



Klimat w klasie a sukces glottodydaktyczny

Danuta Gabryś-Barker

Jedną z istotnych cech dobrze funkcjonującej klasy jest pozytywny klimat, jaki w niej panuje. Tworzy go nauczyciel, ale także uczniowie, którzy stanowią grupę, miniwspólnotę. Artykuł omawia wpływ pozytywnego klimatu klasy na uczniów, jaki ukazują wybrane badania oraz pilotażowe badanie przeprowadzone przez autorkę. Wyniki obserwacji posłużyć mogą do wprowadzenia modyfikacji w programie kształcenia nauczycieli, ale także mogą stanowić źródło refleksji nad problemem klimatu klasy w praktyce nauczycieli.

Szkoła jako instytucja, klasa jako grupa

Martin Seligman (2002), psycholog reprezentujący nową gałąź psychologii, psychologię pozytywną, wyróżnia trzy filary tej dziedziny: pozytywne emocje, pozytywne cechy charakteru oraz pozytywne (wspomagające) instytucje (ang. *enabling institutions*).

Jakie cechy musi mieć szkoła, by być taką właśnie wspomagającą instytucją? Bardzo często dobra szkoła jest opisywana jako ta, która osiąga najlepsze wyniki dydaktyczne i ma najwyższy procent absolwentów kontynuujących naukę na dalszych etapach edukacji. Ale cechy szkoły, którą można uznać za wspomagającą, to znacznie więcej, co nie wyklucza uprzednio wspomnianych kryteriów. Badania pokazują, że uczniowie i absolwenci danej szkoły postrzegają ją pozytywnie, gdy:

- program szkoły i dobór treści programowych jest adekwatny do potrzeb jej uczniów;
- uczniowie mają pewien stopień kontroli nad decyzjami podejmowanymi w szkole;
- dyscyplina panująca w szkole jest przestrzegana dość rygorystycznie i konsekwentnie, a jej poprawa osiągana jest nie poprzez system kar, ale odpowiednią korektę zachowań;

- system nagradzania jest racjonalny, uczniowie są doceniani i nagradzani za dobre zachowanie;
- szkoła jest dobrze zarządzana;
- dyrektor szkoły jest jej prawdziwym przywódcą;
- szkoła jest nie tylko instytucją formalną, ale stwarza możliwości kontaktu bardziej osobistego pomiędzy uczniami i nauczycielami, co daje uczniom i nauczycielom poczucie przynależności i związku emocjonalnego ze szkołą (Peterson 2006:286, tłum. własne).

W polskim kontekście edukacyjnym działalność szkoły dotyczy jej roli również jako jednostki wychowawczej. Zbigniew Marciniak (2008:10) pisze, że wymiar wychowawczy jest niezbędnym elementem pracy nauczyciela, a każda szkoła powinna posiadać program wychowawczy, który jest *spójny z programami nauczania oraz uwzględnia kształtowanie postaw uczniów, jest tworzony z udziałem uczniów, rodziców i nauczycieli, jest osadzony w tradycji szkoły i lokalnej społeczności*.

Podstawową jednostką organizacyjną w szkole jest klasa, która stanowi także grupę społeczną składającą się z uczniów i ich nauczyciela (nauczycieli). To, jak dana grupa funkcjonuje, determinują przede wszystkim relacje pomiędzy jej członkami. Właśnie one kształtują szczególnie klimat klasy,

który w najwyższym stopniu odpowiada za jej sukces, tj. nie tylko dobrą współpracę, ale i satysfakcję, chęć przebywania razem i dążenia do osiągania wspólnych celów grupowych i indywidualnych.

Klimat klasy jako pojęcie wieloaspektowe

Pojęcie klimatu klasy wywodzi się z psychologii społecznej, a dokładniej z badań nad klasą jako grupą społeczną. Amborse i in. (2010:170) definiują i opisują go jako:

(...) intelektualny, społeczny, emocjonalny i fizyczny kontekst, w jakim funkcjonują uczniowie. Determinuje go cała konstelacja współgrających czynników, takich jak interakcja nauczyciele-uczniowie, ton, jaki nadają swoim lekcjom nauczyciele, czy jest to podejście rutynowe i hołdujące stereotypom, czynniki socjologiczne (dla przykładu wielonarodowość czy różnorodność grup społecznych w klasie), relacje pomiędzy uczniami i elastyczność treści prezentowanych i podejście do przedmiotu.

