

O znaczeniu klimatu szkoły dla zaangażowania i dobrostanu uczniów

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA



WPROWADZENIE

Szkoła uznawana jest za jeden z najważniejszych kontekstów rozwojowych człowieka. Perspektywa identyfikacji czynników sprzyjających optymalnemu rozwojowi w środowisku szkolnym zdaje się być jednak nadal nieco ograniczona. Wynika to z dominacji podejść skoncentrowanych na problemach, deficytach i patologiach, a w efekcie – zamiast realizacji badań i działań skupionych na promowaniu pozytywnego kontekstu edukacyjnego – na projektowaniu działań naprawczych¹. W odpowiedzi na nadmierne skupienie na badaniach i praktykach dotyczących słabości i problemów psychologia pozytywna kieruje uwagę na eksplorację warunków sprzyjających dobremu samopoczuciu². Psychologia pozytywna w kontekście edukacyjnym data zaś początek nowemu paradygmatowi – pozytywnej edukacji. Martin Seligman zdefiniował to ujęcie jako *tradycyjną edukację skupioną na rozwoju*

¹ J.J. Froh, E.S. Huebner, A.J. Youssef, V. Conte, *Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: school Psychology's (limited) focus on positive psychological functioning*, „Psychology in the Schools” nr 48/2011, s. 110-123.

² B. Gulla, K. Tucholska, *Psychologia pozytywna: cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z psychologii w KUL” nr 14/2007, s. 133-152.

*umiejętności szkolnych, uzupełnioną podejściami, które pielęgnują dobre samopoczucie i promują zdrowie psychiczne*³. Ta koncepcja ma implikacje zarówno dla badań, jak i działań praktycznych, poprzez podkreślenie znaczenia związku między środowiskiem szkolnym a zdrowiem i samopoczuciem uczniów. Zrozumienie czynników związanych z pozytywnymi doświadczeniami psychologicznymi może zapewnić znaczące wskazówki dotyczące planowania działań, które będą sprzyjać optymalnemu funkcjonowaniu dzieci i młodzieży na wielu poziomach.

Środowisko szkolne odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu ogólnego dobrostanu uczniów, obejmując różne aspekty, takie jak ich zdrowie emocjonalne, społeczne i psychiczne. Jednym z kluczowych czynników decydujących o dobrostanie uczniów jest klimat szkoły, który odnosi się do postrzeganej jakości i charakteru środowiska szkolnego. Przedmiotem tego artykułu będzie

³ M. Seligman, *Flourish*, NY: Free Press, New York 2011, s. 127.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

