



*Anna Gawęł*

## ŚRODOWISKO PSYCHOSPOŁECZNE SZKOŁY A ZDROWIE UCZNIÓW

---

Zdrowie jest pojęciem abstrakcyjnym i trudnym do jednoznacznego zdefiniowania. Nie ulega jednak wątpliwości, że jest ono przypisane naszej egzystencji, co sprawia, że rozważania na temat zdrowia podejmowane są w każdej epoce dziejów człowieka. Także historia myśli pedagogicznej dowodzi, że zdrowie od wieków włączano w obszar refleksji o wychowaniu. Ujmowanie **zdrowia jako kategorii edukacyjnej** wywodzi się z czasów spartańskiego hartowania ciała, greckiej efebii i starożytnych koncepcji kształtowania tężyzny fizycznej i zdrowego stylu życia, jednak zasadniczym obszarem skupiającym pedagogiczną myśl o zdrowiu była – i pozostaje do dnia dzisiejszego – szkoła. Czytelnym przykładem włączenia zdrowia w założenia wychowawcze szkoły jest choćby odrodzeniowa Casa Gioiosa Vittorino de Feltre (1373–1446) czy też, na gruncie polskim, koncepcja udziału szkoły w wychowaniu zdrowotnym uczniów, upowszechniana w okresie międzywojennym przez Stanisława Kopczyńskiego<sup>1</sup>. Fakt uwzględniania w programach wychowawczych szkoły spraw związanych ze zdrowiem uczniów wydaje się być oczywistym wobec wpisanej w jej misję idei wszechstronnego wychowania dzieci i młodzieży.

---

<sup>1</sup> Przedstawiona przez niego podczas Sejmu Nauczycielskiego (1919) koncepcja wychowania zdrowotnego w szkole głosiła zasadę równorzędności wychowania umysłowego z wychowaniem fizycznym, wskazywała powinności szkoły w zakresie wdrażania uczniów do kultury higienicznej oraz ochrony ich zdrowia poprzez zapewnienie sprzyjających warunków fizycznych (materiałnych), a także podkreślała konieczność przygotowania nauczycieli do udziału w wychowaniu zdrowotnym dzieci i młodzieży (K. Hędzulek, H. Laskiewicz, R. Wroczyński, *Historia kultury fizycznej w Polsce*, Katowice 1974, s. 14)

## 1. Próba operacjonalizacji wiodącej kategorii

Wobec utrzymującej się w ostatnich dziesięcioleciach niekorzystnej sytuacji epidemiologicznej w zakresie stanu zdrowia współczesnych społeczeństw cywilizacji zachodniej kwestia zaangażowania szkoły w wychowanie zdrowotne dzieci i młodzieży nabiera dziś szczególnego znaczenia. Należy podkreślić, że podejmowane obecnie w tym obszarze działania mają – dzięki interdyscyplinarnym badaniom prowadzonym od II połowy XX w. w ramach nauk medycznych i społecznych – dość mocne ugruntowanie teoretyczne. Nawiązując do tych teoretycznych ustaleń, spróbujmy zatem zastanowić się nad jednym z aspektów relacji szkoła – zdrowie uczniów, jakim jest niewątpliwie związek pomiędzy zdrowiem ucznia a środowiskiem psychospołecznym szkoły.

Punktem wyjścia niniejszych rozważań jest współcześnie uznawany, **holistyczny model zdrowia**, którego założenia pozostają w pewnym sensie w opozycji do ujęcia tradycyjnego, skoncentrowanego przede wszystkim na chorobie i jej leczeniu. Najbardziej zmienną cechą tego modelu jest przeniesienie punktu ciężkości w definiowaniu zdrowia na jego aspekty pozytywne. Podkreśla się w związku z tym, że zdrowie to nie tylko brak choroby, ale także subiektywnie odczuwany przez człowieka dobrostan (*wellbeing*). Podstawowe założenia modelu holistycznego głoszą konieczność ujmowania zdrowia w sposób całościowy i zarazem systemowy. Całościowe podejście do zdrowia oznacza uznanie jego wielowymiarowości, co wskazuje na zasadność wyodrębniania poszczególnych aspektów zdrowia. W klasycznym już dziś ujęciu wyróżnia się zdrowie fizyczne (somatyczne), psychiczne i społeczne<sup>2</sup>. Współcześnie zwraca się uwagę na potrzebę wyodrębniania także duchowego wymiaru zdrowia, jest ono również poddawane analizom w aspekcie emocjonalnym, seksualnym i prokreacyjnym. Takie ujmowanie zdrowia stwarza szeroką perspektywę rozważań pedagogicznych, w których należy przyjąć, że zdrowie ucznia nie może być postrzegane wyłącznie w kategoriach niedomagań natury fizycznej (wad postawy, urazów, infekcji, chorób przewlekłych itd.). Pełny obraz zdrowia młodego człowieka powinien uwzględniać także aspekty psychospołeczne i sferę duchową wraz z ich powiązaniem ze wskaźnikami somatycznymi. Warto w tym miejscu odwołać się do koncepcji antropologicznej i wychowawczej wybitnego szwajcarskiego teoretyka wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, jednego z inicjatorów Nowego Wychowania, Johanna Heinricha Pestalozzkiego (1746–1827). Autor ten, przyjmując założenie o wielowymiarowości

---

<sup>2</sup> Tak wyróżnione komponenty zdrowia znajdujemy w klasycznej już dziś definicji zdrowia, umieszczonej w Preambule Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) w roku 1946.

ludzkiego bytu, wyróżnił w nim warstwę zwierzęcą (biologiczną), społeczną i moralną, które miały odzwierciedlać różne sposoby wyobrażania i doświadczania przez człowieka rzeczywistości. Konsekwencją tego założenia było uznanie, że prawidłowy rozwój dziecka wymaga jednoczesnego kształtowania sfery intelektualnej, moralnej i fizycznej. Jego zdaniem, podstawowym warunkiem skuteczności działań wychowawczych jest podejście zintegrowane, uwzględniające *formowanie głowy, serca i ręki*. Autor podkreśla konieczność zaangażowania szkoły w stwarzanie dziecku odpowiednich warunków rozwoju, w rozwijanie jego sprawności oraz zapobieganie niebezpieczeństwom zagrażającym jego zdrowiu i życiu<sup>3</sup>. Wydaje się, że wybrane założenia jego koncepcji można z powodzeniem odnieść do współczesnej teorii wychowania zdrowotnego.