Klimat klasy jest też określany przez odczucia, jakie mają uczniowie w odniesieniu do danego nauczyciela na lekcji, co bezpośrednio wpływa na chęć uczenia się (McBer 2000:27). Dla Schmidta i Cagrana (2006) klimat klasy to system czterech współdziałających czynników: otoczenie, cele organizacyjne, profile nauczycieli i profile uczniów. Kyriacou (1991) natomiast opisuje pozytywny klimat klasy jako zorientowanie na określony cel i działania prowadzące ku niemu, promujący swobodne zachowanie uczniów, ale przy respektowaniu określonych zasad. Natomiast Brown (2011) podkreśla, że pozytywny klimat to taki, w którym proces uczenia się jest zarówno interesujący, jak i stymulujący dla ucznia.

McBer (2000) opisuje klimat klasy jako pojęcie odnoszące się do dziewięciu czynników składowych. Są to jasność i adekwatność treści programowych, porządek i dyscyplina, jasno określone standardy, obiektywność oceny, aktywność, wsparcie, bezpieczeństwo, zainteresowanie oraz otoczenie (ang. *clarity, order, a clear set of standards, fairness, participation, support, safety, interest and environment*). Tabela 1. opisuje poszczególne aspekty klimatu klasy według McBera.



Tabela 1. Klimat klasy i jego składowe według McBera

Lista składowych klimatu klasy zaprezentowana przez McBera jest dość długa, ale czy kompletna? Należałoby zapytać, czy nie brakuje tu poczucia humoru i elementów dobrej zabawy, gdzie podziały się emocje i interakcja w grupie, już wcześniej

opisywane przez innych jako podstawowe dla pozytywnego klimatu klasy? Pominięty został również entuzjazm nauczyciela, tak istotny dla zaangażowania ucznia w proces uczenia się (Gabryś-Barker 2014). *Classroom Climate Inventory* (Fraser, Treagust i Denni 1986) to narzędzie pomiaru klimatu klasy, które w sposób znaczący różni się od poprzedniego pod względem kategorii ocenianych. Obejmuje siedem kategorii, w tym te nieobecne w poprzednim modelu. Są to:

- personalizacja – określa i stwarza uczniom możliwości interakcji z nauczycielem oraz wskazuje na zainteresowanie samopoczuciem ucznia;
- zaangażowanie – ocenia stopień aktywnego zaangażowania ucznia w zajęcia klasowe;
- więzi pomiędzy uczniami: koncentruje się na relacjach, chęci pomocy i stopniu zaprzyjaźniania się obserwowanych wśród uczniów;
- satysfakcja – określa stopień zadowolenia z zajęć;
- zadaniowość – ocenia, w jakim stopniu ćwiczenia klasowe są jasne i dobrze zorganizowane;
- innowacja – stopień, w jakim nauczyciel odchodzi od zadań rutynowych i wprowadza elementy nowe: nowe techniki i zadania;
- indywidualizacja – stopień autonomii i decyzyjności uczniów zgodnie z ich umiejętnościami, zainteresowaniami i sposobami pracy (uczenia się).

(Fraser i in. 1986, tłum. własne)

Kolejne narzędzie pomiaru klimatu klasy, *Connected Classroom Climate Inventory*, opracowane przez Dwyera i in. (2004), podkreśla, że właściwy i efektywny klimat klasy zależy w dużym stopniu od więzi, jakie odczuwają uczniowie pomiędzy sobą (ang. *connectedness*). Więzy te oznaczają między innymi dzielenie się doświadczeniami, kontakty pozaklasowe i przyjazny, nieoceniający stosunek do kolegów.