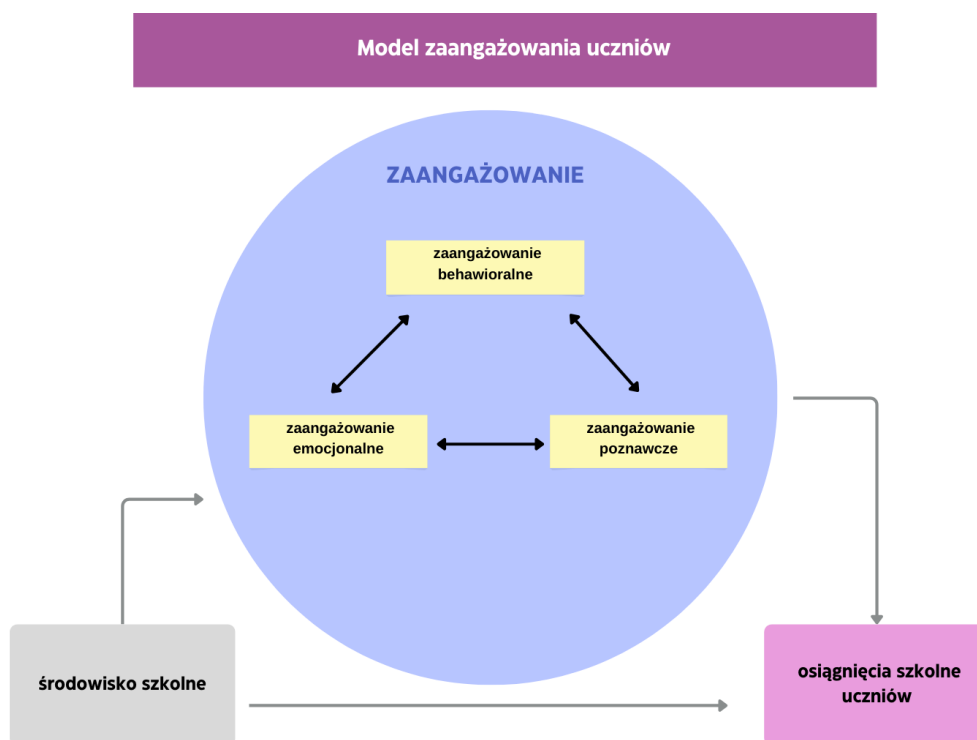
omówienie znaczenia klimatu szkoły dla zaangażowania uczniów i ich dobrostanu. Uznając znaczenie atmosfery szkolnej dla dobrostanu uczniów, konieczne należy rozpatrzyć i zrozumieć jej wpływ na uczniów oraz możliwe mechanizmy jej towarzyszące. Poprzez analizę związku między klimatem szkoły a samopoczuciem uczniów można uzyskać informacje, w jaki sposób szkoły mogą tworzyć środowiska, które sprzyjają dobremu zdrowiu psychicznemu i emocjonalnemu, interakcjom społecznym oraz osiągnięciom szkolnym. Zgębienie tych związków może pomóc nauczycielom lepiej zrozumieć, w jaki sposób kształtować w swoich instytucjach wspierające środowiska edukacyjne, które pomogą uczniom osiągnąć ich cele.

Osiągnięcia szkolne nie są jedynym celem edukacji. Obejmuje ona również ogólne samopoczucie,

zdrowie psychiczne oraz rozwój społeczny i emocjonalny dzieci i młodzieży. Niezbędne jest zrozumienie związku między klimatem szkoły a dobrostanem uczniów, aby móc wdrażać strategie promujące pozytywne i wspierające środowisko edukacyjne. To powinno pomóc uczniom w osiągnięciu sukcesów szkolnych i zapewnieniu im warunków do wszechstronnego rozwoju.

ZAANGAŻOWANIE UCZNIÓW W SZKOLE

Zaangażowanie zostało opisane w literaturze jako wielowymiarowa konstrukcja, składająca się głównie z trzech powiązanych ze sobą wymiarów: emocji lub afektu, zachowania i poznania⁴. Koncepcualizacja zaangażowania uczniów w szkole została przedstawiona na schemacie 1.



Schemat 1. Źródło: Opracowano na podstawie Adva Hayam-Jonas⁵

⁴ J.A. Fredericks, P.C. Blumenfeld, A.H. Paris, *School engagement: potential of the concept, state of the evidence*, „Review of Educational Research” nr 74/2004, s. 59-109; S. Lam, S. Jimerson, B.P.H. Wong, E. Kikas, H. Shin, F.H. Veiga i in., *Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries*, „School Psychology Quarterly” nr 29/2014, s. 213-232.

⁵ A. Hayam-Jonas, *The relationship between student engagement and academic achievement. Doctoral dissertation*, The University of Auckland 2016, s. 55.

O ZNACZENIU KLIMATU SZKOŁY DLA ZAANGAŻOWANIA I DOBROSTANU UCZNIÓW

Afektywny lub emocjonalny wymiar zaangażowania odnosi się do atrakcyjności szkoły dla młodych ludzi przy braku negatywnych emocji i obecności pozytywnych emocji (tj. zainteresowania, radości) podczas zaangażowania w zadania szkolne. Behawioralny aspekt zaangażowania odnosi się do takich czynników, jak uwaga, wysiłek i wytrwałość, które są zgodne z oczekiwaniami szkoły, zadaniami związanymi z nauką i zaangażowaniem w różne zajęcia szkolne, nawet te niezwiązane bezpośrednio z procesem kształcenia. Poznawcza strona zaangażowania odnosi się do strategii stosowanych przez ucznia w aktywności edukacyjnej, realizacji określonego stylu pracy i samoregulowanej nauki⁶.

