

Jarosław Haładuda

UDZIAŁ RODZICÓW W BUDOWANIU WSPIERAJĄCEGO KLIMATU SZKOŁY

Warszawa 2015

Klimat w szkole – definicja i odczucia rodziców

Klimat szkolny jest tym pojęciem, które podmioty związane ze szkołą rozumieją intuicyjnie. Najczęściej jednak, co wynika z różnych badań (np. raportów z ewaluacji szkół), jest on utożsamiany głównie z **atmosferą wychowawczą**. I całkiem słusznie, chociaż stanowiska badawcze nie są już tak jednoznaczne. R. Moos i A. Halpin, definiując klimat społeczny jako „osobowość instytucji”, porównują go do osobowości człowieka (Moos, 1979; Halpin, Croft, 1963).

Warto zatrzymać się dłużej nad tym porównaniem, które w swoim filozoficznym ujęciu kieruje nasze myśli ku stwierdzeniu, że dana rzecz – tu: klimat w szkole – jest taka, jaka jest (widzimy potencjalność klimatu) lub jest tym, czym jest (dostrzegamy wtedy jego swoistą genialność, łatwo przypisując mu wartości skrajne: nadmiernie idealizujemy lub określamy jako „zły, fatalny”).

Psychologowie opisujący osobowość uznają zwykle, że jest ona ustanowiona przez układ cech somatycznych, psychicznych i społecznych¹. Przekładając język psychologii na osobowościowe ujęcie klimatu szkolnego, łatwo nam zrozumieć, że indywidualność szkoły jest nastawiona zawsze na samą siebie. Szkoła jest i będzie zainteresowana głównie niepowtarzalnością własnej subiektywności. Raporty z ewaluacji zewnętrznych, które są skarbnicą informacji do tego typu rozważań, wskazują, że nauczyciele i dyrektor niemal zawsze wymieniają wyłącznie „najlepsze” cechy. Rodzice w ankietach lub w czasie wywiadów odwołują się do mniej wyidealizowanych oblicz szkoły, domagając się przede wszystkim większej partycypacji w jej życiu.

Cechy społeczne osobowości mają charakter typizujący. **Każda rola określa nasze funkcje wobec innych podmiotów** (np. nauczyciel – dyrektor, nauczyciele – uczniowie, rodzice – nauczyciele, etc.). Zdawałoby się, że role te mają charakter ostateczny. Zarówno zmiany społeczne, jak i nowe uwarunkowania prawne otwierają szkoły dla rodziców, zachęcając ich do budowania pozytywnego klimatu, współdziałania i wspierania. W ciągu ostatnich 15 lat,

¹ Trzeba mieć na uwadze, że pojęcie osobowości w literaturze psychologicznej zostało bardzo szeroko opisane, zaś prezentowane przeze mnie stanowisko odwołuje się do najczęściej przywoływanej definicji akademickiej.

co wynika m.in. z badania CBOS z 2014 r., notujemy systematyczną poprawę opinii na temat współpracy szkół z rodzicami (CBOS, 2014). Jednak ciągle nie są to dane zadowalające (tylko 7 na 10 ankietowanych rodziców ocenia tę współpracę pozytywnie). Niewielu rodziców (3 lub 4 na 10) w tym badaniu pozytywnie się wypowiada na temat przygotowania ich dzieci do radzenia sobie z problemami współczesnego świata, aktywnego udziału w życiu społeczności lokalnej oraz ogólnie – w życiu społecznym. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych w latach 2013–2014 także nie napawają optymizmem: mimo że zdecydowana większość rodziców uczniów wszystkich typów szkół deklaruje, że wie, jak może się zaangażować w pracę szkoły, to jednak ich realny udział nie jest szczególnie duży (na poziomie ok. 40%). Najbardziej aktywni są rodzice uczniów z techników (56,4%), a najmniej – rodzice licealistów (30,8%).