Jak wspomniano wcześniej, z perspektywy psychologii pozytywnej klimat klasy wpływa nie tylko na wyniki nauczania i uczenia się, ale również jest istotny dla rozwoju osobowości i dobrego samopoczucia zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W Wielkiej Brytanii ta istotna rola klimatu klasy została uznana przez rząd. Wprowadzono tam program *Social and Emotional and Behavioural Skills* (SEBS) (umiejętności społeczne i emocjonalne). Program ten koncentruje się na rozwijaniu emocjonalności (ang. *emotional literacy*) w kontekście edukacyjnym, a więc w szkole, uznanej za istotny czynnik w jej kształtowaniu (Killick 2006). W 2006 r. przeprowadzono wśród nauczycieli ankietę online

pt. *The Schools Emotional Environment for Learning Survey* (SEELS), która stanowiła rodzaj audytu, mającego na celu określenie zrozumienia przez nauczycieli, co oznacza dla nich zdrowy klimat do nauki. Nauczyciele wymieniali następujące cechy (por. Killick 2006:62):

- bezpieczny – emocje są istotnym elementem wszystkiego, co dzieje się w klasie;
- akceptujący – każdy może pozostać sobą i być akceptowany;
- włączający – poczucie przynależności do grupy, ale i odnalezienie własnej, indywidualnej roli w grupie;
- wysłuchujący – wolność wypowiedzi i odczuć oraz ich wpływ na innych;
- kompetentny – celem jest umożliwienie każdemu realizacji własnego potencjału w samodzielnie wybranej dziedzinie.

Klimat klasy: przykłady badań

Badania nad klimatem klasy i – bardziej ogólnie – nad kontekstami edukacyjnymi obejmują studia przypadków, jak również badania prowadzone z perspektywy obserwatora zewnętrznego za pomocą arkuszy obserwacyjnych. Dla praktyki klasowej najistotniejsze jest diagnozowanie klimatu klasy bezpośrednio przez nauczycieli i uczniów w sposób regularny. W tym typie badania stosuje się różne narzędzia pomiaru obejmujące ankiety bądź formularze obserwacji. Stosowane są również teksty narracyjne, które opisowo ukazują percepcje indywidualne uczestników badania. Wszystkie one dostarczają danych, które można uznać za subiektywne, ponieważ określają percepcje czy to nauczyciela, czy to uczniów. Jak stwierdza Fraser (1998), badania percepcji uczniów stanowią ważne dane w ocenie kontekstu uczenia się, jako że to właśnie oni mają wielorakie doświadczenia edukacyjne w różnych kontekstach, a ponieważ spędzają dużo czasu w klasie, to są w stanie ją ocenić. Tabela 2. przedstawia przegląd badań nad kontekstem edukacyjnym ze szczególnym uwzględnieniem roli, jaką odgrywa w nim klimat klasy.



Tabela 2. Wybrane badania

Wybrane badania jednoznacznie ukazują pozytywną rolę, jaką odgrywa klimat klasy w sukcesie nauczyciela i ucznia. Goh Swee Chiew i Khine Myint Swe (2002) w ogólnym podsumowaniu wyników badań konkludują jednoznacznie:

- relacja uczeń/nauczyciel i klimat klasy w sposób znaczący wpływa na wyniki uczenia się oraz podejścia do uczenia się;

- niektóre zachowania nauczyciela, np. typ przywództwa, zrozumienie, pomoc i przyjazny stosunek do ucznia, to pozytywne zachowania, które w sposób znaczący przyczyniają się do tworzenia wspomagającego klimatu do nauki i pozytywnego klimatu klasy;
- bliskie i silne więzi istniejące pomiędzy uczniami w klasie przyczyniają się do tworzenia pozytywnego klimatu i eliminacji sytuacji konfliktowych;
- pozytywny klimat i otoczenie klasy wpływają zarówno na rozwój umysłowy, jak i emocjonalny uczniów;
- nie tylko osiągnięcia uczniowskie, ale i podejście do uczenia się pozostają pod wpływem otoczenia: im jest ono bardziej pozytywne, tym osiągnięcia są większe;
- więzi pomiędzy nauczycielem i uczniem są istotnym czynnikiem tworzącym pozytywny klimat uczenia się.

Badanie pilotażowe – percepcja klimatu klasy przez początkujących nauczycieli języka angielskiego

Opis badania

Celem badania pilotażowego przeprowadzonego w grupie początkujących nauczycieli języka angielskiego było zdiagnozowanie i analiza:

- zrozumienia przez początkujących nauczycieli pojęcia *klimat klasy* i jego znaczenia dla nauczycieli i uczniów;
- świadomości czynników budujących klimat klasy i roli nauczyciela i ucznia w jego tworzeniu;
- klimatu klasy w retrospekcji badanych (doświadczenia własne ucznia/studenta a jednocześnie początkującego nauczyciela).