Podłużne badania wykazały, że zaangażowanie w naukę w szkole średniej wiąże się z wynikami edukacyjnymi i zawodowymi w wieku dorosłym. Jest predyktorem nie tylko osiągnięć szkolnych, ale także wpływa na samoocenę ucznia, a także na osiągnięcia edukacyjne i zawodowe w wieku dorosłym, niezależnie od czynników społeczno-ekonomicznych i cech osobowości⁷. Badania te sugerują, że przyjemność z kształcenia jako wyraz „afektywnych” aspektów zaangażowania w szkołę ma długofalowy wpływ na ucznia. Z kolei to wydaje się dodatkowo wpływać na późniejsze wybory edukacyjne i zawodowe, aż do dorosłości. Zatem warto dbać o tworzenie warunków sprzyjających zaangażowaniu uczniów i promować inicjatywy mające na celu zwiększenie zadowolenia uczniów ze szkoły.

⁶ J.A. Fredericks, P.C. Blumenfeld, A.H. Paris, op. cit.; M.T. Wang, J.B. Willett, J.S. Eccles, *The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance across gender and race/ethnicity*, „Journal of School Psychology” nr 49/2011, s. 465-480; zob. także M. Kolber, *Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego* [w:] E. Filipiak [red.] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008; A. Tłuściak-Deliowska, M. Czyżewska, *Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1/2018, s. 69-81.

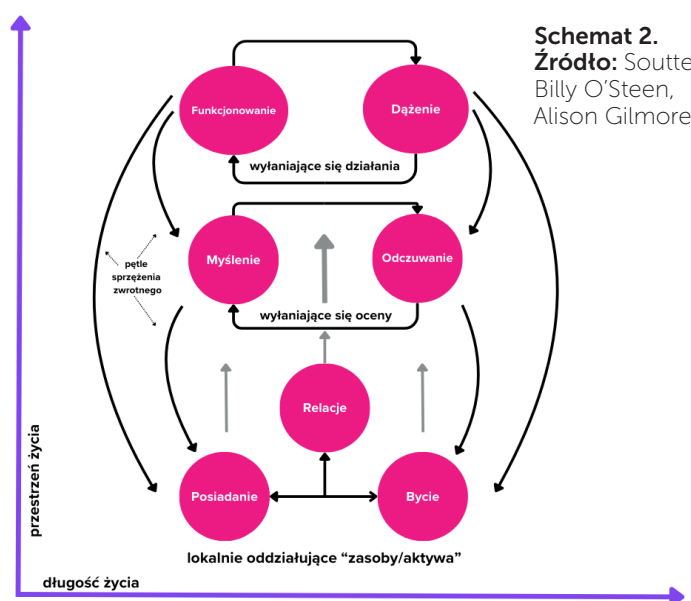
⁷ J. Abbott-Chapman, K. Martin, N. Ollington, A. Venn, T. Dwyer, S. Gall, *The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: findings from an Australian national study*, „British Educational Research Journal” nr 40/2014, s. 102-120.

DOBROSTAN UCZNIÓW

Karolina Kossakowska i Magdalena Zadworna⁸ zwracają uwagę, że pomocne w określeniu, czym jest dobrostan, może być odwołanie się do dwóch nurtów filozoficznych, tj. hedonistycznego i eudajmonistycznego. Według pierwszego podejścia dobrostan to pozytywny stan psychiczny charakteryzujący się wysokim poziomem satysfakcji z życia i jego różnych aspektów, przewagą uczuć pozytywnych nad negatywnymi oraz ogólnym poczuciem szczęścia. Z kolei nurt eudajmonistyczny skupia się na rozwoju, samorealizacji i zaangażowaniu. Przywołane autorki przeprowadziły badania wśród młodzieży, z których wynika, że wskaźniki dobrostanu maleją wraz z wiekiem młodzieży oraz w pewnych zakresach są wyższe u chłopców niż u dziewcząt.

Anne Kathryn Soutter, Billy O’Steen i Alison Gilmore⁹ zaproponowali ramy koncepcyjne do badania dobrostanu uczniów (Student Well-Being Model; SWBM), które zostały zilustrowane na schemacie 2.