Systemowe ujmowanie zdrowia, nawiązujące w swych teoretycznych założeniach do ogólnej teorii systemów Ludwiga von Bertalanffy'ego (1952), pozwala traktować je jako funkcjonalny, dynamiczny układ, podlegający zasadom regulacji i samoorganizacji, którego podsystemy – wymiary zdrowia pozostają we wzajemnej zależności nie tylko pomiędzy sobą, ale także z otaczającym środowiskiem. Na udział czynników środowiskowych w kształtowaniu poziomu zdrowia zwrócono szczególną uwagę w latach 80. XX wieku wraz z ogłoszeniem słynnego raportu Lalonde'a (1974), który odegrał doniosłą rolę w rozwoju promocji zdrowia oraz konstruowaniu jego modeli. W dokumencie tym wskazane zostały cztery grupy czynników o zasadniczym znaczeniu dla zdrowia - zachowania związane ze zdrowiem składające się na styl życia, czynniki środowiska fizycznego i psychospołecznego, czynniki genetyczne oraz poziom opieki zdrowotnej – przy czym czynnikom związanym z wpływami środowiskowymi przyznano ok. 21% udziału w determinowaniu zdrowia w skali populacji<sup>4</sup>. Rozwinięciem tego ujęcia jest **przyjmowany obecnie model uzyskiwania poprawy zdrowia i/lub zwiększania jego potencjału, w którym obok podejścia ukierunkowanego na leczenie oraz na zmianę indywidualnych zachowań zdrowotnych uwzględnione zostały działania skierowane na rozwój społeczno-środowiskowy**. Podejście społeczno-środowiskowe odnoszone jest do środowiska psychospołecznego, społeczno-ekonomicznego i fizycznego, które stanowić mogą zarówno warunki dla utraty, jak i dla pozyskiwania zdrowia<sup>5</sup>. Takie ujęcie niesie ze sobą cenne wskazówki dla szkolnej praktyki pedagogicznej. Okazuje się bowiem, że sprawa zdrowia ucznia nie może być jedynie przedmiotem

<sup>3</sup> E. Dąbrowa, S. Jaronowska, *Pestalozzi Johann Heinrich* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, T. Pilch (red.), Warszawa 2005, s. 359–362.

<sup>4</sup> M. Lalonde, *New Perspective on the Health of Canadians*, Ottawa 1974.

<sup>5</sup> J.B. Karski, *Postępy promocji zdrowia. Przegląd międzynarodowy*, Warszawa 2007, s. 23–24.

zainteresowania resortu zdrowia, obowiązek świadomego udziału w jego kształtowaniu ma również szkoła.

Kwestia uzyskiwania poprawy zdrowia poprzez zmianę indywidualnych zachowań zdrowotnych pojawia się już w rozważaniach myślicieli starożytności. Dziś zdrowotne skutki wielu rodzajów zachowań związanych ze zdrowiem zostały już potwierdzone wynikami licznych badań epidemiologicznych. Badania prowadzone na gruncie socjologii i psychologii zdrowia pozwoliły natomiast zwrócić uwagę na wielorakie uwarunkowania aktywności zdrowotnej człowieka, a wśród nich na właściwości psychologiczne jednostki, związane ze sferą poznawczą i pewnymi cechami osobowości, jak na przykład poczucie kontroli czy też poczucie własnej skuteczności. Uznanie tych czynników natury podmiotowej za elementy potencjału zdrowotnego człowieka niewątpliwie stwarza szeroką przestrzeń dla oddziaływań edukacyjnych ukierunkowanych na zdrowie wychowanków.

## 2. Rola wychowania szkolnego

Uwzględniając przedstawione powyżej założenia, można przyjąć, że szkoła uczestniczy w kreowaniu holistycznie rozumianego zdrowia dzieci i młodzieży poprzez kształtowanie ich potencjału zdrowotnego w ramach dwóch obszarów oddziaływań: ukierunkowanych na rozwijanie podmiotowych uwarunkowań ich aktywności zdrowotnej (przekazywanie wiedzy oraz kształtowanie przekonań, umiejętności i pewnych cech osobowości) oraz na stwarzanie im odpowiednich warunków środowiskowych w wymiarze materialnym i psychospołecznym.

Jeżeli przyjmiemy szeroki sposób rozumienia pojęcia edukacja, to wskazane powyżej oddziaływania będą się mieścić w obrębie realizowanej przez szkołę edukacji zdrowotnej. Można wówczas uznać, że obejmuje ona oddziaływania związane z formowaniem podmiotowych zasobów dla zdrowia ucznia oraz kształtowaniem sprzyjającego jego zdrowiu środowiska, przy czym są to zarówno działania podejmowane świadomie, jak i te niezamierzone, wynikające z funkcjonowania społeczności szkolnej jako grupy społecznej bądź uskuteczniane niejako przy okazji realizowania innych, nie związanych bezpośrednio ze zdrowiem uczniów, zadań szkoły<sup>6</sup>.

Należy w tym miejscu dodać, że realizowana przez szkołę edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży jest elementem jednej z dziedzin kultury szkoły, określanej mia-

---

<sup>6</sup> Por. A. Gawęł, *Wychowanie zdrowotne w perspektywie teoretycznej* [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), Bydgoszcz 2008, s. 155–158.

nem kultury zdrowotnej. W ramach kultury zdrowotnej szkoły wyróżnić można podejmowane przez nią działania edukacyjne ukierunkowane na utrzymanie i pomnażanie zdrowia uczniów, które są realizowane w oparciu o założenia programowe szkoły, elementy jej środowiska materialnego posiadające znaczenie zdrowotne, czynniki środowiska psychospołecznego kształtujące samopoczucie członków społeczności szkolnej oraz obecne na terenie szkoły wzory zachowań związanych ze zdrowiem<sup>7</sup>. Przyjęcie takiego toku rozumowania pozwala na uznanie środowiska psychospołecznego szkoły za ważne źródło środowiskowych zasobów dla zdrowia dzieci i młodzieży, a zarazem jeden ze wskaźników kultury zdrowotnej szkoły.