Początkujący nauczyciele języka angielskiego uczestniczący w badaniu to grupa 55 studentów filologii angielskiej specjalizacji nauczycielskiej w okresie odbywania przez nich praktyk szkolnych. W badaniu zastosowano dwa narzędzia: kwestionariusz dotyczący pozytywnego klimatu w klasie z pytaniami o zdefiniowanie tego pojęcia, określenie czynników tworzących i charakteryzujących go, rolę nauczyciela i ucznia oraz wpływ pozytywnego klimatu klasy zarówno na nauczyciela, jak i na ucznia. Drugie narzędzie stanowił tekst narracyjny napisany przez studentów na temat *Classroom climate in my FL learning history* (*Klimat klasy językowej w moich wspomnieniach*), będący krótkim (450 słów) tekstem refleksyjnym.

Studenci-nauczyciele o klimacie klasy (krótka prezentacja danych)

Prezentacja wyników badania obejmuje dane ilościowe pochodzące z kwestionariusza oraz dane jakościowe zebrane na podstawie tekstów narracyjnych przedstawionych przez studentów. Ilustrację przedstawionego komentarza do tych danych stanowią bezpośrednie cytaty z tekstów zamieszczone w załączniku, natomiast Tabela 3. przedstawia dane ilościowe zebrane za pomocą kwestionariusza dotyczącego percepcji pojęcia klimatu klasy oraz jego roli w kontekście klasy językowej.



Tabela 3. Dane kwestionariuszowe

W tekstach narracyjnych badani studenci odnieśli się do podobnych aspektów jak w kwestionariuszu, rozpoczynając swoją refleksję od określenia pojęcia klimatu klasy. Rozumiany jest on przez nich jako obejmujący zarówno wymiar fizyczny (sala lekcyjna), jak i społeczny, rozumiany jako interakcja pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz ich chęć do udziału w procesie nauczania/uczenia się. Odnosząc się tak do roli nauczyciela, jak i uczniów w tworzeniu pozytywnego klimatu w klasie, badani uznają, że to głównie nauczyciel jest za to odpowiedzialny, a sami uczniowie są wykonawcami jego pomysłów i instrukcji. Uznając złożoność pojęcia klimatu klasy, studenci wskazują na mnogość czynników, które go kształtują. Po raz kolejny to nauczyciel jest tutaj naczelną postacią, a jego zadania to wyznaczanie zasad panujących w klasie oraz bycie profesjonalistą w swojej dziedzinie na etapie planowania i prowadzenia zajęć lekcyjnych. Jednocześnie, co jest bardzo mocno podkreślane, ważny jest wymiar emocjonalny i konieczność tworzenia przez nauczyciela środowiska bezpiecznego, ale i spontanicznego, pozbawionego lęku i niepewności, czego uczniowie często doświadczają w klasie. Wpływ pozytywnego klimatu klasy przejawia się, według badanych, głównie w tworzeniu pozytywnej motywacji do uczenia się, a co za tym idzie – w aktywnym uczestnictwie w tym procesie, na lekcji i poza klasą. Jest również decydujący dla tworzenia pozytywnych odczuć i emocji w tym kontekście, a gdy go brak, uczniowie odczuwają zagrożenie, brak swobody i możliwości bezpiecznego wypowiedzania się. W swoich komentarzach retrospekcyjnych, dotyczących własnych doświadczeń, studenci znacznie częściej wspominają problemy związane z niezdolnością nauczyciela do tworzenia pozytywnego klimatu w klasie niż jego umiejętności w tym zakresie. Pozytywne wspomnienia odnoszą się głównie do

Bardzo często dobra szkoła jest opisywana jako ta, która osiąga najlepsze wyniki dydaktyczne i najwyższy procent absolwentów kontynuujących naukę na dalszych etapach edukacji. Ale cechy szkoły, którą można uznać za wspomagającą, to znacznie więcej.

wysokiego profesjonalizmu nauczyciela w zakresie stosowanych metod, dzięki czemu nauka była nie tylko obowiązkiem, ale i przyjemnością. Z drugiej strony, przedstawione negatywne odczucia związane były z uczuciem opresyjności, zakazów i wrogości odczuwanej w kontekście klasy, a więc odnosiły się do poziomu afektu. Oryginalne fragmenty wypowiedzi studentów zawarte w załączniku ilustrują te spostrzeżenia w odniesieniu do poszczególnych aspektów analizowanych powyżej.