MODEL DOBROSTANU UCZNIÓW



Schemat 2.
Źródło: Soutter, Billy O’Steen, Alison Gilmore¹⁰

⁸ K. Kossakowska, M. Zadworna, *Wybrane aspekty dobrostanu psychicznego uczniów na różnych etapach edukacji. Doniesienia wstępne*, „Studia Edukacyjne” nr 54/2019, s. 22-235

⁹ A.K. Soutter, B. O’Steen, A. Gilmore, *The student well-being model: a conceptual framework for the development of student wellbeing indicators*, „International Journal of Adolescence and Youth” nr 19/2014, s. 496-520.

¹⁰ Ibidem, s. 503.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

Przywołani badacze, opierając się na danych zebranych na podstawie studium przypadku szkoły średniej w Nowej Zelandii, przedstawili wyznaczniki dobrostanu uczniów, które odzwierciedlają kluczowe elementy uznawane przez uczniów i nauczycieli za istotne dla ich dobrostanu. Następnie uporządkowano je w siedem domen modelu zorganizowanych w trzy nadrzędne kategorie: (1) Aktywa dla dobrostanu (posiadanie, bycie i relacje); (2) Oceny (odczuwanie i myślenie), (3) Działania (funkcjonowanie i dążenie). Interakcje między tymi komponentami są modelowane zgodnie z mechanizmem emergencji, gdzie lokalnie działające elementy tworzą byty wyższego poziomu, które oddziałują z innymi poziomami poprzez pętle sprzężenia zwrotnego.

Badanie uczniów na temat ich dobrostanu poprzez szczegółowe studium przypadku, jak to przeprowadzone przez Anne Kathryn Soutter, Billy'ego O'Steena i Alison Gilmore, jest przykładem, w jaki sposób model SWBM może być używany do zrozumienia i w rezultacie umożliwienia sformułowania praktycznych rekomendacji dotyczących warunków sprzyjających dobrostanowi uczniów w praktyce edukacyjnej. Jedną z korzyści płynących z używania tego modelu (lub podobnych) jest możliwość wykorzystania go jako narzędzia komunikacji, które pomaga zrozumieć, co poszczególne kategorie oznaczają dla uczniów oraz wymieniać się tymi interpretacjami z innymi. Sposób interpretacji domen i kategorii modelu przez uczniów będzie się różnił w zależności od środowiska edukacyjnego.

Szkoły są doskonałym miejscem dla inicjatyw na rzecz dobrostanu z kilku powodów, a jednym z nich jest przede wszystkim to, że dzieci i młodzież spędzają w szkołach większość swojego czasu. Dlatego codzienne interakcje i doświadczenia z rówieśnikami i nauczycielami są integralną częścią ich dobrostanu i stanowią ważne cele programów na ten dobrostan zorientowanych.