Pojęcie środowiska psychospołecznego szkoły – określanego także mianem **klimatu szkoły** – używane jest w pedagogice przede wszystkim jako kategoria diagnozująca lub diagnozująco-opisowa. Jest ono bardzo popularnym konstruktem wśród badaczy zachodnich i zajmuje priorytetowe miejsce na liście badań edukacyjnych prowadzonych m.in. w USA, Kanadzie, Niemczech, Szwecji, Norwegii czy Danii. W Polsce kategoria ta pojawiła się w badaniach nad jakością placówek opiekuńczych (Pytka, Sierankiewicz) oraz nad przemocą w szkole (Tatarowicz)<sup>8</sup>.

W polskiej literaturze pedagogicznej znaczące miejsce zajmuje ujęcie klimatu instytucji wychowawczej zaproponowane przez L. Pytkę, zgodnie z którym jest to „(...) zbiór subiektywnie postrzeganych przez wychowanków i wychowawców charakterystycznych cech, sytuacji, zdarzeń, będących względnie trwałymi skutkami jego funkcjonowania w ramach przyjętego systemu organizacyjnego i pedagogicznego, kształtujący motywacje i zachowania jednostek i grup społecznych tej instytucji”. W obrębie tak rozumianego klimatu społecznego autor wyodrębnia trzy podstawowe aspekty, a mianowicie: relacje interpersonalne w obrębie danej instytucji; postawy wychowawców wobec zaspokojenia oczekiwań, potrzeb i aspiracji wychowanków oraz strukturę i funkcjonalność systemu organizacyjnego instytucji<sup>9</sup>. Interesujące ujęcie klimatu szkoły znaleźć można w literaturze słowackiej. Zdaniem H. Grecmanowej pojęcie klimatu szkoły obejmuje ogólną jakość środowiska szkoły, które jest współtworzone przez ekologię szkoły (aspekty materialne i estetyczne), środowisko społeczne w aspekcie wzajemnych relacji między uczniami, nauczycielami, rodzicami i kierownictwem szkoły, a także przez wymiar odnoszący się do poziomu komunikacji i kooperacji między członkami społeczności

<sup>7</sup> Por. A. Gawęł, *Kultura zdrowotna szkoły*, „Kultura i Edukacja” 2006, nr 1, s. 63–73.

<sup>8</sup> B. Adrian, *Klimat szkoły* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. II, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, s. 609–613.

<sup>9</sup> L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa 1993, s. 103, 142.

szkolnej oraz do wzorów wartości<sup>10</sup>. R. Arends, zawężając obszar definicyjny klimatu społecznego do klasy szkolnej, określa klimat klasy jako ogólny etos lub atmosferę panującą w klasie, będące efektem interakcji pomiędzy potrzebami i motywami jednostek a instytucjonalnymi rolami i oczekiwaniami. Autor podkreśla, że analiza klimatu społecznego klasy szkolnej umożliwia zrozumienie jej funkcjonowania jako systemu społecznego i ekologicznego<sup>11</sup>.

Problematyka związku środowiska psychospołecznego szkoły ze zdrowiem i zachowaniami zdrowotnymi uczniów podjęta została po raz pierwszy w ramach Międzynarodowych Badań nad Zachowaniami Zdrowotnymi Młodzieży Szkolnej (*Health Behaviour at School-aged Children*)<sup>12</sup>. W modelu tychże badań przyjęto, że środowisko psychospołeczne szkoły wraz z zasobami indywidualnymi i społecznymi uczniów w zasadniczy sposób modyfikuje ich przystosowanie do szkoły, zaś stopień tego przystosowania ma wpływ na ich zdrowie i zadowolenie z życia oraz podejmowane zachowania zdrowotne. Założono przy tym, że wskaźnikami przystosowania uczniów do szkoły są: poziom ich satysfakcji ze szkoły, osiągnięcia szkolne oraz poziom stresu związanego ze szkołą. Z omawianych badań, przeprowadzonych na reprezentatywnej grupie 6 383 osób, wynika jednoznacznie, że sposób postrzegania przez uczniów środowiska psychospołecznego szkoły ma związek z dokonywaną przez nich samooceną zdrowia, częstotliwością odczuwania niektórych subiektywnych dolegliwości somatycznych i psychicznych, częstotliwością odczuwania niezadowolenia ze swego obecnego życia oraz podejmowaniem zachowań ryzykownych dla zdrowia. Okazało się, że uczniowie, którzy korzystnie oceniają środowisko psychospołeczne swojej szkoły deklarują wyższą samoocenę zdrowia, rzadziej odczuwają subiektywne dolegliwości, zwłaszcza psychiczne (przygnębiecie, rozdrażnienie i zły humor, zdenerwowanie, trudności w zasypianiu, zawroty głowy), rzadziej są niezadowoleni ze swego obecnego życia, rzadziej też podejmują zachowania ryzykowne dla zdrowia (regularne palenie tytoniu, nadużywanie alkoholu, częste używanie marihuany lub haszyszu, częste uczestnictwo w bójkach lub dręczeniu innych osób). Szczególnie silny związek środowiska psychospołecznego szkoły ze zdrowiem uczniów wykazano w odniesieniu do poziomu odczuwanego przez nich wsparcia społecznego ze strony nauczycieli i ko-

<sup>10</sup> Za: E. Petlak, *Klimat szkoły klimat klasy*, tłum. D. Branna, Warszawa 2007, s. 20.

<sup>11</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 122.

<sup>12</sup> Badania HBSC wykonywane są od 1982 roku w odstępach czteroletnich. W ostatniej, piątej już serii badań wykonanej w roku 2005/2006, uczestniczyło 41 krajów i regionów Europy i Ameryki Północnej. W Polsce badania HBSC są prowadzone we współpracy ze Światową Organizacją Zdrowia Biurem Regionalnym dla Europy – HBSC – Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Collaborative Cross-national Study. W ostatniej edycji badań uczestniczyła młodzież w wieku 11, 13 i 15 lat z 246 losowo wybranych polskich szkół.

legów – okazało się, że duże wsparcie ze strony nauczycieli jest „czynnikiem ochronnym” w stosunku do nadużywania alkoholu i używania marihuany lub haszyszu, zaś odczuwanie dużego wsparcia ze strony rówieśników zmniejsza ryzyko występowania dolegliwości psychicznych i bycia ofiarą dręczenia<sup>13</sup>.

Wydaje się, że w analizie oddziaływań klimatu szkoły na psychospołeczną sferę zdrowia uczniów można wskazać na trzy zasadnicze wymiary omawianej relacji, jakimi są: zaspokajanie potrzeb psychicznych uczniów, kształtowanie u nich kompetencji psychospołecznych – umiejętności życiowych (ang. *life skills*) oraz formowanie niektórych elementów ich świadomości zdrowotnej. Stan zaspokojenia potrzeb psychicznych uczniów, będący warunkiem *sine qua non* ich samopoczucia psychicznego, można potraktować w charakterze bezpośredniego wskaźnika psychospołecznego wymiaru zdrowia dzieci i młodzieży, zaś za wskaźniki pośrednie uznać należy stopień ukształtowania umiejętności życiowych i przekonań zdrowotnych – istotnych z punktu widzenia ich znaczenia dla aktywności behawioralnej związanej ze zdrowiem.

Jeżeli przyjmiemy, że stan zaspokojenia potrzeb psychicznych jest jednym z zasadniczych czynników określających samopoczucie, a zatem także subiektywne odczucie zdrowia człowieka, to należy uznać, że stanowi on istotny warunek prawidłowego funkcjonowania dziecka w szkole. Z. Dąbrowski podkreśla, że optymalne zaspokojenie potrzeb jednostek i grup przebywających w formalnych instytucjach sprzyja ich przystosowaniu do panujących tam warunków, angażowaniu się w realizację stawianych celów i zadań, nawiązywaniu pozytywnych więzi personalnych i instytucjonalnych oraz urzeczywistnianiu potencjalnych możliwości. Zdaniem autora, w specyficznym środowisku wychowawczym, jakim jest szkoła, w różnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych oraz relacjach nauczyciel-uczeń przejawiają się, funkcjonują i są zaspokajane takie potrzeby uczniów, jak: potrzeba bezpieczeństwa (nienaruszalności dóbr osobistych), przynależności (do zespołu klasowego i całej społeczności szkoły), sprawiedliwego traktowania (zwłaszcza w werbalnym i niewerbalnym ocenianiu szkolnym), uznania, szacunku, wspierania w nauce, samorealizacji (zwłaszcza w zakresie potencjału intelektualnego) oraz pozytywnej atmosfery<sup>14</sup>. E. Jundziłł zwraca uwagę na szczególne znaczenie potrzeby bezpieczeństwa i kontaktu emocjonalnego dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w szkole. Wskazuje przy tym na główne czynniki uniemożliwiające ich zaspokojenie, do których zalicza lęk przed szkołą oraz brak ak-

<sup>13</sup> Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań, B. Woynarowska (red.), Warszawa 2003, s. 130–131.

<sup>14</sup> Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza* [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, Gdańsk 2005, s. 275–276.



ceptacji dziecka ze strony nauczyciela i rówieśników. Podkreśla także znaczenie potrzeby sukcesu, który „(...) pobudza do wysiłku w nauce szkolnej. Wpływa na poziom osiągniętych rezultatów, wytrwałość w dążeniu do celu, gotowość do podejmowania trudnych zadań. Wpływa także na wybór zadań o średnim poziomie trudności, prowadzących stopniowo do sukcesu”<sup>15</sup>. Warto w tym miejscu dodać, że cechą charakterystyczną potrzeby osiągnięć jest pragnienie zdobywania sukcesu jako celu samego w sobie, stąd ważne wydaje się stwarzanie dziecku sytuacji umożliwiających jej realizowanie. Wpływ stanu zaspokojenia tej potrzeby na przebieg kariery szkolnej wydaje się nieoceniony, co stanowi niewątpliwie wyzwanie dla stosowanych przez nauczycieli metod sprawdzania wiedzy i umiejętności swoich wychowanków. Warto także zwrócić uwagę na znaczenie stanu zaspokojenia potrzeby autonomii dla rozwoju i zdrowia psychicznego ucznia. I. Obuchowska wymienia ją – obok potrzeby seksualnej – w grupie potrzeb nadrzędnych, a zarazem najważniejszych dla okresu dorastania<sup>16</sup>.

Kolejne aspekty relacji klimatu szkoły ze zdrowiem psychospołecznym uczniów wiążą się z oddziaływaniami o charakterze pośrednim, wyrażającymi się jego udziałem w formowaniu podmiotowych determinant aktywności zdrowotnej dzieci i młodzieży. Należy tu w pierwszym rzędzie wskazać na związek środowiska psychospołecznego szkoły, rozumianego jako postrzeganie przez uczniów panującej w niej atmosfery, z kształtowaniem niektórych kompetencji psychospołecznych, a zwłaszcza umiejętności interpersonalnych, radzenia sobie ze stresem oraz umiejętności w zakresie budowania samoświadomości – samooceny, poczucia własnej wartości czy też obrazu własnej osoby. Pośredni wpływ klimatu szkoły na zdrowie psychospołeczne uczniów wiązać można również z tym, iż cechy środowiska psychospołecznego szkoły stanowią ważny punkt odniesienia w procesie formowania się niektórych elementów świadomości zdrowotnej dzieci i młodzieży. Chodzi tu zwłaszcza o nabywanie przez nich pewnych przekonań, wykazujących związek z aktywnością behawioralną powiązaną ze sferą zdrowia.

Wskazane powyżej zależności pomiędzy środowiskiem psychospołecznym szkoły a zdrowiem uczniów zobrazowano na poniższym schemacie (Ryc. 1).

Wydaje się, że przedstawione rozważania stanowią wystarczające uzasadnienie dla podejmowania w omawianym obszarze pedagogicznych badań empirycznych o charakterze diagnostycznym. Biorąc pod uwagę kryterium celu, jaki stawia się

<sup>15</sup> E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Gdańsk 1998, s. 27–31.

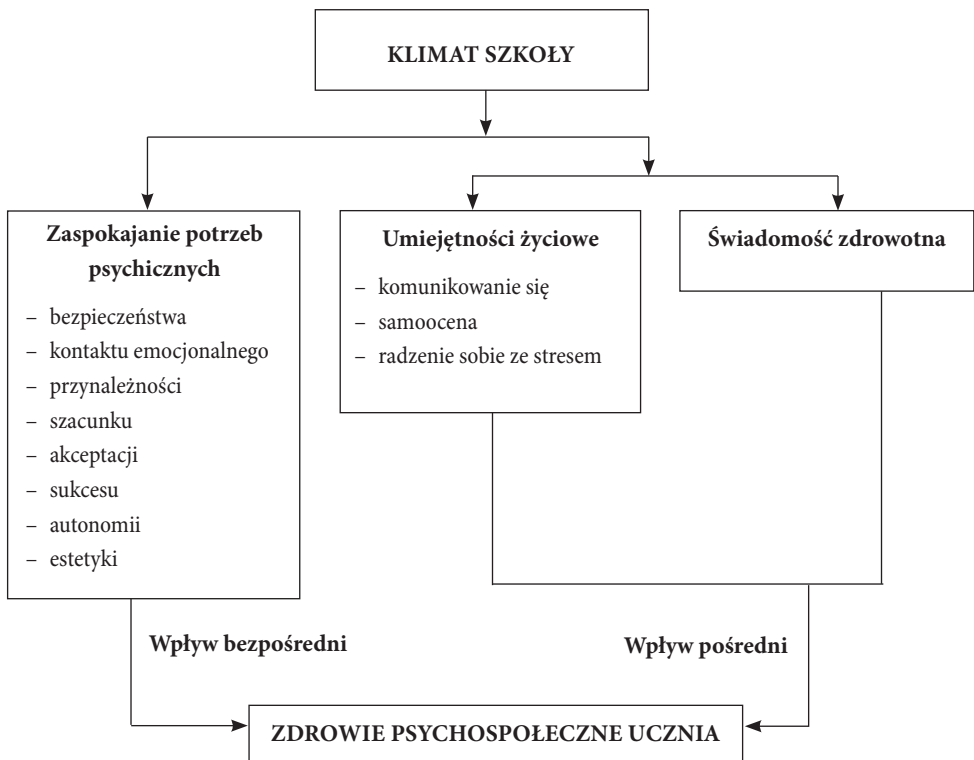
<sup>16</sup> I. Obuchowska, *Psychologiczne aspekty dojrzewania* [w:] *Dojrzewanie*, A. Jaczewski, B. Woynarowska (red.), Warszawa 1982, s. 85.



przed procesem badawczym, diagnoza taka będzie miała charakter eksploracyjno-deskryptywny<sup>17</sup>. Będzie ona polegać na przedstawieniu problemu udziału środowiska psychospołecznego szkoły w kształtowaniu poziomu zdrowia uczniów, zaś jej funkcją będzie skonstruowanie modelu funkcjonowania rzeczywistości szkolnej w omawianym kontekście.

Przyczynkiem do tak określonych poszukiwań będą zaprezentowane poniżej wyniki badań empirycznych ukierunkowanych na określenie poziomu zaspokojenia potrzeb psychicznych ucznia w szkole.

**Ryc. 1. Klimat szkoły a zdrowie psychospołeczne uczniów**



Źródło: Opracowanie własne.

<sup>17</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 22–23.

### 3. Założenia własnych badań empirycznych

W badaniach przyjęto, że pojęcie środowiska psychospołecznego szkoły będzie rozumiane jako **postrzeganie przez uczniów atmosfery panującej w szkole** i uznano, że obejmuje ono trzy wymiary: edukacyjny, społeczny i emocjonalny. Wskaźnikami poszczególnych wymiarów środowiska psychospołecznego szkoły uczynione zostały:

- w odniesieniu do wymiaru edukacyjnego:
  - percepcja wymagań szkolnych,
  - percepcja praktyk w zakresie kontroli postępów w nauce,
  - ocena stopnia obciążenia nauką szkolną;
- w odniesieniu do wymiaru społecznego:
  - ocena wsparcia ze strony nauczycieli,
  - ocena wsparcia ze strony innych uczniów,
  - poczucie wpływu na życie szkoły;
- w odniesieniu do wymiaru emocjonalnego:
  - poczucie identyfikacji ze swoją szkołą,
  - poczucie przynależności do klasy szkolnej.

Postrzeganie przez uczniów tych aspektów rzeczywistości szkolnej, które wiążą się z jej **wymiarem edukacyjnym**, wydaje się mieć związek z zaspokajaniem potrzeby sukcesu, formowaniem samooceny oraz poziomem stresu szkolnego, przy czym ten ostatni wiązać należy również ze społeczną dymensją klimatu szkoły.

Zaspokajanie przez uczniów potrzeby sukcesu pozostaje w wyraźnym związku z osiąganymi przez nich wynikami w nauce, co z kolei wpływa w znaczący sposób na samoocenę. Jak wiadomo, efekty kształcenia zależą od wielu różnorodnych czynników, wśród których wymienia się, m.in. poziom motywacji i aspiracji uczniów. Jak podaje Cz. Kupisiewicz, siłę motywacji do podejmowania zadań określonych wymaganiami szkolnymi może wzmacniać bądź osłabiać poziom aspiracji uczniów, który jest zmienną stopnia trudności materiału nauczania<sup>18</sup>. Warto odwołać się w tym miejscu do stanowiska L. Wygotskiego, zgodnie z którym nauczanie winno wyprzedzać rozwój poprzez uwzględnianie tych wiadomości i umiejętności, które znajdują się w tzw. strefie najbliższego rozwoju wychowanka<sup>19</sup>. Oznacza to, że optymalnym rozwiązaniem dla osiągnięcia przez uczniów pożąda-

<sup>18</sup> Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1972, s. 48.

<sup>19</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 438.

nych wyników w nauce jest stawianie ich przed takimi zadaniami, których wykonanie odpowiada nie tylko już osiągniętemu poziomowi rozwoju, ale też nieco ten rozwój wyprzedza. Wymagania szkolne powinny zatem być określane zgodnie z możliwościami rozwojowymi ucznia, przy jednoczesnym założeniu aktywnego udziału nauczyciela w ukierunkowywaniu jego pracy. Warto, by każdy nauczyciel był świadomy tego, że zawiżanie wymagań nie zawsze motywuje ucznia do wzmożonego wysiłku, ale często generuje u niego poczucie zniechęcenia i bezradności.

Zdaniem J. Konopnickiego, pojęcie sukcesów w nauce należy rozpatrywać łącznie z niepowodzeniami szkolnymi, bowiem tam, gdzie kończy się powodzenie, rozpoczyna się porażka<sup>20</sup>. Jak wiadomo, przyczyny niepowodzeń szkolnych są złożone i wielorako uwarunkowane, przy czym większość autorów upatruje ich w dyspozycjach biopsychicznych ucznia, czynnikach natury społeczno-ekonomicznej oraz czynnikach tkwiących w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Wśród tych ostatnich Cz. Kupisiewicz wymienia, m.in. niewłaściwą pracę nauczyciela oraz niekorzystne warunki zewnętrzne, na które składają się plany i treści nauczania, wielozmianowość nauki szkolnej, niedostatki pomocy dydaktycznych oraz przeciążenie uczniów pracą szkolną<sup>21</sup>. Ten ostatni czynnik analizować można z perspektywy obiektywnych możliwości rozwojowych dziecka, jak również jego subiektywnych odczuć co do stopnia obciążenia obowiązkami szkolnymi. Uwzględnienie tego drugiego aspektu analizy pozwala na włączenie tego czynnika w edukacyjny wymiar klimatu szkoły. Ważnym czynnikiem decydującym o szansie ucznia na sukces szkolny jest także sposób dokonywania przez nauczycieli oceny postępów ucznia w nauce. Jak podaje B. Łuciak, na niepowodzenia szkolne uczniów mają wpływ takie praktyki w zakresie kontroli nauczycielskiej, jak: niesystematyczność i jednostronność oceny, rzadkie sprawdzanie prac pisemnych, brak uzasadniania ocen, częste oceny niedostateczne oraz mało atrakcyjne formy i metody kontroli. Autorka też słusznie zauważa, że często stosowaną przez nauczycieli praktyką jest ocenianie stanu wiedzy, a nie jej przyrostu<sup>22</sup>.

**Spółeczny wymiar klimatu szkoły** postanowiono zoperacjonalizować do trzech wskaźników: uczniowskiej oceny wsparcia ze strony nauczycieli, oceny wsparcia ze strony innych uczniów oraz poczucia wpływu na życie szkoły. Przyjęto przy tym, że postrzeganie przez uczniów wsparcia społecznego, i to zarówno ze strony nauczycieli, jak i innych uczniów, wiąże się z zaspokajaniem potrzeby bezpieczeństwa

<sup>20</sup> J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.

<sup>21</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 261.

<sup>22</sup> B. Łuciak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny – skutki – zapobieganie*, Poznań 2000, s. 38.

i szacunku oraz z percepcją stresu szkolnego. Stopień, w jakim uczniowie odczuwają wpływ na życie szkoły można natomiast wiązać z realizacją potrzeby autonomii i samodzielności. W prowadzonych badaniach miarami tego aspektu klimatu szkoły uczyniono udział uczniów w ustalaniu regulaminów szkolnych oraz model funkcjonowania uczniowskiej samorządności.

**Emocjonalny wymiar klimatu szkoły**, zoperacjonalizowany w badaniach do poczucia przynależności do społeczności szkolnej, został zaś powiązany z realizacją przez uczniów potrzeby przynależności.

Przedstawione założenia stały się podstawą konstrukcji narzędzia badawczego, jakim jest Skala Klimatu Szkoły.

Badania zrealizowano w siedmiu szkołach znajdujących się w małych miastach na terenie województwa małopolskiego. Poddano nim młodzież w wieku 13–16 lat, uczniów klas I, II i III gimnazjum oraz klasy I liceum ogólnokształcącego. Grupa badawcza liczyła 650 osób ze zrównoważonym udziałem dziewcząt i chłopców. Strukturę badanej grupy ilustruje tabela 1.

**Tab. 1. Struktura badanej grupy ze względu na płeć i wiek**

Wiek	Płeć					
	Dziewczeta		Chłopcy		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
13 lat	58	49	60	51	118	100
14 lat	134	51	128	49	262	100
15 lat	80	44	100	56	180	100
16 lat	73	81	17	19	90	100
Ogółem	345	53	305	47	650	100

Źródło: Opracowanie własne

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankiety. Narzędziem badawczym była Skala Klimatu Szkoły. Jest to skala przymiotnikowa, składająca się z 16 twierdzeń-itemów. Możliwe do wyboru odpowiedzi zostały wyskalowane na pięciu stopniach: od *całkowicie się nie zgadzam* do *całkowicie się zgadzam*. Podczas konstruowania itemów kierowano się omówionymi wcześniej wskaźnikami poszczególnych wymiarów środowiska psychospołecznego szkoły. Wymiarowi edukacyjnemu przyporządkowanych zostało pięć itemów, wymiarowi społecznemu dziewięć, zaś wymiar emocjonalny klimatu szkoły mierzą dwa twierdzenia skali.

#### 4. Podstawowe wyniki

Analiza rozkładu wartości wskaźników edukacyjnego wymiaru klimatu szkoły wykazała, że zdecydowana większość gimnazjalistów (68%) odczuwa przeciążenie obowiązkami szkolnymi; jedynie 18,6% badanych nie zgodziło się z twierdzeniem: *Mam tak dużo nauki związanej ze szkołą, że pozostaje mi bardzo mało czasu wolnego*. Wydawać by się mogło, że podejmowane w ostatnich latach wysiłki resortu oświaty, zmierzające do optymalnego dostosowania zakresu treści programowych do możliwości ucznia, dają mierne rezultaty. Tezę tę obalają jednak wskazania negatywnie oceniające wymagania nauczycieli oraz stosowane przez nich praktyki w zakresie kontroli postępów w nauce: 60% badanych ocenia, że wymagania nauczycieli są zawyżone, więcej niż co czwarty uczeń (27,6%) zdecydowanie ob- staje przy twierdzeniu: *Nauczyciele mają tak duże wymagania, że często nie jestem w stanie przygotować się do wszystkich lekcji*, a jedynie 3,4% uczniów zdecydowanie uznało, że są one adekwatne do ich możliwości. Jednocześnie co czwarty uczeń (24,9%) deklaruje, że materiał, który powinien opanować, nie jest dla niego trudny i tylko mniej niż połowa (40%) ocenia stopień trudności jako zbyt wysoki.

Opinie uczniów na temat sprawiedliwości nauczycieli w ich ocenianiu są podzielone. Warto jednak zauważyć, że sprawiedliwie oceniana czuje się mniej niż połowa badanych (47,9%), a co czwarty uczeń (26,3%) jest odmiennego zdania (w tym co dziesiąty wskazuje na zdecydowany brak sprawiedliwości w ocenach nauczycieli). Harmonię psychiczną uczniów często zaburza też obawa o nagłe wyrwanie do odpowiedzi: 43,6% badanych zgodziło się z twierdzeniem: *Gdy idę do szkoły, to prawie zawsze obawiam się, że zostaną wyrwany do odpowiedzi i dostanę jedynkę*, podczas gdy 34,2% było odmiennego zdania. Warto zauważyć, że dla co piątego ucznia (20,8%) doświadczane codziennie przeświadczenie o możliwości nieoczekiwanego wyrwania do odpowiedzi jest źródłem bardzo silnego stresu (tab. 2).

Ważnym wskaźnikiem społecznego wymiaru klimatu szkoły jest stopień odczuwanego przez uczniów wsparcia ze strony nauczycieli i rówieśników. Okazuje się, że niemal połowa (46,9%) ocenia, że są traktowani przez nauczycieli życzliwie, jedynie co czwarty (26,3%) jest odmiennego zdania. Jednocześnie jednak niemal co trzeci badany (30,9%) potwierdza występowanie w szkole sytuacji, kiedy nauczyciel go obraża, krzyczy na niego lub go wyzywa; zdecydowanie odmiennego zdania w tej kwestii jest co piąty uczeń. Zastanawiające jest przy tym, że aż 26,8% respondentów nie miało na ten temat wyrobionego zdania.

Jak wykazały badania, większość uczniów (55,4%) jest przeświadczona, że może liczyć na emocjonalne wsparcie ze strony nauczyciela w sytuacji problemowej,

niewiele mniejsze jest natomiast u nich przekonanie o gotowości nauczycieli do udzielenia im dodatkowej pomocy w przyswojeniu niezrozumiałych partii materiału.

**Tab. 2. Edukacyjny wymiar klimatu szkoły w opiniach badanych uczniów**

Twierdzenie – wskaźnik edukacyjnego wymiaru klimatu szkoły	Częstotliwość wskazań											
	Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie zgadzam się		Trudno mi powiedzieć		Zgadzam się		Zdecydowanie się zgadzam		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nauczyciele mają tak duże wymagania, że często nie jestem w stanie przygotować się do wszystkich lekcji	22	3,4	68	10,5	167	25,9	210	32,6	178	27,6	645	100
Materiał, który powinienem opanować, jest dla mnie trudny	35	5,4	127	19,5	228	35,1	160	24,6	100	15,4	650	100
Większość moich nauczycieli stawia sprawiedliwe oceny	64	9,8	107	16,5	168	25,8	228	35,1	83	12,8	650	100
Gdy idę do szkoły, to prawie zawsze obawiam się, że zostanę wyrwany do odpowiedzi i dostanę jedynkę	77	11,9	145	22,3	144	22,2	148	22,8	135	20,8	649	100
Mam tak dużo nauki związanej ze szkołą, że pozostaje mi bardzo mało czasu wolnego	36	5,6	84	13,0	87	13,4	215	33,2	225	34,8	647	100

Źródło: Opracowanie własne.

Dla dobrostanu psychofizycznego młodego człowieka szczególnie ważne jest przeświadczenie o tym, że w trudnych chwilach może liczyć na swoich kolegów. Wyniki wskazują, że badani odczuwają poziom wsparcia ze strony rówieśników podobnie, jak to miało miejsce w przypadku wsparcia ze strony nauczycieli. Zdecydowana większość uczniów (60,7%) ocenia, że może liczyć na wsparcie emocjonalne, jednak przeświadczenie o gotowości ich kolegów do udzielenia pomocy w nauce podziela już tylko połowa respondentów (48,5%).

Potrzebą, której realizacja wpływa bezpośrednio na zdrowie uczniów, jest też potrzeba przynależności. Można uznać, że jest ona u większości badanych zaspokojona – jedynie co dziesiąty (11,3%) nie lubi przebywać w towarzystwie uczniów ze swojej klasy, a niemal połowa badanych (49,2%) ocenia swoją klasę jako zgraną.

Jednym z warunków prawidłowego kształtowania się poczucia tożsamości młodego człowieka jest doświadczanie przez niego autonomii we własnych działaniach. Zaspokajanie potrzeby autonomii w szkole można zatem uznać za istotny warunek ich psychicznego dobrostanu. Badania wykazały, że w tej kwestii uczniowie nie postrzegają szkoły pozytywnie. Aż połowa respondentów (51,2%) nie udzieliła zdecydowanego poparcia twierdzeniu, że dyrekcja szkoły i nauczyciele zawsze liczą się ze zdaniem samorządu szkolnego, niemal tyle samo (45,7%) uważa, że nie ma wpływu na treść szkolnych regulaminów, podzielone są też opinie na temat przestrzegania zasad demokracji podczas wyborów szkolnego samorządu.

**Tab. 3. Społeczny i emocjonalny wymiar klimatu szkoły w opiniach respondentów**

Twierdzenie – wskaznik społeczne- go wymiaru klimatu szkoły	Częstotliwość wskazań											
	Zdecydo- wanie się nie zga- dzam		Nie zga- dzam się		Trudno mi powiedzieć		Zgadzam się		Zdecydo- wanie się zgadzam		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Jestem pewien, że mój wychowawca (lub jakiś inny nauczyciel) znalazłby czas i chętnie mnie wysłuchał, gdybym zwrócił się do niego z jakimś problemem	55	8,5	53	8,2	181	27,9	197	30,4	162	25,0	648	100
Jeżeli nie rozumiem jakiejś partii materiału, to prawie zawsze mogę liczyć na dodatkową pomoc nauczyciela	60	9,2	105	16,2	201	31,0	212	32,7	71	10,9	649	100
Większość nauczycieli traktuje uczniów życzliwie	39	6,0	132	20,3	174	26,8	222	34,2	82	12,7	649	100



Twierdzenie – wskaźnik społeczne- go wymiaru klimatu szkoły	Częstotliwość wskazań											
	Zdecydo- wanie się nie zga- dzam		Nie zga- dzam się		Trudno mi powiedzieć		Zgadzam się		Zdecydo- wanie się zgadzam		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Do wyjątków należą w mojej szkole takie sytuacje, kiedy nauczyciel obraża ucznia, krzyczy na niego lub go wyzywa	85	13,1	115	17,8	163	25,2	161	24,9	123	19,0	647	100
Słabsi uczniowie w mojej klasie rzadko mogą liczyć na pomoc zdolniejszych kolegów, bo większości z nich zależy tylko na własnych ocenach	127	19,6	187	28,9	135	20,9	114	17,6	84	13,0	647	100
Gdy jakiś uczeń w mojej klasie jest przygnębiony, to zawsze znajdzie się jakiś kolega lub koleżanka, którzy się zainteresują jego problemami i będą chcieli mu pomóc	43	6,6	78	12,0	134	20,7	243	37,5	150	23,2	648	100
Dyrekcja i nauczyciele w mojej szkole zawsze liczą się ze zdaniem samorządu szkolnego	64	9,9	92	14,2	331	51,2	116	17,9	43	6,8	646	100
W mojej szkole uczniowie uczestniczą w ustalaniu regulaminu	159	24,6	136	21,1	250	38,7	76	11,8	24	3,8	645	100
W mojej szkole wybory samorządu są tak przeprowadzane, że właściwie mam bardzo niewielki wpływ na to, kto zostanie wybrany	71	10,9	143	22,1	177	27,3	140	21,6	117	18,1	648	100

Twierdzenie – wskaźnik społeczne- go wymiaru klimatu szkoły	Częstotliwość wskazań											
	Zdecydo- wanie się nie zgad- zam		Nie zgad- zam się		Trudno mi powiedzieć		Zgadzam się		Zdecydo- wanie się zgadzam		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Moja klasa jest zgrana i zawsze obowiązuje w niej zasada „jeden za wszystkich i wszyscy za jednego”	99	15,3	103	15,9	131	20,2	172	26,5	143	22,7	648	100
Lubię przebywać w towarzystwie uczniów z mojej klasy	40	6,2	33	5,1	79	12,2	255	39,3	241	37,2	648	100

Źródło: Opracowanie własne.

## 5. Podsumowanie i wnioski

W niniejszych rozważaniach przyjęto, że **poziom zaspokojenia potrzeb psychicznych** ucznia w szkole może być traktowany jako bezpośredni wskaźnik jego samopoczucia psychicznego i w związku z tym poziom ten uznano za miernik zdrowia psychospołecznego dzieci i młodzieży.

Podstawowe założenia koncepcji metodologicznej przeprowadzonych badań sspecyfikowały środowisko psychospołeczne szkoły (klimat szkoły) jako:

- postrzeganie przez uczniów panującej w szkole atmosfery w wymiarze edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym;
- zmienną, mierzącą u uczniów stan zaspokojenia potrzeby sukcesu, bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i autonomii.

Uzyskane wyniki wskazują, że **uczniowska ocena klimatu szkoły w wymiarze edukacyjnym jest raczej negatywna**. Badani wskazywali na zawyżone wymagania nauczycieli przy jednoczesnych pozytywnych ocenach stopnia trudności materiału określonego programem nauczania. Co więcej, mniej niż połowa badanych czuje się sprawiedliwie oceniana. Można mieć zatem wątpliwości, czy szkoła stwarza uczniom wystarczające możliwości zaspokojenia niezwykle ważnej potrzeby psychicznej, jaką jest potrzeba sukcesu. Z analizy klimatu szkoły w wymiarze społecznym i emocjonalnym wynika, że samopoczucie psychiczne badanych uczniów jest wzmacniane odczuciem zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa – mierzonego zwłaszcza poziomem wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli i rówieśników

– oraz potrzeby przynależności. Postawa nauczycieli często jednak uniemożliwia wielu uczniom zaspokojenie potrzeby szacunku – co trzeci badany wskazywał, że czuje się w szkole obrażany i poniżany. Odpowiedzi połowy respondentów sugerują też, że szkoła nie zapewnia uczniom w wystarczającym stopniu możliwości realizacji ważnej potrzeby psychicznej okresu dorastania, jaką jest potrzeba autonomii. Wynik ten świadczy niewątpliwie o zbyt małej demokratyzacji życia w szkole.

Zaprezentowane badania nie mają charakteru reprezentatywnego. Wydaje się jednak, że ich wyniki są wystarczającą inspiracją do zrealizowania projektu badawczego, ukierunkowanego na skonstruowanie modelu funkcjonowania polskiej szkoły w kontekście zdrowia psychospołecznego uczniów.

## LITERATURA:

- Adrian B., *Klimat szkoły* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994.
- Dąbrowa E., Jaronowska S., *Pestalozzi Johann Heinrich* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, T. Pilch (red.), Warszawa 2005.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza* [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, tom 3, Gdańsk 2005.
- Gawęł A., *Kultura zdrowotna szkoły*, „Kultura i Edukacja” 2006, nr 1.
- Gawęł A., *Wychowanie zdrowotne w perspektywie teoretycznej* [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), Bydgoszcz 2008.
- Hędzulek K., Laskiewicz H., Wroczyński R., *Historia kultury fizycznej w Polsce*, Katowice 1974.
- Jundziłł E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Gdańsk 1998.
- Karski J. B., *Postępy promocji zdrowia. Przegląd międzynarodowy*, Warszawa 2007.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz Cz., *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1972.
- Lalonde M., *New Perspective on the Health of Canadians*, Ottawa 1974.
- Łuciak B., *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny – skutki – zapobieganie*, Poznań 2000.
- Obuchowska I., *Psychologiczne aspekty dojrzewania* [w:] *Dojrzewanie*, A. Jaczewski, B. Woynarowska (red.), Warszawa 1982.
- Petlak E., *Klimat szkoły klimat klasy*, tłum. D. Branna, Warszawa 2007.

- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa 1993.
- Wojnarowska B. (red.), *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2003.
- Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

## SUMMARY

School's participation in creation of health potential of its students is of two-dimensional character. It is built through formation of personal resources for health in a child and through shaping of health conducting environmental factors. Psychosocial environment of the school constitutes fundamental element of environmental resources for the health of the pupils because it participates in satisfaction their psychical needs. This article comprises theoretical reflections about this issue and results of quantities' studies focuses on dependence between the climate of the school and students' psychosocial dimension of health.

## Key words:

school climate, health, psychophysical environment, students, perception.