

Психологический климат в школе: к вопросу о структуре понятия

Н.Ю. Федунина

кандидат психологических наук, доцент кафедры мировой психотерапии факультета клинической и консультативной психологии, ведущий научный сотрудник межведомственного ресурсного центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, natalia_fedunina@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению структуры понятия школьного климата. Традиционно выделяемые составляющие школьного климата — структура и культура — дополняются центральным для области безопасности уровнем индивида, который фактически занимает доминирующую позицию в оценке и коррекции школьного климата. Обсуждается необходимость разработки сбалансированной модели школьного климата, учитывающего в равной степени три составляющие: структурную, культурную и индивидуальную.

Ключевые слова: школьный климат, школьная структура, школьная культура.

Введение

Проблема школьного климата сегодня активно разрабатывается в зарубежной литературе и является важной частью сферы безопасности образовательной среды. Она тесно связана со структурным уровнем проблемы безопасности/насилия в силу фокусировки не столько на индивидуальных особенностях участников образовательного процесса, сколько на структурно-динамических аспектах социальной среды школы.

Школьный климат описывается с точки зрения качества и характера школьной жизни и отражает целый ряд компонентов: школьные нормы и ценности [12], систему правил и санкций [22], фон взаимоотношений, или качество коммуникативной атмосферы в школе [7; 17; 12; 1; 3], учет социально-психологических нужд учащихся [19], учебный климат [4], активность участников обра-

зовательного процесса и сообщества [9] и др. Приводимые параметры до того разнородны и многочисленны, что предметное поле понятия «школьный климат» оказывается чрезвычайно размытым.

Мы ставим вопрос о структуре понятия. Если в 50-х говорили об организационном климате, в конце 70-х связывали школьный климат с академическими результатами, а начиная с 90-х — с исследованием причин насилия в школе [22], то в настоящий момент понятие школьного климата лежит на пересечении представлений о школьной структуре и школьной культуре [16]. Данные базисные факторы дополняются феноменологической доминантой, отражающей как субъективный аспект особенностей восприятия климата, так и индивидуальные компетенции. В статье будут рассмотрены эти три стороны школьного климата на материале зарубежных публикаций.

Индивидуальные компетенции

Понятие школьного климата во многом покоится на впечатлении, субъективном восприятии, на невидимом. Введение феноменологического фактора в определение данного понятия делает его зависимым от восприятия участника процесса. Выделяются и объективируются различные измерения, определяющие восприятие разных сторон школьного контекста.

Учет субъективного фактора в оценке школьного климата делает необходимым оценку позиций разных участников образовательного процесса. Школа представляет собой сложную организацию, включающую несколько взаимодействующих групп: учащихся, учителей, консультантов и психологов, социальных работников и врачей, администрацию, директора, родителей и других заинтересованных лиц в обществе. Каждая группа может иметь свое видение проблемы насилия в школе, свое восприятие того, насколько школа безопасна и как можно решать связанные с темой безопасности вопросы. Эти разные точки зрения, их диалог могут помочь найти по-настоящему эффективные пути решения проблемы, отследить успешность превентивных программ. Так, например, разброс между показателями самоотчетов учащихся о школьном насилии, по данным исследователей, тем выше, чем выше показатели виктимизации [2]. Все большее развитие получают не только методы количественных исследований, но и качественные формы изучения субъективного восприятия школьного климата.

Индивидуальный уровень находит отражение также в используемых в батареях оценки школьного климата

подшкалах, а также во многих программах формирования позитивного школьного климата. Значительная доля такого рода программ ориентирована на развитие про-социальных навыков, социально-коммуникативных компетенций. Школы стремятся выработать более экологический подход для обеспечения безопасности благодаря поддержке всех учащихся — как принадлежащих к группе риска, так и остальных, поддерживая и академическую успеваемость, и социальное, гражданское развитие. Учащиеся лучше будут способны понять законы и принципы гражданской ответственности и прав человека, принятые в обществе, если почувствуют их действие на собственном опыте разрешения конфликтов. Овладение социальным дискурсом, вербальными средствами выражения своей позиции может послужить значимой альтернативой асоциальным проявлениям — сопротивлению, отчуждения, криминализации.

Школьная структура

К объективным факторам школьного климата относят ряд структурных характеристик (тип школьного заведения, размер учебного учреждения, количество учеников в классе, организация учебных и внеклассных занятий, доступность материалов и ресурсов, этнический состав и пр.). Так, тип учебного заведения (начальная, средняя школа, высшее образование) по разному определяет тему безопасности в силу различий по своей философии, процессу, отношениям преподаватель-ребенок, представлениям об ожидаемом и соответствующем нормам поведении [1].