KLIMAT SZKOŁY I JEGO ODDZIAŁYWANIE

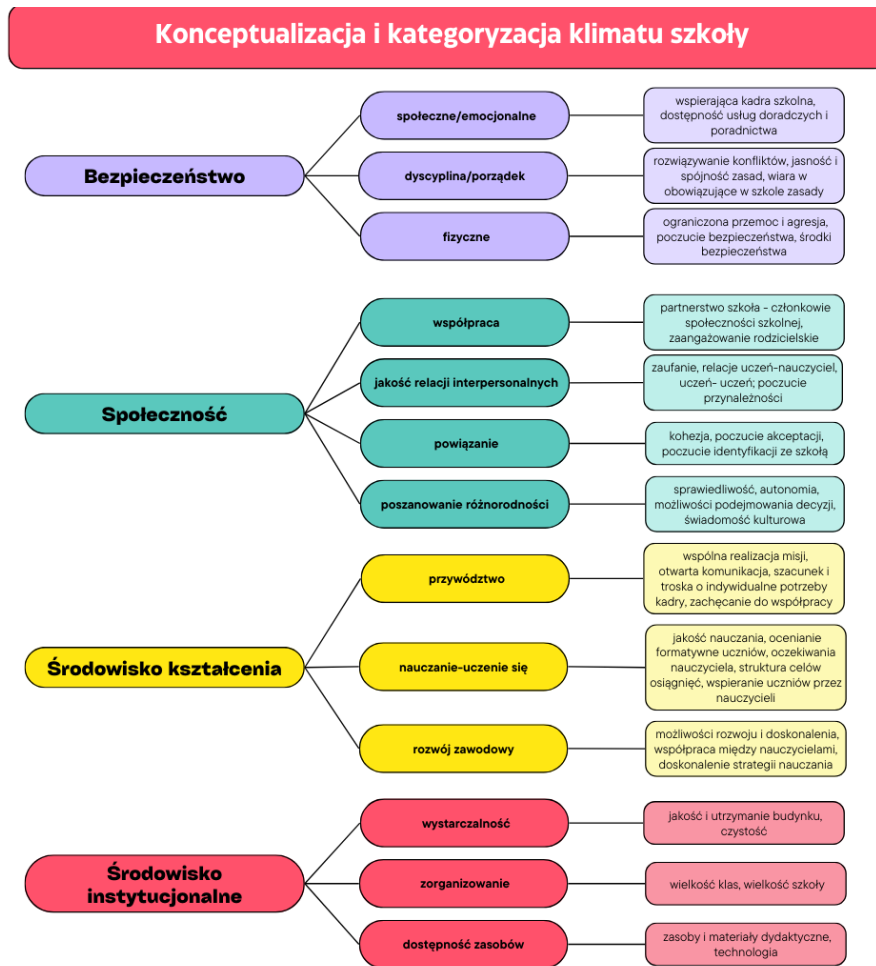
Nie ma wątpliwości, że kontekst szkoły jest ważny dla rozwoju dzieci i młodzieży oraz ich osiągnięć szkolnych i życiowych. Jedną z centralnych konstrukcji używanych do zrozumienia kontekstu szkoły jest „klimat szkoły”. Kategoria, choć tak popularna w ostatnim czasie, jest jednocześnie trudna do jednoznacznego zdefiniowania i zmierzenia. Z drugiej zaś strony klimat szkoły w jakiś sposób jest rozpoznawalny i odczuwalny. Odwiedzający szkołę i przebywający w niej przez jakiś czas mogą rozpoznać pewne jego właściwości. Choć istnieje wiele różnych definicji i ujęć klimatu szkoły, chcąc dokonać pewnej ich integracji można uznać, że pojęcie to odnosi się do względnie trwałego zestawu cech opisujących jakość szkoły. Odzwierciedla postrzeganie przez członków społeczności szkolnej aspektów fizycznych, interpersonalnych i strukturalnych szkoły, a także poziom bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego oraz jakość procesów szkolnego nauczania-uczenia się¹¹. Cechy te odzwierciedlają więc właściwości szkoły, są postrzegane przez członków jej społeczności i wpływają na ich zachowanie.

Jedną z nowszych szczegółowych konceptualizacji klimatu szkoły, jego wymiarów i wskaźników została opracowana przez Ming-Te Wanga i Jessicę L. Degol¹² na podstawie analizy 327 dotychczas opublikowanych prac poświęconych temu zagadnieniu. Graficzne jej ujęcie zostało przedstawione na schemacie 3.

¹¹ A. Tłuściak-Deliowska, A. Baum, M. Jabtonowska, A.R. Makaruk, M.W. Romaniuk, M. Trzcińska-Król, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Mapowanie klimatów szkół jako alternatywa dla rankingów osiągnięć* [w:] S.M. Kwiatkowski [red.] *Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. M. Dietricha, Warszawa 2024, s. 123-136; I. Nowosad, *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i Edukacja” nr 119(1)/2018, s. 41-53. 11

¹² M.T. Wang, J.L. Degol, *School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*, „Educational Psychology Review” nr 28/2016, s. 315-352.

O ZNACZENIU KLIMATU SZKOŁY DLA ZAANGAŻOWANIA I DOBROSTANU UCZNIÓW



Schemat 3.
Źródło: Opracowano na podstawie Wang i Degol, 2016

Klimat szkoły reprezentuje praktycznie każdy aspekt doświadczenia szkolnego. Klimat kształtuje jakość interakcji wszystkich uczniów, nauczycieli, rodziców i pozostałego personelu szkoły oraz odzwierciedla szersze misje edukacyjne i społeczne szkoły. Łącznie te wymiary obejmują niemal wszystkie cechy środowiska szkolnego, które mają wpływ na rozwój poznawczy, behawioralny i psychologiczny uczniów. Nie dziwi więc, że to w klimacie szkoły dostrzega się możliwość poprawy osiągnięć uczniów i ograniczenia zachowań problemowych.

Istnieją dowody na to, że uczniowie są bardziej zaangażowani w szkołę i osiągają wyższe wyniki w nauce w szkołach o pozytywnym klimacie szkolnym¹³. Utrzymujący się pozytywny klimat szkoły

sprzyja rozwojowi społecznemu, umysłowemu i emocjonalnemu uczniów oraz wynikom edukacyjnym. Badania wykazały, że pozytywny klimat szkoły wiąże się z lepszymi osiągnięciami i wydajnością w nauce, adaptacyjnym dostosowaniem psychospołecznym, adekwatną samooceną uczniów, motywacją do nauki, zmniejszonymi problemami behawioralnymi oraz ogólnie pozytywnym zdrowiem i samopoczuciem¹⁴. A zatem uczniowie, którzy doświadczają pozytywnego klimatu szkoły, są bardziej skłonni podejmować wyzwania, są otwarci na rozwiązywanie problemów lub podchodzenie do zadań w innowacyjny sposób, nawet jeśli istnieje ryzyko, że mogą popełnić błędy, są

¹³ Ibidem; T. Konold, D. Cornell, Y. Jia, M. Malone, *School climate, student engagement, and academic achievement: a latent variable, multilevel multiinformant examination*, „AERA Open” nr 4/2008, s. 1-17.

¹⁴ A. Vieno, M. Santinello, E. Galbiati, M. Mirandola, *School climate and well-being in early adolescence: a comprehensive model*, „European Journal of School Psychology” nr 2(1-2)/2004, s. 219-238; M.T. Wang, J.L. Degol, op. cit.; K.J. Zullig, E.S. Huebner, J.M. Patton, *Relationships among school climate domains and school satisfaction*, „Psychology in the Schools” nr 48(2)/2011, s. 133-145.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

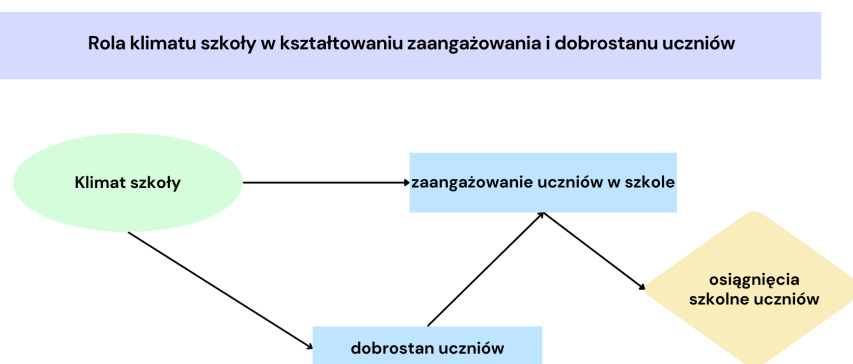
bardziej otwarci na przyjmowanie konstruktywnej krytyki i sugestii i traktują je jako szansę na doskonalenie swoich umiejętności. Uczniowie chętniej biorą udział w dyskusjach klasowych, gdy czują się wspierani przez nauczyciela¹⁵. Ze względu na większą determinację do pracy na zajęciach, uczniowie, którzy są w ten sposób zaangażowani, będą osiągać lepsze wyniki w nauce. Dlatego istotne jest zapewnienie bezpiecznych i wspierających warunków do nauki, a pierwszym krokiem w tym kierunku jest zrozumienie roli klimatu szkolnego.

O ROLI KLIMATU SZKOŁY W KSZTAŁTOWANIU ZAANGAŻOWANIA I DOBROSTANU UCZNIÓW

Nicolas Fatou i Violaine Kubiszewski odkryli¹⁶, że jakość klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów wyjaśnia wysoki odsetek wariacji w poziomie zaangażowania w zajęcia szkolne, pokazując bezpośredni wpływ środowiska szkolnego na zainteresowanie uczniów nauką i uczestnictwo w propozycjach edukacyjnych. Z kolei badania Alessio Vieno i współpracowników¹⁷ dowiodły, że wsparcie nauczyciela jest niezbędne do stworzenia klimatu szkolnego charakteryzującego się interakcją i pracą zespołową mającą na celu wzbudzenie u uczniów poczucia bycia wysłuchanym i zrozumianym. Warunki te zaś są związane z samopoczuciem i zdrowiem uczniów. Wyniki badań przeprowadzonych przez Elisabetę Lombardi i współpracownice¹⁸ dowodzą, że doświadczenie dobrego samopoczucia

wpływa na zaangażowanie w zajęcia szkolne. Badania wskazujące na związek między kompetencjami społecznymi, postrzeganym wsparciem społecznym i zaangażowaniem pokazują, że cechy osobowości podkreślające funkcjonowanie społeczne są powiązane z pozytywną percepcją klimatu szkolnego. Wpływ klimatu szkoły na zaangażowanie jest mediowany przez doświadczenie dobrego samopoczucia.

Innymi słowy, potwierdzono, że klimat szkoły jest ważnym czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę, aby poprawić zaangażowanie w działania szkolne, ale jest skuteczny tylko wtedy, gdy jego wpływ może modyfikować doświadczenie dobrego samopoczucia uczniów. Relację między omówionymi obszarami przedstawiono na schemacie 4.



Schemat 4. Źródło: Opracowano na podstawie Lombardi i in., 2019

WNIOSKI I IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

W obliczu spadku osiągnięć szkolnych, mniejszego zaangażowania w naukę i pogorszenia ogólnego stanu zdrowia psychicznego po pandemii COVID-19 konieczne jest, aby badacze i praktycy identyfikowali krytyczne predyktory pozytywnych trendów psychologicznych i behawioralnych. Obecnie wiele inicjatyw bezpośrednio lub pośrednio koncentruje się na poprawie klimatu akademickiego i społecznego jako wstępie do zadbania o dobrostan uczniów. Dbanie o pozytywny klimat szkoły jawi się jako jedna ze skutecznych metod promowania osiągnięć szkolnych młodzieży, rozwoju społeczno-emocjonalnego i zdrowia

¹⁵ A. Tłuściak-Deliowska, M. Czyżewska, *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... Czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2020.

¹⁶ N. Fatou, V. Kubiszewski, *Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement?*, „Social Psychology of Education” nr 21(1)/2018.

¹⁷ A. Vieno, M. Santinello, E. Galbiati, M. Mirandola, op. cit.

¹⁸ E. Lombardi, D. Traficante, R. Bettoni, I. Offredi, M. Giorgetti, M. Vernice, *The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students*, „Frontiers in Psychology” nr 10/2019, artykuł nr 2482.

O ZNACZENIU KLIMATU SZKOŁY DLA ZAANGAŻOWANIA I DOBROSTANU UCZNIÓW

psychicznego, zwłaszcza w okresie dojrzewania. Optymalny rozwój poznawczy i społeczno-emojonalny dokonuje się w środowiskach szkolnych, które wspierają psychologiczne potrzeby uczniów i ich osobiste cele. Wytrwałość i intensywność wysiłku niezbędne do pomocy młodym ludziom w nauce rodzą się w środowisku, w którym panuje radość i pasja do nauczania i uczenia się.

Przywołane w artykule wyniki badań potwierdzają perspektywę pozytywnej edukacji, ponieważ oczekuje się, że interwencja w środowisku szkolnym będzie wywierać pozytywny wpływ nie tylko na dobre samopoczucie uczniów, lecz w efekcie na ich zaangażowanie w działania szkolne i naukę, niezależnie od indywidualnych zasobów uczniów. Konstatacje te zachęcają do pracy w szkołach/ze szkołami w celu wdrożenia programów edukacyjnych, które wspierają i utrzymują pozytywny klimat szkoły służący zaangażowaniu uczniów oraz dobremu samopoczuciu społeczności szkolnej. Nie dziwią więc coraz liczniej podejmowane inicjatywy zorientowane na badanie klimatu szkoły¹⁹ w celu lepszego jego rozpoznania i zrozumienia. Efektem diagnozy w sytuacji dostrzeżenia potrzeby zmiany powinno być podejmowanie działań doskonalących. Klimat szkoły jest podatny na zmiany i może służyć jako cel interwencji. Kluczowym celem skutecznych zmian jest identyfikacja cech środowiska szkolnego, które można zmienić i które takiej zmiany wymagają. Diagnoza pozwala na dokładne zrozumienie istniejących problemów i wyzwań, które mogą negatywnie wpływać na członków społeczności szkolnej. Zrozumienie specyficznych potrzeb i kontekstu danej szkoły umożliwia wdrożenie bardziej trafnych i skutecznych interwencji oraz programów. Diagnoza pomaga również

zidentyfikować mocne strony szkoły, na których można oprzeć proces zmian. Rozpoznanie klimatu szkoły tworzy też punkt odniesienia, który umożliwia późniejsze monitorowanie postępów i ocenę skuteczności wprowadzonych zmian.

Rozpoznanie poszczególnych właściwości klimatu w danej szkole pozwala uniknąć wprowadzania rozwiązań, które mogą być kosztowne lub/i nieskuteczne, gdyż nie opierają się na rzeczywistych danych i potrzebach. Podkreślić zatem należy, że nie ma rozwiązań gotowych i uniwersalnych, a najlepsze są te „szyte na miarę”. Konceptualizacja i operacjonalizacja klimatu szkoły oraz takich zagadnień, jak zaangażowanie uczniów i ich dobrostan, powinna umożliwić ukierunkowanie działań diagnostycznych, które będą zorientowane na rozpoznanie wskazanych aspektów. W oparciu o zgromadzone dane powinno się stworzyć plan działania najlepiej dostosowany do danego miejsca i jego potrzeb. Ważne jest, by w ów proces zaangażować wszystkie grupy interesariuszy (uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników niepedagogicznych szkoły), co powinno ułatwić osiągnięcie konsensusu odnośnie do określenia konieczności i kierunku zmian. Jeśli strategia działania jest opracowana bez uwzględnienia opinii wszystkich zainteresowanych stron, mało prawdopodobne jest, że cała społeczność szkolna poczuje się zaangażowana w przyjęte cele i poświęci się ich realizacji z pełnym oddaniem. Istotne jest więc wzmacnianie zaangażowania całej społeczności szkolnej we wspólną pracę i budowanie miejsca, które nazywamy szkołą. ●

dr hab. ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

Profesor w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Dyrektor Instytutu Pedagogiki od 2024; w latach 2021-2024 kierownik Szkoły Doktorskiej APS. Od 2022 roku kieruje Zespołem Badań Kultury Szkoły i Procesu Kształcenia (SHOOLab), działającym w Instytucie Pedagogiki APS. Autorka ponad osiemdziesięciu prac naukowych, w których koncentruje się na środowisku szkolnym.

¹⁹ Ciekawą egzemplifikację badań dotyczących klimatu szkoły stanowi przedsięwzięcie pod nazwą Klimatyczna Mapa Szkół, realizowane przez Biuro Edukacji m.st. Warszawy we współpracy z zespołem naukowców z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, który odpowiadał za pilotaż (zob. Tłuściak-Deliowska i in., 2024). Projekt zorientowany jest na stworzenie mapy warszawskich szkół. W przeciwieństwie do rankingów osiągnięć, mapa nie grupuje szkół, ale pokazuje ich różnorodność i specyfikę z uwzględnieniem aspektów składających się na klimat szkoły. Narzędzie to ma być pomocne dla młodych ludzi w wyborze szkoły średniej. Do projektu przystąpiło 129 warszawskich szkół ponadpodstawowych, <https://edukacja.um.warszawa.pl/klimatyczna-mapa-szkol> (dostęp 31.07.2024).