zbyt dobry”, rzadko uzyskuje dobre wyniki w pracy z uczniami. Nauczyciele często bywają niekonsekwentni wobec uczniów, a atmosfera w klasie nie sprzyja nauce.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Edwards, 2006, s.137)

Typologia klimatu szkoły może być rozpatrywana na podstawie różnorodnych relacji, postaw, emocji oraz ocen, co pozwala wyróżnić trzy kluczowe podejścia:

1. Klimat ukierunkowany na osobowość – w tym modelu uczeń stanowi nadrzędną wartość dla szkoły i nauczycieli. Cała organizacja i praktyki dydaktyczne są podporządkowane w trosce o indywidualne potrzeby ucznia, a nauczyciele podchodzą do swoich obowiązków z szacunkiem i zrozumieniem dla różnorodności uczniów. Nauczyciele nie wywierają presji na uczniów, a ich relacje z wychowankami są nacechowane empatią i wsparciem osobistego rozwoju (Kwatera, Łukasik, 2018).
2. Klimat uwypuklający rozbieżności w postrzeganiu szkoły-charakteryzuje się różnicami w ocenie szkoły między nauczycielami, a rodzicami i uczniami. Nauczyciele postrzegają szkołę jako instytucję dobrze funkcjonującą, z efektywnym zarządzaniem oraz pozytywnymi relacjami między członkami społeczności szkolnej. Z kolei rodzice nierzadko oceniają szkołę negatywnie, co może prowadzić do negatywnych postaw uczniów wobec szkoły, takich jak niechęć czy obawy. Tego rodzaju klimat jest często widoczny w szkołach, które wdrażają nowoczesne metody nauczania. Tego typu innowacje bywają obce rodzicom, którzy przywiązani są do tradycyjnych metod dydaktycznych, takich jak dyscyplina, rygorystyczne ocenianie, czy klasyczne formy nauczania. W takich sytuacjach zadaniem szkoły staje się nie tylko wprowadzenie reform, ale również budowanie zrozumienia i akceptacji dla tych zmian wśród rodziców (Przybylski, Korczak, 2016).



3. Klimat ukierunkowany na funkcjonowanie- w tym przypadku charakterystyczne są chłodne relacje między uczniami, a nauczycielami oparte na braku empatii i wzajemnego zrozumienia. Nauczyciele są skoncentrowani na wynikach nauczania, przy czym uczniowie traktowani są bardziej jako przedmiot działań dydaktycznych niż podmiot procesu edukacyjnego. Podejście to wiąże się z wysokimi wymaganiami wobec uczniów oraz surową dyscypliną, co negatywnie wpływa na budowanie wspólnoty szkolnej. W takim środowisku brakuje atmosfery wzajemnego szacunku, tolerancji i poczucia wspólnoty (Zubrzycka-Maciąg, Wosik Kawala, 2012).

Tabela 2

Typ klimatu w zależności od zachowania się nauczyciela w konflikcie z uczniami

Typ	Charakterystyka
Konserwatywny	Stosuje się tutaj klasyczne metody wychowawcze, oparte na karach. Prawa i wolność ucznia są wytyczane przez szkołę.
Progresywny	Nauczyciel i uczeń to podmiot w edukacji, co oznacza, że konflikty są rozwiązywane w sposób dyplomatyczny, racjonalny, przemyślany. Nie ma tu mowy o przewadze którejkolwiek strony.

Zródło: opracowanie własne na podstawie (Petlák, 2007, s. 24)

Przyjmując za kryterium sposób zarządzania szkołą i relacje z otoczeniem klimat szkoły możemy podzielić na: autokratyczny, demokratyczno-izolacyjny, demokratyczny i obojętnego leseferyzmu (Nalaskowski, 2001). Szkoła zarządzana autokratycznie to taka, w której ostatnie zdanie należy do kadry zarządzającej i nie ma miejsca w takiej szkole na innowacyjność. Rodzic i uczeń staje się przedmiotem oddziaływania szkoły. Warto w tym miejscu wspomnieć o autokratycznym sposobie zarządzania szkołą, ale w sposób zbliżony do życia. To oznacza, że dyrektor i wybrani nauczyciele organizują życie codzienne szkoły, podejmują różne przedsięwzięcia typu odczyty, wykłady, wystawy, uroczystości. Możemy tutaj mówić o zadowoleniu uczniów i nauczycieli, ale należy pamiętać o tym, że wybrani kreatorzy nadają ton życia szkoły zgodny z własnymi wyobrażeniami (Tamże, s.24)

Kolejny styl kierowania szkołą to demokratyczno-izolacyjny. W takiej szkole znajdzie się miejsce na innowacyjność, rodzice i uczniowie to partnerzy szkoły. Jednak minusem takiego podejścia jest zamykanie się szkoły na otoczenie, współpracę z innymi placówkami. Natomiast szkoła kierowana w demokratyczny i życiowy sposób jest otwarta na kooperację z otoczeniem, eksperymentowanie. To szkoła otwarta na rodziców, uczniów jak i współpracę z innymi placówkami (Petlák, 2007). W przypadku stylu kierowniczego określanego jako leseferyczny, dyrektor szkoły ogranicza swoją rolę jedynie do formalnego wypełnienia obowiązków wynikających z przepisów



prawa, pozostawiając istotne decyzje oraz ustalenie kierunków działania zespołowi pedagogicznemu. Proces decyzyjny w takim modelu zarządzania zmierza raczej od „dołu” do „góry”, co oznacza, że dyrektor przyjmuje rolę wykonawcy decyzji podejmowanych przez innych, a nie ich twórcy (Nalaskowski, 2001).

Kolejny podział typu klimatu szkoły możemy dokonać w zależności od uniformizmu i pluralizmu szkoły na: szkołę z formalną organizacją i z podejściem innowacyjnym. W pierwszym proponowanym podejściu szkoła jest prowadzona w sposób klasyczny, z akcentem na opanowanie materiału przez uczniów. Nie znajdziemy tutaj miejsca na innowacyjne metody i formy pracy. Stosunki z rodzicami są poprawne, bezproblemowe. Natomiast w podejściu pluralistycznym szkoła jest otwarta na wszystko co nowe, nieznanne, na innowacyjne metody i formy pracy. Rodzice są jedną ze składowych zespołu szkolnego, są mocno zaangażowani w pracę szkoły (Petlák, 2007).

K. Kostrzewski wyróżnia różne typy klimatu tworzonego przez nauczyciela, które mają znaczący wpływ na środowisko klasy. Pierwszym z nich jest klimat profesjonalizmu, w którym nauczyciel koncentruje się na realizacji jasno określonych celów edukacyjnych, wymagając od uczniów rezultatów, nawet za cenę zwiększonego wysiłku czy dyskomfortu. Drugi typ to klimat zgody interpersonalnej, który zakłada budowanie harmonii między nauczycielami a uczniami. W tym modelu nauczyciel dąży do tworzenia atmosfery sprzyjającej współpracy w grupie, przy jednoczesnym wspieraniu pewności siebie uczniów i ich rozwoju. Trzecim wyróżnionym typem jest klimat instytucjonalnego porządku, w którym priorytetem jest przestrzeganie zasad i reguł szkolnych. W takiej atmosferze relacje międzyludzkie są marginalizowane, a proces nauczania jest uproszczony i skupiony na spełnianiu formalnych wymagań. Uczniowie w tym systemie nie muszą rozumieć materiału ani angażować się emocjonalnie w życie szkolne-wystarczy, że nie sprawiają problemów (Krzymowska, 2014).

1.3 Pozytywny klimat szkoły i klasy

Analizując różne definicje klimatu klasy w literaturze jest ono stawiane na równi z takimi określeniami jak „środowisko nauczania” czy atmosfera klasy. Jednak według P. Gavora pojęcia te nie są tożsame i należy je różnicować. Środowiskiem nauczania nazwiemy nie tylko aspekt społeczny i pedagogiczny, ale dotyczy także środowiska fizycznego klasy czyli oświetlenia, wyposażenia itd. Natomiast atmosfera klasy jest zmienna, może ulec modyfikacji z minuty na minutę (Kowaluk-Romanek, Samujło, Sokołowska-Dzioba, 2022).

Nie znajdziemy jednego uniwersalnego opisu klimatu klasy, ponieważ składa się na niego bardzo wiele czynników. Liczna grupa pedagogów i psychologów uważa, że decydującym



czynnikiem jest nauczyciel, inni że uczniowie. W tym kontekście nie możemy oddzielać klimatu klasy od klimatu nauczania. Te dwie warstwy przenikają się wzajemnie. Rozważmy zatem co bywa uznawane za pozytywny, motywujący klimat szkoły i klasy. Za cechy pozytywnego klimatu można uznać po pierwsze pedagogiczno-dydaktyczny punkt widzenia, po drugie obiektywność oceny, po trzecie innowacyjność w nauczaniu, po czwarte brak formalizmu, po piąte poświęcanie uwagi na kwestie wychowawcze. Kolejnym ważnym aspektem cech pozytywnego klimatu jest organizacja szkoły, jej prowadzenie i zarządzanie. To szczególnie ważny punkt postrzegania klimatu szkoły dla nauczycieli. Uczniowie również dobrze oceniają klimat szkoły, klasy jeśli są w niej organizowane dodatkowe zajęcia, mogą budować nieformalne relacje z pracownikami szkoły, mają szansę na rozwój. Ważnym aspektem organizacyjnym placówki budującym pozytywny klimat jest współpraca z rodzicami, często sami uczniowie pragną by ich rodzice byli zaangażowani w życie szkoły (Petlák, 2007).

Autorzy H. Grecmanowa, CH. Kyriacou, J. Mares, I. Turek i inni wyodrębniają następujące czynniki wpływające na pozytywny klimat: metody komunikacji i nauczania, liczebność klas, miejsce ucznia w klasie, wyróżnianie uczniów i ukierunkowanie klasy. W grupie klasowej o przebiegu komunikacji decyduje odpowiednio dobierane przez nadawcę słownictwo. Nauczyciel udzielający wyjaśnień, prowadzący dyskusje z uczniami w sposób życzliwy i miły, słuchający tworzy wspierający klimat komunikacyjny. W procesie komunikacyjnym bardzo ważne staje się również aktywne słuchanie, które buduje poczucie akceptacji i wzajemnego zrozumienia. To poprzez właśnie aktywne słuchanie nauczyciel pomaga uczniom zrozumieć emocje, radzić sobie z trudnymi sytuacjami. W tym miejscu należy wspomnieć o cechach obronnego klimatu komunikacyjnego. Charakteryzuje go brak prawidłowej komunikacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, niski stopień komunikacji samego nauczyciela, brak z jego strony otwartości komunikacyjnej (Kowaluk-Romanek i in., 2022).

Z kolei przy dużej liczebności klas nauczyciel ma ograniczone możliwości w komunikacji z grupą. Z reguły w bardzo licznych klasach pedagog komunikuje się z uczniami bardziej aktywnymi, zgłaszającymi się do odpowiedzi. Lokalizacja ucznia w klasie również odgrywa istotną rolę. Badania pokazują, że miejsce zajmowane przez uczniów wpływa na ich aktywność i zaangażowanie w proces dydaktyczny. Uczniowie siedzący w pierwszych rzędach wykazują większą aktywność, podczas gdy ci z dalszych rzędów są często mniej zaangażowani. Zmiana miejsca może znacząco wpłynąć na wyniki ucznia, zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. O. Obst twierdzi, że zmiana miejsca siedzenia ucznia może w znaczący sposób wpływać na sposób komunikacji. Natomiast przy wyróżnianiu niektórych uczniów możemy mówić o podziale w komunikacji na dwie grupy: aktywną i pasywną. Pejoratywne zabarwienie ma oczywiście grupa pasywna w komunikacji. Często nauczyciele



specjalnie nie wywołują wybranych uczniów do odpowiedzi, aby nie zakłócać przebiegu lekcji (Cichocki, 2009).

Poruszając rozważania na temat klimatu klasy możemy mówić o podziale na klasy ukierunkowane na wyniki, współpracę lub porządek. Klasy ukierunkowane na wyniki cechują osiągnięte wyniki w nauce, natomiast ukierunkowanych na współpracę nauczanie jest ukierunkowane na kooperację. Nauczyciele starają się budować przyjazne środowisko pracy i nauki, pozytywne relacje pomiędzy członkami społeczności klasowej, w pełni akceptuje uczniów. Z kolei w klasie ukierunkowanej na porządek uczeń ma respektować narzucone zasady i dobrze reprezentować się na zewnątrz (Konarzewski, 2012).

Jedną z najważniejszych czynników budujących klimat szkoły, klasy jest pozytywna relacja pomiędzy uczniami a nauczycielami. Jak już wspomniano pozytywny klimat buduje prawidłowa komunikacja, uczniowie wiedzą, że mogą polegać na swoim nauczycielu. Wychowawca interesuje się ich problemami, znajduje czas na rozmowę i jest dla swoich uczniów pomocny i życzliwy. Te cechy pomagają w budowaniu pozytywnego klimatu, angażują uczniów do pracy i nauki, przez co zdobywają lepsze wyniki w nauce. Pedagog budujący silne i dobre relacje z wychowankami, zdecydowanie wpływa na ich pozytywne zachowanie i pozwala unikać sytuacji patologicznych. Tak budowana relacja przynosi obopólne korzyści, ponieważ nauczycielowi daje satysfakcję z wykonywanego zawodu, a ucznia motywuje do nauki i zwiększa jego poczucie własnej wartości (Gwiazdowska-Stańczak, 2021).

Dokonując pewnych uogólnień dotyczących budowania pozytywnego klimatu klasy przez nauczycieli warto w tym miejscu odnieść się do typologii R. Winkel tzw.: niespokojnych nauczycieli. Przywołana typologia bardzo wyraźnie pokazuje jak nauczyciel wpływa na klimat.

Tabela 3

Typologia niespokojnych nauczycieli według R. Winkel

Nauczyciel	Opis postawy
Hipermotoryczny	Charakteryzuje się nadmierną energią, przejawiającą się w ciągłym poszukiwaniu nowych działań czy rozwiązań, co w efekcie może prowadzić do wrażenia chaosu i dezorganizacji. Jego zachowanie jest postrzegane przez uczniów jako niepokój, brak równowagi emocjonalnej i niezdolność do efektywnego zarządzania procesem dydaktycznym



Wewnętrznie napięty	Jego działania są napędzane przez presję osiągnięcia określonych wyników dydaktycznych. Często niepokoi się czy uczniowie osiągają zakładane cele lub czy on sam spełnia oczekiwania. Taka postawa może generować u niego obawę przed osobą zewnętrzną.
Zalękniony i niepewny	Posiada cechy podobne do poprzedniego typu, jednak dodatkowo przenosi swoje lęki i wątpliwości na uczniów. W efekcie uczniowie stają się niepewni i obawiają się popełniania błędów, co utrudnia proces edukacyjny. Brak umiejętności twórczego radzenia sobie z wyzwaniami rzeczywistości pogłębia negatywny wpływ takiego nauczyciela na atmosferę w klasie.
Agresywny, szerzący postrach	Nauczyciel wprowadza atmosferę strachu, poprzez autorytarny styl pracy i nadmiernie wygórowane wymagania. Jego postawa jest nieakceptowalna we współczesnym systemie edukacji, ponieważ prowadzi do demotywacji uczniów i destrukcji relacji w środowisku edukacyjnym. Negatywnie wpływa na klimat klasy i szkoły.
Wewnętrznie nieprzytomny	Wykazuje brak zaangażowania w pracę z uczniami. Mimo obecności na zajęciach, jego wpływ na proces dydaktyczny jest znikomy, co czyni go mało efektywnym pedagogiem. Taka postawa generuje atmosferę dezorganizacji i nieprzewidywalności, negatywnie wpływając na proces nauczania i klimat klasy.
Nieprzygotowany, nieuważny	To osoba, która nie poświęca wystarczająco czasu na przygotowanie zajęć, co uniemożliwia osiągnięcie zadowalających rezultatów dydaktycznych. Brak odpowiedniego przygotowania skutkuje również brakiem uwagi wobec wydarzeń w klasie, takich jak zachowanie uczniów czy ich interakcje. Tego rodzaju zaniedbania mają negatywny wpływ na efektywność nauczania oraz jakość relacji w grupie.
Preferujący wyniki	Charakteryzuje się nadmiernym naciskiem na osiągnięcie wyników, co często powoduje przeciążenie zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Taka postawa prowadzi do powierzchownego przyswajania materiałów przez uczniów, ponieważ brak czasu na dokładne wyjaśnienia i utrwalanie wiedzy. Efektem jest nauka



	o ograniczonej skuteczności, mimo pozornych sukcesów mierzalnych wynikami.
Przeciążony i przeciążający się	To osoba, która nie radzi sobie z organizacją swojej pracy, co prowadzi do przeciążenia zadaniami. Brak odpowiedniego ustalenia priorytetów między zadaniami kluczowymi a mniej istotnymi powoduje kumulację obowiązków, z realizacją których nauczyciel nie nadąża. Skutkiem jest spadek jakości pracy dydaktycznej oraz frustracja związana z nieefektywnością.

Zródło: Opracowanie własne na podstawie (Petlak, 2007, s. 40-42)

Tworzenie środowiska sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi uczniów stanowi niezwykle złożone wyzwanie. Nie jest możliwe narzucenie optymizmu, wymuszenie zaangażowania czy zagwarantowanie trwałych i satysfakcjonujących relacji w klasie poprzez gotowe recepty. Wspieranie odpowiedniego klimatu wymaga świadomego i indywidualnego podejścia, gdyż brak uniwersalnej formuły gwarantującej zawsze pozytywną atmosferę. Rola nauczyciela jak już wspomniano w tym procesie ulega ciągłym zmianom, dostosowując się do wymagań współczesnej szkoły, gdzie istotne jest dynamiczne i interaktywne podejście. Obecnie nauczyciel pełni funkcje nie tylko przewodnika w nauce, ale również animatora działań wspierających rozwój ucznia zarówno na poziomie edukacyjnym, jak i emocjonalnym. Ideałem nauczyciela staje się osoba zdolna do skutecznego wykorzystania swoich kompetencji w zróżnicowanych środowiskach edukacyjnych. Analizując historię roli nauczyciela, zauważalne jest, że przez dekady jego zadania ewoluowały, zmierzając w stronę twórcy klimatu klasy (Konarzewski, 1995).

Szczególną uwagę należy poświęcić funkcjonowaniu nauczyciela, gdyż jego satysfakcja zawodowa oraz zadowolenie z wykonywanej pracy mają bezpośredni wpływ na atmosferę szkoły oraz relacje z uczniami. Liczne badania wskazują, że dobrostan psychiczny nauczyciela oraz jego relacje z innymi pracownikami szkoły są istotnymi czynnikami kształtującymi pozytywny klimat instytucji edukacyjnej (Gwiazdowska-Stańczak, 2021). Kolejnym czynnikiem budującym pozytywny klimat szkoły, klasy jest dyscyplina i poczucie sprawiedliwości. Dokumentacja szkoły typu statut, regulaminy, zasady bezpieczeństwa regulują codzienne życie członków społeczności szkolnej. Młodzi ludzie lubią i oczekują takich zasad, ponieważ daje im to poczucie bezpieczeństwa. Uczeń doskonale wie, kiedy i za co, może być dyscyplinowany. Jak wskazują badania autorytatywna teoria klimatu w szkole zakłada, że im bardziej jest przestrzegana dyscyplina pracy i nauki, tym młodzież lepiej postrzega klimat szkoły. Uczniowie w szkole prowadzonej w stylu autorytatywnym czują się w niej bezpieczniej i osiągają znacznie lepsze wyniki w nauce, co znajduje odzwierciedlenie w badaniach. Wysoki poziom dyscypliny w szkole generuje mniejszą ilość zachowań o charakterze



patologicznym typu wandalizm mienia, prześladowanie rówieśnicze i przemoc. Badacze podkreślają, że bardzo ważne jest, aby w parze z dyscypliną szła wpierająca postawa nauczycieli (2021).

Ważnym aspektem pozytywnego klimatu szkoły jest środowisko szkolne, pod którym kryją się warunki, w jakich uczy się społeczność szkolna. Będziemy tu mieli na myśli czystość i porządek panujący w szkole, infrastrukturę i wygląd budynku: wewnętrzny i zewnętrzny. Warto pytać uczniów, nauczycieli i rodziców o wygląd sal, korytarzy, szatni, stołówki itd.; ponieważ za to jak wygląda szkoła odpowiada całe środowisko. Badania amerykańskich naukowców wykazują, że w szkołach elitarnych, uczniowie uczą się chętniej. Większe prawdopodobieństwo rezygnacji z nauki jest w szkołach biedniejszych (Gwiazdowska-Stańczak, 2021).

Niezwykle ważnym elementem budującym pozytywny klimat szkoły są relacje rówieśnicze. W szkole pozbawionej agresji, zachowań przemocowych, prześladowania uczniowie czują się zdecydowanie lepiej. Szczególnie stresogenną sytuacją jest pozycja dziecka odrzuconego. Odrzucenie rówieśnicze w grupie szkolnej jest dla ucznia bolesnym doświadczeniem i skutkuje poważnymi konsekwencjami w jego dalszym życiu. Waldemar Dutkiewicz oraz Monika Szpringer piszą, że odrzucenie rówieśnicze powoduje u dziecka brak wiary we własne możliwości, obniża poczucie wartości oraz wywołuje frustrację, zagraża czasem jego życiu i zdrowiu (Musialska, 2011).

Zdaniem Lucyny Lipman w każdej społeczności klasowej znajdziemy dziecko odrzucone, izolowane. Dziecko z taką pozycją w grupie rówieśniczej niestety ma niewielkie szanse na odpowiednią socjalizację w grupie czy rozwój osobowości. Z kolei Tadeusz Rymarz podkreśla, że uczniowie nieakceptowani w klasie, mogą zachowywać się wrogo i agresywnie w stosunku do rówieśników ich odrzucających. Często postawy odrzucenia rówieśniczego prowadzą do niedostosowania społecznego uczniów (Musialska, 2011).

W edukacji dobrze znanym zjawiskiem jest tzw. efekt Pigmaliona, opisujący sytuację, w której wysokie oczekiwania nauczyciela wobec ucznia prowadzą do lepszych wyników w nauce. Klasyczny eksperyment, w którym losowo wybrani uczniowie zostali przedstawieni nauczycielom jako wybitnie uzdolnieni, ukazał siłę samospełniającej się przepowiedni, ich osiągnięcia faktycznie wzrosły dzięki zwiększonemu wsparciu ze strony nauczycieli. Zjawisko to może również działać w odwrotną stronę, co określane jest jako efekt Golema. W takiej sytuacji niskie oczekiwania nauczyciela wobec ucznia, wynikające z negatywnego nastawienia, realnie obniżają jego osiągnięcia edukacyjne. Nauczyciel zatem powinien mieć wiedzę na temat takich zjawisk i starać się przed nimi umiejętnie bronić (Gwiazdowska-Stańczak, 2021).

Kolejną składową pozytywnego klimatu jest zadowolenie uczniów z nauki, które określa ilość zadawanych prac domowych czy ilość czasu jaką uczeń musi codziennie przeznaczyć na naukę.



Szeroko poruszany temat zadań domowych, obciążenie nimi uczniów został w 2024 r. rozwiązany na szczeblu ministerialnym, poprzez zakaz zadawania prac domowych. Jednak nadal pozostaje problem licznych sprawdzianów, kartkówek, do których uczniowie muszą się przygotować. Aby budować pozytywny klimat na tym gruncie, liczba zadawanych zadań i sprawdzianów musi być zadowalająca dla ucznia, aby mógł im sprostać bez większego trudu. Niestety Polska wiodła w Europie prym w liczbie zadawanych prac domowych. Polski piętnastolatek według badań średnio poświęca siedem godzin tygodniowo na naukę, a uczeń krajów skandynawskich trzy (Nowakowska, Przewłocka, 2015).

Nie tylko uczniowie i nauczyciele, a także rodzice są odbiorcami efektów funkcjonowania szkoły, w tym panującego w niej klimatu. Rodzice powierzając swoje dzieci instytucji edukacyjnej, mają uzasadnione oczekiwania, że szkoła zapewni środowisko bezpieczne, sprzyjające ich rozwojowi i zachęcające do nauki. Zarówno krajowe, jak i międzynarodowe badania wskazują, że generalnie rodzice wyrażają zadowolenie z funkcjonowania szkół. Niemniej jednak, pojawiają się też głosy krytyczne, sugerujące, że szkoła powinna być bardziej zorientowana na praktyczne przygotowanie do życia, a nie na przekazywanie wiedzy, która bywa postrzegana jako mało użyteczna. Oczywiście jest, że pełne zadowolenie wszystkich rodziców z pracy szkoły nigdy nie zostanie osiągnięte, biorąc pod uwagę różnorodność oczekiwań (Kwaterna, Łukasik, 2018). Niemniej jednak kluczowe jest, aby szkoła uwzględniała najczęstsze postulaty rodziców dotyczące kształtowania pozytywnego klimatu. Rodzice szczególnie oczekują sprawiedliwego traktowania uczniów, co oznacza, że ich dzieci nie powinny doświadczać krzywdy, odrzucenia ani innych form niesprawiedliwości. Wsparcie udzielane uczniom w procesie edukacji obejmuje różnorodne działania, w tym pomoc nauczycieli w rozwiązywaniu problemów związanych z nauką i zachowaniem. Rodzice oczekują od nauczycieli odpowiedzialnego i indywidualnego podejścia do ich dzieci, co przejawia się m.in.: w rzetelnej ocenie uczniów, sprawiedliwym traktowaniu oraz wyjaśnianiu powodów działań edukacyjnych i interwencyjnych. Kluczowe znaczenie ma również wysoki poziom fachowości nauczycieli, który powinien obejmować nie tylko ich kompetencje dydaktyczne, ale także inne umiejętności, takie jak: podejście emocjonalne do uczniów czy zainteresowanie aspektem dydaktycznym procesu nauczania. W relacji z rodzicami szczególnie istotna jest nieformalna współpraca, która może sprzyjać w budowaniu pozytywnej atmosfery wokół procesu edukacyjnego (Petlak, 2007).

1.4 Przegląd wybranych badań nad klimatem szkoły w literaturze polskiej i obcej

Badania dotyczące klimatu społecznego w szkołach i klasach mają swoje korzenie w tradycjach psychologicznych, sięgających XX wieku. W szczególności amerykańskie badania opierały się na technikach obserwacyjnych, skupiając się głównie na roli nauczyciela oraz jego



sposobach zachowania w trakcie zajęć lekcyjnych. Pierwsze analizy koncentrowały się na klimacie klasy i relacjach międzyludzkich w kontekście edukacyjnym. Przykładowo J. Wilhall w 1945 r. sugerował, że skuteczne uczenie się uczniów jest możliwe jedynie w atmosferze wolnej od zagrożeń i napięć. To właśnie postawa nauczyciela i jego sposób komunikacji z uczniami decyduje o jakości klimatu społeczno-emocjonalnego w klasie. Autor podkreśla, że zajęcia prowadzone przez nauczycieli o dominującym, surowym stylu są oceniane przez uczniów mniej pozytywnie. Choć ta hipoteza została przetestowana, w późniejszych badaniach nie udało się jej jednoznacznie potwierdzić (Tłuściak-Deliowska, 2015).

Z kolei Wightstone opracował narzędzia badawcze, które obejmowały dziesięć obszarów obserwacji, takich jak interakcje nauczyciel-uczeń, struktura ról społecznych, poziom satysfakcji w grupie, jakość i intensywność relacji, polecenia wydawane przez nauczyciela, a także emocje i napięcia występujące w grupie. Chociaż pierwotnie narzędzie to służyło do oceny zachowań uczniów, kluczową rolę w kształtowaniu klimatu przypisano postawie nauczyciela. Elementy negatywne, takie jak autorytaryzm i dominacja nauczyciela, wpływały niekorzystnie na klimat klasy. Natomiast pozytywny klimat sprzyjał współpracy i budowaniu więzi w grupie (Kulesza, 2011).

Jak już wspomniano intensywniejsze badania nad klimatem szkoły trwają od początku XX wieku. W ostatnich latach wiele krajów europejskich wykazuje szczególne zainteresowanie tym tematem. Są to między innymi takie kraje jak: Hiszpania, Czechy, Francja, Niemcy, Polska, ale także i kraje poza europejskie jak USA czy Kanada. Badaczka tego tematu Beata Adrjan pogrupowała badania klimatu szkoły na kilka podgrup. Pierwszy zaproponowany nurt to prakseologiczny, który zajmuje się poszukiwaniem wpływu klimatu na jakość i efektywność pracy. Natomiast w drugim zaproponowanym przez badaczkę nurcie klimat szkoły jest traktowany jako narzędzie służące do pomiaru jakości szkoły. Będziemy tutaj mieli do czynienia z badaniami przeprowadzonymi na dużej grupie badawczej i zastosowaniem wystandaryzowanych skal i narzędzi. W ostatnim zaproponowanym przez badaczkę nurcie znajdziemy badania zależnościowe, które będą poszukiwały zależności pomiędzy klimatem szkoły a zachowaniami członków grupy szkolnej (Tłuściak-Deliowska, 2014).

Badania nad klimatem szkoły uwzględniają różnorodne podejścia teoretyczne, z których każde akcentuje inny aspekt środowiska edukacyjnego. Z tego względu badania dotyczące tej problematyki koncentrują się na różnych wymiarach klimatu szkolnego. Podział tych podejść zastał zaproponowany przez M. Kuleszę, która uwzględnia różnorodność perspektyw badawczych.



Tabela 4

Podejście do badań klimatu

Podejście	Charakterystyka
○ Demograficzne	Skupia się na charakterystyce społeczno-demograficznej uczniów i nauczycieli, takich jak wiek, płeć, wyznanie czy status społeczny. Kluczowym założeniem jest tu rola indywidualnych cech osób tworzących środowisko szkolne jako czynników wpływających na jego jakość.
○ Ekologiczne	Odwołuje się do psychologii środowiskowej, podkreślając wagę czynników fizycznych i przestrzennych kształtowaniu klimatu szkolnego. Uwzględnia takie elementy jak infrastruktura, przestrzeń, oświetlenie czy poziom hałasu, które razem tworzą środowisko sprzyjające lub ograniczające procesy edukacyjne.
○ Organizacyjne	W myśl tej koncepcji dobrze zorganizowana szkoła równa się dobry klimat. To podejście makroanalityczne, gdzie przedmiotem analiz jest cała szkoła.
○ Socjometryczne	Analizuje relacje nieformalne, w tym procesy interakcji, struktury hierarchiczne czy układy zależności w grupach społecznych, uznając je za kluczowe w procesie kształtowania klimatu szkoły.
○ Psychoanalityczne	Koncentruje się na wpływie procesów psychologicznych, takich jak mechanizmy obronne, konflikty wewnętrzne czy ambiwalencje, na funkcjonowanie środowiska szkolnego. W tym kontekście szczególną uwagę zwraca się na dynamikę relacji między uczniami a nauczycielem. To podejście mikroanalityczne podobnie jak interakcyjne.
○ Psychometryczne	Wpływ na klimat szkoły mają takie właściwości społeczności szkolnej, które można zmierzyć. Zatem będzie to inteligencja, motywacja czy zdolności.
○ Behawioralne	Zakłada, że klimat szkoły kształtują przede wszystkim obserwowalne zachowania uczniów i nauczycieli, ich częstotliwość oraz intensywność, które determinują atmosferę w środowisku edukacyjnym.
○ Percepcji społecznej	Klimat szkolny będzie kształtowany zgodnie z poglądami i normami panujących w danym środowisku szkolnym.



○ Interakcyjno-analityczne	W tym podejściu podkreśla się jakość, częstości oraz intensywność interakcji między uczniami, nauczycielami.
○ Socjalizacyjne	To podejście zwraca uwagę na różnice w realizacji obiektywnych uwarunkowań ramowych, takich jak system szkolny oraz instytucjonalne i społeczne normy i wartości. Istotnym elementem jest również subiektywna interpretacja tych uwarunkowań przez członków społeczności szkolnej, co wpływa na kształtowanie się środowiska.

Zródło: (Kulesza, 2011, s.109)

Badania nad klimatem szkoły wciąż budzą kontrowersje wśród badaczy i teoretyków. Pomiar klimatu szkoły wymaga uprzedniego zdefiniowania tego pojęcia lub identyfikacji zmiennych najlepiej odzwierciedlających rzeczywistość szkolną. Oba te kroki mogą być przedmiotem sporów. Definicja klimatu szkoły wpływa bowiem na wybór metod jego badania, a te z kolei determinują wyniki badań. Różnorodne podejścia badawcze, zarówno zagraniczne, jak i polskie, bazują na odmiennych narzędziach i koncepcjach, które odzwierciedlają różne założenia teoretyczne. To utrudnia porównanie wyników badań, ponieważ określony element w jednym badaniu może być traktowany jako składnik klimatu, a w innym jako zmienna zależna lub czynnik determinujący ten klimat. Jak zauważono w literaturze, klimat szkoły jest wynikiem złożonego procesu: z jednej strony kształtuje go zachowanie członków społeczności szkolnej, a z drugiej- klimat ten oddziałuje na efektywność funkcjonowania szkoły jako instytucji. Jest to zgodne z podejściem społeczno-ekologicznym, które podkreśla współzależności między różnymi elementami środowiska szkolnego (Tatarowicz, 2004).

W ostatnich dekadach na całym świecie przeprowadzono liczne badania dotyczące klimatu szkoły i klasy oraz ich znaczenia. Szczególną uwagę temu zagadnieniu poświęcono w Stanach Zjednoczonych, gdzie klimat szkoły stał się istotnym przedmiotem analiz naukowych, badań oraz decyzji administracyjnych. Wprowadzono tam liczne reformy ukierunkowane na zmianę klimatu szkolnego, a publikacje rządowe podkreślają kluczową rolę pozytywnego klimatu szkoły w poprawie osiągnięć i wsparciu sukcesu uczniów. W Polsce zainteresowanie problematyką klimatu szkoły jest znacznie mniejsze, a badania w tym obszarze są stosunkowo nieliczne (Przewłocka, 2015). Wśród dostępnych badań warto jednak wymienić:

- Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów. Jest to najbardziej rozbudowane badanie dotyczące tej tematyki. Opiera się na kwestionariuszach wypełnianych przez uczniów, które obejmują zagadnienia klimatu szkoły, zdefiniowane w trzech wymiarach: relacje między uczniami, relacje nauczyciel-uczeń oraz klimat edukacyjno-



wychowawczy. Analizy skupiają się na związkach między klimatem szkoły a zachowaniami agresywnymi i przemocowymi wśród uczniów (Kulesza, 2011).

- Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży-szkoły ponadgimnazjalne. Badanie było realizowane w latach 2009-2010 i skupiało się na analizie wpływu klimatu szkoły na osiągnięcia szkolne uczniów. Badanie to ograniczyło się do uczniów klas szkół ponadgimnazjalnych (Kowalski, 2013).
- Badania Lesława Pytki- dotyczyły one placówek i opierały się na Skali Klimatu Społecznego autorstwa Moosa i Halpina. Wyniki wskazały, że klimat społeczny odgrywa ważną rolę w procesie wychowawczym, choć nie jest jedynym czynnikiem wpływającym na efektywność tego procesu (Rozenbajgier, 2020).
- Badania jakościowe klimatu szkoły. W ramach projektu „Kultura szkoły a zachowania ryzykowne i samopoczucie uczniów” zrealizowano badanie w czterech warszawskich gimnazjach (Przewłocka, 2015).
- Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole. Badania przeprowadzone przez dr Sylwię Gwiazdowską-Stańczak w 2021 r. Jak wynika z przeprowadzonych badań, istotnym czynnikiem wpływającym na poziom zaangażowania ucznia jest jego stosunek do szkoły oraz wsparcie, które tam otrzymuje. Szczególnie ważna okazuje się percepcja nauczyciela przez ucznia-pozytywna relacja między nimi może stać się fundamentem sukcesów edukacyjnych (Gwiazdowska-Stańczak, 2021).

W ramach programu „Szkoła bez Przemocy” przeprowadzono badania dotyczące występowania zjawisk agresji i przemocy w środowisku szkolnym. Badania te zrealizowano na reprezentatywnej próbie obejmującej 150 polskich szkół. W ramach projektu uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące m.in.; ich relacji z rówieśnikami, osobistych odczuć związanych ze szkołą oraz ich stosunku do placówki edukacyjnej (Komendant-Brodowska, 2011).

Międzynarodowe badania wskazują na istotne trudności związane z klimatem szkolnym w Polsce, szczególnie w zakresie relacji społecznych. W ramach badania PISA (OECD, 2013) Polska uplasowała się na ostatnim miejscu wśród 29 państw OECD pod względem wskaźnika dotyczącego relacji na linii nauczyciel - uczeń. Przykładem tej sytuacji jest odsetek uczniów deklarujących, że mają dobre relacje z większością nauczycieli, który w Polsce wynosi 74%. Dla porównania, w Portugalii wskaźnik ten osiąga 91%, a średnia dla wszystkich krajów biorących udział w badaniu wynosi 82% (PISA, 2012).

Opinie uczniów znajdują potwierdzenie w wypowiedziach nauczycieli, co zostało wskazane w badaniu TALIS z 2013 r. Wyniki wskazują, że polskie gimnazja rzadziej niż szkoły w innych krajach zapewniają dodatkowe wsparcie uczniom, którzy tego potrzebują. Zaledwie 37% polskich



nauczycieli zdecydowanie zgadza się z twierdzeniem, że ich szkoły zapewniają taką pomoc, podczas gdy średnia dla wszystkich badanych krajów wynosi 32%. Jednocześnie nauczyciele w Polsce w mniejszym stopniu wykazują zainteresowanie oraz troskę i dobrostan uczniów. Przykładem są odpowiedzi na stwierdzenie „Większość nauczycieli w tej szkole uważa, że dobre samopoczucie uczniów to ważna sprawa”- zdecydowanie zgadza się z nim jedynie 16% nauczycieli w polskich gimnazjach, w porównaniu z 39% w skali międzynarodowej. Badania te wskazują, iż więzi koleżeńskie w Polsce są zdecydowanie słabsze niż w innych badanych krajach (<https://talis.ibe.edu.pl>). Ponadto, otwartość nauczycieli na opinie uczniów także pozostaje na niższym poziomie. Chociaż 92% nauczycieli w Polsce zgadza się z twierdzeniem „Większość nauczycieli w tej szkole interesuje się tym, co uczniowie mają do powiedzenia”, to tylko 15% respondentów wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, w porównaniu do średniej międzynarodowej wynoszącej 25%. Te wyniki wskazują na potrzebę większego zaangażowania polskich nauczycieli w kwestie związane z dobrym samopoczuciem oraz opiniami uczniów. Tym samym badania nad klimatem szkoły w Polsce pozostają obszarem wymagającym dalszych eksploracji, zwłaszcza w kontekście ich praktycznego zastosowania i wpływu na środowisko edukacyjne (Przewłocka, 2015).

Badania nad klimatem szkoły nie tylko mają na celu diagnozę jego obecnego stanu i roli w funkcjonowaniu placówki, ale również są ukierunkowane na wprowadzenie zmian, które przyczynią się do poprawy efektywności jej działania. W toku takich badań badacze identyfikują określone prawidłowości, co umożliwi podejmowanie działań prowadzących do realizacji zmian o charakterze społecznym. Wyniki dotychczasowych badań wskazują, że w złożonych i wzajemnie powiązanych aspektach konstytuujących klimat szkoły istnieje potencjał zapobiegania oraz redukcji zjawisk agresji i przemocy wśród uczniów (Tłuściak-Deliowska, 2015).



Rozdział 2 Zdrowie psychospołeczne a klimat szkoły

2.1 Definicje i podstawy teoretyczne zdrowia psychospołecznego

Holistyczne podejście do zdrowia zaczęło zyskiwać na znaczeniu w drugiej połowie XX wieku, mimo że pierwsza definicja zdrowia w tym duchu została zaproponowana przez Światową Organizację Zdrowia już w 1948 roku. Zgodnie z tą definicją, zdrowie oznacza pełen dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny, a nie jedynie brak choroby czy niepełnosprawności. Koncepcja ta, oparta na holistyczno-funkcjonalnym ujęciu zdrowia, była rezultatem przemian zachodzących w psychologii, medycynie oraz kontekście społeczno-ekonomicznym, które rozpoczęły się na przełomie XIX i XX wieku i trwały niemal przez cały wiek XX. Proces ten określany jest mianem „rewolucji zdrowotnych” (Wrona-Polańska, 2016).

Skutkiem tych przemian było zwiększenie świadomości w zakresie zdrowia oraz czynników je determinujących, co umożliwiło bardziej kompleksowe podejście do jego analizy i promocji. W latach 80-tych XX wieku Departament Zdrowia Publicznego w Toronto zaproponował model społeczno-ekonomiczny zdrowia, znany również jako Mandale Zdrowia. Model ten podkreśla wielowymiarowe zależności pomiędzy środowiskiem fizycznym, społecznym, a także psychicznym, wskazując na konieczność ich wspólnego ujęcia w rozważaniach dotyczących zdrowia (Synowiec-Piłat, Jędrzejek, 2021).

Człowiek postrzegany jest jako integralna jedność biopsychospołeczna, będąca zarówno aktywnym podmiotem oddziałującym na otaczającą rzeczywistość, jak i podlegającym ich wpływom. W tym kontekście jednostka współtworzy rzeczywistość, a jednocześnie kształtuje swoje zdrowie, będące wynikiem interakcji z otoczeniem. Zgodnie z przyjętym modelem zdrowia, można wyróżnić cztery kluczowe grupy czynników determinujących zdrowie: biologiczne, indywidualne zachowania, środowisko fizyczne oraz środowisko psycho–społeczno-ekonomiczne (Wrona-Polańska, 2006).

Powyższe czynniki są wzajemnie powiązane i obejmują takie aspekty jak: styl życia, dostęp do opieki zdrowotnej, warunki zatrudnienia bądź jego brak, a także środowisko ukształtowane przez człowieka. Model ten, określany jako „Mandale Zdrowia”, charakteryzuje się podejściem holistycznym, dynamicznym oraz interaktywnym. Holistyczność tego modelu polega na uwzględnieniu nie tylko fizycznych, ale psychospołecznych determinantów zdrowia. Jednocześnie jego dynamiczność wynika z możliwości modyfikacji poszczególnych czynników, które wpływają na stan zdrowia. Interaktywność modelu odnosi się do wzajemnego oddziaływania komponentów zdrowia, które współistnieją w stałej interakcji, definiując całościowy obraz zdrowia człowieka (Borzucka-Sitkiewicz, 2006).



Społeczno-ekologiczny model zdrowia ukazuje bogactwo czynników wpływających na zdrowie, co czyni go niezwykle przydatnym narzędziem w edukacji. Podkreśla on ograniczenia systemu opieki zdrowotnej, wskazując, że jest on jedynie jednym z wielu elementów determinujących zdrowie. Równocześnie uwypukla znaczenie indywidualnej odpowiedzialności i aktywności jednostki w budowaniu holistycznego zdrowia (Herman, 2014).

Przyjęcie założeń, które uwzględniają zarówno czynniki somatyczne, jak i psychiczne oraz społeczne, prowadzi do uznania salutogenetycznego paradygmatu zdrowia. W myśl jego podejścia, zdrowie oraz mechanizmy je warunkujące powinny się znajdować w centrum zainteresowania. Każda jednostka plasuje się na kontinuum zdrowia i choroby, które nie zależą wyłącznie od czynników obiektywnych, ale także od subiektywnych, określanych w psychologii zdrowia jako psychologiczne mechanizmy zdrowia. Mechanizmy te obejmują przede wszystkim zasoby oraz sposoby radzenia sobie ze stresem, które mogą rozwijać się dzięki właściwym oddziaływaniom edukacyjno-wychowawczym osób z najbliższego otoczenia dziecka, takich jak rodzice czy nauczyciele. Rozwijanie tych zasobów od najwcześniejszych lat życia jest zgodne z założeniami funkcjonującego modelu zdrowia i prowadzi do poprawy jakości życia (Cierpialkowska, Sęk, 2016). Zgodnie z tym modelem, zdrowie jest funkcją zasobów, takich jak samoocena, poczucie koherencji, wsparcie społeczne, poczucie kontroli czy umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Zasoby te wpływają bezpośrednio na stan zdrowia, a także pośrednio, oddziałując na subiektywną ocenę sytuacji i sposoby radzenia sobie z niekorzystnymi warunkami. W efekcie umożliwiają one jednostce radzenie sobie z wyzwaniami, wspierając jej zdrowie zarówno w wymiarze fizycznym, jak i psychicznym (2016).

W kontekście odpowiedzialności jednostki za własne zdrowie, które jest rozumiane jako posiadanie zasobów umożliwiających skuteczne radzenie sobie ze stresem, istotne jest odniesienie się do pojęcia resilience. Termin ten, zapożyczony z nauk ścisłych, w psychologii odnosi się do procesów adaptacyjnych, dzięki którym człowiek potrafi aktywować zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne zasoby tzw. czynniki ochronne, aby sprostać wymaganiom i trudnym sytuacjom, pomimo obiektywnie niekorzystnych warunków życia (Ostaszewski., 2014).

Podsumowując, zdrowie należy rozumieć jako wielowymiarowe pojęcie, obejmujące sfery: somatyczną, psychiczną oraz społeczną. Jest ono determinowane wieloma czynnikami, a jego kształtowanie w znacznym stopniu zależy zarówno od jednostki, jak i od systemów, w ramach których funkcjonuje, co prowadzi do nieustannej interakcji między nimi. Jak zauważa Wrona-Polańska, zdrowie znajduje się pod wpływem czynników biologicznych, psychologicznych oraz społecznych, które współdziałają w kompleksowy sposób i nie mogą być analizowane w izolacji od siebie (Wrona-Polańska, 2011).



Rezultatem tego podejścia jest konieczność świadomego i aktywnego zaangażowania jednostki w proces wzmacniania swojego zdrowia i rozwijania jego potencjału. Aby osiągnąć te cele, kluczowe jest wprowadzenie działań edukacyjnych już od najwcześniejszych etapów życia, które ukierunkowane są na wspieranie zdrowia holistycznego oraz harmonijny rozwój osobowości młodego człowieka. Działania podejmowane wobec młodych ludzi, mające na celu przygotowanie ich do radzenia sobie z różnorodnymi zagrożeniami, w tym w niesprzyjających warunkach, powinny być ukierunkowane również na rodziców i nauczycieli (Ogińska-Bulik, 2013). Ich celem jest zwiększenie świadomości oraz rozwój kompetencji opiekuńczo-wychowawczych w zakresie wspierania zdrowia. Oddziaływanie te powinny mieć charakter prozdrowotny, koncentrując się na wspieraniu mechanizmów zdrowia, które odgrywają rolę czynników ochronnych. Naturalnym następstwem zmian w podejściu konceptualizacji zdrowia i jego uwarunkowań stało się przesunięcie akcentów w działaniach profilaktycznych. Zamiast koncentrować się wyłącznie na czynnikach ryzyka, coraz większy nacisk kładzie się na rozwój mechanizmów wspierających zdrowie, co pozwala na bardziej kompleksowe podejście do promowania dobrostanu jednostki (Cyryło-Sikora, Kaczmarek, 2016).

2.2 Zdrowie psychospołeczne i czynniki je warunkujące

W kontekście utrzymującej się w ostatnich dekadach niekorzystnej sytuacji epidemiologicznej dotyczącej zdrowia społeczności cywilizacji zachodniej, rola szkoły w promocji zdrowia dzieci i młodzieży nabiera obecnie szczególnego znaczenia. Warto zaznaczyć, że podejmowane działania w tej dziedzinie znajdują solidne teoretyczne podstawy, wypracowane dzięki interdyscyplinarnym badaniom prowadzonym od drugiej połowy XX wieku w ramach nauk medycznych i społecznych. Na tej postawie warto przyrzeć się jednemu z kluczowych aspektów powiązaniu zdrowia uczniów z psychospołecznym środowiskiem szkolnym. Punktem wyjścia tych rozważań jest współcześnie uznawany, holistyczny model zdrowia, który w swojej istocie różni się od tradycyjnego zdrowia (Gaweł, 2009).

Natomiast zdrowie psychiczne obejmuje dwa kluczowe komponenty, z których jednym jest aspekt poznawczy. Odnosi się on do zdrowia umysłowego rozumianego jako zdolność do jasnego i spójnego myślenia, efektywnego uczenia się oraz rozwijania indywidualnego potencjału intelektualnego. Rozwijanie zdrowia umysłowego uczniów stanowi fundament ich poznawczego rozwoju. W konsekwencji staje się istotnym elementem edukacji zdrowotnej w środowisku szkolnym, które powinno być realizowane przez wszystkich nauczycieli, niezależnie od nauczanego przedmiotu. Drugim komponentem jest zdrowie emocjonalne, określane również mianem zdrowia afektywnego, obejmuje dwa kluczowe aspekty. Pierwszym z nich jest zdolność do kontrolowania emocji, takich jak lęk, radość, złość czy żal. Obejmuje ona umiejętność rozpoznawania emocji oraz



ich wyrażania w sposób adekwatny do danej sytuacji, co sprzyja poczuciu komfortu emocjonalnego oraz akceptacji społecznej. Drugim aspektem jest zdolność do radzenia sobie z trudnościami i lękiem, które pojawiają się w codziennym życiu (Wolny, Wojtasik, 2023). Wzmacnianie zdrowia emocjonalnego w okresie szkolnym wymaga stworzenia odpowiedniego klimatu w szkole. Kluczowe znaczenie mają w tym kontekście pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem, oparte na wzajemnym szacunku, zrozumieniu i akceptacji (2023).

Zdrowie społeczne odnosi się do zdolności jednostki do rozwiązywania i utrzymywania poprawnych relacji interpersonalnych oraz do współpracy z innymi. Kluczowym aspektem zdrowia społecznego jest także kształtowanie autonomii, czyli zdolność do zachowania niezależności w relacjach międzyludzkich. Wspieranie pozytywnych relacji z nauczycielami oraz rówieśnikami stanowi istotny element wzmacniania zdrowia społecznego uczniów. Relacje te, oparte na wzajemnym szacunku i zrozumieniu, sprzyjają procesowi nauczania. Uczniowie, którzy czują się akceptowani w grupie klasowej i wśród rówieśników, są mniej narażeni na wykluczenie oraz alienację, co sprzyja ich integracji w społeczności szkolnej (Woynarowska, Woynarowska, 2022).

Zdrowie duchowe stanowi szczególnie złożoną kategorię do jednoznacznego zdefiniowania, głównie ze względu na wielość możliwych interpretacji. Może ono odnosić się zarówno do wyznawanej religii, jak i do przekonań oraz sposobów zachowania wewnętrznej harmonii i spokoju. Kluczowym aspektem w tym kontekście jest odwołanie się do systemu wartości oraz poczucia celu i sensu ludzkiego życia. Proces edukacji skoncentrowanej na wartościach odgrywa istotną rolę we wspieraniu zdrowia ucznia. Uznawanie zdrowia w kategoriach wartości ma na celu pomoc w odkrywaniu, akceptowaniu i realizowaniu zasad zdrowego stylu życia. Takie podejście sprzyja budowaniu indywidualnych hierarchii wartości związanych ze zdrowiem. Uczniowie w ramach edukacji zdrowotnej oraz promocji zdrowia, dokonują wyborów, które wartości uznają za kluczowe, oraz wdrażają je w swoje codzienne życie (Wolny, Wojtasiak, 2023).

Zdrowie seksualne odnosi się do harmonijnego funkcjonowania w obszarze biologicznym, emocjonalnym, intelektualnym i jest kluczowe dla rozwoju osobowości oraz budowania pozytywnych relacji interpersonalnych. Istotne jest tu również zapewnienie wolności od przymusu i przemocy w sferze seksualnej, co sprzyja zdrowej komunikacji i miłości. Zdrowie prokreacyjne obejmuje zdolność świadomego, odpowiedzialnego i satysfakcjonującego uczestnictwa w życiu seksualnym oraz w procesie prokreacji. Istotne jest także poszanowanie autonomii jednostki w podejmowaniu decyzji dotyczących posiadania dzieci, zarówno w zakresie liczby, jak i momentu ich narodzin. Takie podejście integruje różnorodne wymiary zdrowia, umożliwiając kompleksowe spojrzenie na dobrostan człowieka (Woynarowska, Woynarowska, 2022).



Zagadnienie powiązania środowiska psychospołecznego szkoły z kondycją zdrowotną oraz zachowaniami prozdrowotnymi uczniów zostało po raz pierwszy podjęte w ramach Międzynarodowych badań nad Zachowaniami Zdrowotnymi Młodzieży Szkolnej. W modelu badawczym przyjęto założenie, że psychospołeczne środowisko szkoły, w połączeniu z indywidualnymi i społecznymi zasobami uczniów, istotnie wpływa na ich zdolność przystosowania się do szkolnej rzeczywistości. Poziom tego przystosowania determinuje zarówno ich zdrowie, satysfakcję z życia, jak i zdrowotne nawyki. W ramach badań oceniano takie wskaźniki, jak poziom zadowolenia z życia szkolnego, osiągnięcia edukacyjne czy poziom stresu wynikający z uczestnictwa w życiu szkoły. Analiza badań ujawniła jednoznaczny związek pomiędzy percepcją środowiska psychospołecznego szkoły, a samooceną zdrowia. Korzystna ocena tego środowiska wiązała się z rzadszym odczuwaniem subiektywnych dolegliwości somatycznych i psychicznych, takich jak niezadowolenie z życia, przygnębienie, drażliwość, problemy z zasypianiem czy zawroty głowy. Ponadto uczniowie, którzy ocenili swoje środowisko szkolne pozytywnie, deklarowali wyższy poziom satysfakcji z życia oraz rzadziej podejmowali zachowania ryzykowne dla zdrowia, takie jak palenie tytoniu, używanie substancji psychoaktywnych czy udział w bójkach lub aktach przemocy. Badania wykazały również, że istotną rolę w kształtowaniu środowiska psychospołecznego odgrywa wsparcie społeczne, w szczególności ze strony nauczycieli i rówieśników. Wyraźny wpływ tego wsparcia uwidacznia się w obniżeniu poziomu stresu doświadczanego przez uczniów oraz kształtowaniu pozytywnej atmosfery w środowisku szkolnym (Gaweł, 2008).

Analizując wpływ klimatu szkoły na psychospołeczny aspekt zdrowia uczniów, można wskazać trzy kluczowe wymiary tej relacji: zaspokojenie potrzeb psychicznych, rozwijanie umiejętności życiowych oraz kształtowanie świadomości zdrowotnej. Stan zaspokojenia potrzeb psychicznych stanowi niezbędny warunek dobrego samopoczucia psychicznego uczniów, jak i ich ogólnego poczucia zdrowia. Może być on postrzegany jako bezpośredni wskaźnik psychospołecznego wymiaru zdrowia dzieci i młodzieży. Natomiast jako wskaźniki pośrednie należy traktować poziom rozwinięcia umiejętności życiowych oraz przekonań zdrowotnych, które istotnie wpływają na zachowania prozdrowotne. Przyjmując, że zaspokojenie potrzeb psychicznych jest jednym z podstawowych czynników warunkujących dobrostan psychiczny, a tym samym subiektywne odczucie zdrowia, należy uznać je za kluczowy element prawidłowego funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym. Jak wskazuje Z. Dąbrowski, stworzenie optymalnych warunków dla zaspokojenia tych potrzeb w instytucjach formalnych, takich jak szkoły, sprzyja adaptacji jednostek, realizacji wyznaczonych celów, nawiązywaniu pozytywnych relacji interpersonalnych oraz rozwijaniu potencjału intelektualnego i osobistego (Dąbrowski, 2005).



W specyficznym kontekście edukacyjnym, gdzie interakcje nauczycieli i uczniów są kluczowe, zapewnienie takich warunków, jak poczucie bezpieczeństwa, przynależności do klasy i społeczności szkolnej, sprawiedliwe traktowanie, uznanie oraz szacunek, odgrywa fundamentalną rolę. Jak zauważa E. Jundził, tworzenie klimatu emocjonalnego wspierającego poczucie bezpieczeństwa w znaczący sposób przyczynia się do prawidłowego funkcjonowania dziecka w szkole. Te elementy stanowią istotne czynniki wzmacniające pozytywną atmosferę szkolną i ograniczają ryzyko wystąpienia zachowań destruktywnych i negatywnych (Jundził, 1998).

Istotne znaczenie na zdrowie psychospołeczne ma zachowanie nauczycieli. Zagrożenia wynikają nie tylko z nadmiernych wymagań stawianych przez pedagogów, ale również ich niewłaściwy stosunek do uczniów. Przykłady takich zachowań obejmują podnoszenie głosu, co może wzbudzać strach, nierówne traktowanie uczniów czy też poniżanie ich poprzez wytykanie słabości. Oprócz relacji interpersonalnych, kluczowe dla zdrowia psychicznego uczniów są elementy kultury szkoły , w tym przekonania oraz system wartości prezentowany przez nauczycieli. Przekazywanie uczniom pesymistycznego podejścia do życia, wyrażającego się w akcentowaniu przejawów braku nadziei czy smutku, negatywnie wpływa na ich postrzeganie rzeczywistości. Dodatkowym problemem jest brak odpowiedniej reakcji ze strony nauczyciela na przemoc rówieśniczą lub łamanie zasad bezpieczeństwa w szkole. Ignorowanie takich sytuacji przyczynia się do obniżenia poczucia bezpieczeństwa uczniów (Okulicz-Kozaryn, 2008).

Warto zauważyć, że współczesne badania w coraz większym stopniu skupiają się na analizie emocji pozytywnych jako kluczowego elementu wspierającego rozwój i dobrostan jednostki. Obszary te stanowią istotny wkład w rozumienie i wspieranie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Według badań Joanny Godeckiej z 2018 r. młodzież jako główne źródło podwyższonego stresu wskazuje nadmiar obowiązków, presję społeczną oraz wysokie wymagania, które są często trudne do spełnienia. Problemem utrudniającym nastolatkom radzenie sobie z trudnymi sytuacjami emocjonalnymi jest brak odpowiednich możliwości wyrażania emocji oraz niewystarczające wsparcie, szczególnie ze strony pedagogów szkolnych. Wynika to z faktu, że, jak wskazują badania, rozmowy z pedagogami nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, gdyż pedagodzy często nie są wystarczająco przygotowani do rozumienia złożonych doświadczeń emocjonalnych młodzieży (Godecka, 2018).

Raport HBSC z 2018 r. podkreśla, że niemal 40% nastolatków ocenia wsparcie rodziców na niskim poziomie, co wraz z wiekiem staje się coraz bardziej widoczne. Zmniejsza się także odsetek młodzieży dostarczającej znaczące wsparcie ze strony rówieśników, choć to właśnie relacje rówieśnicze bywają przez młodzież oceniane jako ważniejsze niż pomoc rodziny. Co więcej, w ostatnich latach dostrzegalna jest poprawa w zakresie wsparcia otrzymywanego od rówieśników



(Mazur, Małkowska-Szcutnik, 2018). Jednak codzienne zmagania młodzieży, takie jak: nadmierne wymagania, brak akceptacji społecznej czy potrzeba dorównania innym, są źródłem frustracji, szczególnie w przypadku niewystarczającego wsparcia społecznego lub rodzinnego. W rezultacie może dochodzić do narastania problemów związanych z funkcjonowaniem psychicznym i społecznym młodych ludzi. Chroniczny stres, który jest efektem codziennych trudności, staje się jednym z kluczowych czynników wpływających na zdrowie psychospołeczne młodzieży (2018).

Badania przeprowadzone przez Instytut Pozytywnej Edukacji, obejmujące kilka tysięcy dzieci w wieku 6 do 17 lat z 142 szkół, wykazały, że aż 73% badanych doświadcza przewlekłego stresu. Skutkuje to osłabieniem motywacji, poczuciem niskiej wartości, brakiem wiary w swoje możliwości oraz objawami „wypalenia uczniowskiego”. Zjawisko to, charakteryzujące się brakiem zadowolenia z życia, dotyka ponad 20% polskiej młodzieży, co plasuje Polskę w czołówce krajów europejskich pod względem występowania tego problemu. Wyniki raportu HBSC z 2018 r. potwierdzają te obserwacje, wskazując na częste doświadczenie przez młodzież zmęczenia i wyczerpania psychicznego (Godecka, 2018).

Analiza wskazuje również na wysoką częstotliwość występowania u młodzieży problemów o podłożu psychicznym, które przejawiają się w postaci somatycznych objawów, takich jak: nerwowość, rozdrażnienie, trudności ze snem i poczucie przeciążenia. Zgodnie z danymi K. Ostaszewskiego, symptomy te występują u 22% młodzieży, a od 30 % do 40% osób w wieku 15 lat zmagają się z problemami natury psychicznej. Co więcej, pewien odsetek wymaga specjalistycznej interwencji psychologa, psychiatry lub psychoterapeuty. Według danych europejskich odsetek ten oscyluje w granicach 10-15% natomiast w Polsce wynosi około 9%. Niepokojące są również badania wskazujące na to, że podatność na stres rośnie z wiekiem. Dodatkowo około 15% młodzieży sięga po środki uspokajające bez konsultacji z lekarzem. Taki stan rzeczy może wskazywać na trudności w rozwijaniu kompetencji radzenia sobie z wyzwaniami, które młodzież napotyka w codziennym życiu. Permanentny stres, nasilający się w różnych obszarach funkcjonowania, znacząco wpływa na ich rozwój psychospołeczny, ograniczając zdolność adaptacji i odporności psychicznej (Janas-Kozik, 2017).

2.3 Związki między edukacją a zdrowiem. Założenia Szkoły Promującej Zdrowie

Współczesne realia podkreślają konieczność zwiększenia zaangażowania szkół w działania promujące zdrowie społeczeństwa, gdyż zdrowie i edukacja są ze sobą ściśle powiązane. Zdrowie jako zasób dla edukacji - dobre zdrowie dzieci wpływa korzystnie na proces uczenia się, sprzyjając lepszemu przystosowaniu się do warunków szkolnych, osiągnięciom edukacyjnym oraz zadowoleniu z uczestnictwa w życiu szkoły. Zdrowie umożliwia rozwój zdolności, kreatywności i zainteresowań, a także wspiera utrzymywanie pozytywnych relacji z rówieśnikami i dorosłymi.



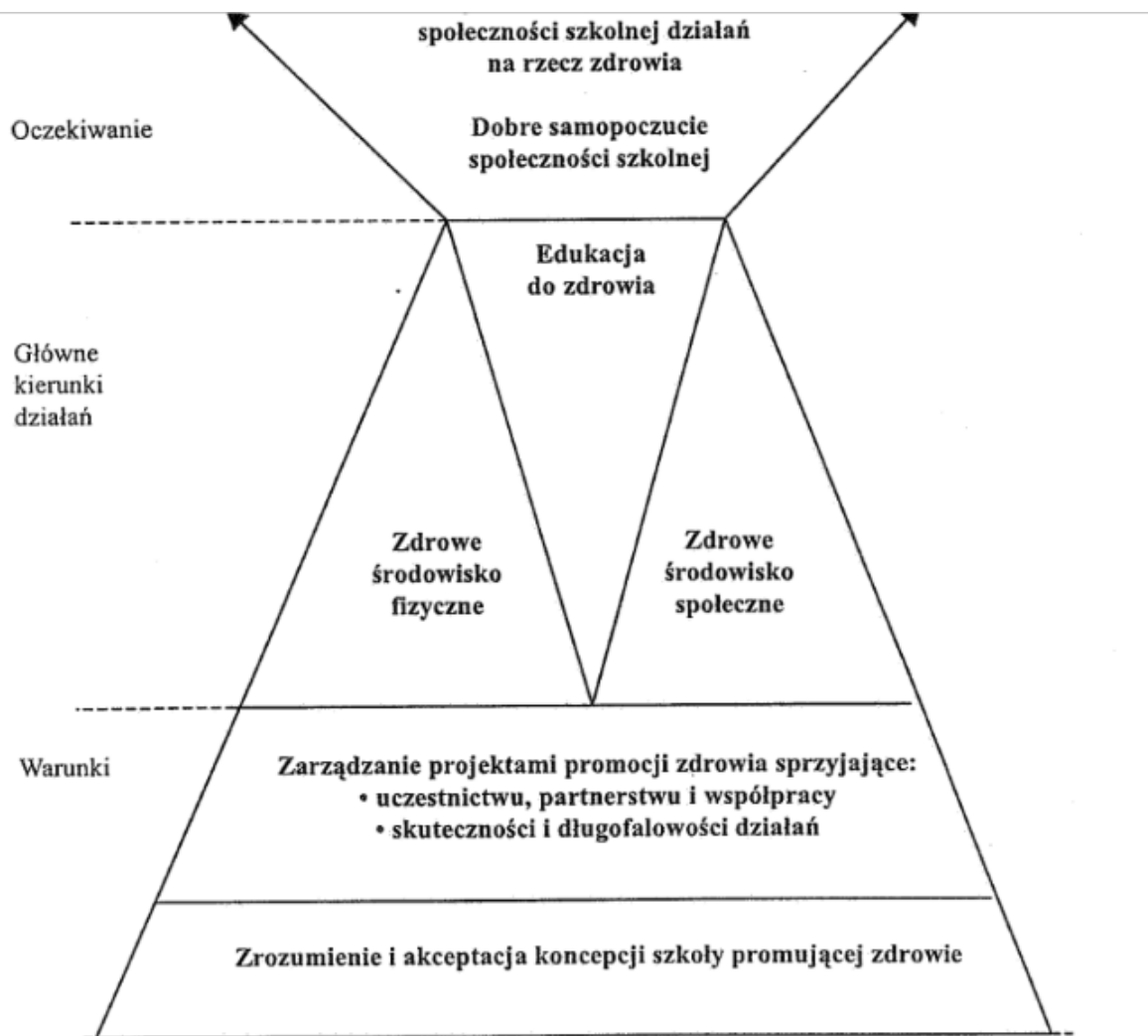
Ponadto dobra kondycja zdrowotna nauczycieli i innych pracowników szkoły przekłada się na większą wydajność i satysfakcję z wykonywanej pracy, co sprzyja efektywnej realizacji zadań edukacyjnych oraz poprawie dobrostanu uczniów. Natomiast edukacja jako zasób dla zdrowia- wyższy poziom wykształcenia społeczeństwa wiąże się z niższymi wskaźnikami umieralności oraz zachorowalności, a także ograniczeniem zdolności ryzykownych, takich jak palenie tytoniu, nadmierne spożywanie alkoholu czy niezdrowe nawyki żywieniowe. Wykształcenie wpływa również na wydłużenie średniej długości życia i poprawę jego jakości (Wojnarowska, Wojnarowska-Sołdan, 2019).

Związek pomiędzy zdrowiem a edukacją jest znany od ponad stulecia i stanowi fundament rozwoju higieny szkolnej. W ostatnich dekadach znaczenie tego związku zostało ponownie zdefiniowane, a jego praktyczne zastosowanie zyskało nowe wymiary. Szkoła została uznana za kluczowy element środowiska zdrowotnego, czyli przestrzeni, w której uczniowie i pracownicy spędzają czas, uczą się i pracują. W tym kontekście rozwój szkół promujących zdrowie rozpoczął nową erę w podejściu do zdrowia w środowisku szkolnym. W takich szkołach społeczność szkolna- obejmująca uczniów, nauczycieli, rodziców i lokalne społeczności - współpracuje w celu tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu oraz dobrostanowi. Istotą szkół promujących zdrowie jest edukowanie w zakresie troski o zdrowie własne i innych (Herman, 2014).

Warto w tym miejscu przywołać definicję zdrowia, która została przyjęta w naszym kraju. Szkoła Promująca Zdrowie stwarza warunki i podejmuje działania wspierające zarówno dobrostan członków społeczności szkolnej, jak i ich aktywność na rzecz zdrowia własnego oraz zdrowego środowiska. Obejmuje to inicjatywy mające na celu poprawę samopoczucia członków społeczności oraz zachęcenia ich do podejmowania działań prozdrowotnych w obrębie społeczności i poza nią. Model SzPZ opiera się na koncepcji „Trójkąta” hierarchii potrzeb autorstwa A.D. Masłowa. U podstaw tego modelu znajdują się dwa poziomy, które odpowiadają warunkom niezbędnym do efektywnego wdrożenia działań w SzPZ. W centralnej części modelu zdefiniowano kluczowe kierunki działań. Górna część trójkąta zamiast kończyć się wierzchołkiem, jest otwarta, co symbolizuje dalszy rozwój jednostki i społeczności. Model ten wskazuje na równoczesne dążenie do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów, takich jak dobrostan społeczny oraz ciągłe doskonalenie w podejmowaniu działań na rzecz zdrowia (Wojnarowska, 2006).



Rysunek 1. Polski model szkoły promującej zdrowie.



Źródło: (Wojnarowska, 2006, s.16)

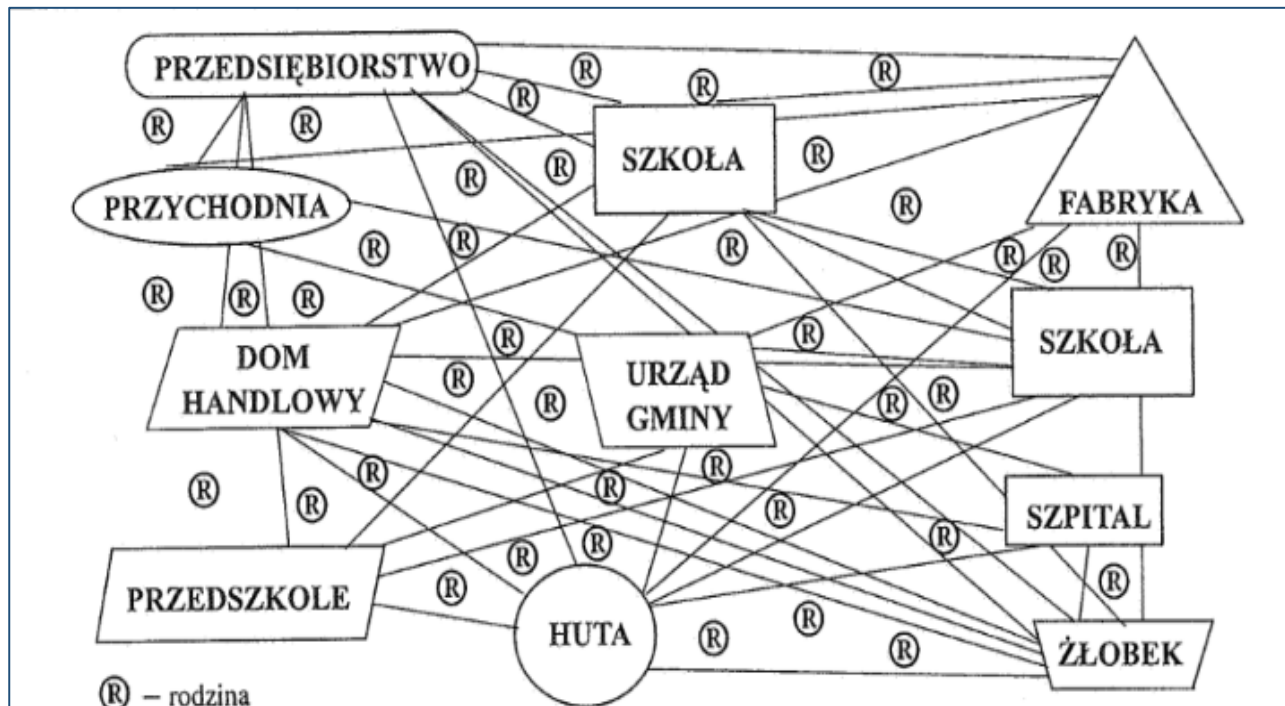
Tworzenie szkół promujących zdrowie (SzPZ) biorąc pod uwagę złożoność i rozległość tej koncepcji, wymaga zastosowania zróżnicowanych strategii, które opierają się na fundamentalnych zasadach promocji zdrowia oraz skutecznym rozwiązywaniu problemów. W ramach realizacji założeń promocji zdrowia wprowadzono nowatorskie podejście. Jednym z kluczowych elementów tej strategii jest podejście siedliskowe, które odgrywa centralną rolę w działaniach na rzecz promocji zdrowia. Siedlisko (ang. setting) jest definiowane jako:

- o przestrzeń, w której ludzie żyją, pracują, uczą się i korzystają z dostępnych usług;
- o organizacja charakteryzująca się specyficzną strukturą, zasobami i funkcjami;
- o złożony system społeczny (rozumiany jako całość), którego celem jest wspieranie działań promujących zdrowie. Istotne jest tu podkreślenie, że siedlisko to nie tyle miejsce fizyczne, co raczej kontekst społeczny, w którym realizowane są działania związane z promocją zdrowia.



Takie ujęcie siedliskowe kładzie nacisk na holistyczne i zintegrowane podejście do promocji zdrowia, umożliwiając podejmowanie działań w sposób systemowy, dostosowany do specyficznych warunków społecznych i organizacyjnych danego środowiska (Wojnarowska, 2006).

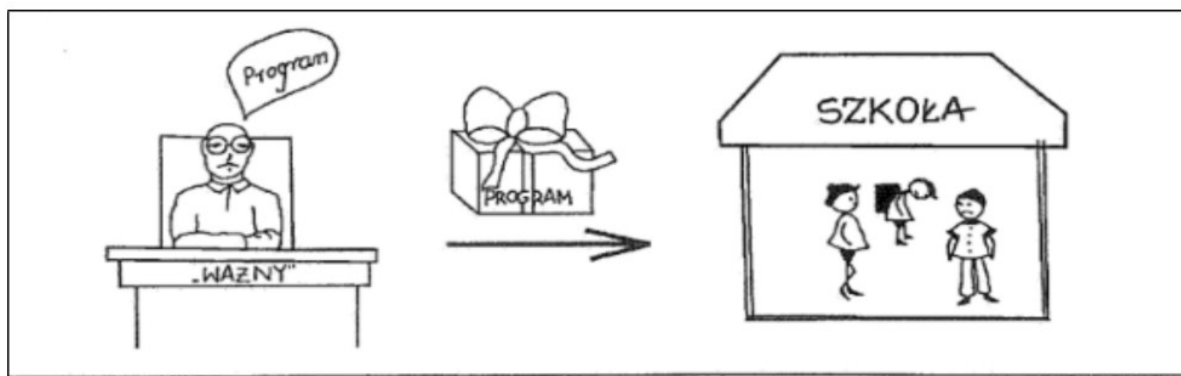
Rysunek 2. Schemat powiązań między siedliskami w społeczności lokalnej.



Źródło: (Wojnarowska, Sokołowska, 2000, s.23)

Z kolei podejście „od ludzi do problemu” opiera się na założeniu, że to członkowie społeczności w określonym siedlisku powinni samodzielnie identyfikować istniejące problemy zdrowotne. Taka diagnoza umożliwia podjęcie działań mających na celu ich redukcję lub eliminację. W procesie tym uwzględniane są różnorodne czynniki, zarówno środowiskowe (związane z miejscem zamieszkania i codziennymi warunkami życia), jak i osobiste (styl życia, kompetencje, motywacja, zdolność adaptacji). Kluczową rolę w osiągnięciu skuteczności takich działań odgrywa zaangażowanie społeczne oraz współpraca, które sprzyjają tworzeniu sprzyjających warunków dla aktywności jednostek i grup. Natomiast tradycyjne podejście (od problemu do ludzi) do identyfikacji problemów w szkołach charakteryzuje się ustaleniem priorytetów poza ich strukturą, często na poziomie centralnym, takim jak władze wojewódzkie. W tym modelu specjaliści opracowują programy rozwiązujące problemy, które następnie są narzucane szkołom do realizacji. Tego rodzaju odgórne podejście zakłada przekazanie gotowych wytycznych. Jednakże osoby, których dotyczą te działania, zazwyczaj nie wykazują zaangażowania w ich realizację, co często skutkuje niską skutecznością tych inicjatyw (Tamże, s. 24).

Rysunek 3. Podejście tradycyjne-„ od problemu do ludzi”.



Źródło: (Woynarowska, Sokołowska, 2000, s. 24)

Tworzenie sieci obejmuje współpracę między różnymi siedliskami i organizacjami realizującymi projekty lub programy promocji zdrowia. Celem jest wymiana informacji, doświadczeń oraz wspólne podejmowanie działań, co pozwala zminimalizować rywalizację na rzecz wspólnego celu. Długość działań oraz systemowe podejście do planowania, a także regularna ewaluacja, są fundamentami warunkującymi skuteczność realizowanych działań. Tylko takie podejście zapewnia ich trwały wpływ na zdrowie i rozwój społeczności (Woynarowska, Woynarowska-Sołdan, 2019).

Szkoła Promująca Zdrowie jest tworzona przez przedstawicieli społeczności szkolnej, którzy działają na rzecz siebie nawzajem. Kluczowym elementem w tym procesie jest zainteresowanie i zaangażowanie przedstawicieli lokalnej społeczności. Najistotniejsze jednak pozostaje to, by uczniowie, nauczyciele oraz rodzice byli autorami oraz realizatorami wdrażanych zmian. Zgodnie z definicją zawartą w słowniku języka polskiego „uczestniczyć” oznacza „współdziałać w jakiejś akcji”. Dlatego w praktyce skuteczna realizacja działań na rzecz promocji zdrowia wymaga zaangażowania jak największej liczby osób w proces identyfikowania problemów szkolnych i decydowania o priorytetach działania. To zaangażowanie powinno obejmować zarówno planowanie, jak i ocenę skuteczności wdrażanych inicjatyw. Osoby biorące udział w tych działaniach powinny być przynajmniej informowane o przebiegu podejmowanych aktywności. Wyjątkowo istotne jest zapewnienie aktywnego uczestnictwa uczniów, co sprzyja skuteczności podejmowanych inicjatyw. Warto przypomnieć, że w Rezolucji z Egmont Szkoła Promująca Zdrowie została zdefiniowana jako przestrzeń zwiększania szans młodzieży na podejmowanie działań i wprowadzanie zmian. Jest to miejsce, w którym młodzi ludzie, współpracując z nauczycielami i innymi osobami, mogą osiągać sukcesy. Wzmacnianie ich wizji i pomysłów ma realny wpływ na ich życie i jego warunki (Wolny, Wojtasik, 2023).

Współczesne podejścia psychologiczne dostarczają licznych argumentów wspierających sensowność takiego modelu. Roger Hart podkreśla, że uczestnictwo umożliwia dzieciom rozwijanie autonomii oraz odpowiedzialności, jednocześnie unikając uzależnienia od dorosłych. Proces ten wspiera ich rozwój w kierunku odpowiedzialności za własne zdrowie oraz zdrowie innych. Teoria Piageta i Kolberga wskazuje, że współdziałanie stymuluje rozwój moralny, zmuszając do podejmowania ról społecznych i samodzielnych decyzji. W kontekście szkół promujących zdrowie kluczowe staje się aktywne włączanie uczniów, co umożliwia im rozwój w kierunku samodzielności i moralności, a zarazem pozwala skuteczniej realizować cele edukacyjne (Wolny, 2019).

W 2016 roku w Polsce do koncepcji szkół promujących zdrowie wprowadzono nowy bardzo ważny element, polegający na uwzględnianiu działań na rzecz zdrowia i dobrego samopoczucia nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły, takich jak administracja, obsługa czy personel stołówek. Wyniki licznych badań wskazują, że zdrowie i samopoczucie pracowników szkoły, zwłaszcza nauczycieli, obok ich kwalifikacji zawodowych oraz kompetencji społecznych, stanowią jedno z kluczowych czynników wpływających na efektywną realizację zadań szkoły, a także na zdrowie i samopoczucie uczniów. Włączenie promocji zdrowia pracowników szkoły do działań SzPZ jest istotnym i charakterystycznym elementem tej koncepcji, który wyróżnia ją na tle innych placówek edukacyjnych (Woynarowska, Woynarowska-Sołdan, 2019).

Model psychospołeczny promuje zmianę perspektywy z koncentracji na negatywnych aspektach zdrowia na podejście ukierunkowane na wzmacnianie potencjałów. Jest to szczególnie ważne w kontekście wspierania zdolności radzenia sobie z trudnościami, stresem dnia codziennego oraz innymi wyzwaniami. W tym ujęciu istotną rolę odgrywa rozwijanie kompetencji życiowych, które umożliwiają skuteczne funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Z tego względu współczesne programy edukacyjne i profilaktyczne koncentrują się na minimalizowaniu czynników ryzyka oraz budowaniu zasobów, które w psychologii określane są jako nośniki zdrowia. Szczególny nacisk kładzie się na kształtowanie umiejętności życiowych oraz rozwijanie potencjałów pozwalających osiągnąć sukces rozwojowy. Ważną rolę w tym kontekście, jak już wspomniano odgrywa koncepcja resilience, która obejmuje zdolność jednostki do adaptacji w trudnych warunkach, odporność psychiczną oraz umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami społecznymi. Koncepcja ta, często powiązana z osobowością prozdrowotną, wskazuje na potrzebę wspierania zdolności do adaptacji i przezwyciężania trudności, a także rozwijania zasobów psychicznych i społecznych, które umożliwią lepsze funkcjonowanie w sytuacjach stresowych. Podkreśla się również znaczenie różnorodnych modeli teoretycznych, takich jak Funkcjonalny Model Zdrowia, który integruje różne aspekty funkcjonowania człowieka. Warto zauważyć, że współczesne badania w coraz większym stopniu skupiają się na analizie emocji pozytywnych jako kluczowego elementu



wspierającego rozwój i dobrostan jednostki. Obszary te stanowią istotny wkład w rozumienie⁴¹ / 114
i wspieranie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży (Borucka, Ostaszewski, 2008).



Rozdział 3 Metodologia badań własnych

Proces badawczy, który ma na celu rozwiązanie jakiegoś problemu wymaga opracowania koncepcji założeń teoretycznych, a także praktycznego postępowania. Dlatego w pierwszej kolejności wybieramy metodę, a ta z kolei wpływa na dobór techniki badań. Natomiast technika wyznacza narzędzia badawcze (Pilch, 1998).

3.1 Cele badań i hipotezy badawcze

Głównym celem badań niniejszej pracy było zbadanie percepcji klimatu psychospołecznego szkoły/ klasy przez różne grupy społeczności szkoły. Poznanie dotychczas nieujawnionych problemów, które mogą być rozwiązane.

Cele szczegółowe:

1. Jak uczniowie postrzegają to co dzieje się w ich klasie- co w niej lubią, a czego w niej nie lubią?
2. Jak członkowie społeczności szkolnej postrzegają to, co dzieje się w ich szkole, jak się w niej czują, jaka panuje w niej atmosfera?

Następnie sformułowano hipotezy badawcze:

H1: Klimat psychospołeczny w szkole jest oceniany pozytywnie przez uczniów.

H2: Ogólny klimat psychospołeczny jest oceniany pozytywnie przez nauczycieli.

H3: Ogólny klimat psychospołeczny jest oceniany pozytywnie przez pracowników niepedagogicznych szkoły.

H4: Ogólny klimat psychospołeczny jest oceniany pozytywnie przez rodziców.

H5: Ogólny klimat psychospołeczny jest oceniany pozytywnie przez dyrekcję szkoły.

3.2 Metody i techniki badawcze

Według T. Pilcha metoda badań jest to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych odejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” (T. Pilch., 1998, s. 176)

Jedną z metod zastosowanych w niniejszej pracy jest obserwacja bezpośrednia i pośrednia. Autor M. Łobocki definiuje obserwacje, jako czynność badawczą, która pozwala na gromadzenie danych dzięki spostrzeżeniom. (Tamże, s.110). Obserwacja polega na systematycznym rejestrowaniu oraz analizowaniu uzyskanych danych w celu uchwycenia przebiegu określonych zjawisk. Proces ten zakłada zarówno gromadzenie faktów, jak i ich odpowiednią interpretację. W warunkach szkolnych obserwacja, rozumiana jako systematyczna analiza zachowań uczniów, powinna opierać się na



planowanym i ukierunkowanym podejściu. W literaturze przedmiotu wskazuje się dwa podstawowe cele obserwacji: z jednej strony umożliwienie rejestracji zdarzeń, a z drugiej – ich późniejsze naukowe opracowanie. Obserwacja powinna być prowadzona w sposób rzetelny, zgodny z przyjętymi zasadami naukowymi, by mogła stanowić wiarygodne źródło wiedzy o badanych zjawiskach (Łobocki, 2011).

Autor rozróżnia następujące typy obserwacji: jawną i ukrytą. Obserwacja bezpośrednia zakłada fizyczną obecność badacza w miejscu, gdzie mają miejsce zjawiska lub działania poddawane analizie. Badacz, biorąc udział w wydarzeniach, sporządza notatki na podstawie własnych spostrzeżeń, a niekiedy wspiera się środkami technicznymi. W niektórych przypadkach możliwa jest obserwacja niejawna, w której badacz nie ujawnia swojego statusu jako obserwatora, co pozwala uniknąć wpływu na zachowanie badanych. Przywoływane są różne podejścia do obserwacji grupowej. Z jednej strony, badacz może być aktywnym uczestnikiem grupy, z drugiej zaś – działać w roli obserwatora biernego, który rejestruje wydarzenia, nie wchodząc w bezpośrednie interakcje z uczestnikami. W literaturze wskazuje się, że bierny obserwator może lepiej uchwycić naturalne zachowania grupy, podczas gdy obserwator aktywny większą możliwość poznania wewnętrznej dynamiki relacji grupowych (Skałbana, 2013).

Autorzy podkreślają również znaczenie roli obserwatora jako facylitatora i analityka, który nie tylko dokumentuje zdarzenia, ale również analizuje ich znaczenie w kontekście teoretycznym. Wskazuje się na potrzebę zachowania obiektywizmu i rzetelności, a także na wyzwania związane z subiektywną interpretacją danych. Przyniesiona analiza wskazuje na różnorodność podejścia do obserwacji oraz na konieczność uwzględnienia zarówno metodologicznych, jak i praktycznych aspektów podczas projektowania badań opartych na tej metodzie (Łobocki, 2011).

Odwołując się do poglądów S. Kunowskiego można dokonać podziału metod badawczych na dwie zasadnicze grupy: przyrodnicze i humanistyczne, które różnią się sposobem realizacji i celem badawczym. Metody przyrodnicze obejmują podejścia eksperymentalne i statystyczne, natomiast humanistyczne można podzielić na trzy podkategorie: eksplikacyjne, porównawcze i analityczne. Eksplikacyjne koncentrują się na interpretacji wytworów dzieci i młodzieży, takich jak rysunki, wypracowania czy listy, a także dokumentów literackich lub szkolnych. W ich zakresie wchodzi również analiza wypowiedzi ustnych osób badanych. Z kolei metody porównawcze są szczególnie istotne w pedagogice porównawczej, gdzie bada się podobieństwa i różnice w organizacji systemów edukacyjnych czy teorii pedagogicznych. Metody analityczne opierają się na pogłębionej analizie dokumentów historycznych oraz filozoficznych (Łobocki, 2011).



Kolejną metodą zastosowaną do badania klimatu psychospołecznego szkoły była analiza dokumentów, rozumiana jako metoda badań pedagogicznych, koncentrująca się na badaniu różnorodnych wytworów dzieci, młodzieży. Wytwory te, w formie zarówno pisemnej, jak i niepisemnej, stanowią istotne źródło informacji o procesach, zjawiskach i wydarzeniach społecznych. Podstawową funkcją analizy dokumentów, jest interpretacja tych materiałów, które pozwalają na wyciągnięcie wniosków dotyczących przedmiotów, ludzi oraz procesów, które te wytwory odzwierciedlają. Metodologia tej techniki badawczej została rozwinięta szczególnie od połowy XX wieku, kiedy to zaczęto używać terminu „analiza treści” zamiennie z „analizą dokumentów”. W zależności od podejścia, analiza treści bywa traktowana jako element składowy analizy dokumentów lub jako odrębna metoda badawcza. Na przykład analiza treści w kontekście pedagogicznym obejmuje zarówno prace ręczne, rysunki, wypracowania czy dzienniki. Dokumenty, które podlegają badaniu, mogą powstawać z inicjatywy osób badanych lub na zlecenie badacza. Przykładem mogą być wytwory dzieci i młodzieży powstałe w wyniku codziennych aktywności, takie jak rysunki, ale również produkty stworzone na potrzeby badań, jak zapiski czy nagrania. Analiza dokumentów opiera się na założeniu, że każdy wytwór jest nośnikiem treści odzwierciedlających doświadczenia i konteksty życia osób, które go stworzyły. Podsumowując, analiza dokumentów jako metoda badawcza jest ukierunkowana na opis, interpretację oraz systematyczne badania szeroko rozumianych wytworów ludzkiej działalności. W ten sposób pozwala ona na uchwycenie zarówno procesu powstawania wytworu, jak i jego końcowego efektu, co czyni ją niezwykle wartościowym narzędziem w badaniach psychologicznych, pedagogicznych i społecznych (Łobocki, 2011).

Technikę jaką wykorzystano w pracy to rysunek „Narysuj i napisz”. Współcześnie coraz częściej podkreśla się znaczenie rysunku w procesie diagnozy pacjenta. Technika ta zyskuje na popularności szczególnie w sytuacjach, gdy specjaliści czują się bezradni wobec ograniczonej skuteczności testów psychometrycznych. Tego rodzaju testy, choć stanowią wsparcie w analizie złożonych i subtelnych problemów, które pojawiają się w codziennej praktyce diagnostycznej, nie zawsze dostarczają wystarczających informacji. Pomimo tego, wielu klinicystów podkreśla, że rysunek jest unikalnym środkiem ekspresji, pozwalającym na zrozumienie wewnętrznych przeżyć i emocji pacjenta. Jego wartość wynika z możliwości uchwycenia osobistych aspektów doświadczeń jednostki, co czyni go niezastąpionym narzędziem w procesie diagnostycznym (Oster, Gould, 2011).

Kolejną techniką zastosowaną w badaniu klimatu psychospołecznego szkoły było wypracowanie. Stanowi ono formę swobodnej analizy dokumentów. Polega na interpretacji spontanicznych wypowiedzi osób badanych, które odpowiadają na pytania sugerowane przez badacza (Woynarowska-Sołdan, 2008). W kontekście badania klimatu społecznego klasy technika ta pozwala wyodrębnić pięć podstawowych wymiarów tego zjawiska:



1. Samopoczucie i ogólna ocena atmosfery w klasie, czyli jak uczniowie postrzegają nastrój panujący w ich grupie.
2. Relacje między uczniami a nauczycielem- odnoszący się do sposobu komunikacji oraz wzajemnych oczekiwań w tych interakcjach.
3. Relacje między uczniami, obejmujące poziom współpracy, wsparcia i atmosfery koleżeństwa w grupie.
4. Możliwości elastycznego uczestnictwa w zajęciach i wykonywania zadań, co związane jest z odczuwalnym poziomem trudności oraz dostępnością zasobów wspierających naukę.
5. Wyjazdy, imprezy i inne działania poza szkolne, które są analizowane w kontekście ich wpływu na integrację klasy i poprawę jej funkcjonowania.

Wartość techniki wypracowania wynika z jej elastyczności, która pozwala na uchwycenie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów klimatu społecznego w klasie. Wyniki badań wykorzystujące tę metodę przyczyniają się do lepszego zrozumienia dynamiki grupowej w środowisku szkolnym i mogą wspierać nauczycieli w podejmowaniu decyzji dotyczących zarządzania klasą (Skałbana, 2013).

Do znalezienia odpowiedzi na postawione pytania badawcze wykorzystałam w swojej pracy metodę sondażu diagnostycznego. Metoda sondażu okazuje się szczególnie użyteczna w sytuacjach, gdy celem jest poznanie opinii, przekonań i ocen respondentów na określone tematy. Łobocki pisze, iż pozwala ona uzyskać wgląd w wiedzę, motywacje, postawy oraz zainteresowania badanych osób. Jej głównym zadaniem jest dostarczenie informacji, które umożliwiają doprecyzowanie hipotez badawczych oraz ich weryfikację. Zazwyczaj metoda sondażu wykorzystywana jest do wstępnego zbierania danych i formułowania pytań badawczych, służąc jako uzupełnienie bardziej zaawansowanych technik badawczych. Najogólniej rzecz ujmując, metoda sondażu opiera się na procesie zbierania informacji za pośrednictwem respondentów. Dane te są zazwyczaj uzyskiwane w formie pisemnych lub ustnych odpowiedzi na wcześniej przygotowane pytania. W literaturze metodologia ta obejmuje różne techniki, takie jak ankieta czy wywiad, które w zależności od kontekstu przybierają różne formy. W praktyce techniki te służą temu samemu celowi gromadzenie danych na temat opinii i postaw respondentów w sposób efektywny i systematyczny (Tamże, s. 261).

W pracy posłużono się kwestionariuszem ankiety. Badania ankietowe stanowią metodę badawczą, której istotą jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie formułowane w formie kwestionariuszy. Respondenci odpowiadają na pytania pisemnie, najczęściej przy wykorzystaniu wcześniej przygotowanych drukowanych zestawów. Procedura ta jest szczególnie przydatna w sytuacjach, gdy wymagane jest uzyskanie danych o wysokim poziomie standaryzacji. Jednym z fundamentalnych



atutów tej techniki jest jej anonimowy charakter, który sprzyja szczerości i otwartości uczestników. Dzięki temu badania ankietowe znajdują szerokie zastosowanie w analizach wymagających użycia rzadziej wykorzystywanych, zaawansowanych narzędzi badawczych. Podsumowując badania ankietowe są skuteczną metodą zbierania danych, szczególnie w kontekstach, gdzie kluczowe znaczenie mają anonimowość i autentyczność pozyskanych informacji (<https://mfiles.pl>).

3.3 Opis narzędzia badawczego

Badanie przeprowadzono zgodnie z zaproponowaną koncepcją badania „Klimat psychospołeczny wspierający zdrowie psychiczne członków społeczności szkoły” opracowaną przez dr n. hum. Magdalenę Woynarowską-Sołdan z Zakładu Zdrowia Publicznego, Wydziału Nauk o Zdrowiu, Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego oraz prof. dr hab. n. med. Barbarę Woynarowską z Katedry Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Seksuologii, Wydziału Pedagogicznego, Uniwersytetu Warszawskiego. Koncepcja i narzędzia zostały współfinansowane w ramach realizacji projektu „Myślę Pozytywnie 2019” ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020. Środki na realizację projektu przekazało Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Koncepcja narzędzia zakłada, że szkolny klimat społeczny stanowi złożone, wielowymiarowe zjawisko, które jest definiowane w różnorodny sposób, zarówno w terminach obiektywnych, jak i subiektywnych. Jest on złożony z wielu elementów i określony poprzez konkretne wymiary. W ramach SzPZ klimat społeczny można rozumieć poprzez analizę dwóch podstawowych grup wymiarów: pozytywnych i negatywnych. Do wymiarów pozytywnych zalicza się między innymi:

- Satysfakcję czerpaną z nauki oraz pracy w szkole;
- Stworzenie członkom społeczności szkolnej możliwość uczestnictwa w życiu społeczności szkolnej, co sprzyja integracji oraz zaangażowaniu uczniów i pracowników;
- Relacje międzyludzkie, które odgrywają kluczową rolę w budowaniu poczucia przynależności i wsparcia;
- Wsparcie społeczne oferowane przez środowisko szkolne;
- Motywowanie uczniów do osiągania sukcesów oraz rozwijania swojego potencjału;
- Stworzenie warunków do efektywnej pracy podczas lekcji;
- Dbłość o przestrzeganie zasad oraz jasne i sprawiedliwe ocenianie uczniów.

Natomiast wymiary negatywne obejmują:

- Przeciążenie uczniów związane z nadmiarem obowiązków edukacyjnych, co prowadzi do odczuwania stresu w środowisku szkolnym;
- Występowanie przemocy oraz zachowań aspołecznych wśród uczniów, które zakłócają funkcjonowanie społeczności szkolnej.



W badaniach jakościowych brali udział uczniowie klasy trzeciej szkoły podstawowej. Zadaniem tej grupy badawczej było za pomocą techniki „Narysuj i napisz”, wykonać rysunek odnoszący się do tematu „Co lubię w mojej klasie?, Czego nie lubię w mojej klasie?”. Zadanie składało się z dwóch części. W pierwszej części „Co lubię w mojej klasie?” uczeń miał za zadanie zastanowić się a następnie narysować, co lubi w klasie, co sprawia mu radość, jest miłe i dobre, co powoduje, że w klasie dobrze się czuje. Uczeń mógł narysować przedmioty, zdarzenia, sytuacje, osiągnięcia, zajęcia, zachowania różnych osób itd.; Następnie obok każdego narysowanego elementu (rzeczy, osoby, zjawiska, zdarzenia) napisać nazwę, tak aby łatwo było zrozumieć, co ktoś lubi w swojej klasie. W części drugiej uczeń miał wykonać pracę zatytułowaną „Czego nie lubię w mojej klasie?” w sposób analogiczny do wyżej opisanego.

W badaniu postrzegania klimatu społecznego przez poszczególne grupy społeczności szkoły uwzględniono różne wymiary. W badaniu klasy III szkoły podstawowej były to:

- Relacje nauczyciele – uczniowie.
- Relacje między uczniami.
- Zachowanie uczniów na lekcjach i na przerwach.
- Przedmioty, zadania i czynności w szkole.
- Wyjazdy i imprezy szkolne.
- Inne.

Kolejnym etapem badań było przeprowadzenie badania klimatu społecznego klasy z perspektywy uczniów klasy V szkoły podstawowej za pomocą pracy pisemnej, wypracowania. Temat pracy pisemnej „Co lubię, czego nie lubię w mojej klasie?”. Przed rozpoczęciem pracy osoba przeprowadzająca badanie przeprowadziła dyskusję z uczniami o tym, jak rozumieją temat pracy. Omawiała zagadnienia, o których uczniowie mogą pisać (np. ogólna ocena samopoczucia, atmosfera w klasie, relacje z nauczycielami, innymi uczniami, konflikty, jak im się pracuje na lekcjach, co lubią, a co im przeszkadza itd.). Osoba badająca nie sugerowała jednak uczniom treści i układu pracy. Zadaniem uczniów było uzasadnienie w pracy pisemnej swoje opinii.

Wymiary klimatu społecznego badania uczniów klasy V obejmowały:

- Samopoczucie i ogólna ocena atmosfery w klasie.
- Relacje uczniowie – nauczyciele.
- Relacje między uczniami.
- Możliwości efektywnej pracy na lekcjach i obciążenie pracą szkolną.
- Wyjazdy, imprezy i inne zajęcia w szkole.
- Inne.



W następnej kolejności przeprowadzono badania uczniów klas VI i VII, nauczycieli, rodziców, pracowników niepedagogicznych pracujących w szkole. Każda grupa udzielała odpowiedzi do ankiety, przeznaczonej dla poszczególnych grup.

W badaniu postrzegania klimatu społecznego przez poszczególne grupy społeczności szkoły uwzględniono różne wymiary. Większość z nich zawiera stwierdzenia (zdania) sformułowane pozytywnie, w kilku wymiarach stwierdzenia sformułowano negatywnie.

Ankieta „Klimat w mojej szkole”- dla uczniów klas VI i VII składała się z następujących wymiarów:

- Satysfakcja uczniów ze szkoły i samopoczucie w niej.
- Stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy.
- Wsparcie uczniów ze strony nauczycieli.
- Relacje między uczniami.
- Poczucie przeciążenia i stresu w szkole.
- Występowanie niewłaściwych zachowań i przemocy wśród uczniów.

Ankieta dla uczniów zawierała 25 pytań, na które uczeń odpowiadał w czterostopniowej skali, określającej w jakim stopniu osoba badana się zgadza z danym stwierdzeniem, gdzie: 1-oznacza tak, 2-raczej tak, 3-raczej nie, 4-nie. Ponadto ankieta zawierała dwa pytania otwarte: Co powoduje, że dobrze czujesz się w szkole? ; Co powoduje, że źle czujesz się w szkole?. Na powyższe pytania uczniowie mogli udzielić odpowiedzi w formie pisemnej. Na końcu ankiety uczeń zaznaczał płeć i klasę do której uczęszcza.

Badanie dyrekcji, nauczycieli, rodziców, pracowników niepedagogicznych pracujących w szkole. Każda grupa udzielała odpowiedzi do ankiety, przeznaczonej dla poszczególnych grup.

Ankieta „Klimat psychospołeczny w mojej szkole”-przeznaczona dla dyrekcji placówki obejmowała następujące wymiary klimatu szkoły:

- Ogólna ocena klimatu społecznego szkoły.
- Satysfakcja z pracy i samopoczucie w szkole.
- Relacje i współpraca z różnymi grupami społeczności szkoły.
- Postrzeganie przez dyrekcję satysfakcji ze szkoły różnych grup społeczności szkolnej i relacji między nimi.
- Poczucie przeciążenia pracą związaną ze szkołą i stres w pracy.
- Zjawiska dotyczące nauczycieli stanowiące problem dla szkoły obecnie lub w ostatnich trzech latach.



- Zjawiska dotyczące uczniów stanowiące problem dla szkoły obecnie lub w ostatnich trzech latach.

Ankieta dla dyrekcji placówki zawierała 23 pytania, na które dyrektor odpowiadał w czterostopniowej skali, określającej w jakim stopniu osoba badana zgadza się z danym stwierdzeniem, gdzie: 1-oznacza tak, 2-raczej tak, 3- raczej nie, 4-nie. Ponadto ankieta zawierała dwa pytania otwarte: Co powoduje, że dobrze czuje się Pani/Pan w pracy w szkole? ; Co powoduje, że źle czuje się Pan/Pani w pracy w szkole?. Na powyższe pytania kadra zarządzająca mogła udzielić odpowiedzi w formie pisemnej.

Ankieta „Klimat psychospołeczny w mojej szkole”- dotycząca nauczycieli badała następujące wymiary:

- Satysfakcja z pracy w szkole i samopoczucie w niej.
- Stwarzanie nauczycielom możliwości uczestnictwa w życiu szkoły i relacje z dyrekcją szkoły.
- Relacje z nauczycielami i pracownikami niepedagogicznymi.
- Relacje z uczniami.
- Relacje z rodzicami uczniów.
- Poczucie przeciążenia pracą związaną ze szkołą i stres w pracy.
- Występowanie niewłaściwych zachowań i przemocy wśród uczniów.

Ankieta dla nauczycieli zawierała 30 pytania, na które nauczyciele odpowiadali w czterostopniowej skali, określającej w jakim stopniu osoba badana zgadza się z danym stwierdzeniem, gdzie: 1-oznacza tak, 2-raczej tak, 3-raczej nie, 4-nie. Ponadto ankieta zawierała dwa pytania otwarte: Co powoduje, że dobrze czuje się Pan/Pani w pracy w szkole?; Co powoduje, że źle czuje się Pan/Pani w pracy w szkole?. Na powyższe pytania nauczyciele mogła udzielić odpowiedzi w formie pisemnej.

Ankieta „Klimat psychospołeczny w szkole”-dla pracowników nie będących nauczycielami, badała następujące wymiary klimatu:

- Satysfakcja z pracy w szkole i samopoczucie w niej.
- Stwarzanie pracownikom niepedagogicznym możliwości uczestnictwa w życiu szkoły i relacje z dyrekcją szkoły.
- Relacje z nauczycielami.
- Relacje między pracownikami niepedagogicznymi.
- Relacje z uczniami.
- Poczucie przeciążenia pracą związaną ze szkołą i stres w pracy.



- Występowanie niewłaściwych zachowań i przemocy wśród uczniów.

Ankieta dla pracowników szkoły, którzy nie są nauczycielami zawierała 25 pytania, na które pracownicy odpowiadali w czterostopniowej skali, określającej w jakim stopniu osoba badana zgadza się z danym twierdzeniem, gdzie: 1-oznacza tak, 2-raczej tak, 3-raczej nie, 4-nie. Ponadto ankieta zawierała dwa pytania otwarte: Co powoduje, że dobrze czuje się Pan/Pani w pracy w szkole?; Co powoduje, że źle czuje się Pan/Pani w pracy w szkole?. Na powyższe pytania pracownicy nie będący nauczycielami mogli udzielić odpowiedzi w formie pisemnej.

Ankieta „Klimat psychospołeczny w szkole mojego dziecka”-przeznaczona dla rodziców uczniów badała takie wymiary klimatu społecznego, jak:

- Satysfakcja ze szkoły mojego dziecka i moje samopoczucie w niej.
- Stwarzanie rodzicom możliwości uczestnictwa w życiu szkoły i relacje z dyrekcją.
- Postrzeganie przez rodziców sposobu, w jaki nauczyciele traktują ich dziecko.
- Relacje rodziców z nauczycielami.
- Przeciążenie dziecka pracą szkolną i stres w szkole.

Ankieta dla rodziców uczniów, zawierała 19 pytania, na które rodzice odpowiadali w czterostopniowej skali, określającej w jakim stopniu osoba badana zgadza się z danym stwierdzeniem, gdzie: 1-oznacza tak, 2-raczej tak, 3-raczej nie, 4-nie. Ponadto ankieta zawierała dwa pytania otwarte: Co powoduje, że dobrze czuje się Pan/Pani, przebywając w szkole swojego dziecka?; Co powoduje, że źle czuje się Pan/Pani, przebywając w szkole swojego dziecka?. Na powyższe pytania rodzice mogli udzielić odpowiedzi w formie pisemnej.

3.4 Charakterystyka badanych grup i sposobu opracowania wyników

Badania przeprowadzono w okresie od września do grudnia 2024 r. w województwie małopolskim, w powiecie wadowickim, w Zespole Szkolno-Przedszkolnym im. św. Jana Pawła II w Stryżowie. Badaniem zostali objęci uczniowie klasy III- 22 uczniów, klasy V- 21 uczniów, klasy VI-18 uczniów i klasie VII- 13 uczniów. Badania uczniów odbywały się w typowym dniu zajęć szkolnych w którym nie poprzedzały go emocjonujące, nowe lub trudne dla uczniów zajęcia czy zdarzenia. Badania były prowadzone w szkole a osoba badająca zadbała o odpowiednią ilość czasu na spokojne przeprowadzenie badania. Uczniowie mieli zapewnioną wystarczającą ilość czasu na realizację zadań wynikającą z prowadzonych badań.

W badaniu brali udział nauczyciele wszystkich przedmiotów z co najmniej 2-letnim stażem pracy oraz zatrudnieniem na minimum pół etatu w szkole zgodnie z zaproponowaną przez autorki narzędzia badawczego koncepcją oraz pracownicy niepedagogiczni (administracji i obsługi, kuchni) z co najmniej 2-letnim stażem pracy w szkole. Badanie nauczycieli zostało przeprowadzone podczas



zebrania rady pedagogicznej. Pracownicy nie będący nauczycielami wypełniali kwestionariusz ankiety w szkole w dogodnym dla siebie czasie w ciągu dnia. Następną grupą biorącą udział w badaniach klimatu psychospołecznego w szkole mojego dziecka byli rodzice uczniów, z klas, w których przeprowadzono badanie. Rodzice wypełnili ankiety podczas zabrania z rodzicami i dyrektorem placówki.

W badaniu klimatu społecznego szkoły/ klasy zastosowano dwie metody zbierania danych:

1. Jakościowe- obserwacja, wypracowania i rysunki uczniów.
2. Ilościowe- kwestionariusze ankiety

Badania jakościowe stanowią podejście badawcze skoncentrowane na dogłębnej analizie zjawisk, mające na celu osiągnięcie bardziej precyzyjnego i szczegółowego zrozumienia badanych zagadnień. Wykorzystuje specjalistyczne techniki badawcze, umożliwiając one eksplorację takich aspektów, jak charakterystyka zjawisk oraz odpowiedzi na pytania dotyczące ich natury, intensywności czy zakresu wystąpienia. W odróżnieniu od badań ilościowych, badania jakościowe nie opierają się na pomiarach liczbowych, lecz skupiają się na wydobywaniu wiedzy bezpośrednio od badanych osób. Dzięki temu umożliwiają zbieranie unikalnych danych, pozwalając spojrzeć na problematykę z różnych perspektyw. Ich kluczowym celem jest zrozumienie emocji, przekonań oraz zachowań ludzi, co czyni je szczególnie wartościowymi w analizie złożonych kontekstów społecznych i kulturowych. Należy jednak podkreślić, że wyniki badań jakościowych nie mają charakteru reprezentatywnego, lecz oferują pogłębione rozumienie kontekstu badanych zjawisk (Kubinowski, 2010).

Natomiast badania ilościowe stanowią metodę badawczą opartą na analizie danych liczbowych, które pozyskiwane są w dużej próbie respondentów. Ich głównym celem jest uzyskanie szczegółowego wglądu w zachowania oraz preferencje jednostek. Metoda ta koncentruje się na pomiarze zmiennych, co umożliwia identyfikację określonych wzorów oraz zależności między nimi. Rezultaty badań ilościowych bazują na statystycznej analizie danych, której zadaniem jest zarówno weryfikacja postawionych hipotez, jak i formułowanie wniosków na podstawie reprezentatywnych prób populacji. Reasumując badania jakościowe i ilościowe różnią się zarówno celami, jak i metodologią, co sprawia, że każde z tych podejść znajduje zastosowanie w odmiennych kontekstach badawczych (Talka, 2017).

3.5 Analiza jakościowa badań własnych

Na podstawie analizy prac uczniów klas trzeciej szkoły podstawowej w kontekście relacji między uczniem a nauczycielem można stwierdzić, że większość badanych darzy swojego wychowawcę sympatią. Dzieci chętnie spędzają czas z nauczycielem, który w ich opinii cechuje się pogodnym usposobieniem, życzliwością oraz zainteresowaniem życiem uczniów, okazując empatię



i troskę poprzez zadawanie pytań dotyczących ich zainteresowań. Co więcej, dzieci wskazywały, że również inni nauczyciele są dla nich sympatyczni i uprzejmi. Z kolei niechęć uczniów budzi sytuacja, gdy nauczyciel opuszcza klasę. Szczególną dezaprobatę wyrażono wobec krzyków nauczyciela, które uczniowie odbierają jako niesprawiedliwe, zwłaszcza w sytuacji, gdy cała klasa musi słuchać wyjaśnień z powodu działań jednostkowych. W opinii dzieci takie postępowanie wywołuje smutek i poczucie niesprawiedliwości.

Analizując relacje między uczniami, można zauważyć, że dzieci wykazują wzajemną sympatię i utrzymują ze sobą pozytywne relacje. Panuje między nimi życzliwość i serdeczność, a większość uczniów wskazywała na istnienie bliskich kolegów i koleżanek w klasie. Relacje te dodatkowo są wzmacniane przez wspólne zainteresowania i pasje. Badani szczególnie docenili gry i zabawy zespołowe, które sprzyjały budowaniu więzi społecznych w grupie.

Na podstawie analizy rysunków uczniów klas trzecich można stwierdzić, że niechęć wśród uczniów budzą sytuacje związane z konfliktami, wzajemnym przerywaniem sobie oraz nieporozumieniami w klasie. Takie zachowania wywołują u uczniów stres, który w skrajnych przypadkach prowadzi do niechęci uczęszczania do szkoły. Dodatkowo, uczniowie negatywnie odnoszą się do przypadków, gdy ktoś bez pytania zabiera ich rzeczy lub chępi się nowymi przedmiotami.

Niezadowolenie wzbudza również postawa związana ze skarżeniem i donoszeniem nauczycielowi, co odbierane jest jako niepożądane.

Analizując kolejną kategorię dotyczącą zachowań podczas lekcji i przerw, można zauważyć, że uczniowie preferują ciszę i skupienie w trakcie zajęć. Nie lubią sytuacji, w których hałas, rozmowy czy inne zakłócenia, takie jak odwracanie się do kolegów czy wiercenie na krześle, przeszkadzają w nauce. W opinii uczniów dzwonek szkolny jest zbyt głośny. Z kolei w trakcie przerw dzieci cenią sobie wspólne gry i zabawy oraz możliwość spędzania czasu z rówieśnikami. W tym czasie jednak przeszkadza im nadmierny hałas i bieganie po korytarzu.

W odniesieniu do ulubionych przedmiotów szkolnych, uczniowie najczęściej wskazują matematykę oraz wychowanie fizyczne. Natomiast niechętnie podchodzą do zadań domowych i nauki języka angielskiego. Kolejną kategorię, która została poddana analizie to wyjazdy i imprezy klasowe. Uczniowie lubią wycieczki szkolne, imprezy klasowe, uroczystości szkolne. Do ich ulubionych według siedmiu uczniów należą wieczory filmowe oraz nocowanie w szkole. Żadne z badanych dzieci nie wskazały w tej kategorii negatywnych wymiarów klasy. Analizując wymiar szósty badana grupa dzieci nie lubi dekoracji na jednej z tablic w klasie, denerwuje ich, że w klasie jest mało miejsca.

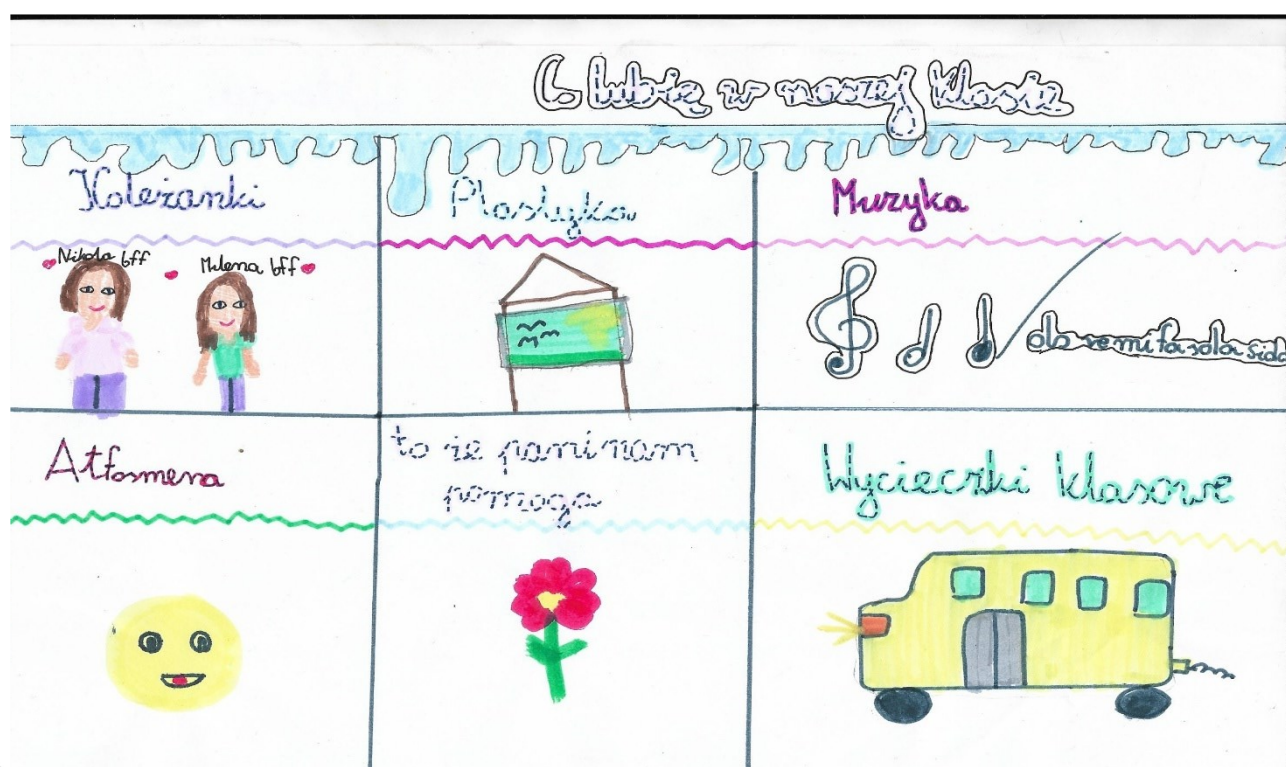


Z przeprowadzonych obserwacji przez osobę badającą podczas przerw śródlekcyjnych, codziennej pracy szkoły wynika, iż uczniowie klasy III chętnie podchodzą do nauczycieli podczas przerw, prowadzą rozmowy czy proszą o pomoc lub rozwiązanie problemu. Najczęściej uczniowie proszą nauczycieli o pomoc w rozwiązaniu drobnych sprzeczek między kolegami czy pomoc w wykonaniu jakiejś czynności. Dzieci są zainteresowane aktywnościami, które w codziennej pracy proponują im nauczyciele.

W toku rozmów z badanymi uczniami uzyskano informacje, iż są oni zdania, że konflikty między nimi często są wywoływane w sposób celowy, aby nauczyciele nie byli ich świadkami. W takich sytuacjach zdarza się, że uczniowie wzajemnie dokuczają sobie, przejawiając złośliwość, na przykład poprzez chowanie należących do innych uczniów przedmiotów, odmawiają pożyczania rzeczy, jeśli ktoś zapomni swoich. Niepokojącym wnioskiem płynącym z wypowiedzi uczniów jest fakt, że dwoje z nich nie czuje się zbyt bezpiecznie w klasie. Wyrazili oni przekonanie, że są narażeni na wyśmiewanie ze strony rówieśników. W takich momentach odczuwają odrzucenie przez kolegów, co negatywnie wpływa na ich samopoczucie.

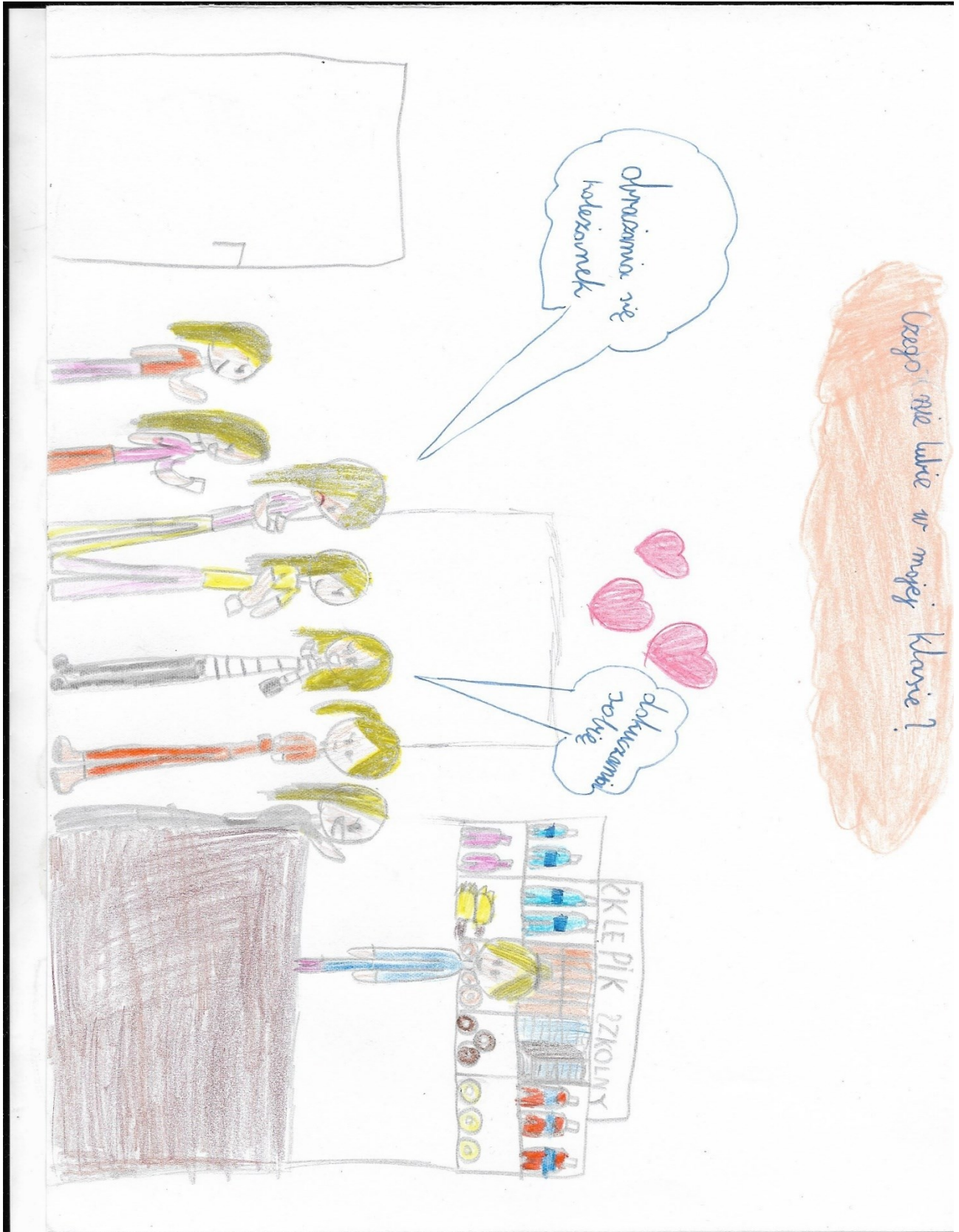
Reasumując, badanie wskazuje na potrzebę dalszego rozwijania pozytywnych relacji między uczniami i nauczycielami oraz wzmacniania atmosfery bezpieczeństwa i wzajemnego wsparcia w klasie. Ważne jest również uwzględnienie opinii uczniów w organizacji zajęć i przerw, aby minimalizować czynniki stresogenne i sprzyjać efektywnej nauce oraz integracji.

Rysunek 4. Przykład pracy ucznia klasy III szkoły podstawowej.



Źródło: badania własne

Rysunek 5. Przykład pracy ucznia klasy III szkoły podstawowej.



Źródło: badania własne



Rysunek 6. Przykład pracy ucznia klasy III szkoły podstawowej



Źródło: badania własne

Rysunek 7. Przykład pracy ucznia klasy III szkoły podstawowej.



Źródło: badania własne

Analiza prac pisemnych uczniów klasy V na temat „Co lubię, a czego nie lubię w mojej klasie?” została opracowana i przedstawiona w formie arkusza. W badaniu brało udział 21 uczniów klasy piątej szkoły podstawowej.

Tabela 5

Arkusz do kodowania i analizy wyników prac pisemnych uczniów na temat „ Co lubię, a czego nie lubię w mojej klasie? ”

Wpływ klimatu społecznego klasy	Treść wypowiedzi pisemnych (wskaźniki)
Samopoczucie i ogólna atmosfera w klasie.	<p>Pozytywne „ Co lubię w mojej klasie?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Większość uczniów twierdzi, że atmosfera w klasie jest dobra. Dwóch uczniów nie ma zdania co do atmosfery panującej w klasie. Większość wypowiedzi pisemnych uczniów wskazuje, iż są wobec siebie życzliwi, mili i uczynni, czują się bezpiecznie w swojej grupie. <p>Wypowiedzi pisemne uczniów opisujące atmosferę:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ „Atmosfera w klasie jest super”; ○ „Atmosfera jest miarę spokojna, choć czasem bywa mocno chaotyczna”; ○ „Lubię atmosferę w mojej klasie ponieważ większość uczniów stara się być miła wobec siebie, pomocna”. ○ „Atmosfera w mojej klasie jest w porządku, nic złego się nie dzieje”.
	<p>Negatywne „ Czego nie lubię w mojej klasie?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Jeden z uczniów twierdzi, że atmosfera panująca w klasie jest dziwna. Osoba badana czuje się w niej odrzucona i nieakceptowana. Nie potrafi wyjaśnić dlaczego tak jest. Wielokrotnie przez taką postawę płakała. Uważa, że atmosfera wśród dziewcząt w jej klasie jest toksyczna.



	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atmosfera w klasie pisze kolejny uczeń jest nijaka, wszyscy są podzieleni na grupy. Spotygam się z kolegami poza szkołą, w grupie do której należę.
<p>Relacje uczniowie-nauczyciele.</p>	<p>Pozytywne „Co lubię w mojej klasie?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Badani uczniowie w wypowiedzi pisemnej twierdzili, że mają dobre relacje z większością nauczycieli. ○ Nauczyciele są mili, życzliwi, są w porządku. ○ W opinii badanych uczniów są nauczyciele, którzy się interesują nimi, tym jak spędzają czas, co lubią robić, czym się interesują. ○ W opinii badanych do wybranych nauczycieli mogą zwrócić się o pomoc w rozwiązaniu problemów. ○ „Fajnie, że są wśród nauczycieli tacy, którzy porozmawiają z nami nie tylko o nauce czy szkole. Potrafią żartować, dowcipkować i okazywać sympatię. Potrafią rozładować napiętą atmosferę w klasie”. <p>Negatywne „Czego nie lubię w mojej klasie?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kilku uczniów pisze, że nie lubi nauczycieli, którzy robią im niezapowiedziane kartkówki, bo później muszą poprawiać jedynki. To ich stresuje, powoduje ból głowy, pocenie dłoni, mocne bicie serca. ○ Dwóch uczniów nie lubi nauczyciela (...) ponieważ wywołuje w nich strach. Jest niemiły i w opinii uczniów czasem arogancki. Krzyczy i łatwo się denerwuje, gdy są nie przygotowani do zajęć lub czegoś nie rozumieją. ○ Trzech uczniów twierdzi, że niektórzy nauczyciele są stronniczy i traktują ich niesprawiedliwie. Potrafią krzyczeć i mówić im przykre słowa. ○ Wypowiedź ucznia „Nie lubię dwóch nauczycieli i mam z nimi złe relacje ciągle głoszą mi kazania i moralizują”.
<p>Relacje między uczniami.</p>	<p>Pozytywne „Co lubię w mojej klasie?”</p>



	<ul style="list-style-type: none">○ Większość uczniów twierdzi, że ma dobre lub w miarę dobre relacje z kolegami.○ W klasie nie ma konfliktów. Jeśli już się pojawiają to raczej są one małe i szybko rozwiązywane.○ Uczniowie mają swoje grupki, ale ogólnie wszyscy wzajemnie się akceptują.○ Jeden z badanych uczniów stwierdził, że w klasie pozostaje sam w obliczu swoich trudności, nie ma do kogo zwrócić się o pomoc. <p>Negatywne „Czego nie lubię w mojej klasie?”</p> <ul style="list-style-type: none">○ W opinii kilku uczniów klasa jest podzielona na mniejsze grupki. To powoduje, że trudno im znaleźć w tej klasie swoje miejsce. Grupy są podzielone na świat dziewcząt i chłopców.○ Według dzieci klasy V dwóch uczniów, którzy dołączyli niedawno do ich klasy próbuje zniszczyć porządek klasowy. Próbują rujnować fajne relacje poprzez sianie plotek na ich temat.
<p>Możliwości efektywnej pracy na lekcjach i obciążenie pracą Szkolną.</p>	<p>pozytywne „Co lubię w mojej klasie?”</p> <ul style="list-style-type: none">○ Większość uczniów twierdzi, że na lekcjach pracuje im się dobrze. Nauczyciele prowadzą w ciekawy sposób lekcje.○ Większa część uczniów wskazuje wychowanie fizyczne jako jeden z ulubionych przedmiotów ponieważ nie muszą się do niego przygotowywać.○ Badani lubią lekcje, gdzie panuje cisza, spokój i dyscyplina. <p>Negatywne „Czego nie lubię w mojej klasie?”</p> <ul style="list-style-type: none">○ Większość uczniów klasy piątej stwierdziła, że ma dużo pracy związanej z nauką. Ciągłe muszą do czegoś się przygotowywać, uczyć.○ Nie lubią niezapowiedzianych kartkówek, sprawdzianów.



	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kilku uczniów stwierdziło, że w ich klasie są uczniowie, którzy przeszkadzają na lekcjach, a to z kolei im przeszkadza. Nie potrafią się skupić. ○ Według wypowiedzi uczniów są lekcje na których jest bardzo głośno, brakuje porządku i dyscypliny. Nauczyciel jest niekonsekwentny. ○ Dwóch badanych uważa, że w klasie są nauczyciele, którzy faworyzują uczniów. ○ Uczniom brakuje motywacji i chęci do nauki.
<p>Wyjazdy, imprezy i inne zajęcia w szkole.</p>	<p>Pozytywne „Co lubię w mojej klasie?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Uczniowie twierdzą, że wycieczka do Wrocławia była ich pierwszą wycieczką. Wszyscy zgodnie twierdzą, że czuli się świetnie podczas tej wycieczki i wszystko było super. ○ Większość bierze udział w przedstawieniach szkolnych, imprezach, dyskotekach działaniach charytatywnych to sprawia im przyjemność. <p>Kilku uczniów nie lubi wycieczek organizowanych przez wychowawcę klasy i najczęściej się one nie odbywają. W opinii uczniów propozycje nauczyciela są nudne, nieatrakcyjne dla klasy.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Nie lubią tego, że nauczyciel nie bierze pod uwagę ich propozycji, nie obchodzi go ich zdanie w tej kwestii.
<p>Inne.</p>	<p>Pozytywne „Co lubię w mojej klasie?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ W klasie lubię porządek, czystość. ○ W mojej klasie lubię tablicę multimedialną na której często pracujemy. ○ Większość uczniów lubi swoją klasę bo jest ładnie pomalowana, są w niej nowe meble i jest w niej dużo światła słonecznego. ○ Zdaniem uczniów dobrze, że w klasie są rolety. <p>Negatywne „Czego nie lubię w mojej klasie?”</p>



	<ul style="list-style-type: none">○ Są uczniowie, którzy w klasie nie lubią tych wszystkich dekoracji na ścianach. One powodują, że nie mogą się skupić, czasem boli ich głowa od patrzenia na nie.○ Dwóch uczniów nie przepada za krzesłami obrotowymi w klasie ponieważ uczniowie cały czas na nich się kręcą. To jest denerwujące i frustrujące dla nich.○ Uczniowie nie lubią dźwięku szkolnego dzwonka, ponieważ jest zbyt głośny.
--	---

Źródło: badania własne

Z obserwacji przeprowadzonych przez badanego wynika, że uczniów mają zaufanie do kilku nauczycieli, chętnie z nimi rozmawiają, żartują. Uczniowie dopytują o poprawy, negocjują z nauczycielami pisanie kartkówki czy sprawdzianów podczas przerw. Jednak można zaobserwować, iż uczniowie wiedzą z którym nauczycielem można podjąć próby negocjacyjne. Uczniowie mają dobre relacje w szkole, jednak można zauważyć, że są podzieleni na tzw.; „paczki”, „kliki”. Klasa piąta wydaje się jednak być nastawiona na indywidualizm. Uczniowie raczej nie pomagają sobie wzajemnie, każdy sam pracuje na swoje sukcesy. Klasa wydaje się być zgrana, jednak można zauważyć, iż uczniowie niechętnie ze sobą współpracują, nie interesują się koleżankami i kolegami, gdy mają problem.

Rysunek 8. Przykład wypracowania ucznia klasy V „Co lubię w mojej klasie? Czego nie lubię w mojej klasie?”.

„Co lubię, a czego nie lubię w mojej klasie?”

W mojej ocenie gdybym miał przyznać ocenę za atmosferę w mojej klasie to w skali 10/10 dałbym 9. W mojej klasie ciszę się w miarę bezpiecznie i dobrze. Lubię w niej przebywać mam w niej dużo kolegów i koleżanek. Myślę, że atmosfera jest w miarę spokojna choć czasami bywa chaotycznie i nerwowo. Dzieje się tak gdy ktoś się z kimś kłóci albo chejtuje w sieci. Moje relacje z nauczycielami są w porządku lubię prawie każdego nauczyciela i ~~każdego z nich~~ prawie wszystkich szanuję. W mojej szkole jest dwóch nauczycieli za, którymi nie przepadam bo robią dużo niezapowiedzianych kurtków, czasem knyczą po nas i bywają nie mili. Jeśli chodzi o moje relacje z innymi uczniami w klasie to są one średnie. Nie rozmawiam z innymi uczniami tak często lecz mam do nich szacunek i staram się być olla nich miły. Czasem zdarza mi się z kimś pokłócić ale często mnie to stresuje. W mojej klasie żądka obchodzi o konflikty albo przynajmniej ja o nich nie wiem. Nie wiadomo jednak co moje wydamy się w przyszłości bo w mojej klasie uczniowie poza szkołą często wyżywają się forach i na internetowych. Na większych lekcjach pracuje mi się bardzo dobrze. Czasami dźwięki przeszkadzają na lekcjach ale po wspomnieniach nauczyciela są cicho. Jeśli chodzi o przedmioty nie mam swojego ulubionego. W mojej klasie lubię czystość i porządek, multimedialne pomoce do nauki o reszcie nie mam zolania. Jedyna, na którą mi przeszkadza na lekcjach to masz kolega, który ciągnie rozmawia na lekcjach przez to nie mogę się skupić. Mimo wszystko nadal go lubię. Moje zdanie na temat tego, co lubię i nie lubię w klasie jest neutralne, lecz w szkole bardzo lubię strefę chilloutu.

Źródło: badania własne



Rysunek 9. Przykład wypracowania ucznia klasy V „Co lubię w mojej klasie? Czego nie lubię w mojej klasie?”.

„Co lubię w mojej klasie? Czego nie lubię w mojej klasie?”

Najbardziej w ~~szkole~~ ^{klasie} podobają mi się fajne miejsca do przesiadywania. W strefie ciszy jest przyjemnie gdyby nie ilość ludzi. Panuje tam chaos. Nauczyciele są mili. Często się ma mas deenerwyp. Żle się przez to czuje ponieważ mam problemy ze stresem. Stresuje się również na wf. Nie jestem z niego dobry. Przeważnie zostaje wybierny pod koniec. Czasem czuję dostępu niesprawiedliwość co do paru osób w klasie panuje denerwująca atmosfera. Czuję się w niej odrzucony. Wielokrotnie przez to płakałam. Pokiwałam się z denerwującym z którym się przyjaźniłam. Nie wiem czemu była toksyczna. Nie odzywa się do drugiego człowieka. No szczerze już się z nią nie przyjaźnię. Przez moje problemy ze stresem mam dość być w tej szkole. Boję się chociaż na wf czasem czuję prośbę rodziców o zwolnienie przez strach.

Źródło: badania własne



Rysunek 10. Przykład wypracowania ucznia klasy V „Co lubię w mojej klasie? Czego nie lubię w mojej klasie?”.

„Co lubię w mojej klasie? „Czego nie lubię w mojej klasie”

Ogólnie atmosfera w naszej klasie nie jest śmia. Bywa, że się czasem kłócimy ale nie jest to zbyt często. Moja klasa jest podzielona na grupy i nie wszyscy się trzymamy razem. Ale mimo to, jest w miarę spokojnie. Z nauczycielami bywa różnie. Moim zdaniem nie wszyscy nauczyciele są w porządku i uczniowie też bywają wredni. Nie lubię lekcy na których nauczyciele krzyczą lub cały czas mówią, że trzeba się uczyć. Są w mojej szkole nauczyciele, których się po prostu boję. Bardzo straszą mnie lekcy z nimi. Nie lubię 2 przedmiotów ale nie będę się o tym rozpisywać. W mojej ocenie większość nauczycieli jest w porządku. Są tacy, których szczególnie lubię bo są mili i uśmiechnięci, rozmawiają ze mną na przerwach. Nie robią problemów z poprawą klasówek, kartkówek.

W klasie mam kilku fajnych kolegów i koleżanek. Nie jestem zbyt ze wszystkimi. Są osoby, które mnie denerwują. Bywają chamskie, potkają się wyśmiewać z innych. Kolegujesz się z kilkoma osobami z innych klas, bo są fajni. Nie mam żadnych konfliktów z kolegami, znajomymi. Na lekcjach pracuje się świetnie.

Ale nie snoszę tych wszystkich sprawdzianów, kartkówek. one są prawie codziennie. Nie mam czasu po szkole dla siebie, bo jest ciągle coś do zrobienia albo nauki. Moja klasa nie jeździ na wyprawki. Nasza pierwsza wyprawka do Wrocławia zorganizowała nam pani Renata. to była najlepsza wyprawka. Nasze wydawałyśmy wazy historii i ciągle chce nas zabierać do muzeów. Serio :-!

Nikt z nas nie chce, takich wyprawek bo to nudzi. Ona tego nie rozumie, bo uważa, że na wyprawce trzeba się trochę uczyć. Pani chyba musi sama się trochę nauczyć. Sądząc o naszym w szkole są wszystkie imprezy organizowane w szkole. Kocham przedstawienie bo są zawsze fajne i mogą występować na scenie. Umiełbiam w szkole strefę chillout, która jest blisko naszej klasy. Nie lubię nauki w ^{klasie} ~~szkole~~ to mnie denerwuje. Ale trochę pomiedzi, że moja szkoła bardzo się smierza od kiedy, jest pani Renata - Wazniej, tak nie myglodała. Była brucha, nietyremontowana - po prostu straszna, ale to już było. Teraz jest spoko.

Źródło: badania własne



Analizując odpowiedzi uczniów klas VI i VII na pytanie otwarte zawarte w ankiecie „Co sprawia, że czujesz się dobrze/źle w szkole?”, można wyciągnąć istotne wnioski dotyczące ich postaw wobec środowiska szkolnego. Wyniki wskazują, że wielu uczniów niechętnie uczęszcza do szkoły, preferując alternatywne formy spędzania czasu, takie jak gry komputerowe czy aktywność na boisku sportowym w gronie rówieśników. Zdaniem uczniów optymalny czas trwania lekcji powinien wynosić maksymalnie 30 minut. Jednocześnie uczniowie deklarują sympatie do szkoły jako miejsca, choć wykazują niechęć do samego procesu nauki. Badani uczniowie podkreślają, także znaczenie przestrzeni relaksacyjnych, takich jak tzw. strefy „chilloutu”, gdzie mogą grać w szachy, rozmawiać z kolegami lub po prostu odpoczywać i zbierać myśli. Wskazali również na problem hejtu i mowy nienawiści w internecie, co znacząco wpływa na ich samopoczucie. Problemy te mają swoje źródło głównie poza murami szkoły, jednak ich wpływ przenika do szkolnej codzienności. Uczniowie krytykują nauczycieli za brak zainteresowania tym, co dzieje się w klasach i wśród uczniów, a także za niedostateczną koncentrację na mocnych stronach uczniów. Takie podejście nauczycieli, zdaniem badanych, prowadzi do odczuwania frustracji, strachu i unikania kontaktów społecznych.

Podsumowując, większość uczniów klas VI-VII deklaruje niezadowolenie wynikające z oceniania, krytyki oraz narzekania na ich brak zaangażowania w naukę. Wskazuje to na konieczność większego skupienia się na potrzebach uczniów oraz stworzenia środowiska sprzyjającego rozwojowi ich potencjału.

W odpowiedzi na pytania „Co powoduje, że dobrze/ źle czuje się Pan/ Pani w pracy w szkole?”, nauczyciele najczęściej wskazywali na pozytywne relacje z uczniami oraz kompetencje wicedyrektora szkoły, co według nich wpływa na ich motywację do pracy i zapewnia odpowiednie warunki do nauczania. Nauczyciele wyrażają zadowolenie ze współpracy z uczniami, co dodatkowo wspiera ich zaangażowanie zawodowe.

Z kolei, pytani o przyczyny złego samopoczucia w pracy, nauczyciele podkreślali nadmiar obowiązków, uciążliwość biurokratycznych procedur oraz brak czasu na indywidualne podejście do uczniów. Część respondentów wskazała również na problematyczne relacje z dyrekcją, krytykując sposób zarządzania szkołą. W opinii tych nauczycieli, dyrektor przejawia brak kompetencji, podejmując decyzje, które budzą w nich niepokój i generują niepotrzebny stres. Ponadto, zauważono brak zaufania i współpracy w gronie pedagogicznym. Nauczyciele wskazywali na podziały wśród pracowników, a także na niechęć części kadry do integracji, co przejawia się w ograniczonym uczestnictwie w organizowanych wyjazdach czy wydarzeniach szkolnych.

Pracownicy niepedagogiczni, zapytani o czynniki wpływające na ich dobre samopoczucie w miejscu pracy, wskazali na pozytywną atmosferę w szkole. Większość z nich podkreśliła dobre



relacje z nauczycielami, rodzicami oraz uczniami, co sprzyja budowaniu przyjaznego środowiska pracy. Natomiast, odpowiadając na pytanie o przyczyny niezadowolenia, pracownicy zwrócili uwagę na praktyki nakładające na nich dodatkowe, często zbędne obowiązki, takie jak drukowanie materiałów dydaktycznych czy przygotowanie dekoracji. Tego rodzaju zadania generują u nich stres związany z brakiem czasu na realizację własnych podstawowych obowiązków. Zdaniem pracowników, ich opinie dotyczące funkcjonowania szkoły nie są należycie uwzględniane przez dyrekcję. Chociaż formalnie są pytani o zdanie, w praktyce decyzje podejmowane są wyłącznie zgodnie z preferencjami dyrekcji, co odzwierciedla się w opinii: „Zawsze musi być po myśli dyrektora”. Jest to dla pracowników wysoce frustrujące i trudne do zaakceptowania.

Analiza wypowiedzi rodziców dotycząca pytania: „Co sprawia, że dobrze czuje się Pan/Pani przebywając w szkole swojego dziecka?” pozwala zauważyć, że najczęściej wskazywane są przyjazna i życzliwa atmosfera oraz uprzejmość pracowników szkoły. Ważnym aspektem okazały się także, estetyka i wygląd zarówno zewnętrzny, jak i wewnętrzny placówki. Rodzice podkreślają znaczenie rodzinnej atmosfery oraz kameralnego charakteru szkoły w budowaniu jej pozytywnego klimatu. Respondenci zaznaczyli, że czują się komfortowo w gronie innych zaangażowanych rodziców, którzy aktywnie uczestniczą w codziennym funkcjonowaniu szkoły. Cenią sobie możliwość rozmowy na temat swoich problemów i wyzwań, zaznaczając, że tego rodzaju otwartość w komunikacji była jeszcze niedawno trudna do osiągnięcia. Rodzice wysoko oceniają wsparcie, jakie szkoła oferuje im w procesach wychowawczych i edukacyjnych, co jest kluczowe dla ich satysfakcji. Większość z nich stwierdziła, że dobrze się czuje widząc, że ich dziecko z chęcią idzie do szkoły. Pozytywnie oceniają również działania wicedyrektora, który uwzględnia ich opinie, analizuje je wspólnie z radą rodziców i bierze pod uwagę przy podejmowaniu decyzji.

Z kolei negatywne odczucia rodziców wynikają z sytuacji, w której dyrektor szkoły odkłada rozwiązywanie spraw na ostatnią chwilę lub podejmuje decyzje w sposób autorytarny, co znacząco utrudnia efektywną komunikację. Rodzice oczekują sprawiedliwego traktowania uczniów, a w ich opinii nauczyciele są stronniczy i faworyzują uczniów. To zdaniem rodziców buduje negatywne nastawienie ich do nauczyciela i buduje negatywny klimat szkoły.

3.6 Analiza ilościowa badań

Badanie zostało przeprowadzone w grupie uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników szkoły oraz personelu kierowniczego. Łącznie w badaniu uczestniczyło $N = 165$, w tym $n = 31$ (18,8%) uczniów, $n = 99$ (60,0%) rodziców, $n = 19$ (11,5%) nauczycieli, $n = 14$ (8,5%) pracowników oraz $n = 2$ (1,2%) personelu dyrekcji.



Wśród uczniów, w badaniu brały udział dwie klasy, uczniowie szóstej klasy stanowili $n = 18$ (58,1%) wszystkich uczniów oraz siódmej klasy stanowili $n = 13$ (41,9%) wszystkich uczniów. W badaniu uczestniczyło $n = 17$ dziewczyn oraz $n = 14$ chłopców.

W pierwszym etapie podjęto próbę analizy zebranych danych uzyskanych pośród uczniów dwóch klas. Pytania 1-4 dotyczą samopoczucia uczniów w szkole, pytania 5-13 dotyczą relacji uczeń-nauczyciel, pytania 14-19 dotyczą relacji uczeń-uczeń oraz pytania 20-25 dotyczą nieprzyjemnych odczuć ucznia w szkole. Szczegółowy rozkład odpowiedzi uczniów przedstawia tabela 6.

W zakresie odczuwanego samopoczucia uczniów w szkole uzyskano dane, które świadczą o tym, że badani uczniowie zasadniczo pozytywnie odbierają szkołę. W badaniu wskazano, że 83,9% uczniów lubi swoją szkołę, 35,5% uczniów (raczej tak) zwykle chętnie chodzi do szkoły natomiast 32,3% uczniów nie chętnie chodzi do szkoły. Okazuje się, że 83,9% uczniów czuje się dobrze w swojej szkole oraz 90,4% uczniów czuje się bezpiecznie. Uzyskane odpowiedzi wskazują na pozytywne odczucia, jednakże część odpowiedzi na pytanie dotyczące chęci chodzenia do szkoły (61,3%) okazały się negatywne. Tę kwestię należałoby poddać głębszym rozważaniom.

W zakresie relacji uczniów z nauczycielami również wskazano pozytywne odpowiedzi jako większość. Większość uczniów deklaruje, że nauczyciele ustalają z nimi reguły pracy na lekcjach (70,9%), większość nauczycieli liczy się ze zdaniem uczniów w sprawach, które ich dotyczą (83,1%), a także liczą się z opinią uczniów (71,0%). W kwestii zachęcania uczniów do wymyślania i realizacji różnych pomysłów i projektów zdania są podzielone (raczej tak–32,3%; raczej nie–35,5%), natomiast większość uczniów udzieliła pozytywnej odpowiedzi (54,9%). Również w kwestii życzliwości, uczniowie wskazali, że większość nauczycieli taka jest (87,1%) oraz traktują uczniów sprawiedliwie (67,7%). Okazuje się, że interesowanie się uczniami jako człowiekiem przez nauczycieli jest z perspektywy uczniów rzadziej spotykane, gdzie 51,6% uczniów negatywnie spostrzega tę kwestię. W kwestii odkrywania przez nauczycieli, w czym uczniowie są dobrzy, zdania uczniów są podzielone. Jednak większa część uczniów pozytywnie spostrzega tego typu relacje z nauczycielem (58,1%). Natomiast w zakresie udzielania pomocy uczniom przez nauczycieli (w trudnych sytuacjach), uczniowie deklarują pozytywne odczucia (71,0%).

Następnie podjęto próbę wskazania relacji pomiędzy uczniami na podstawie zebranych danych. Większość uczniów deklaruje, że utrzymują wobec siebie życzliwe relacje (74,2%), a także mają do siebie zaufanie (64,5%) oraz chętnie ze sobą współpracują (67,7%). Uczniowie są również akceptowani tacy jacy są przez rówieśników (74,2%), a także większość udziela sobie wzajemnie pomocy (54,8%). Natomiast najczęściej spotykana odpowiedź dotycząca udzielania pomocy w chwili wystąpienia kłopotów to *raczej nie* (38,7%). W związku z brakiem jednolitej odpowiedzi, należałoby kwestię wspierania rówieśników przez uczniów rozszerzyć. Ostatnie pytanie dotyczące relacji pomiędzy uczniami dotyczy, czy uczniowie starają się, aby nikt nie był pozostawiony na uboczu.



Dominującą odpowiedzią jest *raczej nie* (35,5%) oraz odpowiedzi zaprzeczające (58,9%), natomiast odpowiedzi potwierdzające udzieliło (45,2%) uczniów. Oznacza to, że według większości uczniów, rówieśnicy nie zwracają uwagi na to, czy inni nie są pozostawieni na uboczu.

Większość uczniów deklaruje, że otrzymuje zbyt wiele pracy związane ze szkołą (74,2%), a także czują się zestresowani w szkole (71,0%). Natomiast w kwestii zachowania się niewłaściwie podczas zajęć w szkole, większość uczniów deklaruje, że tego typu sytuacje nie mają miejsca (61,3%). Przemoc wśród uczniów również występuje, jednak uzyskane odpowiedzi utrzymują tendencję zaprzeczania występowania agresji pomiędzy rówieśnikami (54,9%), podobnie jest w sytuacji zachowania dokuczania oraz dręczenia rówieśników (64,5%). Zapytano również uczniów, czy rówieśnicy powodują zniszczenia, w tej sytuacji wskazano także brak występowania tego typu zachowań (77,4%).

Podsumowując odpowiedzi udzielone przez uczniów, należy zwrócić uwagę na kwestię dotyczące chęci chodzenia do szkoły (pyt 2), interesowania się uczniem przez nauczyciela jako człowiekiem (pyt 11), ilości pracy związanej ze szkołą (pyt 20) oraz odczuwanego stresu w szkole (pyt 21). Pozostałe odpowiedzi mają charakter pozytywny co może świadczyć o dobrym klimacie szkoły z perspektywy uczniów.

Tabela 6

Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów

	tak	raczej tak	raczej nie	nie
1.Lubię moją szkołę	35,5	48,4*	6,5	9,7
2.Zwykle chętnie idę do szkoły	3,2	35,5*	29,0	32,3
3.W szkole zwykle dobrze się czuję	32,3	51,6*	12,9	3,2
4.W szkole zwykle czuję się bezpiecznie	45,2*	45,2*	3,2	6,5
5.Nauczyciele ustalają z nami reguły (zasady) pracy na lekcjach	41,9*	29,0	25,8	3,2
6.Nauczyciele pytają nas o zdanie w sprawach, które nas dotyczą	25,8	58,1*	16,1	0,0
7.Nauczyciele biorą pod uwagę nasze opinie	25,8	45,2*	22,6	6,5
8.Nauczyciele zachęcają nas do wymyślania i realizacji różnych własnych pomysłów i projektów	22,6	32,3	35,5*	9,7
9.Nauczyciele są dla mnie życzliwi	25,8	61,3*	9,7	3,2
10.Nauczyciele traktują mnie sprawiedliwie	29,0	38,7*	22,6	9,7
11.Nauczyciele interesują się mną jako człowiekiem (nie tylko jako uczniem)	12,9	35,5*	29,0	22,6
12.Nauczyciele pomagają mi odkryć, w czym jestem dobra(-ry)	22,6	35,5*	32,3	9,7
13.Nauczyciele pomagają mi, kiedy mam jakieś kłopoty lub trudności	35,5*	35,5*	16,1	12,9
14.Uczniowie w mojej klasie są dla siebie życzliwi	29,0	45,2*	16,7	9,7
15.Uczniowie w mojej klasie mają do siebie zaufanie	22,6	41,9*	29,0	6,5
16.Uczniowie w mojej klasie chętnie ze sobą współpracują	29,0	38,7*	32,3	0,0
17.Uczniowie w mojej klasie akceptują (przyjmują) mnie takim, jakim jestem	35,5	38,7*	16,1	9,7
18.Gdy jakiś uczeń w mojej klasie ma kłopot, inny uczeń lub grupa stara się mu pomóc	29,0	25,8	38,7*	6,5
19.Uczniowie w mojej klasie starają się, aby nikt nie był pozostawiony na uboczu	19,4	25,8	35,5*	19,4
20.Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	51,6*	22,6	16,1	9,7
21.W szkole często czuję się zestresowana(-ny)	45,2*	25,8	22,6	6,5
22.W mojej klasie na lekcjach uczniowie często zachowują się niewłaściwie, przeszkadzają w prowadzeniu lekcji	19,4	19,4	25,8	35,5*



23. W mojej szkole uczniowie często biją się ze sobą, popychają, szturchają	22,6	22,6	32,3*	22,6
24. W mojej szkole uczniowie często złośliwie się przezywiają, robią sobie przykre żarty, ośmieszają się wzajemnie	22,6	12,9	35,5*	29,0
25. W mojej szkole uczniowie często powodują zniszczenia (np. ścian, mebli, okien, pomocy naukowych, rzeczy należących do innych uczniów)	6,5	16,1	51,6*	25,8

Następnie podjęto próbę analizy zebranych danych uzyskanych pośród nauczycieli. Pytania 1-4 dotyczą samopoczucia nauczycieli w szkole, pytania 5-11 dotyczą relacji pomiędzy nauczyciel a dyrekcją, pytania 12-17 dotyczą relacji pomiędzy nauczycielami, pytania 18-21 dotyczą relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, pytania 22-24 dotyczą relacji pomiędzy nauczycielem a rodzicem ucznia, pytania 25 i 26 dotyczą odczuwanego stresu w pracy oraz pytania 27-30 dotyczą zachowania uczniów w toku szkoły. Szczegółowy rozkład odpowiedzi nauczycieli przedstawia tabela 7.

W zakresie odczuwanego samopoczucia nauczycieli w miejscu pracy uzyskano dane, które świadczą o tym, że badani nauczyciele zasadniczo pozytywnie odbierają miejsce pracy. W badaniu wskazano, że 73,7%% nauczycieli lubi swoją szkołę jako miejsce pracy. Okazuje się, że 73,7% nauczycieli chętnie chodzi do pracy w tej szkole, 68,4% nauczycieli czuje się dobrze w swojej szkole oraz 57,9% nauczycieli poleciłoby innym nauczycielom tę szkołę jako przyjazne miejsce pracy. Uzyskane odpowiedzi wskazują na pozytywne odczucia, w tej sekcji należy podkreślić, że wystąpił niski procent negatywnych odpowiedzi.

W zakresie relacji pomiędzy nauczycielem a dyrekcją również wskazano pozytywne odpowiedzi jako większość. Większość nauczycieli deklaruje, że dyrekcja szkoły ustala z nimi tok funkcjonowania życia i pracy szkoły (57,9%), relacje z dyrekcją są dobre (73,7%), a także dyrekcja liczy się z nauczycielami jako z człowiekiem (57,9%). Należy jednak podkreślić, że w kwestii istotności zdania nauczycieli wobec życia i pracy szkoły zdania są podzielone, gdzie większość nauczycieli wskazuje, że ich zdanie nie jest brane pod uwagę (52,6%). Większość nauczycieli deklaruje, że jest doceniana przez dyrekcję (52,6%) oraz dyrekcja udziela im konstruktywnych informacji zwrotnych (52,6%), a także otrzymują pomocy ze strony dyrekcji wtedy kiedy jej potrzebują (63,1%).

Następnie podjęto próbę wskazania relacji pomiędzy nauczycielami na podstawie zebranych danych. Większość nauczycieli deklaruje, że utrzymują wobec siebie dobre relacje (68,5%), a także chętnie ze sobą współpracują (57,9%). Wspólna organizacja spotkań, imprez oraz wyjazdów są również pozytywnie odbierane przez większość (52,7%), jednak część odpowiedzi całkowicie temu zaprzecza (31,6%). Nauczyciele w większości deklarują, że mają do siebie zaufanie (52,6%), natomiast duża część badanych podkreśla, że *raczej nie* (42,1%). Także większość udziela sobie wzajemnie pomocy w razie potrzeby (73,7%). Również relacje nauczycieli z pracownikami niepedagogicznymi są dobre według większość nauczycieli (84,2%).



Relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem w większość wskazują na pozytywny obraz. Nauczyciele deklarują, że uczniowie traktują ich z szacunkiem (84,2%), czują się lubiani przez uczniów (79,0%), a także wskazują, że uczniowie przykładają się do nauki (63,2%). Również w kwestii przestrzegania reguł ustalonych na lekcjach, większość uczniów ich przestrzega (79,0%).

Nauczyciele w większość utrzymują pozytywne relacje z rodzicami swoich uczniów. Uzyskane odpowiedzi wskazują, że relacje z rodzicami są dobre (68,4%), występuje między nimi dobra współpraca w sprawach związanych z dziećmi, a także mogą liczyć na pomoc ze strony rodziców swoich podopiecznych (68,4%).

Większość nauczycieli deklaruje, że otrzymuje zbyt wiele pracy związane ze szkołą (73,7%), a także czują się zestresowani w szkole (52,6%). Natomiast duża część nauczycieli deklaruje również, że raczej nie odczuwa stresu w szkole (42,1%). Tę kwestię należałoby rozszerzyć, ze względu na dużą dysproporcję odpowiedzi w kwestii odczuwanego stresu przez nauczycieli.

Natomiast w kwestii zachowania się niewłaściwie podczas zajęć w szkole, większość nauczycieli deklaruje, że tego typu sytuacje nie mają miejsca (84,2%). Przemoc wśród uczniów również występuje, jednak uzyskane odpowiedzi utrzymują tendencję zaprzeczania występowania agresji pomiędzy uczniami (73,7%), podobnie jest w sytuacji zachowania dokuczania oraz dręczenia rówieśników (73,7%). Zapytano również nauczycieli, czy uczniowie powodują zniszczenia, w tej sytuacji wskazano także brak występowania tego typu zachowań (100%).

Podsumowując odpowiedzi udzielone przez nauczycieli, należy zwrócić uwagę na kwestię dotyczące istotności zdania na temat życia i pracy w szkole (pyt 6), wspólnych wyjazdów z innymi nauczycielami (pyt 14), zaufania wobec pomiędzy nauczycielami (pyt 15) oraz odczuwanego stresu w szkole (pyt 26). Pozostałe odpowiedzi mają charakter pozytywny co może świadczyć o dobrym klimacie szkoły jako miejsca pracy z perspektywy nauczycieli.

Tabela 7

Procentowy rozkład odpowiedzi nauczycieli

	tak	raczej tak	raczej nie	nie
1. Lubię tę szkołę jako miejsce mojej pracy	31,6	42,1*	26,3	0,0
2. Zwykle chętnie idę do pracy w tej szkole	26,3	47,4*	26,3	0,0
3. Zwykle dobrze czuję się w tej szkole	26,3	42,1*	31,6	0,0
4. Polecił(a)bym innym nauczycielom tę szkołę jako przyjazne miejsce pracy	21,1	36,8*	36,8	5,3
5. Dyrekcja szkoły pyta mnie o zdanie w sprawach dotyczących życia i pracy szkoły	21,1	36,8*	36,8	5,3
6. Moje zdanie na temat życia i pracy szkoły jest brane pod uwagę	5,3	42,1*	42,1	10,5
7. Moje relacje z dyrekcją są dobre	21,1	52,6*	15,8	10,5
8. Dyrekcja szkoły interesuje się mną jako człowiekiem (nie tylko jako nauczycielem)	21,1	36,8*	21,1	21,1
9. Czuję się doceniana(-ny) przez dyrekcję szkoły	10,5	42,1*	36,8	10,5
10. Dyrekcja udziela mi konstruktywnych informacji zwrotnych dotyczących mojej pracy	10,5	42,1*	26,3	21,1
11. Dyrekcja udziela mi pomocy, gdy jej potrzebuję	10,5	52,6*	21,1	15,8
12. Relacje między nauczycielami są dobre	5,3	63,2*	21,1	10,5



13.Nauczyciele chętnie ze sobą współpracują	5,3	52,6*	31,6	10,5
14.Nauczyciele chętnie uczestniczą we wspólnych spotkaniach, imprezach, wyjazdach	5,3	47,4*	15,8	31,6
15.Nauczyciele mają do siebie zaufanie	10,5	42,1*	42,1	5,3
16.Nauczyciele pomagają sobie w razie potrzeby	10,5	63,2*	26,3	0,0
17.Relacje nauczycieli z pracownikami niepedagogicznymi są dobre	31,6	52,6*	10,5	5,3
18.Moi uczniowie traktują mnie z szacunkiem	31,6	52,6*	10,5	5,3
19.Czuję, że uczniowie mnie lubią	31,6	47,4*	15,8	5,3
20.Większość moich uczniów przykłada się do nauki	21,1	42,1*	31,6	5,3
21.Większość moich uczniów przestrzega ustalonych reguł pracy na lekcjach	31,6	47,4	21,1	0,0
22.Moje relacje z rodzicami moich uczniów są dobre	15,8	52,6	15,8	15,8
23.Większość rodziców moich uczniów współpracuje ze mną w sprawach swoich dzieci	10,5	57,9*	26,3	5,3
24.Mogę liczyć na pomoc wielu rodziców moich uczniów, gdy tego potrzebuję	10,5	57,9*	26,3	5,3
25.Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	31,6	42,1*	26,3	0,0
26.W szkole często czuję się zestresowana(-ny)	10,5	42,1*	42,1	5,3
27.Na moich lekcjach uczniowie często zachowują się niewłaściwie, przeszkadzają w prowadzeniu lekcji	0,0	15,8	73,7	10,5
28.Uczniowie często biją się ze sobą, popychają, szturchają	5,3	21,1	47,4*	26,3
29.Uczniowie często złośliwie się przezywają, robią sobie przykre żarty, ośmieszają się wzajemnie	5,3	21,1	63,2*	10,5
30.Uczniowie często powodują zniszczenia (np. ścian, mebli, okien, pomocy naukowych, rzeczy należących do innych uczniów)	0,0	0,0	63,2*	36,8

W dalszej części podjęto próbę analizy zebranych danych uzyskanych pośród pracowników szkoły, którzy nie są nauczycielami. Pytania 1-4 dotyczą samopoczucia pracowników w szkole, pytania 5-10 dotyczą relacji pomiędzy pracownikami a dyrekcją, pytania 11-13 dotyczą relacji pomiędzy pracownikami a nauczycielami, pytania 14-17 dotyczą relacji pomiędzy pracownikami, pytania 18-20 dotyczą relacji pomiędzy pracownikami a uczniami, pytania 21 i 22 dotyczą odczuwanego stresu w pracy oraz pytania 23-25 dotyczą zachowania uczniów w toku szkoły z perspektywy pracowników szkoły, którzy nie są nauczycielami. Szczegółowy rozkład odpowiedzi pracowników, którzy nie są nauczycielami przedstawia tabela 8.

W zakresie odczuwanego samopoczucia pracowników, którzy nie są nauczycielami w szkole uzyskano dane, które świadczą o tym, że badani zasadniczo pozytywnie odbierają szkołę. W badaniu wskazano, że 85,7% pracowników lubi szkołę jako miejsce pracy, 85,7% pracowników zwykle chętnie chodzi do pracy w tej szkole. Okazuje się, że 78,5% pracowników czuje się dobrze w szkole oraz 64,3% pracowników poleciłaby innym osobom tę szkołę jako przyjazne miejsce pracy. Jednak należy zwrócić uwagę, że również część pracowników raczej nie poleciłaby tej szkoły jako przyjazne miejsce pracy (35,7%). Tę kwestię należałoby poddać głębszym rozważaniom.

Relacje pomiędzy pracownikiem a dyrekcją również wskazano pozytywnie odpowiedzi jako większość. Większość pracowników deklaruje, że dyrekcja szkoły nie ustala z nimi toku funkcjonowania życia i pracy szkoły (71,4%), a także zdanie pracowników nie jest brane pod uwagę w zakresie tematu życia i pracy szkoły (57,2%). Wskazano jednak, że dyrekcja utrzymuje życzliwe



kontakty z pracownikami (78,6%), a także dyrekcja liczy się z pracownikami jako z człowiekiem (64,3%). Większość pracowników deklaruje, że jest doceniana przez dyrekcję (54,3%), a także otrzymują pomocy ze strony dyrekcji wtedy kiedy jej potrzebują (71,5%).

Również w kwestii życzliwości, pracownicy wskazali, że większość nauczycieli taka jest (78,6%) a także szanują ich pracę (85,7%). Natomiast w zakresie udzielania pomocy pracownikom przez nauczycieli, pracownicy deklarują pozytywne odczucia (64,3%). Jednak w tej kwestii część pracowników deklaruje również, że nauczyciele raczej nie udziela im pomocy (35,7%).

Następnie podjęto próbę wskazania relacji pomiędzy pracownikami na podstawie zebranych danych. Większość pracowników deklaruje, że utrzymują wobec siebie życzliwe relacje (100%), a także mają do siebie zaufanie (71,5%) oraz chętnie ze sobą współpracują (85,7%). Natomiast w kwestii udzielania sobie wzajemnej pomocy przez pracowników, którzy nie są nauczycielami wskazano, że większość posiada pozytywne odczucia (78,6%).

Większość pracowników czuje, że są lubiani przez uczniów (85,7%), a także reagują pozytywnie na prośby i zalecenia pracowników (78,6%). Pracownicy, którzy nie są nauczycielami wskazują, że większość uczniów szanuje ich pracę (92,8%).

Większość pracowników deklaruje, że otrzymuje zbyt wiele pracy (78,6%) natomiast w kwestii stresu zdania są podzielone. Połowa pracowników deklaruje, że raczej często odczuwa stres (50,0%) oraz druga połowa że raczej nie odczuwa stresu (50,0%).

Natomiast w kwestii zachowania się niewłaściwie podczas zajęć w szkole, większość pracowników deklaruje, że tego typu sytuacje nie mają miejsca (85,7%). Przemoc wśród uczniów również występuje, jednak uzyskane odpowiedzi utrzymują tendencję zaprzeczania występowania agresji pomiędzy uczniami według pracowników (71,4%). Zapytano również pracowników, czy uczniowie powodują zniszczenia, w tej sytuacji wskazano także brak występowania tego typu zachowań (92,8%).

Podsumowując odpowiedzi udzielone przez pracowników, należy zwrócić uwagę na kwestię dotyczące polecenia innym osobom szkoły jako przyjaznego miejsca pracy (pyt 4), istotności zdania pracowników w sprawach dotyczących życia i pracy szkoły (pyt 5), liczenia się zdania na temat życia i pracy pracowników (pyt 6) oraz odczuwanego stresu w szkole (pyt 22). Pozostałe odpowiedzi mają charakter pozytywny co może świadczyć o dobrym klimacie szkoły z perspektywy pracowników, którzy nie są nauczycielami.

Tabela 8

Procentowy rozkład odpowiedzi pracowników szkoły, którzy nie są nauczycielami

	tak	raczej tak	raczej nie	nie
1. Lubię tę szkołę jako miejsce mojej pracy	28,6	57,1*	14,3	0,0
2. Zwykle chętnie idę do pracy w tej szkole	28,6	57,1*	14,3	0,0
3. Zwykle dobrze czuję się w tej szkole	21,4	57,1*	21,4	0,0



4.Polecił(a)bym innym osobom tę szkołę jako przyjazne miejsce pracy	28,6	35,7*	35,7	0,0
5.Jestem pytany o zdanie w sprawach dotyczących życia i pracy szkoły	14,3	14,3	57,1*	14,3
6.Moje zdanie na temat życia i pracy szkoły jest brane pod uwagę	7,1	35,7	42,9*	14,3
7.Dyrekcja jest dla mnie życzliwa	50,0*	28,6	7,1	14,3
8.Dyrekcja szkoły interesuje się mną jako człowiekiem (nie tylko jako pracownikiem)	0,0	64,3*	21,4	14,3
9.Czuję się doceniana(-ny) przez dyrekcję szkoły	21,4	42,9*	21,4	14,3
10.Dyrekcja udziela mi pomocy, gdy jej potrzebuję	28,6	42,9*	28,6	0,0
11.Nauczyciele są dla mnie życzliwi	14,3	64,3*	21,4	0,0
12.Nauczyciele szanują moją pracę	28,6	57,1*	14,3	0,0
13.Nauczyciele pomagają mi, gdy tego potrzebuję	35,7	28,6	35,7*	0,0
14.Pracownicy szkoły, którzy nie są nauczycielami, są dla siebie życzliwi	35,7	64,3*	0,0	0,0
15.Pracownicy szkoły, którzy nie są nauczycielami, mają do siebie zaufanie	28,6	42,9*	21,4	7,1
16.Pracownicy szkoły, którzy nie są nauczycielami, chętnie współpracują ze sobą	21,4	64,3*	7,1	7,1
17.Pracownicy szkoły, którzy nie są nauczycielami, pomagają sobie wzajemnie, gdy jest taka potrzeba	28,6	50,0*	21,4	0,0
18.Czuję, że uczniowie mnie lubią	35,7	50,0*	7,1	7,1
19.Większość uczniów reaguje pozytywnie na moje prośby i zalecenia	28,6	50,0*	21,4	0,0
20.Większość uczniów szanuje moją pracę	35,7	57,1*	7,1	0,0
21.Mam zbyt dużo pracy w szkole	14,3	64,3*	21,4	0,0
22.W mojej pracy w szkole często czuję się zestresowana(-ny)	0,0	50,0*	50,0	0,0
23.Uczniowie często biją się ze sobą, popychają, szturchają	0,0	14,3	50,0*	35,7
24.Uczniowie często przezywają się złośliwie, robią sobie przykre żarty, ośmieszają się wzajemnie	0,0	28,6	57,1*	14,3
25.Uczniowie często powodują zniszczenia (np. ścian, mebli, okien, pomocy naukowych, rzeczy należących do innych uczniów)	0,0	7,1	57,1*	35,7

Następnie podjęto próbę analizy zebranych danych uzyskanych pośród rodziców uczniów. Pytania 1-4 dotyczą samopoczucia rodziców w szkole, pytania 5-9 zaangażowania rodziców w sprawy szkolne, pytania 10-15 dotyczą relacji pomiędzy rodzicami a nauczycielami, pytania 16-19 dotyczą obserwacji dziecka przez rodzica w zakresie przebywania w szkole. Szczegółowy rozkład odpowiedzi rodziców przedstawia tabela 9.

W zakresie odczuwanego samopoczucia rodziców uzyskano dane, które świadczą o tym, że badani zasadniczo pozytywnie odbierają szkołę, w której uczy się ich dziecko. W badaniu wskazano, że 87,9% rodziców lubi szkołę, w której uczy się dziecko. 91,9% rodziców zwykle dobrze czuje się w szkole swojego dziecka. Okazuje się, że 76,8% rodziców czuje się potrzebna w szkole oraz 80,8% rodziców poleciłaby innym rodzicom tę szkołę jako przyjazne miejsce dla dziecka i jego rodziców.

Zaangażowanie rodziców w sprawy szkolne okazuje się pozytywne dla większości. Większość rodziców deklaruje, że jest pytana o zdanie w sprawach dotyczących życia i pracy klasy lub szkoły (80,9%), a także zdanie rodziców jest brane pod uwagę w zakresie tematu życia i pracy klasy lub szkoły (74,8%). Wskazano również, że rodzice są zachęceni do udziału w życiu i pracy



klasy lub szkoły (86,8%), a także często pomagają w organizacji różnych prac i imprez w szkole (72,7%). Większość rodziców deklaruje, że dyrekcja szkoły jest dla rodziców życzliwa (84,8%).

Również w kwestii życzliwości, rodzice wskazali, że większość nauczycieli jest życzliwa dla ich dzieci (82,8%) a także traktują ich dzieci sprawiedliwie (79,8%). Okazuje się również, że według większości rodziców, nauczyciele dostrzegają to, w czym ich dziecko jest dobre (77,8%), a także zauważają, że nauczyciele pomagają ich dziecku, kiedy ma kłopoty (74,8%). Rodziców zauważają, że nauczyciele ich dziecka są dla nich życzliwi (88,9%), a także są chętni do udzielania pomocy w sprawach dotyczących ich dziecka (82,9%).

Większa część rodziców zaznacza, że ich dziecko chętnie idzie do szkoły (76,8%) oraz wskazują, że dzieci nie otrzymuje zbyt wiele pracy związanej ze szkołą (69,7%). Większość rodziców deklaruje, że ich dziecko nie czuje się zestresowane w szkole (68,7%), a także nie zauważają, żeby dziecko doświadczało w szkole przemocy ze strony innych uczniów (75,8%).

Podsumowując odpowiedzi udzielone przez rodziców dzieci, należy zwrócić uwagę na kwestię dotyczące niechęci chodzenia do szkoły przez ich dziecko (pyt 16), gdyż zebrane odpowiedzi są sprzeczne z tymi, które udzielili uczniowie. Pozostałe odpowiedzi mają charakter pozytywny co może świadczyć o dobrym klimacie szkoły z perspektywy rodziców dzieci.

Tabela 9

Procentowy rozkład odpowiedzi rodziców uczniów

	tak	raczej tak	raczej nie	nie	nie wiem
1. Lubię szkołę, w której uczy się moje dziecko	57,6*	30,3	4,0	1,0	7,1
2. Zwykle dobrze czuję się w szkole mojego dziecka	62,6*	29,3	4,0	1,0	3,0
3. Czuję się potrzebna(-ny) w szkole	46,5*	30,3	10,1	3,0	10,1
4. Polecił(a)bym innym rodzicom tę szkołę jako przyjazne miejsce dla dziecka i jego rodziców	43,4*	37,4	9,1	3,0	7,1
5. Jestem pytana(-ny) o zdanie w sprawach dotyczących życia i pracy klasy lub szkoły	47,5*	35,4	7,1	8,1	2,0
6. Moje zdanie na temat życia i pracy klasy lub szkoły jest brane pod uwagę	37,4*	37,4	8,1	4,0	13,1
7. Jestem zachęcana(-ny) do udziału w życiu i pracy klasy lub szkoły	52,5*	34,3	6,1	3,0	4,0
8. Często pomagam w organizacji różnych prac i imprez w szkole	30,3	42,4*	21,2	5,1	1,0
9. Dyrekcja szkoły jest dla mnie życzliwa	50,5*	34,3	7,1	3,0	5,1
10. Nauczyciele są dla mojego dziecka życzliwi	50,5*	32,3	8,1	1,0	8,1
11. Nauczyciele traktują moje dziecko sprawiedliwie	44,4*	35,4	9,1	1,0	10,1
12. Nauczyciele dostrzegają to, w czym moje dziecko jest dobre	46,5*	31,3	12,1	4,0	6,1
13. Nauczyciele pomagają mojemu dziecku, kiedy ma jakieś kłopoty	49,5*	25,3	12,1	4,0	9,1
14. Nauczyciele mojego dziecka są dla mnie życzliwi	55,6*	33,3	3,0	6,1	2,0
15. Nauczyciele udzielają mi pomocy w sprawach mojego dziecka, gdy jej potrzebuje	47,5*	35,4	6,1	5,1	6,1
16. Moje dziecko często idzie do szkoły niechętnie	8,1	14,1	40,4*	36,4	1,0
17. Moje dziecko ma zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	7,1	19,2	45,5*	24,2	4,0
18. Moje dziecko często czuje się w szkole zestresowane	9,1	16,2	40,4*	28,3	6,1



19. Moje dziecko często doświadcza w szkole przemocy ze strony innych uczniów (złośliwe przezywanie, przykre żarty, ośmieszanie, bicie, szturchanie, zastraszanie)	5,1	8,1	36,4	39,4	11,1
--	-----	-----	------	------	------

Próba analizy danych zebranych wśród dyrekcji szkoły, zostaje ograniczone do otrzymanych odpowiedzi dwóch osób. W związku z niską liczebnością tej grupy, nie uzyskano wyników, które umożliwiłyby weryfikację hipotez badawczych.



Rozdział 4 Program warsztatów - „Myślę Pozytywnie”

4.1 Moduł I - Poczucie własnej wartości

Współczesna szkoła nie jest jedynie miejscem przekazywania wiedzy, ale przestrzenią, w której kształtują się relacje społeczne, rozwija się świadomość emocjonalna oraz budują się podstawy zdrowia psychospołecznego młodego pokolenia. Klimat psychospołeczny szkoły, rozumiany jako całościowy kształt relacji, postaw oraz norm obowiązujących w społeczności szkolnej, stanowi fundament dla efektywnego uczenia się, dobrego samopoczucia oraz zdrowego rozwoju uczniów. Warsztaty „Myślę Pozytywnie” zostały stworzone z myślą o wsparciu tej fundamentalnej przestrzeni edukacyjnej poprzez działania ukierunkowane na rozwój kompetencji społecznych oraz wzmacnianie zdrowia psychospołecznego dzieci i młodzieży (Nowicka, Wzorek, 2016).

Klimat szkoły jest jednym z istotnych czynników wpływających na jakość życia uczniów oraz efektywność procesu dydaktycznego. Badania wykazują, iż pozytywna atmosfera w szkole, oparta na zaufaniu, relacje między uczniami a nauczycielami, a także poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego sprzyjają lepszym wynikom edukacyjnym, zaangażowaniu uczniów oraz redukcji niepożądanych zachowań, takich jak agresja czy izolacja społeczna. Jednocześnie środowisko szkolne może stanowić źródło stresu, napięcia czy konfliktów, które negatywnie wpływają na zdrowie psychospołeczne uczniów i całej społeczności szkolnej (Nowicka, Wzorek, 2016).

Opracowane warsztaty koncentrują się na czterech kluczowych obszarach: komunikacji, aktywnym słuchaniu, zdrowiu psychicznym oraz przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej. Każdy z tych komponentów odgrywa istotną rolę w kształtowaniu harmonijnego klimatu szkoły oraz budowaniu zdrowia psychospołecznego. Komunikacja i umiejętność aktywnego słuchania sprzyjają nawiązaniu głębszych relacji. Edukacja w zakresie zdrowia psychicznego wzmacnia umiejętność radzenia sobie ze stresem i kryzysem, a działania prewencyjne redukują ryzyko wystąpienia zachowań agresywnych i wykluczających. Podczas warsztatów uczestnicy nie tylko zdobędą wiedzę teoretyczną, ale również będą mieli okazje praktycznie poćwiczyć poznane techniki w interaktywnych ćwiczeniach. Warsztaty zostały zaprojektowane w sposób umożliwiający zaangażowanie wszystkich uczestników.

Moduł pierwszy poświęcony jest wzmacnianiu poczucia własnej wartości, ponieważ stanowi fundamentalną potrzebę człowieka, której obecność wywiera znaczący wpływ na jakość jego życia. Bez poczucia wartości prawidłowy rozwój psychiczny oraz społeczny jest nieosiągalny. W najprostszym ujęciu jest to subiektywna ocena własnej wartości, przejawiająca się w postrzeganiu siebie samego oraz w sposobie, w jaki jednostka odnosi się do własnej osoby. Istotnym aspektem jest kształtowanie pozytywnego obrazu siebie, który umożliwia postrzeganie siebie jako osoby o wartości



równej innym ludziom. Takie podejście sprzyja skutecznemu funkcjonowaniu w różnych obszarach życia. W literaturze naukowej poczucie własnej wartości jest definiowane między innymi jako zaufanie do własnych zdolności poznawczych oraz umiejętności radzenia sobie wyzwaniami, które niesie ze sobą życie. Wiarę w siebie można uznać za jeden z kluczowych czynników warunkujących zdolności jednostki do adaptacji, podejmowania wyzwań oraz osiągnięcia zamierzonych celów (Branden, 1998).

Moduł I- Warsztaty I	
Temat	Budowanie poczucia własnej wartości
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa	Klasy V - VII
Metody pracy	Zabawy ruchowe, rundka, praca w kręgu, meta plan, wywiad
Pomoce dydaktyczne	Laptop, tablica multimedialna, karty pracy, kredki, mazaki, papier, krzesła, kleje, gazety, zielone i czerwone karteczki, kartki w różnych kształtach (owal, prostokąt, koło);

Cele główne:

- Doskonalenie umiejętności dostrzegania swoich mocnych stron.
- Poprawa samopoczucia psychicznego.
- Budowanie atmosfery zaufania i poczucia bezpieczeństwa.
- Rozwijanie umiejętności współpracy w grupie.
- Budowanie więzi grupowej.

Opis przebiegu warsztatów z wykazaniem poszczególnych ćwiczeń/zadań.

1. Cześć wprowadzająca:

Budowanie poczucia własnej wartości stanowi fundamentalny element rozwoju jednostki. W kształtowaniu samooceny kluczową rolę odgrywa otoczenie społeczne, zwłaszcza rodzice, którzy już od wczesnych lat życia wpływają na rozwój tożsamości dziecka. Proces ten towarzyszy człowiekowi w różnorodnych etapach życia i ma istotne znaczenie dla kształtowania jego osobowości. Mini wykład o budowaniu poczucia własnej wartości (Źródło: pomysł własny).

2. „Barometr energii”

W ramach aktywności uczniowie siadają w kręgu i otrzymują karty pracy z rysunkiem szklanki wypełnionej wodą, która symbolizuje pełen poziom energii (100%). Zadaniem uczestników jest wskazanie na szklance obecnego poziomu posiadanej energii. Następnie każdy uczeń wpisuje



na tablicy trzy doświadczenia, które wywołały w nim pozytywne emocje i wzmocniły jego energię w ostatnim tygodniu. Nauczyciel po zakończeniu pracy omawia wyniki z grupą, co pozwala na lepsze zrozumienie mechanizmów wpływających na subiektywne poczucie energii (Sawicka, 2010).

3. Zabawa- „Witam tych wszystkich, którzy...”

Uczestnicy siedzą na krzesłach w kręgu. Zabawa polega na tym, że wszyscy uczniowie, którzy czują się powitani, wstają z krzesła i wykonują „ukłon, jak na scenie” lub jeśli wolą dowolny gest, pozostali klaskają w dłonie. „Witam wszystkich, którzy...?” (<https://szkolawszpitalu.ovh>)

- ✓ Mają rodzeństwo.
- ✓ Lubią się dobrze bawić.
- ✓ Zapomnieli czegoś zabrać z domu.
- ✓ Mają jakieś zwierzątko.
- ✓ Lubią wczesnie wstawać.
- ✓ Lubią marzyć.

4. „A jak Ania z Annopola”

Podczas tej zabawy uczestnicy siedzą w kole, a ich zadaniem jest ułożenie zdania o sobie, tak by jak najczęściej powtarzała się litera rozpoczynająca imię uczestnika np. mam na imię Renata, jestem z Radoczy, mam w domu rower, rolki i radio (Phifer, Crowder, Elsenraat, Hull, 2019).

5. „Mój świat z gazet”

W tym ćwiczeniu każdy z uczestników otrzymuje kartkę oraz dostęp do wycinków z gazet. Ich zadaniem jest wybranie i naklejenie na kartkę elementów, które symbolizują ich zainteresowania, marzenia, ulubione potrawy, zwierzęta lub sposoby spędzania czasu wolnego. Po zakończeniu pracy uczestnicy prezentują swoje kolaże na forum grupy. Ćwiczenie to nie tylko pozwala lepiej poznać siebie nawzajem, ale także rozwijać umiejętności wyrażania siebie w sposób kreatywny (Źródło: pomysł własny).

6. „Podium”

Podczas tej zabawy integracyjnej uczestnicy siadają w kole. Każda osoba w grupie podejmuje próbę wskazania cechy, która łączy przynajmniej trzy osoby z grupy (np. wspólne zainteresowania, cechy wyglądu zewnętrznego, cechy charakteru, etc.). Jeżeli taka wspólna cecha zostanie odnaleziona, osoby spełniające ten warunek wchodzi do środka kręgu, symbolizującego „podium”. Reszta grupy obserwuje i analizuje wyniki. Ćwiczenie to wzmacnia umiejętność obserwacji, komunikacji oraz budowania relacji, a także sprzyja integracji grupy (Sawicka, 2010).



7. „Wywiad”

Prowadzący rozdaje uczniom kartę pracy z pytaniami. Uczniowie dokończają zdania i dobierają się w pary. Zadaniem każdej pary jest odczytanie swoich zdań koledze. Prowadzący pyta uczniów o ich odczucia. Uczniowie podczas omówienia uzupełniają wpisy dotyczącego każdego uczestnika, wymieniając pozytywne aspekty (www.myslepozytywnie.pl).

Pytania: Mam najlepsze relacje z (...); Jestem dumny/a z (...); Najbardziej w moim wyglądzie podoba mi się (...);

8. „Metaplan”

Prowadzący dzieli grupę uczniów na zespoły 3-4 osobowe (w zależności od liczebności grupy). Następnie rozdaje każdej grupie arkusz papieru formatu A3. Uczniowie samodzielnie na górze arkusza rysują chmurkę. Tematem przewodnim będzie: Jakie istotne elementy wpływają na budowanie poczucia własnej wartości?. Uczestnicy spotkania zapisują swoje myśli w krótkiej czytelnej formie na różnokolorowych małych kawałkach papieru o różnych kształtach (owal, koło, prostokąt), koncentrując się na analizie aktualnego stanu wiedzy o temacie (Jak jest?), wyobrażając sobie stan idealny (Jak być powinno?) oraz zastanawiając się, dlaczego nie jest tak, jak być powinno. Podsumowaniem wykonanego zadania jest prezentacja oraz sformułowanie wniosków do dalszej pracy nad budowaniem poczucia własnej wartości. Prowadzący w kilku zdaniach podsumowuje zajęcia (www.myslepozytywnie.pl).

9. Podsumowanie „Kosz i walizeczka”

Na tablicy nauczyciel rysuje kosz i walizkę. Uczniowie otrzymują dwie karteczki: jedna w kolorze zielonym, druga w kolorze czerwonym. Uczniowie zapisują odpowiedzi co chcieliby zabrać ze sobą z tych warsztatów na zielonej kartce, a co wyrzucić do kosza na czerwonej kartce. Kartki zielone umieszczają na walizce, a czerwone na koszu. Kiedy wszyscy uczniowie nakleją kartki następuje podsumowanie informacji, jakie pojawiły się w koszu i walizce. Walizkę zabieramy ze sobą (zawiera pozytywy), natomiast kosz wyrzucamy (Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2010).

Moduł I- Warsztat II	
Temat	Wartości w życiu człowieka.
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa:	Klasy V - VII
Metody i techniki pracy	Praca w kręgu, gry i zabawy grupowe, pantomima, zdania niedokończone, burza mózgów.



Pomoce dydaktyczne	Kolorowe karteczki, flipchart, mazaki, kartki z nazwami wartości, obrazki, zdjęcia, żółte koło z kartonu.
--------------------	---

Cele główne:

- Kształtowanie umiejętności ustalania celów życiowych i planów na przyszłość.
- Kształtowanie umiejętności ustalania priorytetów życiowych.
- Kształtowanie umiejętności poczucia odpowiedzialności za własną ścieżkę rozwoju.

Opis przebiegu warsztatów z wykorzystaniem poszczególnych ćwiczeń/zadań.

1. Rundka początkowa

Prowadzący rozpoczyna zajęcia prosząc każdego uczestnika o wybór obrazka, który w ich opinii najlepiej oddaje ich aktualne samopoczucie lub nastrój związany z mijającym tygodniem. Uczniowie w kręgu prezentują swoje wybory i krótko opowiadają o tym, dlaczego wybrali ten obrazek (Źródło: pomysł własny).

2. Przysłowia na temat wartości

W tej aktywności prowadzący rozdaje dzieciom karty z przysłowiami dotyczącymi wartości, w których brakuje jednego kluczowego słowa. Zadaniem uczestników jest uzupełnienie przysłowia w taki sposób, aby odgadli, jakie wartości są przedmiotem zajęć. Każde przysłowie jest odczytywane przez uczniów po kolei, co sprzyja dyskusji na temat istotnych aspektów życia, takich jak rodzina, przyjaźń, miłość czy szacunek.

- "Są dwie drogi, aby przeżyć życie. Jedna to żyć tak, jakby nic nie było cudem. Druga to żyć tak, jakby cudem było wszystko" (Albert Einstein).
- "Jest tylko jedna rzecz, która sprawia, że marzenie jest niemożliwe do osiągnięcia: strach przed porażką" (Paulo Coelho).
- „Warto być uczciwym, choć nie zawsze się to opłaca. Opłaca się być nieuczciwym, ale nie warto" (Władysław Bartoszewski).
- „Jeśli nie trzymasz się swoich wartości podczas trudnych czasów, to nie są one wartościami, lecz hobby” (Job Stewart).
- „Nie ma znaczenia czy masz styl, reputację, czy pieniądze. Jeśli nie masz dobrego serca, nie jesteś niczego wart.” (Louis de Funès).
- "Dla całego świata możesz być nikim, dla kogoś możesz być całym światem” (Antoine de Saint-Exupéry, Mały Książę).



(<https://www.kobieta.pl/zyczenia>)

3. Kalambury

Zabawa opiera się na odgadywaniu haseł przedstawianych przez dzieci za pomocą gestów lub rysunków. Każde dziecko po kolei losuje kartkę z pojęciami, takimi jak: rodzina, przyjaźń, miłość, wartość i stara się je przedstawić w formie pantomimy. Pozostali uczestnicy odgadują, jakie hasło zostało zaprezentowane (Źródło: pomysł własny)

4. Ćwiczenia „Lista wartości materialnych i niematerialnych”

Podczas tego zadania uczestnicy warsztatów biorą udział w burzy mózgów, tworząc listę wartości materialnych (np. dom, samochód, komputer, biżuteria) oraz niematerialnych (np. miłość, przyjaźń, koleżeństwo, dobroć, zdrowie). Wspólne omówienie z prowadzącym wykonanej pracy. Dzieci i młodzież wspólnie zastanawiają się nad znaczeniem tych wartości, co sprzyja rozwijaniu umiejętności klasyfikacji, refleksji oraz rozumienia różnorodnych aspektów życia. (Źródło: pomysł własny)

5. Ćwiczenie „Słońce wartości”

Każdy uczestnik otrzymuje sześć karteczek, na których zapisuje wartości, które uważa za najważniejsze w swoim życiu. Na środku sali prowadzący umieszcza duże żółte koło z napisem „Krań wartości”. Uczestnicy kolejno podchodzą i przyczepiają swoje karteczki do promieni wychodzących z koła. Wartości, które są wybierane najczęściej, tworzą dłuższe promienie, symbolizując ich większe znaczenie w grupie. Słońce jest wizualnym przedstawieniem, tego co dla uczestników jest najważniejsze i może być inspirujące do dalszych rozmów na temat znaczenia tych wartości (Portmann, 2001).

6. Ćwiczenie „Aukcja”

W tym zadaniu każdy uczestnik otrzymuje 10 kartek, które reprezentują punkty, a każda kartka jest warta 10 punktów. Prowadzący organizuje aukcje, podczas której uczestnicy licytują różne wartości, takie jak: rodzina, przyjaźń, koleżeństwo, zdrowie czy dobra materialne. Po zakończeniu aukcji prowadzący omawia wyniki, pytając uczestników, dlaczego zdecydowali się „kupić” wybrane wartości i jakie mają one znaczenie dla nich w życiu codziennym i szkolnym (Jachimka, 1994).

7. Ćwiczenie „Tego nie da się kupić”

Prowadzący rozdaje dzieciom kolorowe kartki z nazwami różnych wartości (miłość, rodzina, wiara, przyjaźń, zdrowie, szacunek, godność). Zadaniem uczestników jest zastanowienie się, które z tych wartości są bezcenne, a których ewentualnie można by się pozbyć lub przypisać im mniejsze



znaczenie. Karteczki z wartościami dzieci przyklejają po jednej stronie tablicy jako wartości niematerialne, a po drugiej materialne. Po wykonaniu zadania następuje dyskusja, w której dzieci wyjaśniają swoje wybory (Kozłowska, Olszewska, 2007).

8. Rundka końcowa

Każdy uczeń odpowiada na pytanie: „Co mu się podobało/nie podobało w dzisiejszych zajęciach?”.

Moduł I- Warsztat III	
Temat	Jestem niepowtarzalny.
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa	Klasy V - VII
Metody i techniki pracy	Praca w kręgu, rundka, gry i zabawy ruchowe i psychologiczne, zdania niedokończone, ekspresja plastyczna
Pomoce dydaktyczne	Papier, kolorowe karteczki, mazaki, kredki, kolorowe długopisy,

Cele główne:

- Kształtowanie pozytywnej oceny samego siebie.
- Kształtowanie umiejętności dostrzegania pozytywnych cech u innych.
- Rozwijanie empatii.
- Pogłębienie zaufania w grupie.
- Wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Opis przebiegu warsztatów z wykorzystaniem poszczególnych ćwiczeń/zadań

1. Rundka początkowa

W tym ćwiczeniu uczestnicy siedzą w kręgu i każdy z uczestników ma dokończyć zdanie: „Co sprawiło ci radość, co miłego cię spotkało w ostatnich dniach?”.

2. Zabawa „Podaj uśmiech dalej...”

Podczas tego ćwiczenia wszyscy uczestnicy siedzą w kręgu. Osoba, która rozpoczyna zabawę, uśmiecha się do wybranej osoby, a następnie przekazuje ten uśmiech dalej poprzez gest lub spojrzenie. Ćwiczenie jest powtarzane, aż uśmiech okraży całą grupę. Zabawa sprzyja wzmacnianiu relacji, budowaniu pozytywnych emocji i zwiększeniu poczucia wspólnoty (Sawicka, 2010).

3. Ćwiczenie „Jestem dumny”



W tym ćwiczeniu dzieci stoją w kole, a każda osoba po kolei uzupełnia zdanie „Jestem dumny/a z tego, że...” (Portmann, 1999)

4. „Moja sylwetka”

Każde dziecko otrzymuje dużą kartkę papieru, na której rysuje swoją własną sylwetkę. Podczas pracy osoba prowadząca warsztaty zachęca uczniów do uzupełnienia rysunku o elementy, które są dla nich istotne np. zainteresowania, ulubione rzeczy, cechy osobowościowe czy własne pomysły na życie. Następnie każdy z uczestników prezentuje swoją sylwetkę (Wegscheider-Cruse, 2012).

5. „Uliczka przyjaźni”

Uczniowie ustawiają się w dwóch rzędach naprzeciwko siebie, tworząc symboliczną uliczkę. Jedno z dzieci przechodzi pomiędzy rzędami, a zadaniem pozostałych jest uśmiechnąć się do niego i wykonać przyjazny gest, taki jak dotknięcie ramienia czy kiwnięcie głową. Dziecko przechodzi „uliczką”, zatrzymuje się przed wybraną osobą, patrzy jej w oczy i mówi coś miłego. Następnie kontynuuje drogę, aż do końca uliczki (Grudziewska, 2015).

6. „Cynamonowe ciasteczka”

Każde dziecko otrzymuje kartkę w kolorze wybranym przez siebie i podpisuje ją swoim imieniem. Wszystkie kartki są zbierane i dokładnie mieszane przez prowadzącego. Następnie dzieci losują kartki, a ich zadaniem jest napisanie na wylosowanej kartce czegoś miłego lub wyjątkowego o osobie, której imię widnieje na kartce. Uczestnicy mogą w swoich wpisach uwzględniać życzenia, komplementy lub wyrazy wsparcia. Po zakończeniu zadania chętni uczestnicy odczytują treść swojej kartki. Ćwiczenie pozwala na wzmocnienie poczucia własnej wartości, kształtowanie umiejętności wyrażania pozytywnych uczuć oraz budowania atmosfery życzliwości w grupie (Tamże, s. 150).

Moduł I- Warsztat IV	
Temat	Nasza klasa.
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa:	Klasy V - VII
Metody pracy	Rundka, praca w kręgu, arteterapia, zabawy ruchowe, dyskusja, praca plastyczna;
Pomoce dydaktyczne	Karty bingo, kolorowe magazyny, nożyczki, kleje, taśma klejąca, markery, bloki, kolorowy papier.

Cele główne:



- Kształtowanie umiejętności różnicowania pojęcia słuchać a słyszeć.
- Rozwijanie umiejętności posługiwania się empatyczną komunikacją.
- Budowanie atmosfery zaufania i współpracy w klasie.
- Uświadomienie uczniom jakie emocje przynoszą na zajęcia.

Opis przebiegu warsztatów z wykorzystaniem poszczególnych ćwiczeń/zadań.

1. Prowadzący pyta: Jak się dziś czujesz? Z czym przychodzisz na zajęcia?.

Uczestnicy mogą odpowiedzieć słownie lub użyć skali emocji narysowanej na tablicy. Jeśli ktoś chce może się podzielić przemyśleniami na temat komunikacji w klasie w ostatnim czasie (Źródło: opracowanie własne).

2. Zabawa „Ludzie do ludzi”

Uczestnicy zabawy łączą się w pary. Prowadzący podaje komendy, które uczestnicy wykonują. Są to takie komendy jak np. dłonie do dłoni, kolana do kolan, głowy do głów itp. Za każdym razem gracze wykonują zadanie – podając sobie dłonie, stykając się kolanami, czy głowami. W momencie gdy prowadzący powie: „Ludzie do ludzi” pary się zmieniają (Grudziewska, 2016).

3. Ćwiczenie „Nasza klasa”

Na tablicy na plakacie napisane jest „Nasza klasa”. Każdy uczeń zapisuje jedno słowo opisujące, co wnosi do klasy (np. uśmiech, poczucie humoru, wsparcie, pomysły). Następnie uczestnicy dzielą się na trzy grupy i za pomocą kolorowych magazynów tworzą plakat wizualizujący klasę, w której dobrze by się czuli. Po zakończeniu pracy prowadzący omawia z uczniami co warto zrobić, o co zadbać, by poprawić atmosferę w klasie (Berendt, Orbitowska-Fernandez, Sendor, 2019).

4. „Filizanka”

Każdy uczestnik otrzymuje jednorazowy kubek, który symbolizuje jego poczucie własnej wartości i dobrostan emocjonalny. Kubek do połowy jest wypełniony ryżem. Następnie nauczyciel mówi do uczniów: „Wyobraźcie sobie nasze poczucie wartości jako kubek”. Kiedy jesteśmy z siebie zadowoleni kubek jest pełny, a gdy jesteśmy niezadowoleni, jest pusty. Nasz kubek będzie napełniany przez innych ludzi, gdy będą o nas mówili dobrze. Natomiast my możemy napełniać ich kubki, gdy mówimy o nich dobrze. Kubki opróżniają się, jeśli mówimy o innych niemiłe rzeczy. Jeśli ciągle będziemy opróżniać kubki innych, nasze nie będą napełniane. Kiedy mówimy komuś coś dobrego, ale sami w to nie wierzymy, nie napełniamy jego kubka. Człowiek ten słucha nas, ale do jego kubka nic nie wpada”. Prowadzący przez chwilę rozmawia z uczestnikami na temat tekstu. Następnie uczestnicy poruszają się po sali i wymieniają się pozytywnymi opiniami na temat innych osób. Przy



każdej wymianie życzliwych słów przesyłają część zawartości swojego kubka do kubka rozmówcy, symbolicznie wzmacniając jego poczucie wartości. Prowadzący zachęca do szczerego i autentycznego wyrażania pozytywnych komunikatów. Po zakończeniu interakcji uczestnicy siadają i analizują, jak zmienił się poziom zawartości ich kubków w trakcie ćwiczenia. Prowadzący zadaje pytania skłaniające do refleksji (Sawicka, s.104).

„Jak czuliście się, gdy napełnialiście kubki innych osób”? „Jakie emocje się pojawiły, gdy wasz kubek się zapełniał”? „Czy zauważyliście, że niektóre osoby nie przyniosły pozytywnych słów”?

5. Dyskusja

Dyskusja koncentrująca się na wpływie pozytywnej komunikacji na relacje międzyludzkie i samopoczucie jednostki. Wspólne opracowanie ulotki dotyczących zasad prawidłowej komunikacji interpersonalnej (Źródło: opracowanie własne).

6. Praca plastyczna

Nauczyciel rozdaje uczniom czyste kartki formatu A4. Następnie wydaje polecenie, aby każdy z nich narysował naczynie zawierające wodę. Jeśli uczniowie będą dopytywać o szczegóły dotyczące kształtu, rodzaju czy wielkości naczynia, prowadzący podkreśla, że nie podaje dodatkowych wytycznych (interpretacja zadania pozostaje indywidualna). Po zakończeniu rysowania uczniowie prezentują swoje prace w grupie. Z dużym prawdopodobieństwem zauważą, że każda ilustracja jest inna, mimo że wszyscy uczestnicy realizowali to samo polecenie. Nauczyciel wykorzystuje powstałe rysunki jako ilustracje koncepcji różnorodności w grupie, podkreślając, że każda osoba ma swoją unikalną perspektywę i niepowtarzalne cechy. Analogicznie do rysunków naczyń - mimo wspólnego zadania, każdy uczestnik podszedł do niego w indywidualny sposób (Berendt i in., 2019).

7. Motto

Każdy uczestnik indywidualnie wymyśla motto, które odzwierciedla doświadczenie bycia częścią grupy. Po zakończeniu indywidualnej pracy uczestnicy dobierają się losowo w pary. W ciągu jednej minuty ich zadaniem jest dokonanie syntezy swoich motywów, tworząc wspólną wersję. Następnie pary łączą się w czwórki, które ponownie opracowują jedno wspólne motto, łącząc idee wypracowane w parach. Proces ten powtarza się, gdy czwórki łączą się w ósemki, a następnie jeszcze w większe grupy, aż do momentu, gdy cała grupa stworzy jedno wspólne motto, będące efektem współpracy wszystkich uczestników (Jachimska, 1994).

8. „Koło refleksji”



Każdy uczeń kończy zdanie: „ Dzisiaj nauczyłem/am się ...?”; „ Chciałbym, żeby w naszej klasie było więcej...?”.

4.2 Moduł II - Motywacja

Motywacja odgrywa kluczową rolę w procesie uczenia się oraz kształtowaniu klimatu klasy i atmosfery wśród uczniów. Literaturze psychologicznej wyróżnia się 2 podstawowe typy motywacji, wewnętrzną i zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna wynika z naturalnej ciekawości świata oraz potrzeby zdobywania wiedzy i nowych doświadczeń. To właśnie zewnętrzne zainteresowanie danym zagadnieniem skłania jednostkom do aktywności. Nie wymaga przy tym zewnętrznych nagród czy presji działania podejmowane z własnej inicjatywy przynoszą satysfakcję, poczucie swobody oraz radość z osiągniętych rezultatów (Głóskowska-Sołdatow, 2016).

Aleksandra Tokarz wskazuje, że motywacja wewnętrzna sprzyja samorozwojowi oraz dążeniu do poszerzenia wiedzy stanowiącej siłę napędową procesu edukacyjnego. Z kolei motywacja zewnętrzna opiera się na systemie nagród i kar, które pochodzą z otoczenia jednostki. Uczniowie mogą być zmobilizowani przez obietnicę pochwały wysokiej oceny lub innej formy gratyfikacji, jak również przez obawę przed karą naganą czy dezaprobatą. Mechanizmy te, choć skuteczne w perspektywie krótkoterminowej, mogą prowadzić do osłabienia motywacji wewnętrznej, zwłaszcza i jeśli nagrody stają się celem samym w sobie a nie środkiem wspierającym rozwój ucznia (Tokarz, 1985).

Motywacja zarówno wewnętrzna, jak i zewnętrzna znacząco wpływa na klimat panujący w klasie klasa, w której dominuje motywacja wewnętrzna, charakteryzuje się atmosferą otwartości, ciekawości poznawczej oraz wzajemnego wsparcia. Uczniowie chętnie angażują się w działania edukacyjne, są bardziej skłonni do działania i wykazują inicjatywę. Nauczyciel, który potrafi wspierać motywację wewnętrzną, kreuje przestrzeń sprzyjającą twórczemu myśleniu, wzmocnieniu jedności, poczucia autonomii uczniów. W przeciwieństwie do tego klimat klasy oparty na motywacji zewnętrznej, może prowadzić do rywalizacji, stresu i presji. Uczniowie skupiający się na nagrodach, tracą radość z procesu uczenia się, co w dłuższej perspektywie może obniżyć ich zaangażowanie i skuteczność. Podsumowując, motywacja jest istotnym czynnikiem determinującym atmosferę panującą w klasie. Wspieranie motywacji wewnętrznej sprzyja budowaniu pozytywnego klimatu, który stymuluje rozwój intelektualny oraz społeczny uczniów (Pietrasiński, 1990).

Moduł II- Warsztat I	
Temat	Ja i moja motywacja
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa:	Klasy V - VII



Metody i formy pracy	Burza mózgów, rundka, dyskusja, zabawa ruchowa, praca w kręgu.
Pomoce dydaktyczne	Piłki, papier, mazaki, telefony, komputer, tablica multimedialna.

Cele główne:

- Dostarczenie uczestnikom informacji na temat motywacji.
- Rozwijanie motywacji do nauki.
- Zaspakajanie potrzeby akceptacji i przynależności do grupy.
- Rozwijanie umiejętności kooperacji.

Opis przebiegu warsztatów z wykorzystaniem poszczególnych ćwiczeń/zadań.

1. Przywitanie się

Zapoznanie uczniów z tematyką warsztatów. Uczniowie wraz z prowadzącym siadają w kręgu. Nauczyciel rozpoczyna zajęcia wprowadzeniem do tematu, który dotyczy motywacji oraz tego, co może ją wzmocnić lub osłabić. Uczniowie zapisują na kartce odpowiedzi na pytania dotyczące rzeczy, cech bądź działań, które pomagają im podnieść swoją efektywność i osiągnąć lepsze wyniki np. w nauce, czy innych aktywnościach. Następnie każdy z uczestników dzieli się z jedną wybraną odpowiedzią, co pozwala na wymianę doświadczeń (Źródło: pomysł własny).

2. Zabawa ruchowa „Energizer”

Uczestnicy ustawiają się w kole i rozpoczynają zabawę piłką. Podczas przekazywania piłki między sobą, osoba trzymająca ją wypowiada zdanie „od (imię osoby, która dała piłkę) do (imię osoby, do której rzucam) przekazuję” (np.: moc energii). Zabawa ma na celu wprowadzenie pozytywnej atmosfery oraz wzmocnienie więzi w grupie. Każdy uczestnik ma możliwość podzielenia się swoim wsparciem w symboliczny sposób, co sprzyja integracji (Grudziewska, 2019).

3. Praca grupowa

Uczniowie zostają podzieleni na grupy. Każda z grup losuje jeden przedmiot szkolny (nauczyciel przygotowuje karteczki z nazwami przedmiotów). Grupa ma za zadanie wymyślić sposoby zmotywowania kolegów do nauki danego przedmiotu. Pomysły odczytywane są na głos, a następnie uczniowie tworzą jeden wspólny plakat, o tym co może nas motywować do nauki (Źródło: opracowanie własne).

4. Prelekcja filmu „Motywacja-co to jest i po co?”



(Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=iwvWiCpDNks>)

5. Burza mózgów „Co nas motywuje do działania?”

Na platformie Answer Garden. Uczniowie za pomocą smartfonów otwierają podanego przez nauczyciela linka do platformy Answer Garden, na której zadał pytanie: „Co nas motywuje do działania?”. Każdy udziela odpowiedzi samodzielnie za pomocą smartfonu. Odpowiedzi tworzą chmurę wyrazową i są wyświetlone na tablicy, tak żeby wszyscy mieli możliwość je zobaczyć. Następnie wraz z prowadzącym warsztaty uczniowie dokonują analizy z plakatem z początku zajęć (Źródło: opracowanie własne).

6. Zabawa „Data urodzenia”

Ćwiczenie polega na tym, że uczestnicy muszą ustawić się w szeregu według kolejności swoich dat urodzenia, uwzględniając zarówno miesiąc, jak i dzień. Zadanie jest utrudnione przez zakaz porozumiewania się za pomocą mowy - uczestnicy nie mogą werbalnie wymieniać się informacjami ani zadawać pytań. Aby osiągnąć zamierzony cel muszą posługiwać się innymi sposobami komunikacji, takimi jak gesty, mimika czy pisanie w powietrzu. Cała grupa współpracuje, próbując odnaleźć właściwe miejsce w szeregu, co wymaga od uczestników wzajemnej interpretacji sygnałów własnych i innych (Sawicka, 2010).

7. Ćwiczenie „Uwierzyć w sukces”

Ćwiczenie rozpoczyna się od inicjowania przez prowadzącego dyskusji na temat osiągnięć uczestników w różnych aspektach życia. W celu ułatwienia refleksji podawane są przykłady, takie jak: opanowanie nowych umiejętności (np. nauka tańca, gry na instrumencie, rozwiązywanie problemów), osiągnięcia sportowe czy sukcesy edukacyjne. Każdy uczestnik dokonuje analizy swoich doświadczeń i identyfikuje dziedzinę, w której odnotował ostatnio znaczący sukces. Następnie uczestnicy formułują trzyosobowe grupy, w których wymieniają się swoimi historiami sukcesu. Każda osoba opowiada o swoim doświadczeniu, wymieniając dlaczego właśnie ten aspekt uznaje za istotne osiągnięcie. Dodatkowo opisuje swoje emocje towarzyszące momentowi sukcesu oraz znaczenie, jakie przypisuje mu z perspektywy czasu. Podczas gdy jedna osoba dzieli się swoją historią, pozostali członkowie grupy analizują wypowiedź i formułują trzy pozytywne cechy, które można przypisać opowiadającemu na podstawie jego doświadczenia np. kreatywność, determinacja, umiejętność współpracy. Po zakończeniu tej części ćwiczenia uczestnicy przekazują rozmówcy swoje spostrzeżenia w formie pisemnej, naklejając kartki z pozytywnymi określeniami na jego osobę. Ćwiczenie kończy się refleksją grupową, podczas której omawiane są wrażenia uczestników. Dyskusja koncentruje się wokół pytań dotyczących odczuwanych emocji podczas dzielenia się



sukcesami, zdobytych informacji o sobie samym i innych, a także refleksji nad tym, dlaczego często więcej uwagi poświęcamy własnym porażkom niż osiągnięciom (Zińczuk, 2021).

Moduł II- Warsztat II	
Temat	Uwierzyć w siebie.
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa:	Klasy V - VII
Metody i formy pracy	Rundka, dyskusja, praca w kręgu, zabawy ruchowe;
Pomoce dydaktyczne	Komputer, krzesła, papier, mazaki, kredki, projektor, komputer, film „Cyrk motyli”;

Cele główne:

- Wspieranie procesu budowania samoświadomości
- Pogłębienie refleksji nad znaczeniem motywacji w życiu codziennym.
- Budowanie i wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Opis przebiegu warsztatów z wykorzystaniem poszczególnych ćwiczeń/zadań.

1. Rundka początkowa

W tym ćwiczeniu uczestnicy siedzą w kręgu i każdy z uczestników ma dokończyć zdanie: „Co sprawiło ci radość, co miłego cię spotkało w ostatnich dniach? (Źródło: opracowanie własne).

2. Zabawa „Casting”

Zabawa odbywa się w następujący sposób: dzieci ustawiają się w kole i siadają na krzesłach. Na sygnał prowadzącego, który wypowiada hasło: „Casting”, dzieci muszą szybko zmienić swoje miejsca. Osoba, która pozostanie bez krzesła, siada w środku i otrzymuje zadanie - musi opisać cechy osoby, która zajęła jej miejsce. W opisie powinny pojawić się cechy zewnętrzne, jak kolor włosów czy ubrania, ale również cechy charakterystyczne, które dziecko dostrzegało wcześniej. Następnie prowadzący ponownie wypowiada hasło: „Casting” i zabawa toczy się dalej (Broszkiewicz, Jarek, 2009).

3. Prezentacja filmu „Cyrk motyli” oraz omówienie go pod względem motywacji głównego bohatera do działania oraz pokonywania własnych słabości (www.youtube.com).

4. Mapa życia



Każdy uczestnik rysuje symboliczną mapę swojego życia - od momentu narodzin do chwili obecnej. Mapa powinna zawierać istotne wydarzenia, zarówno te pozytywne (np. sukcesy, ważne spotkania, osoby, szczęśliwe chwile), jak i trudne momenty (przeszkody, wyzwania, niepowodzenia). Mogą pojawić się elementy symbolizujące różne etapy życia, zakrętami skrzyżowania wskazujące na momenty decyzji czy bariery i objazdy symbolizujące napotkane trudności. Następnie uczestnicy zaznaczają na swoich mapach obecny moment w życiu oraz wytyczają przyszłą trasę, uwzględniając cele, jakie chcieliby osiągnąć. Dodatkowo mogą zastanowić się co może ich motywować do osiągnięcia sukcesu, pokonania przeszkód. Mapę można wzbogacić o przewidywane wydarzenia i aspiracje na przyszłość (Źródło: pomysł własny).

5. Opis przebiegu, ćwiczenia „Waga lęku”

W ramach ćwiczenia uczestnicy są proszeni o utworzenie grup trzyosobowych, w których przeprowadzają burzę mózgów, identyfikując sytuację, które w kontekście szkolnym domowym lub relacjach rówieśniczych najczęściej wywołują w nich stres. Lęk lub obawy przed niepowodzeniem. Następnie dokonują klasyfikacji tych sytuacji, przypisując im odpowiednią wagę symboliczną, co pozwala na ich uporządkowanie według stopnia intensywności emocjonalnej. Wyróżnia się 3 kategorie, stresujących sytuacji:

I. Objawy wynikające z wyobrażeń i negatywnego nastawienia - obejmują lęki, które nie mają bezpośredniego odzwierciedlenia w rzeczywistości, lecz wynikają z subiektywnego postrzegania sytuacji (np. nie lubią szkoły). Takie sytuacje oznaczone są obciążnikiem równym 3 kg.

II. Lęki rzeczywiste, ale możliwe do przezwyciężenia - dotyczą trudności, które są realne, lecz podjęcie odpowiednich działań może pomóc w ich pokonaniu, na przykład uzyskanie niskiej oceny z danego przedmiotu. Tym sytuacjom przypisuje się 2 kg.

III. Problemy realne, których sposób rozwiązania jest nieznanym obejmują trudności, z którymi uczestnicy nie wiedzą, jak sobie poradzić. Na przykład duża liczba godzin nieobecności w szkole skutkująca zaległościami. Te sytuacje otrzymują oznaczenie 1 kg.

Po sklasyfikowaniu sytuacji uczestnicy sumują wagę wszystkich zapisanych na kartkach trudności, a następnie dokonują refleksji na temat tego, jak czuliby się, gdyby faktycznie musieli dźwigać taki ciężar. Osoby prowadzące dyskusje koncentrują się na analizie, w jaki sposób można przezwyciężyć poszczególne lęki, w tym, jakie działania mogą zostać podjęte, z czyją pomocą można się ich pozbyć oraz jakie strategie radzenia sobie ze stresem mogą okazać się skuteczne. W dalszym etapie uczestnicy wybierają kartki z sytuacjami oznaczonymi największą wagą 3 kg i zastanawiają się nad sposobami zmiany swojego podejścia do nich. Kolejno omawiają sytuacja o średnim ciężarze 2 kg



wspólnie poszukują strategię ich przezwyciężenia przypadku najmniejszych trudności omawiane są możliwe rozwiązania na forum grupy. Końcowym elementem ćwiczenia jest symboliczne pozbycie się ciężaru poprzez rytualne zniszczenie zapisanych kartek zawierających sytuacje, które uczestnicy uznali za możliwe do rozwiązania. Proces ten zostaje zwieńczony relaksacją prowadzoną przez prowadzącego, który zachęcał uczestników do wyobrażenia sobie uczucia ulgi. Po zdjęciu ciężkiego plecaka po długiej wędrówce. Ćwiczenie kończy się relaksacją, w ramach której uczestnicy dzielą się swoimi odczuciami. Dyskusja dotyczy zarówno subiektywnego doświadczenia uwolnienia się od stresujących myśli, jak i analizy trudności, które mogły pojawić się w trakcie procesu identyfikowania oraz klasyfikowania lęków (Zińczuk, 2021).

6. Uczestnicy stoją w kręgu trzymając się za ręce, kucają. Wszyscy razem wnoszą okrzyki „Hej, hej, hej, nasza grupa jest okej” (Vopel, 2016).

4.3 Moduł III - Konflikty

Konflikty szkolne są nieodłącznym elementem funkcjonowania środowiska edukacyjnego i wynika z naturalnej interakcji pomiędzy uczniami oraz między uczniami a nauczycielami. Dzieci i młodzież, będąca w okresie dojrzewania doświadcza wielu zmian emocjonalnych, społecznych i poznawczych, to często utrudnia skuteczne radzenie sobie z konfliktami. Różnice w punktu widzenia potrzeba obrony własnych przekonań oraz brak umiejętności konstruktywnej komunikacji prowadzą do sytuacji konfliktowych, które mogą eskalować w przypadku braku interwencji i odpowiednich narzędzi rozwiązywania sporów (Grudziwska, 2015).

Zjawisko konfliktów szkolnych można zrozumieć jako rezultat ścierania się odmiennych interesów, wartości oraz osobowości. W literaturze wyróżnia się kilka podstawowych kategorii konfliktów występujących w środowisku szkolnym. Należą do nich konflikty na płaszczyźnie relacji uczeń-nauczyciel, uczeń-uczeń oraz grupa uczniów kontra grupa uczniów. Konflikty, uczeń-nauczyciel tego rodzaju mogą wynikać z nieadekwatnej oceny postępów ucznia, zróżnicowanych oczekiwań wobec zaangażowania w lekcje, a także nieporozumień dotyczących metod pracy i komunikacji. Uczniowie mogą reagować frustracją na zbyt surowe oceny, pomijanie ich osiągnięć lub brak zainteresowania ze strony nauczyciela. Natomiast konflikty na linii uczeń-uczeń, pojawiają się spory wynikające z rywalizacji odmiennej osobowości, a także potrzeby zaznaczenia swojej pozycji w grupie. Konflikty grupa uczniów- grupa uczniów są to konflikty zarówno interpersonalne, wynikające z indywidualnych interesów i korzyści, jak i konflikty między grupowe, które mogą wynikać z różnic w postawach, wartościach czy oczekiwaniach (Skowronek, 1999).

Konflikty szkolne mają istotny wpływ na atmosferę panującą w klasie. nierozwiązane spory prowadzą do napięć, poczucia zagrożenia oraz spadku zaangażowania uczniów w proces dydaktyczny. Z kolei otwarta, konstruktywna komunikacja i umiejętność rozwiązywania konfliktu



sprzyja budowaniem zaufania, poczucia bezpieczeństwa oraz wzmocnieniu więzi rówieśniczych. Podsumowując, konflikty w środowisku szkolnym są zjawiskiem nieuniknionym, czy mogą pełnić funkcję rozwojową, jeśli zostaną potraktowane jako rodzaj do nauki skutecznej komunikacji, współpracy oraz rozumienia odmiennych punktu widzenia. Kluczowe znaczenie ma tu rola nauczyciela, który poprzez modelowanie pozytywnych wzorców rozwiązywania konfliktów przyczynia się do tworzenia bezpiecznego, otwartego na dialog klimatu w klasie (Hart, Hodson, 2006).

Moduł III- Warsztat I	
Temat	Rozbrajamy bombę.
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa:	Klasy V - VII
Metody i techniki pracy	Praca w kręgu, rundka, terapia zabawą, burza mózgów, karty pracy, dyskusja, scenki sytuacyjne;
Pomoce dydaktyczne	Karty emocji, stolik, ilustracja interpretacji konfliktu, papier;

Cele główne:

- Nauka nawiązywania kontaktów z innymi osobami w sposób nieagresywny.
- Nauka umiejętnego rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami, dorosłymi.
- Poznanie znaczenia konfliktu dla relacji z innymi osobami.
- Kształtowanie umiejętności dzielenia się własnymi doświadczeniami, myślami i emocjami.

Opis przebiegu warsztatów z wykorzystaniem poszczególnych ćwiczeń/ zadań

1. Kategorie

Uczestnicy zabawy zajmują miejsca w okręgu, tworząc zamknięty układ przestrzenny. Osoba prowadząca pełni rolę moderatora inicjując kolejne etapy aktywności poprzez wymienianie określonych kategorii ludzi. Mogą one obejmować różnorodne grupy, takie jak miłośnicy zwierząt, osoby noszące okulary, osoby aktywne fizycznie, pasjonaci muzyki. Każdy uczestnik, który identyfikuje się z daną kategorią, wstaje i wykonuje niewielki krok w stronę środka kręgu. Proces ten powtarza się przy każdej nowej kategorii, co powoduje, że niektórzy uczestnicy pozostają w miejscu, a inni stopniowo przesuwiają się w kierunku centrum. Zabawa trwa do momentu, gdy jedna lub więcej osób dotrze do środka okręgu (Jachimaska, 1994).



2. Scenki sytuacyjne

Uczestnicy zostają podzieleni 4 grupy, z których każda ma za zadanie przygotowanie inscenizacji krótkiej sytuacji konfliktowej oraz jej możliwego rozwiązania przydzielane grupom. Scenariusze obejmują różne konteksty, w których może dojść do sporu lub rozbieżności interesów (Źródło: pomysł własny).

3. Emocje w konflikcie

Wybór emocji-na stoliku rozłożone są różne karty przedstawiające emocje (np. karty z grami na emocjach, emotikony). Każdy uczestnik wybiera jedną kartę, która według niego najlepiej odzwierciedla, uczucia jakie mogą pojawić się w konflikcie.

Omówienie emocji - nauczyciel podkreśla, że konflikty mogą wywoływać różne uczucia i zachęca uczestników do krótkiego wyjaśnienia, dlaczego wybrali daną emocję.

Wybór obrazu-następnie każdy uczestnik wybiera kartę, tym razem z ilustracją (np. ilustracje z gazet). Ta karta posłuży jako inspiracja do stworzenia historii.

Tworzenie opowieści- uczestnicy w grupach tworzą krótką historię na podstawie wybranych ilustracji i emocji. Warunkiem jest to, aby historia zaczynała się od sytuacji konfliktowej, a kończyła się pozytywnym rozwiązaniem.

Prezentacja i refleksja - każda grupa przedstawia swoją opowieść, a następnie wszyscy wspólnie zastanawiają się, jakie strategie pozwoliły bohaterom opowieści dojść do rozwiązania konfliktu (Jachimska, 1994)

4. „Pomarańcza”

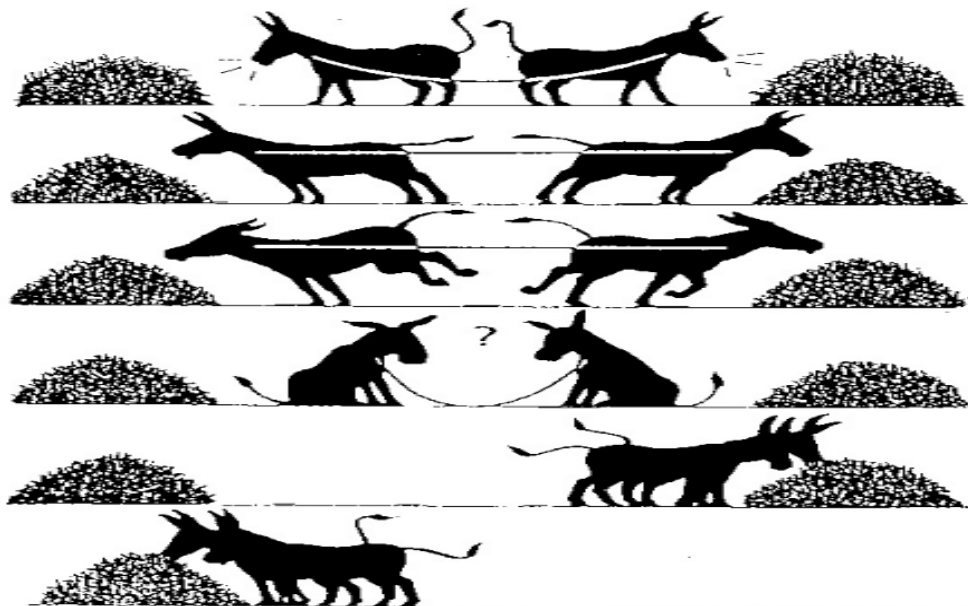
Nauczyciel czyta opowieść:

→ Po południu przychodzą do ciebie dwie koleżanki. Ty (Małgosia) postanowiłaś zrobić babeczki czekoladowo-pomarańczowe. Aby zrobić babeczki potrzebujesz skórki pomarańczowej. Potrzebujesz do tego wszystkich owoców, które są w domu. Sklepy są już zamknięte, sąsiedzi nie mają pomarańczy. Okazuje się, że twoja siostra Kaśka też chce pomarańcze. Po południu przychodzą do ciebie koleżanki. Ty (Kaśka) postanowiłaś zrobić sok pomarańczowy. Koleżanki na pewno się ucieszą. Potrzebujesz do tego wszystkich owoców, które są w domu. Sklepy są już zamknięte, sąsiedzi nie mają pomarańczy. Okazuje się, że twoja siostra Małgosia też chce pomarańcze. Uczniowie wymyślają możliwe sposoby rozwiązania konfliktu. Kluczowe jest naprowadzenie ich na rozwiązanie, jeśli same na to nie wpadną (Zubrzycka-Maciąg, 2016, s.156).



5. Ćwiczenie osiołki

Omówienie sposobów rozwiązywania konfliktów. Omówienie sytuacji konfliktowych i wymyślenie trzech rodzajów rozwiązań konfliktów, według trzech strategii.



Rozwiązywanie konfliktów:

Przeegrany - Wygrany- gdy jedna strona jest zadowolona z rozwiązania, a druga nie.

Przeegrany - Przeegrany- gdy obie strony są niezadowolone.

Wygrany - Wygrany- gdy obie strony są zadowolone (www.myslepozytywnie.pl).

Moduł III - Warsztat II	
Temat	„Zamiast policzków”
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa:	Klasy V - VII
Metody i formy pracy	Rundka, dyskusja, zabawy muzyczno-ruchowe, arteterapia, scenki sytuacyjne;
Pomoce dydaktyczne	Papier, mazaki, kredki, domek z papieru, balony, mazaki, materiały plastyczne, zdjęcia, obrazki;

Cele główne:



- Rozwijanie samoświadomości.
- Odreagowanie napięć emocjonalnych.
- Nauka dzielenia się swoimi doświadczeniami, emocjami i myślami.
- Zaspokojenie potrzeby aktywności społecznej.
- Rozwijanie umiejętności skutecznej komunikacji.
- Uświadomienie skutecznych strategii regulacji emocji.

Opis przebiegu warsztatów z wykorzystaniem poszczególnych ćwiczeń/zadań.

1. Prowadzący pyta : Jak się dziś czujesz? Z czym przychodzisz na zajęcia?.

Uczestnicy mogą odpowiedzieć słownie lub użyć skali emocji narysowanej na tablicy. Jeśli ktoś chce może się podzielić przemyśleniami na temat komunikacji w klasie w ostatnim czasie. (Źródło: opracowanie własne)

2. Ratatum

Uczestnicy zabawy siadają w kręgu, a jedna osoba ustawia się w jego środku. Każdy podaje swoje imię i stara się zapamiętać imiona sąsiadów siedzących po prawej i lewej stronie. Osoba w środku wskazuje kogoś z kręgu i wypowiada jedno z poleceń „W prawo Ratatum”. Wybrana osoba musi szybko podać imię sąsiada z prawej strony. Jeśli osoba nie zdąży podać imienia przed zakończeniem słowa „Ratatum”, zamienia się miejscem z osobą w środku i to ona kontynuuje grę. Zabawa powinna przebiegać w szybkim tempie, co zwiększa poziom zaangażowania uczestników (www.gryzabawy.pl).

3. „Niezły gość ta złość”

Osoba prowadząca inicjuje zajęcia poprzez wyjaśnienie, że złość jest uniwersalną emocją, której każdy doświadcza. Jednakże, sposoby jej przeżywania i manifestowania mogą się różnić w zależności od osoby. Uczestnicy zostają zachęcani do zastanowienia się nad sytuacjami, które wywołują w nich złość, a także nad towarzyszącymi jej reakcjami-zarówno pod względem emocjonalnym, jak i behawioralnym. Podczas tego etapu uczestnicy koncentrują się na określonych aspektach swojej reakcji na złość. Jakie emocje towarzyszą im w momencie odczuwania złości?, Jak zmienia się ich zachowanie?, Jak wygląda ich mimika i postawa ciała w sytuacji wzburzenia?. Wspólne tworzenie plakatu (Grudziewska, 2016).

4. „Dom komunikacji międzyludzkiej”

Uczestnicy dzielą się na kilkuosobowe zespoły. Każda grupa otrzymuje duży arkusz papieru z narysowanym symbolem domu lub szkoły. Zadaniem grupy jest wpisanie na arkuszu wszystkich



czynników, które ułatwiają skuteczną komunikację w danym środowisku oraz tych, które mogą ją utrudniać.

Tworzenie wizualnej reprezentacji-uczestnicy identyfikują przedmioty, które symbolizują sprzyjającą komunikacji atmosferę (np.. fotel jako symbol komfortu). Następnie ilustrują swoje pomysły poprzez rysunki, wycinki z gazet lub inne materiały plastyczne.

Prezentacja i omówienie - każda grupa przedstawia swoją pracę, wyjaśniając wybór poszczególnych elementów. Następnie uczestnicy wspólnie analizują, jakie czynniki są kluczowe do efektywnej komunikacji oraz jak można eliminować bariery ułatwiające porozumienie. Cała klasa dyskutuje nad tym, co ułatwia komunikację w codziennym życiu, a co może ją zakłócać (Kiezik-Kordzińska, 2014).

5. „Balon złości”

Osoba prowadząca wybiera dwóch ochotników i wręcza im balony. Następnie prosi, aby podczas nadmuchiwania wyobrazili sobie, że balon symbolizuje człowieka, a powietrze wewnątrz niego - nagromadzone negatywne emocje, takie jak złość, frustracja czy napięcie. Po osiągnięciu określonego poziomu napełnienia balonu prowadzący objaśnia analogię pomiędzy stanem balonu a emocjami człowieka- w przypadku zbyt dużego nagromadzenia powietrza balon może pęknąć, co odpowiada gwałtownemu wybuchowi złości. Następnie jeden z uczestników zostaje poproszony o gwałtowne wypuszczenie powietrza z balonu, co ma zobrazować niekontrolowane wyładowanie emocji. Drugi uczestnik natomiast uwalnia powietrze stopniowo, co symbolizuje umiejętne regulowanie emocji ich świadome uwalnianie w sposób konstruktywny. Po przeprowadzeniu eksperymentu prowadzący przeprowadza rozmowę z uczestnikami, zachęcając ich do refleksji nad tym, które ze sposobów radzenia sobie z emocjami są najbardziej efektywne i jakie strategie mogą stosować w codziennym życiu (Grudziewska, 2019).

7. „Chińskie szepty”

Uczestnicy swobodnie poruszają się po przestrzeni, w której odbywają się ćwiczenia. W momencie, gdy ktoś dostrzeże osobę, której chcieliby przekazać pozytywną informację, nie robi tego bezpośrednio, lecz za pośrednictwem innego uczestnika. Przykładowo, zamiast samodzielnie podziękować Basi za wczorajszą pomoc, osoba przekazująca informację zwraca się do innego uczestnika z prośbą o dostarczenie tej wiadomości: „Powiedz Basi, że chcę jej podziękować za wczorajszą pomoc”. Zabawa trwa do momentu, aż wszystkie intencje zostaną przekazane (Źródło: pomysł własny).

8. „Zamiast ciosów - głaskanie jeża”



Uczestnicy dobierają się w dwuosobowe zespoły (ewentualnie trójki). Jedna osoba przyjmuje rolę osoby doświadczającej silnych negatywnych emocji. Jej zadaniem jest zamknięcie się w sobie poprzez skuloną postawę lub unikanie kontaktu. Druga osoba stara się nawiązać kontakt, używając takich metod jak: delikatny dotyk, spokojna rozmowa, empatyczne słuchanie, inne formy wspierającego zachowania, bez stosowania siły. Po określonym czasie uczestnicy zamieniają się rolami (Grudziewska, 2016).

4.4 Moduł IV - Budowanie konstruktywnych relacji

Ten moduł został oparty na koncepcji „Porozumiewania bez Przemocy” opracowanej przez amerykańskiego psychologa klinicznego Marshalla B. Rosenberga. Model ten stanowi metodę komunikacji opartą na empatii, wzajemnym szacunku oraz zrozumieniu potrzeb człowieka. Cele tej koncepcji jest budowanie autentycznych relacji poprzez świadomy kontakt z własnymi emocjami oraz emocjami innych osób. Metoda ta znalazła zastosowanie nie tylko w rodzinach i szkołach, ale także w środowiskach organizacyjnych oraz w relacjach międzynarodowych, w tym w procesach pokojowych. Podstawą „Porozumienia bez Przemocy” jest umiejętność słuchania z intencją zrozumienia, a nie oceniania, krytykowania czy przekonywania drugiej osoby do własnego stanowiska. Proces ten wymaga od uczestników rozmowy otwartości na perspektywę rozmówcy, gotowości do empatycznego przyjęcia jego potrzeb oraz chęci wspólnego poszukiwania rozwiązań uwzględniających potrzeby obu stron. Empatia zarówno wobec innych, jak i siebie samego odgrywa w tej metodzie kluczową rolę, umożliwiając nawiązanie kontaktu opartego na autentyczności i zaufaniu (Berendt i in., 2019).

Rosenberg podkreśla, że „Porozumienie bez Przemocy” zakłada rezygnację z tradycyjnych schematów komunikacji, takich jak osądzanie, krytykowanie, stosowanie nakazów czy manipulacja emocjonalna. W komunikacji tej nie ma miejsca na ocenianie, kto ma rację, a kto nie, ani na przypisywanie winy czy poszukiwania sprawców. Zamiast tego nacisk kładziony jest na rozpoznawanie i wyrażanie uczuć oraz potrzeb w sposób nieagresywny i konstruktywny. Zastosowanie tej metody w środowisku edukacyjnym sprzyja budowaniu atmosfery zaufania i bezpieczeństwa oraz wzajemnego szacunku. Uczniowie, którzy uczą się wyrażać swoje potrzeby i emocje w sposób pozbawiony agresji, zyskują umiejętności niezbędne do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Nauczyciele modelując komunikację opartą na empatii stwarzają warunki do rozwoju kompetencji społecznych, które wspierają nie tylko proces dydaktyczny, ale również kształtowanie się postaw prospołecznych (Tamże, s.10). „Porozumienie bez Przemocy” umożliwia także redukcję napięć i konfliktów w klasie poprzez rezygnację z ocen i krytyki na rzecz zrozumienia i dialogu. Kiedy uczniowie czują się słuchani i akceptowani, wzrasta



ich motywacja do współpracy i zaangażowania w życie klasy. Tym samym metoda ta wspiera tworzenie pozytywnego klimatu szkolnego, w którym wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego czują się równoprawnymi i szanowanymi członkami społeczności. Reasumując, „Porozumienie bez Przemocy” to nie tylko narzędzie komunikacyjne, lecz także filozofia, budowania relacji międzyludzkich, które zostaje zastosowany zarówno w codziennych interakcjach, jak i rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych (Kulpak-Nowak, Berendt, Sendor, Sandomierska, Chrzęstek, 2020).

Moduł IV- Warsztat I	
Temat	Wartości w życiu człowieka.
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa:	Klasy V - VII
Metody i techniki pracy	Burza mózgów, miniwykład, zabawy ruchowe, dyskusja;
Pomoce dydaktyczne	Krzesła, tablica, papier, kolorowe mazaki, kredki, laptop, kolorowe kartki zielone i czerwone;

Cele główne:

- Pokazanie uczniom jak na sienie wzajemnie wpływamy.
- Kształtowanie umiejętności budowania komunikatu „ja”.
- Nauka dokonywania wyboru komunikacji służącej im i klasie.
- Rozwijanie umiejętności wyrażania emocji bez agresji.
- Doskonalenie umiejętności porozumiewania się z innymi.

Opis przebiegu warsztatów z wykorzystaniem poszczególnych ćwiczeń/zadań.

1. „Wszyscy, którzy tak jak ja...”

Uczestnicy siadają w kręgu na krzesłach, a jedna osoba staje w środku. Osoba ta wypowiada zdanie zaczynające się od słów: „Wszyscy, którzy tak jak ja...”, a następnie kończy je informacją odnoszącą się do siebie np. lubią latać samolotem, chodzić do szkoły, mają przyjaciół, lubią kolor żółty itd. W momencie, gdy zdanie zostaje wypowiedziane, wszyscy uczestnicy, którzy utożsamiają się z podanym stwierdzeniem, muszą wstać szybko i znaleźć inne miejsce, również osoba w środku szuka wolnego krzesła. Zawsze jest o jedno miejsce mniej niż liczba uczestników, więc ktoś zostaje bez siedzenia i zajmuje miejsce w środku. Zabawa zostaje przeprowadzona kilkakrotnie (Łuszczak, 2019).

2. Burza mózgów



Jakie emocje znacie?-uczniowie odpowiadają na zapisane na tablicy pytanie umieszczając odpowiedzi na dużym arkuszu papieru. Następnie odpowiadają na pytania:

Gdy mnie ktoś krytykuje, to czuję...

Gdy mnie ktoś obgaduje, to czuję...

Gdy mnie pochwali nauczyciel, to czuję

3. Miniwykład „Język szakala i żyrafy”

Nauczyciel przedstawia krótką prezentację na temat komunikacji, budowania komunikatu „Ja” oraz kluczowych elementów „Porozumienia bez Przemocy”. Zapoznanie z modelem czterech kroków budowania komunikatu (obserwacja-uczucia-potrzeby-prośba) oraz przeprowadzenie kilku zadań ćwiczeniowych w grupach (Źródło: opracowanie własne).

4. Ćwiczenia – „ Szakal czy Żyrafa”

Nauczyciel czyta dzieciom przykłady języka „Szakala i Żyrafy”. Dzieci zgadują, jaki to język wypowiedzi. Jeśli rozpoznają komunikat w języku Szakala, przeformułują go na język Żyrafy.

Przykłady: „Masz to zrobić w tej chwili!”; „Żeby nie musiał ci powtarzać dwa razy!”; „Spróbuj powiedzieć jeszcze jedno słowo!”; „Przestań wreszcie!”; „Nie, bo nie”; „Widzę, że jesteś zły, ale musisz się podzielić”; „Nie obchodzi mnie, czego chcesz”; „Nie dotykaj tego, ile razy mam Ci powtarzać?!”; „Liczę do trzech i jesteś w łóżku”; „Musisz zjeść wszystko, jeśli chcesz czekoladkę”; „Chciałabym wiedzieć, co o tym myślisz?”; „Czy chciałbyś zrobić...?”; „Zastanawiam się, czego byś chciał?”; „Chciałabym znaleźć takie rozwiązanie, które zadowoli i ciebie, i mnie”; „Cieszę się, kiedy robimy coś razem”; „Jest mi smutno, kiedy nie rozmawiamy, bo zależy mi na kontakcie z tobą”; „Czy możesz mi powiedzieć, co czujesz, kiedy brat zabiera Ci zabawkę” (Hart, Kindle Hodson, 2006).

5. Ćwiczenie „Kartka”

Osoba prowadząca rozdaje uczniom białe i gładkie kartki papieru formatu A4. Następnie prosi uczniów, aby ich dotknęli, przyjrzeni się im dokładnie. W kolejnym kroku nauczyciel prosi uczniów, aby kartki zginali w kulkę. Następnie prosi dzieci, aby z powrotem rozłożyli kartki i wygładzili je tak, aby wyglądały jak na samym początku. Gdy uczniowie wywnioskują, iż jest to niemożliwe wówczas prowadzący przeprowadza dyskusję z uczestnikami dotyczącą tego, że tak samo jest w życiu z tym co mówimy i robimy. Jeśli ranimy innych wypowiadając przykre słowa, wyzwiska to ranimy drugą osobę pozostawiając rany na całe życie (Berendt i in., 2019).

6. Podsumowanie „Kosz i walizeczka”



Na tablicy nauczyciel rysuje kosz i walizkę. Uczniowie otrzymują dwie karteczki: jedna w kolorze zielonym, druga w kolorze czerwonym. Uczniowie zapisują odpowiedzi co chcieliby zabrać ze sobą z tej lekcji na zielonej kartce, a co wyrzucić do kosza na czerwonej kartce? Kartki zielone umieszczają na walizce, a czerwone na koszu. Kiedy wszyscy uczniowie nakleją kartki następuje podsumowanie informacji, jakie pojawiły się w koszu i walizce. Walizkę zabieramy ze sobą (zawiera pozytywy), natomiast kosz wyrzucamy (Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2010).

Moduł IV- Warsztat II	
Temat	Mówimy w tym samym języku
Czas trwania	90 minut
Grupa docelowa:	Klasy V - VII
Metody i techniki pracy	Burza mózgów, miniwykład, zabawy ruchowe, dyskusja, dialog;
Pomoce dydaktyczne	Krzesła, laptop, głośniki, krzesła, papier, kredki, mazaki;

Cele główne:

- Odreagowanie napięć emocjonalnych.
- Kształtowanie umiejętności reagowania na prowokację i zaczepki.
- Kształtowanie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów.
- Kształtowanie świadomego obioru komunikatów.
- Rozwijanie umiejętności wyrażania emocji bez agresji.

Opis przebiegu warsztatów z wykorzystaniem poszczególnych ćwiczeń/zadania.

1. „Tańczące stawy”

Uczestnicy ustawiają się w kole, prowadzący włącza muzykę i wydaje polecenie np. tańczą stopy, tańczą kolana, tańczą palce itd..

2. „Bariery komunikacji”

Uczestnicy zostają podzieleni na trzyosobowe zespoły. Dwie osoby z grupy wybierają temat rozmowy i prowadzą dialog przez około 5 minut. Powinny się skupić na swobodnej wymianie zdań i utrzymaniu płynności rozmowy. Trzecia osoba w grupie ma za zadanie włączyć się do rozmowy, jednak pozostali uczestnicy powinni utrudnić jej wypowiedzi lub nie dopuszczać do interakcji. Ćwiczenie jest powtarzane, ale tym razem wszyscy uczestnicy mają świadomość zasad. Trzecia osoba ponownie próbuje włączyć się do rozmowy, a pozostali mogą analizować jej samopoczucie i odczucia. Po zakończeniu uczestnicy zastanawiają się nad swoimi doświadczeniami oraz dyskutują o sposobach wyrażania akceptacji i dezaprobaty w komunikacji (Kowaluk-Romanek i in., 2022).



3. "Gorące krzesło"

Uczestnicy zabawy siedzą w kręgu. Osoby, które lubią określony gatunek muzyki np.: disco, wstają i zamieniają się miejscami. Ten, kto nie zdąży zająć wolnego krzesła, podaje kolejne hasło dotyczące upodobań, np. „Kto lubi lody?”. Prowadzący przeprowadza kilka rund zabawy w celu pobudzenia aktywności uczestników warsztatów (Źródło: pomysł własny).

4. „Co jest potrzebne do dobrej rozmowy?”

Grupa zostaje podzielona na dwie części. Każda z nich dostaje elementy wycięte z gazet, które muszą poskładać w całość, tworząc jeden plakat. Zadaniem uczestników jest stworzenie treści na temat zasad dobrej komunikacji, sformułowanej w sposób jasny i zrozumiały. Prowadzący po zakończeniu pracy przez grupę podkreśla wagę używania przystępnego języka oraz omawia skuteczność różnych sposobów wyrażania myśli (Kiezik-Kordzińska, 2008).

5. „Świat jest...?”

Uczestnicy warsztatu otrzymują zdanie rozpoczynające się od frazy „Świat jest...”, po czym zostaje ona uzupełniona jednym z różnych określeń, takich jak: muzyka, dom, podróż, wiosenny ogród, kolory, ból, kwitnące drzewo wiśni. Każdy uczestnik wybiera jedno z tych określeń i opracowuje jego interpretację, korzystając wyłącznie z formy plastycznej - w pracy nie mogą być stosowane słowa, ani liczby. Po ukończeniu prac plastycznych, uczestnicy anonimowo umieszczają swoje rysunki w centralnym punkcie sali. Następnie prowadzący rozkłada losowo wcześniej zapisane zdania, które stanowiły inspirację do prac plastycznych. Zadaniem uczestników jest dopasowanie treści do odpowiednich wizualnych interpretacji. W końcowej fazie ćwiczenia autorzy ujawniają przypisane przez siebie tytuły prac, a grupa prowadzi refleksję nad różnorodnością interpretacji. Podkreśla się znaczenie indywidualnych doświadczeń w odbiorze komunikatu oraz fakt, że różni ludzie mogą przypisywać te same symbole odmiennym znaczeniom. W toku dyskusji zwraca się uwagę na potrzebę weryfikowania i doprecyzowywania przekazów w procesie komunikacji, aby minimalizować ryzyko nieporozumień wynikających z subiektywnej percepcji rzeczywistości (Bissinger-Ćwierz, 2007).

6. Refleksja

Każdy uczestnik otrzymuje kartkę, na której zapisuje swoje odpowiedzi na poniższe pytania:

Jaki jestem w szkole?; Jaki chciałbym być w szkole?

Jaki jestem w domu?; Jaki chciałbym być w domu?

Jaki jestem wśród kolegów?; Jaki chciałbym być wśród kolegów?



Jaki jestem, gdy jestem sam?; Jaki chciałbym być, gdy jestem sam?

Po zapisaniu odpowiedzi uczestnicy zastanawiają się, czy widzą różnice między swoim obecnym zachowaniem a tym, jak chcieliby się zachowywać. Prowadzący zachęca do rozmowy na temat tego, co można zrobić, aby zmienić te aspekty, które dla uczestników są istotne (Źródło: opracowanie własne).

7. Rundka.

Z jaką refleksją wychodzisz z dzisiejszych zajęć...? (Źródło: pomysł własny).



Rozdział 5 Podsumowanie i wnioski końcowe

Głównym celem niniejszej pracy było zbadanie percepcji klimatu psychospołecznego szkoły z perspektywy różnych grup społeczności szkolnej, tj. uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników niepedagogicznych i dyrekcji. Badanie miało na celu rozpoznanie, w jaki sposób poszczególne grupy postrzegają klimat psychospołeczny szkoły, zidentyfikowanie czynników sprzyjających jego kształtowaniu oraz ujawnienie ewentualnych problemów, które mogą negatywnie wpływać na funkcjonowanie społeczności szkolnej. Dodatkowo istotnym aspektem pracy było określenie, które elementy klimatu psychospołecznego są kluczowe dla budowania pozytywnej atmosfery szkolnej, sprzyjającej efektywnej pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz dobremu samopoczuciu uczniów i pracowników.

W ramach pracy sformułowano pięć hipotez zakładających, że klimat psychospołeczny szkoły jest oceniany pozytywnie przez wszystkie grupy społeczności szkolnej, w tym rodziców, uczniów, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych i kadre zarządzającą. Hipotezy te odnosiły się do poziomu satysfakcji z funkcjonowania w środowisku szkolnym, poczucia bezpieczeństwa, jakości relacji interpersonalnych oraz oceny warunków sprzyjających do efektywnej nauki i pracy.

Z przeprowadzonych badań, opartych na metodach jakościowych (obserwacja, analiza prac uczniowskich) oraz ilościowych (ankiety), pozwoliły na wszechstronną analizę psychospołecznego klimatu szkoły. Zgromadzone dane ukazały, że uczniowie w większości pozytywnie oceniają swoją szkołę- 83,9% badanych zadeklarowało, że lubi szkołę, a 90,4% stwierdziła, że czuje się w niej bezpiecznie. Jednocześnie jednak 71% uczniów doświadcza stresu związanego z procesem edukacyjnym, a 74,2% wskazało na przeciążenie obowiązkami szkolnymi.

Relacje między uczniami zostały oceniano jako poprawne, choć widoczna jest tendencja do podziału na mniejsze grupy (kliki), co prowadzi do marginalizacji niektórych osób. Uczniowie podkreślali znaczenie zajęć integracyjnych oraz czasu na swobodną zabawę, co sprzyja budowaniu poczucia wspólnoty. Z kolei nauczyciele wskazali przyjazną atmosferę pracy, choć jednocześnie zwracali uwagę na nadmierną biurokratyzację, ograniczającą ich czas na działanie dydaktyczne. Rodzice pozytywnie ocenili klimat szkoły, jednak wyrazili potrzebę większej, transparentności komunikacji z dyrekcją.

Przeprowadzona analiza umożliwiła częściową weryfikację postawionych hipotez. Potwierdzono, że społeczność szkolna, w tym uczniowie, nauczyciele, pracownicy, niepedagogicznej oraz rodzice w większości pozytywnie ocenia klimat psychospołeczny szkoły. Jednakże ujawniono również istotne rozbieżności w obszarach takich jak poczucie przeciążenia obowiązkami, relacje rówieśnicze oraz postrzeganie nauczycieli jako sprawiedliwych



i empatycznych. Wyniki te wskazują na konieczność dalszej pracy nad kształtowaniem atmosfery opartej na wzajemnym szacunku oraz efektywnej komunikacji między członkami społeczności szkolnej.

Klimat psychospołecznej szkoły pełni istotną rolę w kształtowaniu funkcjonowania zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz innych członków społeczności szkolnej. Wyniki badań wskazały, że pozytywna atmosfera oparta na wzajemnym szacunku i otwartej komunikacji sprzyja integracji społecznej, poprawia samopoczucie uczniów oraz zwiększa ich motywację do aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym. Z kolei czynniki takie jak stres, przeciążenie obowiązkami i poczucie niesprawiedliwego traktowania, mogą negatywnie wpływać na jakość życia szkolnego i poziom satysfakcji z nauki.

Poczucie bezpieczeństwa jako fundament zdrowego klimatu szkolnego. Uczniowie zgodnie wskazali, że poczucie bezpieczeństwa jest kluczowym elementem pozytywnego klimatu szkoły, aż 90,4% badanych czuło się w szkole bezpiecznie, co świadczy o skutecznych działaniach w zakresie prewencji, przemocy i budowania bezpiecznego środowiska edukacyjnego. Należy kontynuować działania na rzecz wzmacniania tego poczucia, na przykład poprzez programy edukacyjne, dotyczące rówieśniczej solidarności oraz promowania postaw opartych na szacunku i empatii.

Relacje rówieśnicze jako kluczowy aspekt funkcjonowania uczniów. Analiza wypowiedzi uczniów ujawniła, że dobre relacje z rówieśnikami są dla nich niezwykle istotne. Większość badanych wyraziła zadowolenie ze współpracy w grupach, jednak zauważono również tendencję do tworzenia zamkniętych grup, co prowadziło do marginalizacji niektórych uczniów. Rekomenduje się wprowadzenie zajęć integracyjnych oraz inicjatyw takich jak programy tutoringowe, które mogą przeciwdziałać wykluczeniu i wspierać wzajemną pomoc w grupie rówieśniczej.

Chociaż większość uczniów oceniła relacje z nauczycielami jako dobre, część badanych wskazała na niesprawiedliwość traktowania uczniów oraz braku indywidualnego podejścia ze strony niektórych pedagogów. Szczególnie negatywnie oceniono sytuacje, w których nauczyciele krzyczyli lub traktowali uczniów z nieuzasadnioną surowością. W związku z tym zaleca się organizację szkoleń dla nauczycieli dotyczących kompetencji komunikacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem technik wspierających budowanie zaufania oraz pozytywnego kontaktu z uczniami.

Nadmierne przeciążenie obowiązkami jako czynnik stresogenny. Uczniowie wielokrotnie podkreślali, że ilość prac domowych oraz wymagania edukacyjne są dla nich źródłem stresu, aż 74,2% badanych deklaroowało, że czuje się przeciążona ilością obowiązków szkolnych, co niekorzystnie wpływa na ich zdrowie psychospołeczne i psychiczne, sugeruje się dokonanie



przeglądu programów nauczania pod kątem dostosowania wymagań do możliwości rozwojowe uczniów oraz wprowadzenie zajęć z zakresu zarządzania czasem i technik efektywnej nauki.

Reasumując klimat psychospołecznej szkoły wykazuje ścisły związek ze zdrowiem psychospołecznym społeczności szkolnej. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły, że uczniowie, którzy czują się akceptowani bezpieczni mają dobre relacje z rówieśnikami oraz nauczycielami. Przejawiają wyższy poziom satysfakcji z uczestnictwa w życiu szkolnym. Z kolei nadmierny stres, brak poczucia przynależności oraz trudności w relacjach społecznych mogą prowadzi do obniżenia nastroju, lęku oraz wycofania z aktywności edukacyjnej.

Zdrowie psychospołeczne uczniów jest nierozdzielnie związany z poczuciem bezpieczeństwa, relacjami interpersonalnymi oraz poziomem wsparcia, jakie otrzymują od nauczycieli i rówieśników. Pozytywny klimat psychospołeczny sprzyja budowaniu kompetencji społecznych, rozwijaniu umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz wzmacniania zdolności do radzenia sobie ze stresem. Z kolei obecność negatywnych zjawisk, takich jak przemoc rówieśnicza, nadmierne wymagania edukacyjne lub brak wsparcia emocjonalnego, może prowadzić do zaburzeń emocjonalnych, trudności adaptacyjnych oraz problemów z motywacją szkolną.

Wyniki badań dostarczają istotnych informacji, które mogą znaleźć praktyczne zastosowanie w psychologii edukacyjnej, społecznej oraz rozwojowej. W szczególności wskazują one na znaczenie klimatu psychospołecznego szkoły dla zdrowia psychicznego uczniów oraz na potrzebę podejmowania działań mających na celu jego doskonalenie. Wnioski te mogą być wykorzystane w następujących obszarach:

- Opracowanie programów profilaktycznych. Badania wykazały, że nadmierne przeciążenie obowiązkami oraz szkolny stanowią istotne zagrożenie zdrowia psychicznego uczniów należy zatem wdrożyć programy profilaktyczne, które będą uwzględniać zajęcia z zakresu radzenia sobie ze stresem oraz edukacji emocjonalnej,
- Wzmocnienie kompetencji nauczycieli. Nauczyciele pełnią kluczową rolę w kształtowaniu klimatu psychospołecznego szkoły, szkolenia z zakresu komunikacji interpersonalnej, budowania relacji z uczniami. Strategie przeciwdziałania konfliktom mogą znacząco poprawić jakość interakcji środowisku szkolnym.
- Tworzenie przestrzeni sprzyjającej integracji społecznej uczniowie podkreślili znaczenie miejsc, takich jak, strefa relaksu, które sprzyjają nieformalnym interakcją rówieśniczym. Psychologia rozwojowa dostarcza licznych dowodów na to, że integracja społeczna odgrywa istotną rolę w budowaniu zdrowia psychospołecznego, dlatego warto wspierać inicjatywy integracyjne.



- Promowanie współpracy z rodzicami. Rodzice są istotnym ogniwem w procesie kształtowania klimatu psychospołecznego szkoły, wspólne działania z psychologami, pedagogami oraz nauczycielami mogą przyczynić się do lepszego rozumienia potrzeb dzieci i młodzieży oraz wspierania ich zdrowia psychicznego.

Przeprowadzone badanie potwierdziły, że klimat psychospołecznej szkoły odgrywa istotną rolę w kształtowaniu doświadczeń edukacyjnych oraz zdrowia psychospołecznego uczniów. Pozytywne relacje interpersonalne, poczucie bezpieczeństwa oraz możliwości uczestnictwa w życiu szkolnym są kluczowymi czynnikami wspierającymi dobre samopoczucie uczniów i nauczycieli. Jednocześnie wyniki badań wykazały obszary wymagające dalszych działań, takich jak przeciążenie obowiązkami szkolnymi, potrzeba wzmocnienia relacji rówieśniczych oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnych nauczycieli. Klimat psychospołeczny szkoły poprzez swoje oddziaływanie na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i społeczne uczniów staje się istotnym obszarem zainteresowania psychologii edukacyjnej, wzmocnienie jego pozytywnych aspektów może przyczynić się do poprawy jakości procesu nauczania, wzrostu motywacji uczniów oraz budowaniu środowiska, w którym rozwój jednostki odbywa się w sposób harmonijny i zgodny z jego potencjałem.



Bibliografia

- Arends, R. I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczna
- Berendt, J., Orbitowska-Fernandez, P., Sendor, M. (2019). *Empatia zmienia nas, szkołę, świat. Scenariusze zajęć Porozumienia bez Przemocy dla nauczycieli*. Warszawa: CoJaNaTo.
- Bissingier-Ćwierz, U. (2007). *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*. Lublin: KLANZA.
- Borzucka-Sitkiewicz, K. (2006). *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*. Kraków: Impuls.
- Branden, N. (1998). *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Feerina.
- Broszkiewicz, B. i Jarek, J. (2009). *Warsztaty edukacji teatralnej*. Europa.
- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. (2010). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce: Jedność.
- Cierpiałkowska, L., Sęk, H.(red.). (2016). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Głowska-Sołdatow, M. (2016). *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: ŻAK.
- Godecka, J. (2018). *Improve the youth. Stres jak o nim rozmawiać i jak go zniwelować? Poradnik dla pracowników młodzieżowych*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Grudziwska, E. (red.).(2019). *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Program zajęć*. Warszawa: Difin.
- Grudziwska, E.(red.). (2016). *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Warszawa: Difin.
- Grudziwska, E.(red). (2015). *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Program zajęć*. Warszawa: Difin.
- Gwiazdowska-Stańczak, S. (2021). *Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole*. Warszawa: Difin.
- Humeniuk, M., Paszenda, I., Żłobicki, W. (red).(2017). *Sukces jako zjawisko edukacyjne*. Warszawa: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jachimska, M. (1994). *Grupa się bawi i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*. Poznań: Oficyna Wydawnicza UNUS.
- Jundził, E. (1998). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kiezik-Kordzińska, E. (2008). *Sztuka unikania konfliktów*. Warszawa: WSiP



- Konarzewski, K. (1995). *Sztuka nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowaluk-Romanek, M., Samujło, M., Sokołowska-Dzioba, T. (2022). *Budowanie relacji w przestrzeni edukacyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*. Lublin: UMCS..
- Kulesza, M. (2014). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kulpak-Nowak, E., Berendt, E., Sendor, M., Sandomierska, J. i Chrzęstek, M. (2020). *Porozumiewanie w szkole*. Instytut Edukacji Pozytywnej.
- Kwaterna, A., Łukasik, J. M. (2018). *Odpowiedzialność wspólnotowość współpraca w szkole*. Kraków, Impuls.
- Koźmińska I, Olszewska E. (2007). *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Mazur, J., Małkowska-Szcutnik, A. (2018). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Musialska, K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Nalaskowski, S. (2001). *O kierowaniu szkołą*. Kraków: Impuls.
- Nowicka, M. i Wzorek, A. (2020). *Szkolny system wsparcia zdrowia psychicznego*. Instytut Edukacji Pozytywnej.
- Nowicka, M. i Wzorek, A. (2016). *Pozytywna zmiana dzieje się już dziś. Koncepcja profilaktyki zdrowia psychicznego i poprawy dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Edukacji Pozytywnej.
- Ogińska-Bulik, N. (2013). *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych czyli kiedy łzy zamieniają się w perły*. Warszawa: Difin.
- Ostaszewski., K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Oster, G. D., Gould, P. (2011). *Rysunek w psychoterapii*. Sopot: GWP.
- Petlák, E. (2007). *Klimat szkoły. Klimat klasy*. Warszawa: ŻAK.



- Phifer, L., Crowder, A., Elsenraat, T., Hull, R. (2019). *Wielka domowa apteczka psychologiczna*. Levyz Books.
- Pietrasiniński, Z. (1990). *Sztuka uczenia się*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: ŻAK.
- Portmann, R. (1999). *Gry i zabawy przeciwko agresji*. Kielce: Jedność.
- Portmann, R. (2001). *Gry i zabawy kształtujące pewność siebie*. Kielce: Jedność.
- Przybylski, B., Korczak, J. (2016). *Różne oblicza edukacji*. Toruń: Adam Marszałek.
- Sawicka, K. (2010). *Socjoterapia*. Warszawa: Kompendium.
- Skałbani, B. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna*. Kraków: Impuls.
- Synowiec-Piłat, M., Jędrzejek, M. (2021). *Kierunki działań w zakresie zdrowia publicznego dla mieszkańców Wrocławia na lata 2022-2026*. Wrocław: Fundacja Kreatywnie dla Zdrowia.
- Nalaskowski, S. (2001). *O kierowaniu szkołą*. Kraków: Impuls.
- Tatarowicz, J. (2004). *Zanim w szkole będzie źle*. Warszawa: CMPPP.
- Terry, R., Churches, R. (2009). *NLP w szkole. Skrzynka narzędziowa dla nauczyciela*. Gliwice: Helion.
- Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Ossolineum.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: PWN.
- Wegscheider-Cruse, S. (2012). *Poczucie własnej wartości. Jak pokochać siebie*. Gdańsk: GWP.
- Woynarowska, B. (2006). *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*. Warszawa: CMPPP.
- Woynarowska, B., Sokołowska, M. (2000). *Szkoła promująca. zdrowie doświadczenia dziesięciu lat*. Warszawa: KOWEZ.
- Woynarowska, B., Woynarowska-Sołdan, M. (2019). *Szkoła promująca zdrowie*. Warszawa: ORE.
- Woynarowska, B., Woynarowska-Sołdan, M. (2019). *Szkoła promująca zdrowie. Podręcznik dla szkół i osób wspierających ich działania w zakresie promocji zdrowia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Woynarowska, M., Woynarowska, B. (red.). (2022). *Szkoła i zdrowie jej uczniów i pracowników*. Gdańsk: Harnomia Universalis.



Wrona-Polańska, H. (2011). *Twórcze zmagania się ze stresem szansą na zdrowie. Funkcjonalny Model Zdrowia osób po transplantacji szpiku kostnego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zubrzycka-Maciąg, T., Wosik-Kawała, D. (2012). *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Zubrzycka-Maciąg, T. (2016). *Wychowanie w praktyce szkolnej*. Lublin: Difin

Materiały cyfrowe:

Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008), Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 2, 587–597. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19301507/> (24.01.2025).

Cichocki, A. (2009). Nauczyciel jako twórca edukacyjnego klimatu klasy szkolnej. <http://hdl.handle.net/11320/3292>

Cyryło-Sikora, P., Kaczmarska, A. (2016). Rola profilaktyki pozytywnej w kształtowaniu zdrowia holistycznego. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 22(4), 253-259. <https://www.monz.pl/pdf-73669-10488?filename=10488.pdf> (20.12.2024).

Gaweł, A. (2009). Środowisko psychospołeczne szkoły a zdrowie uczniów. *Kultura i Edukacja*, 1(70), 92-110. <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/73f1fe2c-4f0b-430b-b1850548d32c7639/content> (19.12.2024).

Herman, T. (2014). Szkoły Promujące Zdrowie. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 2(6), 119-134. <https://doi.org/10.14746/kse.2014.6.2.07> (08.01.2025).

Janas-Kozik, M. (2017). Sytuacja psychiatrii dzieci i młodzieży w Polsce w 2016 roku. Aktualne występowanie i obraz zaburzeń psychicznych wieku rozwojowego. *Psychiatria*, 14(1), 61-63. <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/50844/40627> (03.02.2025).

Kołodziejczyk, J. (2019). Dlaczego i jak badać klimat szkoły? *Serwis informacyjny Uzależnienia*, 4(88), 1-44. <https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2022/11/serwis-informacyjny-uzaleznienia-2019-4-88.pdf> (28.11.2024).

Krzymowska, E. (2014). Pozytywny klimat klasy. *Życie Szkoły*, s. 1-4.

Kulesza, M. (2007). Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych. *Seminare*, 24, 261-277. <http://dx.doi.org/10.21852/sem.2007.24.20> (17.12.2024).



Kulesza, M., Kulesza, M. (2015). Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego.

Pedagogika specjalna, 3(57), 113-123.

[http://pedagogikaspoeczna.com/wpcontent/content/abstrakt/SP%203%20\(2015\)%20113-125.pdf](http://pedagogikaspoeczna.com/wpcontent/content/abstrakt/SP%203%20(2015)%20113-125.pdf)
(10.11.2024).

Okulicz-Kozaryn, K. (brak daty). Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli, ORE, <https://pppp.bialystok.pl/wp-content/uploads/2024/08/Klimat-i-kultura-szkoly-azdrowie-psychiczne-uczniow-i-nauczycieli.pdf> (10.12.2024).

Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży.

Edukacja, 4(120), 23-38

https://www.researchgate.net/publication/270051230_Pojecie_klimatu_szkoly_w_badaniach_zachowan_ryzykownych_mlodzi (10.01.2025).

Przewłocka, J. (2015). Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole.

Raport o stanie badań. Pobrano 23 listopada 2024, z <https://www.ibe.edu.pl/images/materialy/IBE-analzy-rosb-klimat-szkoly-.pdf>.

Skowronek, A. (1999). Konflikty we współczesnej szkole i metody ich rozwiązywania.

Stachowicz-Piotrowska, M. (2017). Kultura i klimat szkoły w profilaktyce zachowań agresywno-przemocowych uczniów. Pobrano 5 grudnia 2024, z <https://open.icm.edu.pl/items/ed7f3510-a2fb-4f99-b999-0eee23b1e674>.

Nalaskowski, S. (2001). O kierowaniu szkołą (wyd. Impuls).

Nowicka, M., Wzorek A. (2016). Pozytywna zmiana dzieje się już dziś. Koncepcja profilaktyki zdrowia psychicznego i poprawy dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży. Pobrano 25 grudnia 2024, z <https://myslepozytywnie.pl>.

Talka, P. (2017). Statystyka w praktyce. *Wiadomości statystyczne*, 3 (670), 22-23.

<https://stat.gov.pl/czasopisma/wiadomosci-statystyczne/archiwum/wiadomosci-statystyczne-nr-32017-670,7,24.html> (20.12.2024)

Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania.

Ruch. Pobrano 12 listopada 2024, z <https://www.researchgate.net>.

Tłuściak-Deliowska, A. (2015). O zmianie klimatu szkoły. Kilka uwag na marginesie pracy B.

Preblea i R. Gordona Transforming school climate and learning. Beyond bullying and compliance *Seminare*, 2, 115-125 <https://ojs.seminare.pl> (17.01.2025).



Wrona-Polańska, H. (2006). Zdrowie-psychologiczne wyznaczniki, sposoby jego promowania i wspomagania. *Sztuka Leczenia*, 19-31. <https://www.docsity.com/pl/docs/psychologia-stosowana-psychologiczne-wyznaczniki-zdrowia/5862554/> (17.11.2024).

Wolny, B., Wojtasiak, T.(2023). Promocja zdrowia w szkołach i placówkach oświatowych. Pobrano 24 stycznia 2025, z https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/11/promocja_zdrowia.pdf.

Zińczuk, M. (2021). Rozwój kompetencji kluczowych. Pobrana 10 lutego 2025, z <https://noe.uwb.edu.pl>

Strony internetowe:

<https://mfiles.pl>

www.myslepozytywnie.pl

<https://szkolawszpitalu.ovh>

www.gryzabawy.pl



Spis tabel

Tabela 1 Typ klimatu w zależności od tego, jakie przyjmujemy cele wychowawcze.....	10
Tabela 2 Typ klimatu w zależności od zachowania się nauczyciela w konflikcie z uczniami.....	12
Tabela 3 Typologia niespokojnych nauczycieli według R. Winkel	15
Tabela 4 Podejście do badań klimatu.....	21
Tabela 5 Arkusz do kodowania i analizy wyników prac pisemnych uczniów na temat „ Co lubię, a czego nie lubię w mojej klasie?”.....	53
Tabela 6 Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów.....	66
Tabela 7 Procentowy rozkład odpowiedzi nauczycieli.....	67
Tabela 8 Procentowy rozkład odpowiedzi pracowników szkoły, którzy nie są nauczycielami	69
Tabela 9 Procentowy rozkład odpowiedzi rodziców uczniów.....	70



Spis rysunków

Rysunek 1. Polski model szkoły promującej zdrowie.....	33
Rysunek 2. Schemat powiązań między siedliskami w społeczności lokalnej.....	34
Rysunek 3. Podejście tradycyjne-„ od problemu do ludzi”.....	35
Rysunek 4. Przykład pracy ucznia klasy III szkoły podstawowej.....	49
Rysunek 5. Przykład pracy ucznia klasy III szkoły podstawowej.....	50
Rysunek 6. Przykład pracy ucznia klasy III szkoły podstawowej.....	51
Rysunek 7. Przykład pracy ucznia klasy III szkoły podstawowej	52
Rysunek 8. Przykład wypracowania ucznia klasy V „ Co lubię w mojej klasie? Czego nie lubię w mojej klasie?”.....	58
Rysunek 9. Przykład wypracowania ucznia klasy V „ Co lubię w mojej klasie? Czego nie lubię w mojej klasie?”.....	59
Rysunek 10. Przykład wypracowania ucznia klasy V „ Co lubię w mojej klasie? Czego nie lubię w mojej klasie?”.....	60