Rodzice widzą dla siebie przestrzeń do działania głównie w organizowaniu wszelkich uroczystości szkolnych, imprez, współfinansowania różnych przedsięwzięć (np. wycieczek, zakupu pomocy naukowych, nagród) oraz uczestnictwie w akcjach charytatywnych i społecznych (Mazurkiewicz, Gocłowska, 2014). Autorzy cytowanego opracowania zwracają uwagę, że ciągle nie ma dobrego przepływu informacji między szkołą a domem (ogólnie) oraz że rodzice angażują się w życie szkoły najmniej, gdy ich dzieci uczęszczają do gimnazjum, czyli gdy wchodzi w jeden z najważniejszych okresów rozwojowych w swoim życiu.

Wielu badaczy przekonuje, że **proces uspołecznienia ma rangę elementu konstytuującego**. Podmiotowość jest więc podstawowym warunkiem do istnienia dobrego (pozytywnego, wspierającego) klimatu w szkole rozumianego przez pryzmat osobowości.

L. Pytka (2001), definiując klimat społeczny, zwraca z kolei uwagę na zbiór subiektywnie postrzeganych charakterystycznych cech, sytuacji, zdarzeń, będących względnie trwałymi skutkami funkcjonowania szkoły w ramach jej przyjętego systemu organizacyjnego i przyjętej kultury pedagogicznej, które to kształtują motywacje i zachowania podmiotów uczestniczących w życiu szkoły, w tym rodziców uczniów. Konkretyzując, na klimat w szkole składają się m.in.:

- nastroje i emocje,
- zasady i formy odnoszenia się do siebie,
- sposoby prezentowania swoich poglądów,
- obyczaje i zwyczaje.

Z. Gaś, a za nim W. Poleszak (b.r.), dostrzegają jeszcze jeden niezwykle ważny czynnik, który oddziałuje na rozumienie klimatu społecznego w szkole – „poruszanie” się w sferze wartości, które pomagają uczniom w prawidłowym rozwoju oraz odnajdowaniu przez nich sensu istnienia. Mając na uwadze różnorodne definicje klimatu oraz dane z badań naukowych, istotne wydaje się więc akcentowanie wśród rodziców i przez rodziców, czym jest klimat, co się na niego składa i jak sprawiać, aby miał on charakter wspierający dla rozwoju dziecka (w wymiarze indywidualnym) i rozwoju społeczności. To, jak postrzegamy świat – mówi uznana prawda psychologiczna – warunkuje, jak się w nim poruszamy.

Wspierający klimat szkoły oparty na wspólnym celu i wartościach

Wzrost zainteresowania zagadnieniem klimatu w szkole nastąpił niewątpliwie wskutek realizacji projektu, wtedy jeszcze pilotowanego przez CMPPP w Warszawie, pod nazwą „Szkoła Promująca Zdrowie” (1991–1995). Jednak było to działanie zawężone do przedszkoli i szkół, które utożsamiały się z ideą szeroko rozumianej promocji zdrowia. Wypracowane rozwiązania przyczyniły się do ściślejszej współpracy pomiędzy szkołą i rodzicami, a zatem istotnie wpłynęły na zmianę sposobu myślenia o wzajemnych relacjach oraz uspołecznili je. Najważniejsze działania w tym zakresie to wspólne podejmowanie decyzji i bardziej partnerski charakter komunikacji.

Obecnie (stan na grudzień 2014 r.) do sieci Szkół Promujących Zdrowie należy ponad 3000 szkół w Polsce, z czego najwięcej (494) w województwie podkarpackim. Projekt ten (w całości lub w częściach) można traktować jako modelowe rozwiązanie przy wprowadzaniu działań, mających na celu zbudowanie bardziej wspierającego klimatu w szkole. Poprawę klimatu dostrzegły też te placówki, które wskutek negatywnej oceny jakichś zjawisk w szkole

postanowiły wdrożyć, a potem realizować rekomendowany program wychowawczy lub profilaktyczny (np. „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców”, „Golden Five”). Jest to związane z tym, że niemal wszystkie tego typu programy kładą duży nacisk na współdziałanie między szkołą a rodzicami. Ze szkoleń i badań dotyczących pilotażu modelu programu wychowawczego – przeprowadzonych przeze mnie w 2008 r. na zlecenie CMPPP, w ramach programu rządowego „Bezpieczna i przyjazna szkoła” – wynikało, że najważniejsze dla wspierającego klimatu w szkole jest ustalenie przez szkolną społeczność **spójnych celów wychowawczych** oraz **zakotwiczenie procesów wychowawczych wokół wspólnie uznawanych wartości**. Szkoła nie może przejmować za rodziców w całości wychowania. Pełni wobec nich funkcję „służebną” – wspiera w wychowaniu. Żeby jednak to robić, szkoła musi wiedzieć, jakie są oczekiwania rodziców, na czym ma polegać współpraca z nimi oraz w jaki sposób wspólnie dokonywać oceny podjętych działań.