Załącznik 1.
Fragmenty wypowiedzi studentów

Obserwacje i komentarz

Studenci-nauczyciele odbierają klimat klasy jako odnoszący się do sfery funkcjonowania na poziomie kognitywnym, ale również w odniesieniu do emocji panujących w klasie, czyli poziomu afektywnego. Co ciekawe, to właśnie emocje określone są zdecydowanie jako główny czynnik wpływający na klimat klasy. Na poziomie kognitywnym pozytywny klimat klasy do pewnego stopnia wpływa na postępy ucznia w nauce i jego aktywny udział w tym procesie. Ale to na poziomie emocji pozytywny klimat klasy jest czynnikiem decydującym o motywacji do uczenia się, a w odniesieniu do nauczyciela – wpływa na motywację, by być zawsze dobrze przygotowanym, a w końcowym efekcie – by odczuwać satysfakcję z pracy i z bycia nauczycielem. Ta tak silnie podkreślana emocjonalność wyraża przekonanie, jak

istotne są podejście nauczyciela i ucznia, ich chęć do pracy, partnerstwo w procesie nauczania/uczenia się. Jednocześnie relacje otwartości czy wręcz przyjaźni prowadzą do efektywnej interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami, jak również pomiędzy nimi samymi. Dodatkowo, otoczenie, w jakim odbywa się proces nauczania, jest również nie bez znaczenia jako czynnik wpływający na dobre samopoczucie, a tym samym na klimat klasy.

W swoich komentarzach narracyjnych studenci podkreślają, że pozytywny klimat klasy zmienia ją z utworzonej administracyjnie klasy w grupę stanowiącą małą społeczność. Ten proces swoistej transformacji, słowami jednej z badanych osób, *eliminuje działania destrukcyjne uczniów*. Interesująca, ale niestety nieco rozczarowująca, jest dominująca w tekstach refleksja badanych, iż to nauczyciel jest nieomal w pełni odpowiedzialny za klimat klasy, jako że poza byciem facylitatorem, jego rolą jest organizowanie procesu nauczania i jego kontrola. Pomijana jest zupełnie perspektywa tak bardzo promowana w edukacji jak autonomia ucznia, a tym samym również jego odpowiedzialności za to, co dzieje się w klasie. Nadal panuje, również w tej grupie początkujących nauczycieli, jeszcze podlegających procesowi kształcenia zawodowego, duże ukierunkowanie na nauczyciela i jego dominującą rolę w klasie (ang. *teacher-centred classroom*) zamiast wprowadzania modelu ukierunkowanego na ucznia (ang. *learner-centred classroom*). Takie zapewne są doświadczenia z lat szkolnych studentów, bo nie jest to model promowany na kursach uniwersyteckich z metodyki nauczania, np. języków obcych. W związku z tym badani studenci uznają, że to nauczyciel stanowi o jakości dialogu w klasie i modelu interakcji. Bardzo wysoko cenione są kwalifikacje zawodowe nauczyciela oraz umiejętność jasnego określenia przez nauczyciela zasad panujących w klasie (tzw. *code of conduct*). Uczniowie nie są uznawani za aktywnie uczestniczących w tym procesie. To bardzo tradycyjne podejście, ukazujące uczniów jako pasywnych odbiorców gotowych modeli, które się im narzuca bez konsultacji.

Nie tylko odpowiedzialność za tworzenie pozytywnego klimatu klasy spoczywa na barkach nauczyciela, ale również jego monitorowanie poprzez okazjonalne stosowanie sondy lub okresowej ankiety skierowanej do uczniów, a dotyczącej głównie ich odczuć co do funkcjonowania w klasie. Tylko to, według badanych, może zapewnić poczucie bezpieczeństwa uczniom.

Przy porównywaniu danych z kwestionariusza i z tekstów narracyjnych, kwestionariusz ukazuje, że badani wskazują

W grupie początkujących nauczycieli, jeszcze podlegających procesowi kształcenia zawodowego, nadal panuje duże ukierunkowanie na nauczyciela i jego dominującą rolę w klasie (ang. *teacher-centred classroom*) zamiast wprowadzania modelu ukierunkowanego na ucznia (ang. *learner-centred classroom*).

na rolę uczniów w tworzeniu klimatu klasy, co zapewne jest spowodowane samymi pytaniami, które wymagają ustosunkowania się do ściśle określonych już aspektów problemu, a tym samym mogą sugerować pewne jego rozumienie. Jednakże już w refleksjach w formie bardziej otwartej, jaką jest autobiograficzny tekst narracyjny, studenci koncentrują się, jak wspomniano wcześniej, jedynie na nauczycielu. To również jest szczególnie widoczne w retrospekcyjnej części tekstów, dotyczącej doświadczeń własnych na różnych poziomach edukacji: w szkole podstawowej, średniej i na studiach wyższych. Wspomnienia, zarówno te pozytywne, jak i negatywne, zawsze uwypuklają rolę nauczyciela w tworzeniu klimatu klasy i jego konsekwencje dla postępów ucznia czy jego samopoczucia w klasie.

Kolejna obserwacja, dość zaskakująca, to to, iż badani, którzy są początkującymi nauczycielami języka angielskiego, nie zauważają, jak doskonałe narzędzie tworzenia poprawnych relacji w klasie i pozytywnej interakcji mają w rękach. Język obcy, którego nauczają, stanowić może bowiem doskonałe narzędzie komunikacji i interakcji w klasie, a tym samym tworzenia pozytywnego klimatu. Język komunikacji w klasie językowej, nawet na poziomie początkowym, może być językiem obcym. Spowoduje to nie tylko większą ekspozycję uczniów na ten język, ale również może zacieśnić stosunki

pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz zmotywować ich do nauki w jeszcze większym stopniu.

Przy porównywaniu komentarzy studentów i różnych cech charakterystycznych dla pozytywnego klimatu klasy z tym, co przedstawili Fraser i in. (1986) czy też Dwyer i in. (2004), nie pojawiają się w zebranych w tym badaniu danych kategorie takie, jak spójność grupy (tj. klasy), satysfakcja i zadowolenie, innowacyjność, indywidualizacja czy autonomia ucznia. Nie pojawia się też pojęcie więzi pomiędzy uczniami w danej klasie i wspólnota zainteresowań.

Wnioski

Wyniki badań oraz dane zebrane w badaniu pilotażowym wśród początkujących nauczycieli języka angielskiego ukazują, że szkoła, a zwłaszcza jej podstawowa jednostka, jaką jest każda klasa, i to, jaki stwarza ona klimat, odgrywa decydującą rolę nie tylko w rozwoju intelektualnym jej uczniów i pogłębianiu wiedzy, ale również w rozwoju ich osobowości i więzi społecznych. Refleksje zaprezentowane przez początkujących nauczycieli wskazują, że to istotne dla rozwoju zawodowego nauczyciela zagadnienie nie jest dość mocno podkreślane w programach ich kształcenia, a wręcz pojawia się sporadycznie, jak wynika z rozmów ze studentami kierunków nauczycielskich. Problem dynamiki grupy i jej współkształtowania przez nauczyciela jest tematem nieobecny, a odpowiednia dynamika grupy to podstawa dobrego klimatu w klasie. Brak tego zagadnienia pojawia się również w kontekście praktyk pedagogicznych, podczas których opiekunowie praktyk (mentorzy) w trakcie omawiania zajęć przeprowadzonych przez studenta nie analizują dynamiki grupy, czy też szerzej, klimatu klasy (komunikacja własna). Tak więc zagadnienie klimatu klasy, czynników go kształtujących, strategii jego tworzenia powinny być częścią programu kształcenia zarówno przyszłych nauczycieli, jak i przyszłych mentorów i opiekunów praktyk.

W kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych program ten powinien również obejmować uświadomienie przyszłym nauczycielom, jaką rolę może odegrać język obcy jako instrument komunikacji na lekcji i w tworzeniu klimatu sprzyjającego rozwijaniu motywacji i chęci uczenia się języka, oraz w kształtowaniu stosunków w klasie.

Komentarze badanych wskazują na konieczność wprowadzenia pewnych instrumentów kształtowania dobrego klimatu klasy. Jednym z nich jest opracowanie na piśmie, wspólnie przez nauczyciela i uczniów, zasad funkcjonowania w klasie, obejmują

jących prawa i obowiązki zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Oczywiście, istotnym etapem będzie nie tylko opracowanie, ale i wprowadzenie tego systemu i jego konsekwentne egzekwowanie w klasie. W niektórych szkołach taki dokument, podpisany przez nauczyciela i uczniów, funkcjonuje. Również tworzenie, wprowadzanie i egzekwowanie treści takich dokumentów powinno stać się elementem kształcenia przyszłego nauczyciela.

Kolejną istotną uwagą, jaką podzielili się badani, a z którą trudno się nie zgodzić, jest konieczność monitorowania przez nauczyciela klimatu panującego w danej klasie. Istnieją rozmaite sposoby i narzędzia do diagnozowania i tym samym kształtowania klimatu klasy. Według słów twórców *Cornell Centre for Teaching Excellence*, będącego materiałem źródłowym dla nauczycieli doskonalących się:

Poza refleksją na temat tego, co wydarzyło się w klasie, istnieją techniki pozwalające określić klimat panujący w klasie. Pytaj bezpośrednio swoich uczniów o ich doświadczenia w klasie. To pozwala rozwijać świadomość uczniów w odniesieniu do samego uczenia się.

(*Cornell Centre for Teaching Excellence*, tłum. własne).



Tabela 4. *Cornell Center for Teaching Excellence*

Tabela 4. przedstawia w skrócie przykładowe strategie kształtowania klimatu klasy oraz jego monitorowania, opracowane przez *Cornell Centre for Teaching Excellence*. Autorzy opracowania podkreślają, że nie wystarczy być świadomym znaczenia klimatu panującego w klasie, ale konieczna jest jego stała obserwacja, której istotnym uczestnikiem jest uczeń. Listę opracowaną przez *Cornell Centre for Teaching Excellence* można i wręcz trzeba poszerzyć o inne elementy procesu dydaktycznego i komunikacji klasowej, zależnie od konkretnego kontekstu edukacyjnego, zgodnie z indywidualnym rozumieniem tego, czym jest klimat klasy i jakie czynniki go tworzą.

Podsumowując, najistotniejszym elementem kształcenia przyszłych (i doksztalcenia obecnych) nauczycieli jest rozwijanie w nich potrzeby i umiejętności refleksji. Jeżeli będzie ona rozwijana od samego początku kształcenia zawodowego, stanowić będzie dla nauczyciela podstawowe narzędzie funkcjonowania w klasie i bycia dobrym nauczycielem (Gabryś-Barker 2012). Jednym z przedmiotów refleksji powinien być klimat w klasie.

Bibliografia

- Dwyer, K.K., Bingham, S.G., Carlson, R.E., Prisbell, M., Cruz, A.M., Fuss, D.A. (2004) Communication and Connectedness in the Classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. W: *Communication Research Reports*, nr 21, 264-272.
- Fraser, B.J., Treagust, D.F., Dennis, N.C. (1986) Development of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment at Universities and Colleges. W: *Studies in Higher Education*, t. 11, nr 1, 43-54.
- Fraser, B. J. (1989) Twenty Years of Classroom Climate Work: Progress and Prospect. W: *Journal of Curriculum Studies*, t. 21, nr 4, 307-327.
- Fraser, B.J. (1993) Incorporating Classroom and School Environment Ideas Into Teacher Education Programs. W: T.A. Simpson (red.) *Teacher Educators' Annual Handbook*. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology, 135-152.
- Fraser, B. (1998) *Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications* [online] [dostęp 24.04 2015].
- Gabrys-Barker, D. (2012) Conceptualizing Classroom Space. W: A. Ciuk i K. Molek-Kozakowska (red.) *Exploring Space: Spatial Notions in Cultural, Literary and Language Studies*, t. 2. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 270-281.
- Goh Swee Chiew, Khine Myint Swe (2002) *Studies in Educational Learning Environments – An International Perspective*. World Scientific Publishing Co Pte Ltd.
- Killick, S. (2006) *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*. Sevenoaks, California: Paul Chapman Publishing.
- Kyriacou, C. (1991) *Essential Teaching Skills*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Marciniak, Z. (2008) O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo MEN, 7-16.
- McBer, H. (2000) *Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness*. London: DFEE.
- Peterson, Ch. (2006) *A Primer in Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, M., Cagran, B. (2006) Classroom Climate in Regular Primary School Settings with Children with Special Needs. W: *Educational Studies*, t. 32, nr 4, 361-372.
- SEELS – *The Schools Emotional Environment for Learning Survey* [online] [dostęp 24.09 2015].

Bibliografia uzupełniająca

- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. (2010) *How Learning Works: Seven Research-based Principles for Smart Teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Anderson, A., Hamilton, R. J., Hattie, J. (2004) Classroom Climate and Motivated Behaviour in Secondary Schools. W: *Learning Environment Research*, t. 7, nr 3, 211-225.
- Angelo, T. A., Cross, K. P. (1993) *Classroom Assessment Techniques: a Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnold, J. (2009) Affect in L2 Learning and Teaching. W: *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicado (ELIA)*, nr 9, 145-151.
- Chaffe, K., Noels, K. A., McEown, M.S. (2014) Learning from Authoritarian Teachers: Controlling the Situation or Controlling Yourself Can Sustain Motivation. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching, Special Issue: Positive Psychology*, t. 4, nr 2, 355-387.

- Dörnyei, Z. (2014) *Creating a Motivating Classroom Environment* [online] [dostęp 22.03 2015].
- Duschl, R., Waxman, H.C. (1991) Impacting the Learning Environments of Student Teaching: Investigations with Preservice Teachers. W: B. Fraser, H. Walberg, (red.) *The Study of Learning Environments*. London: Pergamon Press, 255-270.
- Frisby, B. N., Martin, M. M. (2010) Instructor-student and Student-student Rapport in the Classroom. W: *Communication Education*, t. 59, nr 2, 146-164.
- Gage, N, Beliner D. (1992) *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gascoine, C. (2012) Towards an Understanding of the Relationship Between Classroom Climate and Performance in Postsecondary French: An Application of the Classroom Climate Inventory. W: *Foreign Language Annals*, nr 45, 193-202.
- Gedamu, A. D., Siyawik, Y. A. (2014) The Relationship Between Students' Perceived EFL Classroom Climate and Their Achievement in English Language. W: *Science, Technology and Arts Research Journal*, nr 3(4), 187-192.
- Glaser, H., Bingham, S. (2009) Students' Perceptions of Their Connectedness in the Community College Basic Public Speaking Course. W: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, t. 9, nr 2, 57-69.
- Johnson, D. I. (2009) Connected Classroom Climate: a Validity Study. W: *Communication Research Reports*, t. 26, nr 2, 146-157.
- Klimovienė, G., Urbonienė, J., Barzdžiukienė, R. (2010) *Creative Classroom Climate Assessment for the Advancement of Foreign Language Acquisition*. W: *Kalbu Studijos*, nr 16 *Studies about Languages*, 114-121.
- Mazer, J. P., Hunt, S. K. (2008) The Effects of Instructor Use of Positive and Negative Slang on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. W: *Communication Research Reports*, t. 25, nr 1, 44-55.
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Newbury, Mass.: Newbury House Publishing.
- Meyer, D., K., Turner, J. C. (2006) Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. W: *Educational Psychology Review*, t. 18, nr 4, 377-390.
- Myers, S., Claus, Ch. (2012) The Relationship Between Students' Motives to Communicate with Their Instructors and Classroom Environment. W: *Communication Quarterly*, t. 60, nr 3, 386-402.
- Sideliner, R., Booth-Butterfield, M. (2010) Co-constructing Student Involvement: an Examination of Teacher Confirmation and Student-to-student Connectedness in the College Classroom. W: *Communication Education*, t. 59, nr 2, 165-184.
- Wu, M.L., Wu, P-L, Tas, P.V. (2014) The Relationship Between Classroom Climate and Learning Satisfaction on Senior High School Students. W: *Asian Journal of Management, Sciences and Education*, t. 3, nr 1, 58-68.

prof. dr hab. Danuta Gabrys-Barker

Kierownik Zakładu Psycholingwistyki Stosowanej w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego, pełnomocnik rektora ds. nauczania języków obcych w Uniwersytecie Śląskim. Współorganizator dorocznej międzynarodowej konferencji International Conference on Second/Foreign Language Acquisition w Szczyrku.