Вопрос о размере школы и количестве учеников в классе оказывается сопряжен с обсуждающейся проблемой растущей имперсональности и ее влиянии на атмосферу школы. Насилие рассматривается как субъективное и социальное действие, связанное не только с бедностью и несправедливостью, но с социальным, аффективным, экзистенциальным исключением [14]. Проблема имперсональности рассматривается, как правило, на нескольких уровнях и затрагивает не только коммуникативную сферу, но и целый ряд других областей вплоть до архитектуры. Вопросы дизайна, обеспечивающего безопасность, начали активно разрабатываться еще в начале 70-х криминологом Р. Джеффри и архитектором О. Ньюманом [6]. Недооценка физической среды выделяется некоторыми авторами наряду с неорганизованностью и недостатком участливости персонала. Необходимо проведение наблюдений относительно пространства образовательного учреждения — насколько оно организовано, комфортно [1].

Школьная культура

Однако, как говорит один из пионеров в области исследований насилия в школе Жак Тестанье, дело не только в размере школы. Растет разрыв между целями и методами педагогической системы, с одной стороны, и индивидуальными нормами и убеждениями, с другой. Анормальные нарушения в школе возникают не как нормативные процессы, свойственные взрослению, такие как опробование правил и границ, но как бунт против норм школы, против ее конечной цели [18; 20]. Обсуждается проблема

изменения школьного климата, насилия в школе как симптом потери смысла, внутренних ценностей и десаκραлизации школы, отказа от интеграции в академическое пространство школы [20; 5].

Уровень школьной культуры включает установки, представления, нормы и ценности [13], связанные как с системой взаимодействий, так и с образовательным процессом и рабочим климатом. Трудно влиять на нормы и ценности учеников и их родителей. Актуальным становится диалог на аксиологическом уровне. Речь идет уже не столько о технологии, но и о философии образования. Так, феномен насилия, низкого качества образовательного климата и среды признается не просто явлением некомпетентности, но формой проявления потребностей, связанных с признанием и смыслом, обретением своего места.

Теоретические модели отражают взаимосвязь разных компонентов климата и культуры безопасности, в частности, учитывают не только знания и умения, но и мотивационные факторы, ценностно-смысловые особенности, декларируемые и фактические ценности в отношении безопасности. Интересны исследования иерархической структуры восприятия безопасности климата. Люди оценивают определенные черты среды с точки зрения личных ценностей и их значения. Фактора первого уровня включают восприятие направленных на безопасность мер, программ, действий, тогда как фактор следующего уровня отражает, насколько по мнению участника образовательного процесса безопасность ценится школой [16]. Плохой школьный климат характеризовался чувством несправедливости у учеников. Эти данные показывают связь феномена

насилия не только с непосредственным контекстом взаимодействия, но и с функционированием организации, справедливости системы образования и образовательных практик в конкретных школах [4]. Школа, где учителя и администрация обращает внимание не только на академические, но и социальные и эмоциональные нужды учащихся создает безопасное пространство для открытого взаимодействия, обучения и личностного роста [19].

В рамках этого уровня школьного климата осуществляются программы, направленные на улучшение поведения путем научения правилам. Правила являются важным структурным элементом любой сложной системы. Считается, что чем больше эксплицитных, обсуждаемых и принятых правил, тем лучше система функционирует. Данная программа делает акцент на научении правилам поведения в школе. Анализ явных и имплицитных правил жизни класса; формирование и принятие совокупности правил и форм контроля их исполнения при демократичном участии самих учеников [11].

Проблема интегративной модели

Как правило, в методиках оценки школьного климата, а также программах позитивного климата школы находят отражение аспекты школьной культуры и субъективных оценок, тогда как школьная структура скорее становится предметом рассмотрения психологических, социологических, культурологических работ, связанных оценкой структурных особенностей школы и системного насилия. Например, один из самых извест-

ных опросников — комплексное исследование эффективности школы (118 пунктов) (118-item Effective School Battery), разработанное Готтфредсоном для оценки климата образовательной среды, — включает две группы подшкал: психосоциальный климат и характеристики учащихся. Шесть подшкал, касающихся психосоциального климата, описывают общее восприятие учащимися школьной среды. Сюда входит безопасность в школе, четкость правил, справедливость правил, уважение к учащимся, влияние учащихся на происходящее в школе, планирование и действие по улучшению школы. Двенадцать характеристик, касающихся учащихся, включают такие черты, как позитивные связи со сверстниками, доверие школьным правилам, активность в школьных делах и др. [15]. Этот и другие опросники включают оценку субъективного восприятия, с одной стороны, и индивидуальные особенности, с другой, упуская структурное измерение.

В настоящий момент в связи с активным развитием проблематики безопасности назрела необходимость выхода за пределы двумерного видения школьного климата и обращения к логике самого понятия школьного климата, его нахождению на пересечении областей школьной структуры и культуры, рассмотренных через призму феноменологического измерения.

Заключение

Сегодня все настоятельнее признается необходимость общей концепции, в которой бы нашлось место разнообразным индивидуальным и социальным

факторам, делается акцент на контекстные и организационные, а не только индивидуальные или индивидуальные факторы в проблеме насилия и безопасности образовательной среды. Исследования школьного климата являются одной из основных составляющих проблемного поля безопасности образовательной среды. Они активно ведутся в разных странах мира, вводятся в оценку безопасности школы, мониторинг, оценку эффективности превентивных программ, а также как показатель организационной эффективности школы. Развитие школы, работа на улучшение школьного климата рассматривается как важный фактор снижения школьного насилия.

Несмотря на то, что проблематику школьного климата возводят к двум областям — школьной структуре и школьной культуре, — основной корпус литературы по теме школьного климата касается скорее уровня индивида и школьной культуры. Анализ структурных компонентов обычно относится к другому кругу материалов и не входит ни в прикладные проекты, ни в методы оценки и мониторинга школьного климата. Такая ситуация отражает присущую области фрагментарность и свидетельствует о необходимости интеграции и разработки общей модели школьного климата, учитывающей разные аспекты этого явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Astor R.A., Benbenishty R., Estrada J.N.* School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools // *American Education Research Journal*. 2009. Vol. 46, № 2. P. 423—461.
2. *Astor R.A., Guerra N., Van Acker R.* How Can We Improve School Safety Research? // *Educational researcher*. 2010. Vol. 39, № 1. P. 69—78.
3. *Boulter L.* Family-school connection and school violence prevention // *The Negro educational review*. 2004. Vol. 55, № 1, January. P. 27—40.
4. *Carra C.* Pour une approche contextuelle de la violence [Electronic resource]: Le role du climat d'école // *International Journal on Violence and School*. 2009. Vol. 8, April. URL: http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/fileadmin/user_upload/PDF/international/ijvs/ijvs8.pdf (Accessed: 15.01.2014).
5. *Carra C., Sicot F.* Perturbations et violences à l'école // *Déviance et société*. 1996. Vol. 20, № 1. P. 85—97.
6. *Fox J.A., Burstein H.* Violence and security on campus: From preschool through college Santa Barbara, California: Praeger, 2010. 374 p.
7. *Furlong M., Morrison G.* The school in school violence: definitions and facts // *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*. 2000. Vol. 8, № 2, Summer. P. 71—82.
8. *Gottfredson G.* The Effective school: User's manual. Maryland: University of Maryland, 2011. 113 p.
9. *Leinhardt A.M.C., Willert H.J.* Involving Stakeholders in Resolving School Violence // *NASSP Bulletin*. 2002. Vol. 86, № 631. P. 32—43.
10. *Moreno J.M., Debarbieux E., Mancel C.* Le côté sombre de l'école: Politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnoles // *Revue française de pédagogie*. 1998. Vol. 123. P. 63—71.

11. *Mulvey E.P., Cauffman E.* The Inherent Limits of Predicting School Violence // *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, № 10, October. P. 797—802.
12. *Neal A., Griffin M.A.* Safety Climate and Safety Behaviour // *Australian Journal of Management*. 2002. Vol. 27. P. 67—76.
13. *Peterson R.L., Skiba R.* Creating school climates that prevent school violence // *Preventing school failure*. 2000. Spring. P. 122—129.
14. Réflexions phénoménologiques sur le sens de la violence scolaire au Chili [Electronic resource] / *Blaya C., Debarbieux E., Flores L.M., Zeron A.M.* // *International Journal on Violence and School*. 2009. № 8, April. URL: <http://www.ijvs.org/files/Revue-08/03.-Blaya-Ijvs-8.pdf> (Accessed: 15.01.2014).
15. School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment / *Zullig K.J., Koopman T.M., Patton J.M., Ubbes V.A.* // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2010. Vol. 28. P. 139—152.
16. School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice / *Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., Pickeral T.* // *Teachers College Record*, 2009. Vol. 111, №1. P. 180—213.
17. *Testanière J.* Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré // *Revue française de sociologie*. 1967. Vol. 8. P. 17—33.
18. *Testanière J.* Crise scolaire et révolte lycéenne // *Revue française de sociologie*. 1972. Vol. 13. P. 3—34.
19. Threat Assessment in Schools: A Guide to Managing Threatening Situations and to Creating Safe School Climates / *Fein R., Vossekuil B., Pollack W., Borum R., Modzeleski W., Reddy M.*, U.S. Department of Education, Washington, D.C.: National Threat Assessment Center, 2002. 95 p.
20. *van Zanten A.* Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue // *Déviance et société*. 2000. Vol. 24, № 4. P. 377—401.
21. *Vienne Ph.* Comprendre les violences à l'école. Deuxième édition revue et actualisée. Bruxelles: de Boeck, 2008. 225 p. («Pratiques pédagogiques»).
22. *Welsh W.N.* The Effects of School Climate on School Disorder // *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2000. Vol. 567, № 1, January. P. 88—107.

Psychological school climate: on the structure of the notion

N. Yu. Fedunina

candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of world psychotherapy, faculty of clinical and counseling psychology, leading research fellow of the Interagency Resource Center for monitoring and expertise of education environmental safety, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, natalia_fedunina@mail.ru

The article regards the structure of the notion "school structure". The traditionally singled out components of school climate — structure and culture — are amended by the notion of an "individual", which becomes central for the concept of school security and in fact takes a domineering position in estimation and correction of school climate. The article discusses the need in elaboration of a balanced model of a school climate, able to take into account three main constituents: structural, cultural and individual.

Keywords: school climate, school structure, school culture.

REFERENCES

1. *Astor R.A., Benbenishty R., Estrada J.N.* School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Education Research Journal*. 2009. Vol. 46, no. 2. pp. 423—461.
2. *Astor R.A., Guerra N., Van Acker R.* How Can We Improve School Safety Research? *Educational researcher*. 2010. Vol. 39, no. 1. pp. 69—78.
3. *Boulter L.* Family-school connection and school violence prevention. *The Negro educational review*. 2004. Vol. 55, no. 1, January. pp. 27—40.
4. *Carra C.* Pour une approche contextuelle de la violence [Electronic resource]: Le role du climat d'ecole. *International Journal on Violence and School*. 2009. Vol. 8, April. URL: http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/fileadmin/user_upload/PDF/international/ijvs/ijvs8.pdf (Accessed: 15.01.2014).
5. *Carra C., Sicot F.* Perturbations et violences à l'école. *Déviance et société*. 1996. Vol. 20, no. 1. pp. 85—97.
6. *Fox J.A., Burstein H.* Violence and security on campus: From preschool through college Santa Barbara, California: Praeger, 2010. 374 p.
7. *Furlong M., Morrison G.* The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*. 2000. Vol. 8, no. 2, Summer. pp. 71—82.
8. *Gottfredson G.* The Effective school: User's manual. Maryland: University of Maryland, 2011. 113 p.
9. *Leinhardt A.M.C., Willert H.J.* Involving Stakeholders in Resolving School Violence. *NASSP Bulletin*. 2002. Vol. 86, no. 631. pp. 32—43.

10. *Moreno J.M., Debarbieux E., Mancel C.* Le côté sombre de l'école: Politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnoles. *Revue française de pédagogie.* 1998. Vol. 123. P. 63—71.
11. *Mulvey E.P., Cauffman E.* The Inherent Limits of Predicting School Violence. *American Psychologist.* 2001. Vol. 56, no. 10, October. pp. 797—802.
12. *Neal A., Griffin M.A.* Safety Climate and Safety Behaviour. *Australian Journal of Management.* 2002. Vol. 27. pp. 67—76.
13. *Peterson R.L., Skiba R.* Creating school climates that prevent school violence. *Preventing school failure.* 2000. Spring. pp. 122—129.
14. Réflexions phénoménologiques sur le sens de la violence scolaire au Chili [Electronic resource] / *Blaya C., Debarbieux E., Flores L.M., Zeron A.M.* *International Journal on Violence and School.* 2009. no.8, April. URL: <http://www.ijvs.org/files/Revue-08/03.-Blaya-Ijvs-8.pdf> (Accessed: 15.01.2014).
15. School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment / *Zullig K.J., Koopman T.M., Patton J.M., Ubbes V.A.* *Journal of Psychoeducational Assessment.* 2010. Vol. 28. pp. 139—152.
16. School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice / *Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., Pickeral T.* *Teachers College Record,* 2009. Vol. 111, no.1. pp. 180—213.
17. *Testanière J.* Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie.* 1967. Vol. 8. pp. 17—33.
18. *Testanière J.* Crise scolaire et révolte lycéenne. *Revue française de sociologie.* 1972. Vol. 13. pp. 3—34.
19. Threat Assessment in Schools: A Guide to Managing Threatening Situations and to Creating Safe School Climates / *Fein R., Vossekuil B., Pollack W., Borum R., Modzeleski W., Reddy M.,* U.S. Department of Education, Washington, D.C.: National Threat Assessment Center, 2002. 95 p.
20. *van Zanten A.* Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et société.* 2000. Vol. 24, no. 4. pp. 377—401.
21. *Vienne Ph.* Comprendre les violences à l'école. Deuxième édition revue et actualisée. Bruxelles: de Boeck, 2008. 225 p. ("Pratiques pédagogiques").
22. *Welsh W.N.* The Effects of School Climate on School Disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science.* 2000. Vol. 567, no. 1, January. pp. 88—107.