Dialog pomiędzy szkołą a rodzicami musi mieć charakter ciągły (musi być procesem), gdyż dyskusja wokół wartości ma charakter wielowymiarowy. Nie są one bowiem przypisane jakiemuś celowi raz na zawsze, z czasem zmieniają też rangę, wreszcie też niektóre z nich stoją do siebie w opozycji. Wtedy, aby społeczność szkolna mogła sprawnie funkcjonować, konieczne jest wypracowanie konsensusu. W obecnych wymaganiach państwa² zostały literalnie wskazane takie wartości jak: bezpieczeństwo, szacunek, zaufanie (szkoły i przedszkola) oraz odpowiedzialność (przedszkola). Za ważną wartość uznaje się tolerancję wobec inności (podejmowanie działań antydyskryminacyjnych). Na pewno są to wartości uniwersalne i potrzebne, które mają oparcie w wynikach badań naukowych i wnikliwej obserwacji życia społecznego.

Autorzy opracowania wyników z ewaluacji wewnętrznych z lat 2013–2014 wnioskuje, że niepokoją ich dane dotyczące atmosfery w klasach: „wielu uczniów (35% uczniów szkół ponadgimnazjalnych, 37% uczniów szkół podstawowych i aż 46% uczniów gimnazjów) twierdzi, że w ich otoczeniu są uczniowie lekceważeni przez innych. To duża skala zjawiska dostrzeganego przez uczniów i konieczne jest, by nauczyciele większą wagę przykładali do

² Opisanych w załączniku do rozporządzenia MEN z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r. poz. 1214).

wspierania kształtowania dobrych relacji między uczniami” (Mazurkiewicz, Goćłowska, 2014, s. 39). Z kolei z badań społecznych, np. prowadzonych systematycznie przez CBOS (2013) wynika, że od 2005 r. hierarchia wartości cenionych przez Polaków pozostaje dość stabilna. Niezmiennie najważniejsze jest szczęście rodzinne, które wymienia aż 82% ankietowanych, zaś w drugiej kolejności Polacy cenią sobie zdrowie (74% wskazań). W świetle wyników tych badań zasadne wydaje się rekomendowanie ministrowi właściwemu do spraw oświaty, wartości rodziny oraz wartości uniwersalnych i nieprzemijających, takich jak dobro, prawda i piękno – aby i one miały odpowiednie umocowanie w przepisach prawa.

Wychowaniu należy jest społeczny szacunek, gdyż nie chodzi w nim o to, aby dziecko przyswoiło jakiś nawyk, ale przede wszystkim, aby umiało się w trakcie swojego rozwoju coraz lepiej ustosunkowywać do celów życiowych. Wspierający klimat szkoły, w świetle powyższych rozważań, to taki, kiedy wychowanie rodzinne i szkolne dostarcza dzieciom i uczniom niezbędnych elementów do autonomicznego rozwoju osobistego i wrażliwości. Szczególne zatem zadanie stoi przed nauczycielami i rodzicami gimnazjalistów, którzy to powinni być najbardziej otoczeni wsparciem, gdyż wtedy najsilniej wyraża się potrzeba zastanawiania się nad sobą, oceniania własnej wartości i szukanie właściwych wzorów. Dobry klimat w szkole będzie pełnił funkcję facylitującą dla rozwoju osobowego.

Miejsce rodziców w nowym modelu wspomagania szkół

Jednym z pryncypiów wprowadzanych zmian w oświacie jest przekonanie o wartości ewaluacji w szkole, w szczególności – ewaluacji wewnętrznej. System edukacji niejako wymusił wzajemne zbliżenie się do siebie rodziców i szkoły, dając rodzicom stosunkowo duże kompetencje stanowiące. Lecz nie to jest najważniejszym celem wprowadzanych zmian. Zakłada się, że te rozwiązania, wspólne refleksje oraz współpraca staną się czymś naturalnym i pożądanym. Aby tak się stało, potrzeba czasu i przede wszystkim zmian na poziomie mentalnym. Najważniejsze jest wzajemne otwarcie się na siebie.

W nowym systemie doskonalenia zaczynają funkcjonować sieci współpracy, skupiające nauczycieli, dyrektorów oraz innych zaproszonych specjalistów i gości, którzy mogą wnieść coś wartościowego do prac tego zespołu. Wśród wielu propozycji znajduje się plan sieci samodoskonalenia obejmującej tematykę klimatu społecznego rozumianego przez pryzmat czynników chroniących przez podejmowaniem zachowań ryzykownych. Plan, którego jestem autorem, zakłada m.in. doskonalenie kompetencji dyrektorów szkół w zakresie diagnozy oczekiwań rodziców wobec szkoły, ale też zawiera konkretne propozycje spotkań i warsztatów z ich udziałem. Trzeba mieć na uwadze, że nie są to jednak rozwiązania uniwersalne. Ewaluatorzy – uczestnicy międzynarodowego spotkania *Improving quality through internal and external evaluation in autonomous schools* w Hamburgu w 2010 r. – zgodnie przyznali, że ewaluacja ma wartość tylko wtedy, gdy bierze się pod uwagę „tło”, czyli całokształt życia danej społeczności. Stąd nie da się skutecznie wypracować wzorcowych modeli ewaluacji czy też współpracy, a jedynie stworzyć pewne ramy, dając realizatorom duże pole swobody.

Rodzice są kapitałem społecznym, o czym przekonują nas przede wszystkim liczne ruchy i stowarzyszenia rodziców oraz akcje przez nich przeprowadzane. Szkoła oraz system edukacji nie mogą być wobec tych wydarzeń obojętni. Nowy model doskonalenia stawia nacisk na rozwój kompetencji społecznych oraz technik pracy grupowej, które – jak się zakłada – otworzą dyrektorów i nauczycieli na jeszcze większą obecność i aktywność rodziców w szkole. Dobrymi przykładami są tutaj szkoły społeczne, które masowo powstawały w latach 90. XX w. i obecnie są jednymi z najlepszych (jeśli chodzi o wyniki egzaminów zewnętrznych) szkół w Polsce. Podobne zjawisko obserwuje się w wypadku małych szkół wiejskich oraz szkół wyznaniowych – rodzice współtworzą je ze względu na lokalne uwarunkowania lub utożsamiają się z konkretnym systemem wartości. Ze strony rodziców, chociaż nie ma na to udokumentowanych wyników, coraz częściej słychać głosy dotyczące ich „pedagogizacji”.

Wzajemne uczenie się (uczenie się od siebie), które jest sztandarowym hasłem reform oświatowych, być może trzeba przenieść na grunt wzajemnych relacji pomiędzy szkołą

a rodzicami. Do rodzicielstwa także się dojrzewa, a szkoła może stać się platformą wymiany rozwiązań wychowawczych i miejscem doskonalenia rodzicielskiego powołania.

Bibliografia

CBOS, (2013), *Wartości i normy*, badanie CBOS nr BS/111/2013 [online: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_111_13.PDF, dostęp dn. 2.09.2015].

CBOS, (2014), *Polska szkoła ad 2014*, badanie CBOS nr 93/2014 [online: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_093_14.PDF, dostęp dn. 1.09.2015].

Halpin A.W., Croft D.B., (1963), *Organizational climate of schools*, Chicago: University of Chicago, Midwest Administration Center.

Mazurkiewicz G., Gocłowska A. (red.), (2014), *Jakość edukacji. Dane z ewaluacji zewnętrznych 2013–14*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 39 [online: <http://www.npseo.pl/data/documents/4/338/338.pdf>, dostęp dn. 1.09.2015].

Moos R.H., (1979), *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and Policy implications*, San Francisco: John Wiley & Sons.

Poleszak W., (b.r.), *Klimat społeczny szkoły*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [online: <http://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/126-podstawy-profilaktyki?download=1359:klimat-spoeczny-szkoy>, dostęp: 01.09.2015].

Pytka L., (2001), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.

Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl