

ŠOLSKA KLIMA - KAKO IN ZAKAJ JO MERITI?

Vlatka DOMOVIĆ

Učiteljska akademija, Zagreb, Hrvaška

Povzetek: Šolska klima je relativno trajna kvaliteta šolskega prostora, ki vpliva na vedenje vseh vpletenih. Temelji na zaznanem dogajanju v šoli s strani neposrednih udeležencev (učiteljev, učencev, vodstva šole...). Nanjo vpliva formalna organizacija, neformalna organizacija, osebnosti udeležencev in vodenje šole. Najpogostejše jo merimo preko zaznav učiteljev. V tem prispevku so opisani najbolj znani pristopi k merjenju šolske klime: koncept odprte - zaprte šolske klime Halpina in Crofta, koncept organizacijskega zdravja izpeljan iz Parsonsove teorije ter Moosov model delovne klime. Predstavljeni so tudi merski inštrumenti izdelani na podlagi zgoraj navedenih konceptov. Izsledki raziskav kažejo, da je šolsko klimo moč spremeniti in s tem kompleksno poseči v celoten šolski prostor, saj je šolska klima povezana z mnogimi vidiki življenja in dela v šoli (zadovoljstvo pri delu, komunikacija, vodenje...) ter je dober prediktor učinkovitosti šole.

KLJUČNE BESEDE: šolska klima, organizacijsko zdravje, delovna klima, učinkovitost šole

THE ESTIMATION OF THE SCHOOL CLIMATE – HOW AND WHY?

Vlatka Domović,
Teachers' academy, Zagreb, Croatia

Abstract: The school climate is relatively stable quality of school environment that influences the behaviour of its participants. It is based on the perceived behaviour and events in school by its participants (teachers, pupils, principal...). School climate is influenced by formal organisation, informal organisation, personality of the participants and school management. School climate is most often measured by teachers' perceptions. The article describes the most common approaches to the school climate measurement: the concept of open - closed school

Naslov: mag. Vlatka Domović, Učiteljska akademija, Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvaška

climate by Halpin and Croft, the organisational health approach based on the Parsons's theory and Moos's model of work climate. The measurement scales developed on the basis of these approaches are also presented. School climate is connected with many aspects of everyday life and work in school (job satisfaction, communications, leadership...) and is an important predictor of school efficiency. The results of the research work show that school climate can be altered and by that a complex intervention in the school environment can be made.

KEYWORDS: school climate, organisational health, work climate, school efficiency

UVOD

Raziskovanje šolskega okolja (school environment) ali ambienta šole (school setting) je prisotno v pedagoški literaturi že več kot trideset let. Posebno zanimanje raziskovalcev za to področje pa se je pojavilo konec osemdesetih, ko so zaradi šolskih reform za posodobitev šole in raziskovanja učinkovitih šol začeli poudarjati pomembnost vpliva kontekstualnih faktorjev na kvaliteto poteka in učinke šolskih procesov (Wilson, Corbett in Webb, 1994).

Eden od možnih in danes glavnih uporabljenih pristopov raziskovanja šolskega prostora je koncept psihosocialne klime. Ta koncept ima svoje korenine v socialni in industrijski psihologiji, začel pa se je razvijati v poznih petdesetih in v začetku šestdesetih let, ko so znanstveniki poskušali konceptualizirati razlike v delovnih okoljih, izhajajoč iz predpostavke, da organizacije skozi organizacijske postopke in pravila prenašajo na svoje člane določeno atmosfero ali klimo, ki odraža tisto, kar ima za konkretno organizacijo poseben pomen (Ajduković, 1990). Kljub temu, da se je pojem klime pojavil v okviru proučevanja industrijskih organizacij, se danes uporablja pri vseh tipih organizacij ali ustanov, kar vključuje tudi vzgojno-izobraževalne ustanove.

V pomoč razlagi razlik med izrazoma klima in kultura naj pojasnimo naslednje. Koncepta klime in kulture tvorita dve raziskovalni polji, z različnimi teoretičnimi izhodišči, raziskovalnimi pristopi in uporabo različnih raziskovalnih metod. Oba koncepta se uporabljata v raziskovanju šolskega okolja (Bezić, 1996). Scheerens in Bosker (1997) termina klima in kultura izenačujeta, po drugi strani pa mnogo avtorjev koncepta kulture in klime vidijo kot kompetitivne pri proučevanju šolskega okolja (npr. Hoy, 1990; Page, 1990; Hoy in Miskel, 1991; Wilson, Corbett in Webb, 1994). Za razliko

od koncepta klime, ki ima svoje korenine predvsem v socialni in industrijski psihologiji, koncept šolske kulture išče svoj intelektualni koren predvsem v sociologiji in antropologiji, za identifikacijo temeljnih kulturalnih elementov pa uporablja zlasti kvalitativne in etnografske tehnike.

ŠOLSKA KLIMA - POJMOVNA OPREDELITEV

Opredelitve psihosocialne klime poudarjajo, da je to na izkušnjah zasnovan, multidimenzionalen, trajen zaznavni fenomen, ki je skupen članom dane organizacijske enote (Koys in DeCotiis, 1991) oziroma, da se klima nanaša na lastnosti celotne organizacije ali njenih glavnih delov (Poole, 1985; cit. po Hoy in Miskel, 1991). To pomeni, da struktura organizacije deloma določa klimo, oziroma da je glede na različne vloge in položaj v organizaciji možno razlikovati klimo znotraj podenot iste organizacije.

Z analizo del o raziskovanju klime v vzgojno-izobraževalnih ustanovah najdemo dve raziskovalni tradiciji, ki se ukvarjata z raziskovanjem klime na različnih organizacijskih ravneh. Z drugimi besedami, raziskovanje šolske klime je možno razdeliti na raziskovanje klime na ravni razreda in na ravni šole (Fraser in Rentoul, 1982; Fraser, Docker in Fisher, 1988; Fisher, Docker in Fraser, 1990; Jurić, 1993; Bošnjak, 1996; Zabukovec, 1997). Kljub njunem simultanjem razvoju in logični povezanosti sta obe raziskovalni tradiciji med seboj neodvisni, se pravi, da oblikujeta dve ločeni raziskovalni polji (Domović, 1997).

Za boljše razumevanje razlike med razredno in šolsko klimo je potrebno povedati, da razredna klima zajema odnose med učiteljem in njegovimi učenci ali samo med učenci v opazovanem razredu, medtem ko šolska klima vključuje odnose med učiteljem in drugimi učitelji, učenci, administrativnim osebjem ter ravnateljem. Razredno klimo navadno merimo preko učenčevih in/ali učiteljevih zaznav. Pri ocenjevanju klime na ravni šole se redko uporabljajo zaznave učencev, ker se smatra, da se učenci pogosto ne zavedajo vseh elementov, ki določajo klimo celotne šole. Šolsko klimo se smatra za bolj globalno od razredne, zato je uveljavljeno (čeprav ne edino možno) zlasti njeno ocenjevanje s pomočjo zaznav učiteljev (Fraser, 1986; Fraser, Docker in Fisher, 1988; Fraser in Rentoul, 1988).

Po Hoyu (1990) ter Hoyu in Miskelu (1991) tvori organizacijsko klimo šole sklop notranjih lastnosti, po katerih se šole razlikujejo med seboj in ki vplivajo na vedenje njenih članov. Torej je šolska klima relativno trajna

kvaliteta šolskega prostora, ki vpliva na vedenje njenih članov in ki temelji na skupni zaznavi vedenja v šoli, nanjo pa vplivajo formalna organizacija, neformalna organizacija, osebnosti udeležencev in vodenje šole.

Poleg izrazov razredne in šolske klime v pedagoški literaturi naletimo na izraz učna klima (ki se v glavnem uporablja kot sinonim za razredno klimo) in termin vzgojno-izobraževalne ali edukacijske klime.

Matijević (1997) uporablja termin vzgojno-izobraževalne klime kot nadredni pojem, ki ga je možno razčleniti na pojem šolske klime in pojem razredno učne klime. Skoraj enako razlikovanje predlaga tudi Vrgoč (1997), ki o vzgojno-izobraževalni klimi govori kot o splošnem pojmu, ki vključuje pojme šolske, razredne in učne klime.

Jurić (1993) poudarja, da gre »pri šolski klimi (šolski atmosferi) za specifičen pečat šolskega življenja, ki ga oblikujejo in doživljajo osebe, ki v njem sodelujejo (ravnatelj, učitelji, učenci in ostalo osebje na šoli)« (str. 63). Šolska klima nastaja na različne načine, odvisno od tega, kako si udeleženci razlagajo in oblikujejo svoje vloge na osnovi njihovega samostojnega razumevanja zakonitosti in pravil ustanove. Kot temeljno lastnost šolske klime Jurić (1993) navaja 'opis interakcijskih oblik v tej šoli'. Zanimanje za šolsko klimo po istem avtorju izhaja iz dejstva, da lahko vsaka oseba vpliva na katerokoli drugo osebo ali skupino ter da se ta vpliv lahko prepozna, kar ustvarja možnost intervencije ali celo spremembe šolske klime. Empirično potrditev razmišljanj o možnosti spremembe šolske klime nudi delo Fraserja, Dockerja in Fisherja (1988; 1990). Avtorji so na podlagi merjenj in ugotavljanja razlik med obstoječo (opaženo) in želeno delovno klimo učiteljev uspešno razvili strategije za spremembo klime, katerih uporaba je pomembno doprinesla k njenemu izboljšanju.

Jurić (1993) navaja, da se v vsaki šoli šolska klima razlikuje od razredne, zato je možno govoriti o makroklimi (šolski) in mikroklimi (razredno učni klimi), v metodološkem smislu pa o makro- in mikroanalizi. Termina razredno učne klime in učne klime uporablja kot sinonima ter predlaga sprejetje Dreesmannove definicije (Dreesmann, 1982), po kateri je učna klima »relativno doživeta kvaliteta okolja pouka, ki zajema odgovarjajoča obeležja okolja s potencialnim vplivom na vedenje učencev, ki to kvaliteto okolja pouka specifično doživljajo« (str. 43). Podobno Bošnjak (1996) govori o učnem vzdušju kot o generaliziranih pomenih in lastnostih, ki jih učenci in njihovi profesorji pripisujejo celotnemu dogajanju pri pouku (in sami sodelujejo pri njihovem nastajanju). Prav tako Bošnjak (1996) poudarja, da razredno vzdušje

za razliko od šolskega, zajema procese v ožjem okolju t.j. oddelčni skupnosti, pri čemer je za njegovo razumevanje pomembno doumeti prepletanje različnih oblik delovanja udeležencev v razredni interakciji.

Na pojmovno razmejitev razrednega in šolskega vzdušja opozarja tudi Zabukovec (1997). Po tej avtorici šolsko vzdušje vključuje spekter odnosov med vodstvom šole, učitelji, učenci in vsemi zaposlenimi na šoli. Konkretnije to pomeni splošen odnos do šole, odnos med osebjem, spodbujanje strokovnega razvoja učiteljev, načine doseganja in izvajanja odločitev, podporo učencem, poklicni interes, svobodo pri odločanju, kreativnost učiteljev in drugo. Šolsko vzdušje je splet dejavnikov, ki določajo poseben način delovanja šole oziroma tisti dejavnik, po katerem se šole razlikujejo med seboj. Razredno vzdušje se torej nanaša na naslednja ugotovljena dogajanja v razredu: podporo učiteljev, zadovoljstvo, povezanost, tekmovanje, težave, raziskovanje itd. Ta pojem temelji na odnosih med učitelji in učenci v zvezi z dogajanjem v razredu.

Poleg omenjenih terminov lahko v literaturi najdemo tudi druge pojme, ki se uporabljajo pri konceptualizaciji in raziskovanju šolskega okolja. Tako se na primer Holmesu (1984) zdi koristno definiranje socialne klime šole kot generičnega termina, ki zajema organizacijsko klimo ter akademsko ali intelektualno klimo šole. Organizacijska klima se nanaša na formalne in neformalne odnose, vrednote in s tem povezano obnašanje šolskega osebja, torej na načine interakcije med zaposlenimi. Intelektualna klima pa se nanaša na vrednote in stališča do izobraževanja, torej stopnje, do katere učenci in učitelji podpirajo akademske vrednote.

S pregledom del, ki se ukvarjajo s problemom šolske klime, lahko rečemo, da je bila šolska klima od šestdesetih let do danes analizirana z različnih teoretičnih perspektiv, kar je privedlo do razvoja velikega števila merskih inštrumentov in raziskovalnih pristopov, od katerih bodo v tem prispevku opisani samo trije.

PRISTOPI K MERJENJU ŠOLSKE KLIME

ODPRTA - ZAPRTA KLIMA

Verjetno je najbolj znan pristop k analizi organizacijske klime delo A. W. Halpina in D. B. Crofta oziroma njuna študija *The Organizational Climate of Schools* iz leta 1962, v kateri avtorja izhajata iz intuitivne opredelitve klime; '... osebnost je za posameznika to, kar je klima za organizacijo' (Halpin in

Croft, 1962). Ta dva avtorja sta razvila enega prvih inštrumentov za merjenje šolske klime - Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ; Vprašalnik za opisovanje organizacijske klime), ki je meril pomembne vidike odnosa učitelj - učitelj in učitelj - ravnatelj.

OCDQ je namenjen opisovanju klime v osnovnih šolah. Končna verzija vprašalnika je sestavljena iz 64 trditev; , od preizkušancev se zahteva, da na štiri stopenjski lestvici ocenijo, v kolikšnem obsegu vsaka trditev označuje njihovo šolo. V raziskavo je bilo vključenih 71 osnovnih šol iz šestih različnih regij ZDA oziroma 1151 preizkušancev. V postopku faktorske analize se je izločilo osem podtestov ali dimenzij šolske klime, od katerih se štiri nanašajo na vedenje učitelja (neangažiranost, oviranost, vzdušje, pristnost), štiri pa opisujejo vedenje ravnatelja (zadržanost, poudarjanje produktivnosti, prodornost, obzirnost).

Na podlagi rezultatov na posameznih dimenzijah klime sta avtorja oblikovala profil klime za vsako šolo, potem pa sta na osnovi dobljenih profilov identificirala šest osnovnih tipov šolske klime, ki sta jih razvrstila na kontinuumu od odprte do zaprte klime. Ti tipi so: odprta (open), avtonomna (autonomous), kontrolirana (controlled), familiarna (familiar), paternalistična (paternal) in zaprta (closed) klima.

Kljub temu, da je bil OCDQ uporabljen v številnih raziskavah (več kot sto samo v obdobju od leta 1963 do leta 1967; Brown in House, 1967; cit. po Anderson, 1982), mnogi avtorji opozarjajo na njegove omejitve. Predvsem poudarjajo neuporabnost kontinuumu šestih različnih klim, še zlasti srednjih kategorij (Andrews, 1965; Brown, 1965; Watkins 1968; Anderson, 1982; vse cit. po Hoy in Miskel, 1991). Nadalje so nekatera empirična preverjanja pokazala, da posamezne postavke ne merijo tega, kar bi morale, da nekateri podtesti niso veljavni (na primer zadržanost) ter da je zanesljivost nekaterih dimenzij nizka. Paula Silver (1983; cit. po Hoy in Miskel, 1991) kritizira konceptualni okvir OCDQ-ja. Tako na primer poudarja, da se oviranost kot podtest vedenja učiteljev, deloma nanaša tudi na administrativne zadeve in ne le na medosebno vedenje učiteljev. Tudi Carver in Sergiovanni (1969) podarjata, da je OCDQ neustrezen za raziskovanje v velikih, urbanih ali srednjih šolah. Poleg tega Halpin in Croft definirata klimo kot odnos med učiteljem in ravnateljem, kar izključuje odnos do učencev, ki so pomemben element pri ustvarjanju šolske klime.

Upoštevač te očitke so Hoy in Clover (1986) ter Kottenkamp, Mulhern in Hoy (1987) razvili nove in poenostavljene verzije OCDQ-ja (npr. The

Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Elementary School; OCDQ-RE in The Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Secondary School; OCDQ-RS).

Razvijanje novega inštrumenta OCDQ-RE, namenjenega uporabi v osnovnih šolah, je bilo razdeljeno v več etap: evalvacija originalnega Halpinovega in Croftovega inštrumenta, generiranje novih postavk, pilotske raziskave in testiranje inštrumenta na vzorcu 70 šol s skupno 1071 preizkušanci (učitelji). Enota analize pri konstrukciji tega inštrumenta je bila šola in ne posamezen preizkušanec kot v raziskavah Halpina in Crofta.

Končna verzija OCDQ-RE je sestavljena iz 42 trditev, ki tvorijo šest faktorjev, od katerih se trije nanašajo na vedenje ravnatelja - podpirajoče, direktivno, restriktivno, ostali trije pa na vedenje učiteljev - kolegialno, pristno, neangažirano (Andrews, 1965; tabela 1).

Tabela 1: Opis dimenzij klime v osnovnih šolah (OCDQ-RE; povzeto po Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991, str. 156)

VEDENJE RAVNATELJA

Vzpodbujajoče vedenje ravnatelja (supportive behavior) odraža skrb za učitelje. Ravnatelj upošteva predloge učiteljev. Pogosto in iskreno pohvali učitelje, njegove kritike so konstruktivne. Ravnatelj spoštuje profesionalno kompetentnost osebja in kaže osebno in poklicno zanimanje za učitelje.

Direktivno vedenje ravnatelja (directive behavior) se manifestira v strogem in neprestanem nadzoru učiteljev. Ravnatelj ves čas spremlja in nadzira vse učne in šolske aktivnosti do najmanjše podrobnosti.

Restriktivno vedenje ravnatelja (restrictive behavior) onemogoča učiteljem opravljati svoje delo. Ravnatelj obremenjuje učitelje z 'birokracijo', rutinskimi opravili in drugimi zahtevami, ki so v navzkrižju z učiteljevimi učnimi obveznostmi.

VEDENJE UČITELJEV

Kolegialno vedenje učiteljev (collegial behavior) podpira odprte in profesionalne interakcije med učitelji. Učitelji so ponosni na svojo šolo, uživajo pri delu s svojimi kolegi, polni so entuziazma, sprejemanja in medsebojnega spoštovanja.

Pristno vedenje učiteljev (intimate behavior) se nanaša na kohezivno in čvrsto mrežo socialne podpore med učitelji. Učitelji se dobro poznajo med seboj, so tesni prijatelji, redno se družijo in so drug drugemu v močno socialno podporo.

Neangažirano vedenje učiteljev (disengaged behavior) označuje pomanjkanje osredotočenosti na profesionalne aktivnosti. Učitelji enostavno 'odpravijo' svoje obveznosti, ne sodelujejo med seboj, nimajo skupnih ciljev. Pogosto obtožujejo drug drugega, kritični pa so tudi do šole.

S faktorsko analizo opisanih podtestov OCDQ-RE so izločili dva faktorja. Prvi faktor se nanaša na odprtost in funkcionalnost v medsebojnih odnosih

učitelj in je zato poimenovan 'odprtost učitelj'. Drugi faktor opisuje vedenje ravnatelj, za katerega je značilno dodeljevanje nesmiselnih, rutinskih in utrujajočih obveznosti učiteljem, rigidna in neprestana kontrola učiteljev ter pomanjkanje obzirnosti in odprtosti do učiteljev in njihovih idej, zato je poimenovan 'zaprtost ravnatelj'. Ta dva faktorja sta med seboj neodvisna, kar pomeni, da je možno, da so v neki šoli interakcije med učitelji odprte ob istočasno zaprtem vedenju ravnatelja in obratno. Ta izsledek pomeni, da so teoretično možni štirje različni tipi šolske klime - odprta (open), angažirana (engaged), neangažirana (disengaged) in zaprta (closed) klima.

Tabela 2: Tipologija šolske klime (povzeto po Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991, str. 40)

		VEDENJE RAVNATELJA	
		Odprto	Zaprto
VEDENJE UČITELJEV	Odprto	odprta klima	angažirana klima
	Zaprto	neangažirana klima	zaprta klima

Odprto klimo označuje kooperativnost, spoštovanje in odprtost tako med samimi učitelji kot med učitelji in ravnateljem. Angažirana klima z ene strani pomeni neuspešne napore ravnatelja, da bi vodil šolo, z druge strani pa visoko profesionalno vedenje učiteljev. Z drugimi besedami, kljub direktivnem, restriktivnem in nepodpirajočem vedenju ravnatelja, vlada med učitelji atmosfera kolegalnosti, pristnosti in predanosti delu. Za neangažirano klimo velja ravno obratno. Ravnatelj učitelje podpira, ni direktiven, niti restriktiven, medtem ko učitelji ne kažejo pripravljenosti, da bi prevzeli odgovornost. Ne le, da ignorirajo spodbude ravnatelja ali ravna v nasprotju z njimi, temveč se ne razumejo niti med seboj, ne spoštujejo se in niso predani delu. Zaprta klima je antiteza odprte klime. Ravnatelj učiteljev ne podpira, je nefleksibilen in neprestano nadzira vse aktivnosti v šoli, učitelji pa se ne spoštujejo med seboj, so netolerantni, apatični in neinventivni.

Drugi inštrument, OCDQ-RS, je namenjen opisovanju vedenja učiteljev in ravnateljev v srednjih šolah (Kottkamp, Mulhern in Hoy, 1987). Sestavljanje

tega inštrumenta se je začelo, ker je bil originalen OCDQ namenjen izključno merjenju klime v osnovnih šolah. Z novim inštrumentom so želeli upoštevati določene specifičnosti srednjih šol: le-te so specializirane, zajemajo učence iz različnih osnovnih šol, imajo več pravil, učitelji dajejo večji pomen strokovnemu in manj splošnemu razvoju učencev itd.

Vprašalnik za opisovanje organizacijske klime v srednjih šolah (OCDQ-RS) je sestavljen iz 34 trditev, ki tvorijo pet dimenzij klime. Dve se nanašata na vedenje ravnatelja - podpirajoče in direktivno, preostale tri pa na vedenje učiteljev - angažirano, frustrirano in pristno.

Tabela 3: Opis dimenzij klime v srednjih šolah (OCDQ-RS; povzeto po Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991, str. 172)

VEDENJE RAVNATELJA

Podpirajoče vedenje ravnatelja (supportive principal behavior) označuje trud ravnatelja, da bi motiviral učitelje z lastnim vzorom in konstruktivno kritiko. Istočasno je ravnatelj tudi koristen in iskreno zainteresiran za osebno in poklicno blaginjo učiteljev. Podpirajoče vedenje je usmerjeno k zadovoljevanju socialnih potreb učiteljev in k izpolnjevanju nalog.

Direktivno vedenje ravnatelja (directive principal behavior) se kaže v krutem in tiranskem nadzoru. Ravnatelj neprestano nadzira vse aktivnosti v šoli do najmanjše podrobnosti.

VEDENJE UČITELJEV

Angažirano vedenje učiteljev (engaged teacher behavior) se kaže v visoki moralnosti. Učitelji so ponosni na svojo šolo, uživajo v skupnem delu in se med seboj podpirajo. So predani in zainteresirani za uspeh svojih učencev. Do učencev so prijateljski, zaupajo jim in so optimistični glede njihovih sposobnosti.

Frustrirano vedenje učiteljev (frustrated teacher behavior) je posledica oviranja učiteljev tako s strani administracije kot tudi sodelavcev, kar odvrta njihovo pozornost od njihove temelje aktivnosti - poučevanja. Količina rutinskih obveznosti, administrativnih del kot tudi dodeljenih, nepedagoških obveznosti je pretirana. Še več učitelji izzivajo, ovirajo in se jezijo drug na drugega.

Pristno vedenje učiteljev (intimate teacher behavior) odraža čvrsto mrežo socialnih odnosov med učitelji. Učitelji se med seboj dobro poznajo, so tesni prijatelji in se redno družijo.

Faktorska analiza teh dimenzij je izločila dva faktorja. Prvi faktor, imenovan 'odprtost', opisuje šolo z energičnim ravnateljem, ki daje učiteljem vzor z lastnim delom, jim omogoča veliko svobode pri sprejemanju odločitev, je koristen in podpira učitelje ter poskuša zadovoljiti tako njihove socialne potrebe kot uresničiti cilje celotne šole. Učitelji predano opravljajo svoje delo in so optimistični tako v odnosu do sodelavcev kot do učencev.

Pristnost je druga dimenzija klime na srednješolskem nivoju. Nanaša se na čvrsto mrežo socialnih odnosov med učitelji. Dimenziji odprtosti in pristnosti

sta ortogonalni, torej sta odprtost in pristnost neodvisna vidika klime v srednjih šolah. To pomeni, da ne glede na to, ali je šola odprta ali zaprta, lahko učitelji kažejo manjšo ali večjo stopnjo medsebojne pristnosti, oziroma da pristnost ni niti zadosten niti nujen pogoj za odprtost.

ZDRAVA ŠOLA

Organizacijsko zdravje (organizational health) je drugi okvir za raziskovanje šolskega vzdušja (Hoy in Forsyth, 1986; Hoy in Feldman, 1987; Hoy in Miskel, 1991; Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991).

Metaforo zdravja za opisovanje lastnosti šole je prvi uporabil Miles leta 1969 (cit. po Hoy in Feldman, 1987; Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991). Zdravo organizacijo opredeli kot tisto, ki v svojem okolju ne le obstaja, temveč dolgoročno in ustrezno obvladuje težave ter se razvija. Implicitna ideja, v tej opredelitvi je, da se zdrava organizacija uspešno spoprijema z zunanjimi pritiski in hkrati učinkovito uresničuje svoje glavne cilje. Miles je opisal deset pomembnih lastnosti zdrave organizacije, ki se nanašajo na potrebe po izpolnjevanju nalog (task needs), na potrebe po vzdrževanju (maintenance needs) ter na potrebe po rasti in razvoju (growth and development needs). Jasni, sprejemljivi in uresničljivi cilji, adekvatna komunikacija in optimalno uravnotežena distribucija moči so lastnosti, ki se nanašajo na potrebe po izpolnjevanju nalog. Uporaba resursov, predvsem adekvatno izkoriščanje osebja, kohezivnost in moralnost so lastnosti, ki se nanašajo na potrebe po vzdrževanju. Inovativnost, ki se kaže v vpeljevanju novih postopkov in definiranju novih ciljev, avtonomija v odnosu do okolja organizacije, prilagajanje kot možnost korektivnih sprememb, ki zagotavljajo rast in razvoj organizacije in ustreznost reševanja problemov, pa so lastnosti, ki se nanašajo na potrebe po rasti in razvoju. Te lastnosti so vključene v teoretični okvir, ki pojmuje organizacijo kot odprt socialni sistem, in predstavljajo trajne lastnosti organizacije.

Čeprav ima Milesov model veliko hevristično vrednost, poskusi njegove operacionalizacije niso bili uspešni. Kot okvir za konceptualizacijo in merjenje šolskega zdravja sta zato Hoy in Feldman (1987) začela uporabljati teorijo Parsonsa, Balesa in Shilsa ter Etzionia in empirično literaturo o učinkovitosti šol.

Po Parsons (1953; cit. po Hoy in Feldman, 1987) morajo vsi socialni sistemi razrešiti štiri temeljne probleme, če želijo preživeti, rasti in se razvijati. To so

imperativne funkcije prilagajanja, uresničevanja ciljev, integracije in latentnosti. Z drugimi besedami, šole morajo rešiti:

1. problem pridobivanja zadostnega števila resursov in njihovega prilagajanja okolju,
2. problem določanja in implementacije ciljev,
3. problem vzdrževanja solidarnosti znotraj šole in
4. problem ustvarjanja in ohranitve edinstvenega sistema vrednost.

Skratka, zdrave šole (Hoy in Feldman, 1987) učinkovito zadovoljujejo instrumentalne potrebe po prilagajanju in uresničevanju ciljev kot tudi ekspresivne potrebe po socialni in normativni integraciji, kar pomeni, da morajo zdrave šole mobilizirati svoje resurse, da bi uresničile cilje ter s skupnimi vrednotami prežeti delovno skupino. Parsons (1976; cit. po Hoy in Feldman, 1987) poudarja, da imajo formalne organizacije, kot so šole, tri različne ravni kontrole teh potreb: tehnično, vodstveno in institucionalno.

Tehnična raven se nanaša na proces poučevanja in učenja. Primarne funkcija šole je izobraževanje učencev. Zaradi tega je primarna odgovornost učiteljev in ravnatelja reševanje problemov v zvezi z učinkovitim poučevanjem in učenjem.

Vodstvena raven nadzira notranje administrativne funkcije organizacije. Glavni administrativni delavci, ki nadzirajo delo v šoli in dodeljujejo resurse, so ravnatelji. Oni so tisti, ki morajo najti načine za razvijanje lojalnosti, zaupanja in občutka predanosti učiteljev, jih motivirati, pa tudi vplivati na svoje predpostavljene. Administracija nadzoruje in oskrbuje tehnični podsistem na dva načina. Prvič, posreduje med učitelji in učenci ter njihovimi starši in drugič, oskrbuje z nujnimi resursi za učinkovito poučevanje. Institucionalna raven povezuje organizacijo z njenim okoljem. Šole potrebujejo legitimnost in podporo skupnosti, da bi lahko delovale brez pretiranega pritiska posameznikov in skupin izven njih. Ta perspektiva je zagotovila teoretične temelje za definiranje in operacionalizacijo šolskega zdravja. Zdrava šola je tista, v kateri tehnična, vodstvena in institucionalna raven delujejo harmonično oziroma tista, ki zadovoljuje tako instrumentalne kot ekspresivne potrebe ter se uspešno spoprijema z ovirami izven šole in usmerja energijo k svojim ciljem (Hoy in Feldman, 1987).

Na osnovi Parsonsove teorije so bile razvite operativne opredelitve zdravja šole, ki vključujejo odnose učenec - učitelj, učitelj - učitelj, učitelj - ravnatelj in ravnatelj - nadrejeni ter vprašalnike za ocenjevanje organizacijskega zdravja šole (npr. The Organizational Health Inventory for Secondary Schools - OHI;

Hoy in Feldman, 1987; The Organizational Health Inventory for Elementary Schools - OHI-E; Podgurski, 1990; cit. po Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991 in The Organizational Health Inventory - Middle Level - OHI-M; Hoy, Barnes in Sabo, 1995; Sabo, Barnes in Hoy, 1996).

V tem prispevku bo opisan le en inštrument - The Organizational Health Inventory for Secondary Schools (OHI) in sicer zato, ker je to inštrument, na katerem temeljita tudi oba ostala inštrumenta, torej je njihova teoretična podlaga identična. Neznatne razlike med temi inštrumenti izhajajo iz prilagajanja posameznih postavk specifičnim tipom šole, v katerih so jih uporabljali.

OHI je sestavljen iz 44 trditev, ki merijo sedem vidikov šolskega zdravja - institucionalno integriteto, vpliv ravnatelja, obzirnost, premično strukturo, dostopnost resursov, moralnost in poudarjanje akademskega uspeha (tabela 4). Te dimenzije se nanašajo na instrumentalne in ekspresivne potrebe šole kot socialnega sistema, reprezentirajo pa tri stopnje odgovornosti in kontrole znotraj šole. Institucionalna integriteta se uporablja kot indikator zdravja na institucionalni ravni. Vpliv ravnatelja, obzirnost, premična struktura in dostopnost resursov so mere zdravja vodstvenega sistema, moralnost in poudarjanje akademskega uspeha pa so indikatorji zdravja na tehnični ravni.

Tabela 4: Dimenzije organizacijskega zdravja za srednje šole (OHI; povzeto po Hoy in Feldman, 1987 in Hoy, Tarter in Kottkamp, 1991)

INSTITUCIONALNA RAVEN

Institucionalna integriteta (institutional integrity) je sposobnost šole, da se uspešno spoprijema s pritiski iz okolja, tako da ohrani integriteto svojih programov. Šola ni podrejena ozkim interesom posameznih skupin, učitelji so zaščiteni pred nerazumnimi zahtevami skupnosti in staršev.

VODSTVENA RAVEN

Vpliv ravnatelja (principal influence) je sposobnost ravnatelja, da vpliva na akcije nadrejenih. Vpliven ravnatelj zna pridobiti nadrejene za svoje ideje, zagotoviti njihovo dodatno pozornost, pri čemer pa kaže neodvisnost v mišljenju in dejanjih.

Obzirnost (consideration) se nanaša na prijateljsko, podpirajoče, odprto in kolegialno vedenje ravnatelja. Gre za iskreno skrb ravnatelja za blaginjo učiteljev in odprtost do njihovih predlogov.

Premična struktura (initiating structure) se nanaša na vedenje ravnatelja, ki je orientirano k ciljem in dosežkom. Ravnatelj jasno artikulira svoja stališča in pričakovanja ter postavlja natančno opredeljene standarde za izpolnjevanje nalog.

Dostopnost resursov (resource support) se nanaša na šolo, v kateri so učilnice adekvatno opremljene, učna sredstva in pripomočki so na razpolago, poleg tega obstaja pripravljenost, da se na zahtevo učitelja pridobijo dodatna sredstva.

TEHNIČNA RAVEN

Moralnost (morale) se nanaša na občutek prijateljstva, odprtosti, entuziazma in zaupanja med osebjem. Učitelji so naklonjeni drug drugemu, svoje delo imajo radi in si med seboj pomagajo, ponosni so na svojo šolo in imajo pri delu občutek uspešnosti.

Poudarjanje akademskega uspeha (academic emphasis) se nanaša na pritisk, ki ga šola izvaja v želji po akademskem uspehu. Pred učence so postavljeni visoki, vendar dosegljivi akademski cilji, okolje učenja je urejeno in resno, učitelji verjamejo v sposobnosti učencev, učenci trdo delajo in spoštujejo tiste sošolce, ki dosegajo dobre rezultate.

Na osnovi rezultatov na opisanih dimenzijah lahko opišemo prototipa zdrave in bolne šole (Hoy in Feldman, 1987).

Zdrava šola (healthy school) je zaščiten pred nerazumnimi pritiski skupnosti in staršev. Vodstvo se uspešno upira poskusom vplivanja ozkih interesnih skupin na smer njegovega delovanja (visoka institucionalna integriteta). Ravnatelj zdrave šole je dinamičen vodja, orientiran tako k izpolnjevanju nalog kot k ustvarjanju dobrih medosebnih odnosov. Učitelje podpira, vendar pa postavlja visoke standarde pri izpolnjevanju nalog (visoka obzirnost in premična struktura). Še več, ravnatelj ima vpliv na nadrejene, kar se kaže v sposobnosti, da pridobi vse, kar je potrebno za učinkovito delovanje šole (visok vpliv).

Učitelji v zdravi šoli predano opravljajo svoje delo. Učencem postavljajo visoke, vendar dosegljive cilje, vzdržujejo visok standard vedenja in poučevanja ter ustvarjajo urejeno in resno okolje, kjer poteka proces učenja.

Učenci delajo zelo zavzeto, so motivirani, spoštujejo sošolce z visokimi dosežki (visoko poudarjanje akademskega uspeha). Opremljene učilnice, učna sredstva in pripomočki, kot tudi dodatni materiali, so na razpolago (visoka dostopnost resursov). Poleg tega so v zdravih šolah učitelji v dobrih medsebojnih odnosih, verjamejo drug drugemu, zavzeto delajo in se pozitivno identificirajo s šolo, se pravi, da so na svojo šolo ponosni (visoka moralnost).

Bolna šola (unhealthy school) je izpostavljena destruktivnim zunanjim vplivom. Učitelji in ravnatelj so 'bombardirani' z nerazumnimi zahtevami s strani staršev in celotne skupnosti (nizka institucionalna integriteta). Ravnatelj šole ni učinkovit. Ne usmerja in ne strukturira aktivnosti v šoli (nizka premična struktura), slabo podpira in spodbuja učitelje (nizka obzirnost), istočasno pa nima vpliva na nadrejene (nizek vpliv). Učitelji se ne počutijo dobro niti med sodelavci niti pri svojem delu. So zadržani, sumničavi in defenzivni (nizka moralnost). Učna sredstva in pripomočki v glavnem niso na razpolago (nizka dostopnost resursov). Poudarek na akademskem uspehu je majhen. Niti učitelji niti učenci ne jemljejo šole resno; nasprotno, učenci se norčujejo iz odličnih sošolcev, učitelji pa slednje doživljajo kot grožnjo.

DELOVNA KLIMA (UPORABA MODELA R. MOOSA PRI MERJENJU ŠOLSKE KLIME)

Eden od možnih pristopov k analizi šolskega vzdušja je tudi uporaba modela Rudolpha Moosa (1974), ki se že nekaj desetletij ukvarja z raziskovanjem socialne klime v različnih psihosocialnih ambientih, t.j. različnih tipih organizacij in šol.

Moos (1974; 1979; 1986a; 1987a) je v svojem raziskovanju izhajal iz predpostavke, da je organizacijsko življenje in vedenje njenih članov skupna funkcija faktorjev osebnosti posameznikov in njihove interakcije z okoljem. Kvaliteta institucionalnega življenja je determinirana z lastnostmi ljudi, lastnostmi okolja ter interakcijo med ljudmi in okoljem. V zvezi s tem poudarja, da so se znanstveniki precej več ukvarjali z raziskovanjem faktorjev osebnosti in njihovega vpliva na vedenje, pri tem pa so bila empirična raziskovanja faktorjev okolja in njihovega vpliva na vedenje zanemarjena. Zadnje čase se znanstveniki vse bolj obračajo h konceptualizaciji in merjenju dimenzij okolja in njihovega vpliva na vedenje.

Moos tako kot mnogi drugi avtorji opredeli socialno klimo kot 'osebnost okolja'. Kaže na to, da so tako kot ljudje, nekatera okolja 'bolj prijateljska' od

drugih. Tako kot ljudje, se različna okolja razlikujejo po stopnji orientacije k ciljem oziroma k dosežkom in tekmovanju, stopnji kontrole in krutosti (Moos, 1987b). Posamezniki uporabljajo proces deskriptivnega presojanja za oblikovanje splošnih predstav o okolju na podlagi zaznav njenih specifičnih vidikov. Z drugimi besedami, ljudje so naravnani, da okolju pripisujejo človeške lastnosti, zato je socialna klima naravna posledica generaliziranih atributov, ki izhajajo iz presojanja posameznih dogodkov ali lastnosti okolja. Zaznava socialne klime je torej rezultat procesa oblikovanja predstav, ki nastajajo v medsebojnem prepletanju resničnih dogodkov in lastnosti organizacije, kot tudi vrednot in prepričanj posameznika (Moos, 1986a).

Moos (1979; 1986b) je skupaj s svojimi sodelavci raziskal različna socialna okolja - psihiatrične bolnišnice, šolske razrede, študentske domove, prevzgojne ustanove za odrasle in mladoletne delinkvente, družine, delovna okolja, vojaške ustanove, psihoterapevtske skupine in domove za ostarele. Na podlagi podatkov, zbranih v teh okoljih, je bilo razvitih skupno deset lestvic za merjenje socialne klime (Moos, 1987a). Ugotovili so, da obstajajo tri splošne kategorije dimenzij socialne klime, oziroma da lahko vsa ta različna okolja opišemo s skupnim ali pa podobnim nizom dimenzij. To so dimenzije odnosa (relationship dimensions), dimenzije osebnostnega razvoja ali orientacije k cilju (personal growth or goal orientation dimensions) in dimenzije vzdrževanja ali spreminjanja sistema (system maintenance and change dimensions). Posamezne poddimenzije znotraj vsake od teh splošnih dimenzij se razlikujejo glede na specifičnosti posameznega socialnega prostora.

Dimenzije odnosa opisujejo kvaliteto in intenziteto odnosov med ljudmi v nekem okolju. Z njimi se ocenjuje obseg vključenosti ljudi v okolje, medsebojno podpiranje in pomoč ter svoboda in odprtost izražanja svojih občutkov.

Dimenzije osebnostnega razvoja ali orientacije k cilju se nanašajo na osnovne cilje posameznega socialnega prostora oziroma na načine, na katere okolje spodbuja ali onemogoča razvoj posameznika.

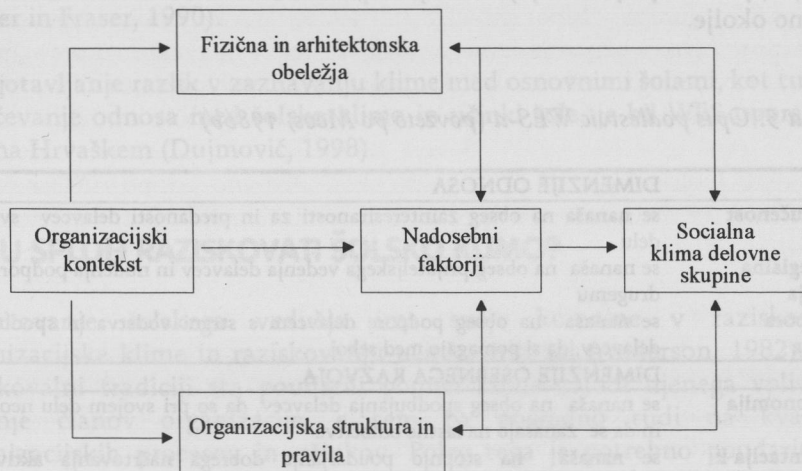
Dimenzije vzdrževanja ali spreminjanja sistema merijo obseg organiziranosti okolja, reda v socialnem prostoru, jasnost pričakovanj do posameznika, stopnjo nadzora ter pripravljenost na spremembe.

Dve od desetih lestvic za ocenjevanje socialnega vzdušja sta bili razviti ta uporabo v izobraževalnem okolju. To sta Classroom Environment Scale (CES

- Lestvica razrednega vzdušja; Moos in Trickett, 1974) in University Residence Environment Scale (URES - Lestvica za ocenjevanje okolja študentskih domov; Moos in Gerst, 1974). Poleg široke uporabe za ocenjevanje zaznav učno razrednega okolja učiteljev in učencev v svetu, je bila Lestvica razrednega vzdušja (CES) uporabljena v Sloveniji, kjer jo je za uporabo v šolah prevedla in prilagodila Zabukovčeva (1998).

Ker lahko šolsko klimo opredelimo kot delovno klimo učiteljev, so znanstveniki v zadnjem času kot okvir za raziskovanje klime na ravni šole začeli uporabljati Moosov model delovne klime, t.j. Lestvico delovnega okolja (Work Environment Scale – WES; Moos in Insel, 1981) kot inštrument za oceno učiteljevih zaznav šolske klime.

Moos (1986a; 1987a) je razvil model determinant delovne klime, ki ga je možno uporabiti kot konceptualni okvir za raziskovanje kateregakoli delovnega okolja, različnih organizacij in ustanov (slika 1). Delovno okolje je konceptualizirano kot dinamični sistem, ki je sestavljen iz štirih domen: fizična in arhitektonska obeležja, organizacijska struktura, nadosebni faktorji (demografske in druge lastnosti osebnosti zaposlenih) in socialna klima. Razen medsebojnih odnosov med temi štirimi področji model prikazuje tudi njihovo determiniranost s širšim organizacijskim kontekstom, kot je na primer tip organizacije - šole, profitna proti neprofitni organizaciji in podobno. V osnovi model predpostavlja, da vpliv arhitektonskih, organizacijskih in nadosebnih faktorjev deloma izhaja iz socialne klime in jo hkrati sooblikuje. Socialna klima lahko deloma spremeni vpliv ostalih treh domen na delovno moralo in kvaliteto dela.



Slika 1: Model odnosa med domenami delovnega konteksta (povzeto po Moos, 1986a, str. 19)

Na podlagi raziskovanja v različnih delovnih okoljih sta Moos in Insel (1981; cit. po Moos, 1986a) razvila Lestvico delovnega okolja (Work Environment Scale - WES). Izdelane so tri različne oblike inštrumenta: oblika R (Real Form), ki meri zaznavo obstoječega, realnega delovnega okolja; oblika I (Ideal Form), s katero ocenimo zaznavo zelenega, idealnega delovnega okolja; oblika E (Expectations Form), ki meri pričakovano klimo (kot je na primer klima, ki jo zaposleni pričakuje v novem delovnem okolju).

WES je sestavljen iz 90 postavk z odgovorno lestvico TAKO JE/NI TAKO. Postavke tvorijo deset podlestvic, tri merijo dimenzije odnosa, tri dimenzije osebnega razvoja in štiri dimenzije vzdrževanja in spreminjana sistema (tabela 5).

Kot pove že ime, je bila Lestvica delovnega okolja konstruirana za uporabo v katerem koli delovnem okolju in ne za specifično uporabo v šolah. Kljub temu

jo raziskovalci priporočajo za merjenje zaznav šolskega vzdušja s strani učiteljev, pri tem pa poudarjajo kot njeno prednost osredotočenost na šolo kot delovno okolje.

Tabela 5. Opis podlestvic WES-a (povzeto po Moos, 1986b)

DIMENZIJE ODNOSA	
1. Vključenost	se nanaša na obseg zainteresiranosti za in predanosti delavcev svojemu delu
2. Kolegialna kohezija	se nanaša na obseg prijateljskega vedenja delavcev in nudenja podpore drug drugemu
3. Podpora vodstva	se nanaša na obseg podpore delavcem s strani vodstva in spodbujanja delavcev, da si pomagajo med seboj
DIMENZIJE OSEBNEGA RAZVOJA	
4. Avtonomija	se nanaša na obseg spodbujanja delavcev, da so pri svojem delu neodvisni in da se zanašajo na lastne odločitve
5. Orientacija k cilju	se nanaša na stopnjo poudarjanja dobrega načrtovanja aktivnosti, delavnosti in izvrševanju delovnih obveznosti
6. Pritisk pri delu	se nanaša na stopnjo dominiranja delovnih in časovnih pritiskov v delovnem okolju
DIMENZIJE VZDRŽEVANJA IN SPREMINJANJA SISTEMA	
7. Jasnost	se nanaša na obseg jasnosti pričakovanj, pravil in predpisov pri vsakodnevnem delu
8. Kontrola	se nanaša na obseg uporabljanja pravil in pritiskov s strani vodstva za nadzor nad delavci
9. Inovativnost	se nanaša na stopnjo poudarjanja raznolikosti, sprememb in novih pristopov pri delu
10. Fizično udobje	se nanaša na obseg doprinosa fizičnega okolja k ugodnem delovnem vzdušju

Eno od prvih raziskav, kjer so uporabili WES kot inštrument za merjenje zaznav delovnega okolja šole s strani učiteljev, sta izvedla Fisher in Fraser leta 1983 v Avstraliji (Fraser, 1986a; Fraser, Docker in Fisher, 1988). Neznatno modificirana verzija WES-a, prilagojena uporabi v šoli, je bila uporabljena na vzorcu 114 učiteljev naravoslovnih predmetov iz 35 srednjih šol na Tasmaniji. Dobljeni rezultati so pokazali, da imajo lestvice zadovoljivo notranjo konsistentnost in merijo različne vidike šolskega okolja z minimalnim prekrivanjem.

Obsežnejšo raziskavo na vzorcu 34 državnih in privatnih šol t.j. 599 učiteljev so izvedli leta 1984 (Fraser, Docker in Fisher, 1988). V vzorec so bile vključene osnovne in srednje šole ter univerzitetni kolegiji. Preizkušanci so izpolnili dve obliki WES-a, o obstoječem (kakšno je okolje) in želenem stanju (kakšno

okolje bi si učitelji želeli). Podatki, zbrani v tej raziskavi, so bili uporabljeni kot podlaga za razvoj strategije za izboljšanje delovnega vzdušja šole (Fisher, Docker in Fraser, 1990).

Za ugotavljanje razlik v zaznavanju klime med osnovnimi šolami, kot tudi za proučevanje odnosa med šolsko klimo in učinki šole, je bil WES uporabljen tudi na Hrvaškem (Dujmović, 1998).

ČEMU SPLOH RAZISKOVATI ŠOLSKO KLIMO?

Raziskovanje šolskega vzdušja ima svoje korenine v raziskovanju organizacijske klime in raziskovanju učinkovitih šol (Anderson, 1982). Obe raziskovalni tradiciji sta poudarili pomen klime zaradi njenega vpliva na vedenje članov organizacije, s tem pa posredno tudi na kvaliteto organizacijskih procesov in učinkov. Poleg tega je potrebno poudariti, da teoretiki edukacijske administracije (npr. Hoy in Miskel, 1991) menijo, da je šolsko vzdušje ena od posledic organizacijskih dejavnikov. To pomeni, da je ugodna šolska klima hkrati posledica in dejavnik.

Obstajajo številne raziskave, ki kažejo na povezanost med vzdušjem in drugimi lastnostmi in učinki šole.

Že Halpin in Croft (1966) sta sugerirala, da je lahko odprta klima boljši napovedovalec učinkovitosti šole kot mnogo drugih dejavnikov, ki se uporabljajo v izobraževanju. Raziskave, v katerih je bil uporabljen koncept odprte - zaprte šolske klime, so pokazale, da je odprta šolska klima povezana z zaupanjem (Tarter in Hoy, 1988), se pravi zaradi odprte klime učitelji bolj zaupajo ravnatelju in sodelavcem. Nadalje so Tarter, Hoy in Kottkamp (1990) pokazali, da ravnatelji v odprtih šolah ustvarjajo močnejši občutek privrženosti šoli oziroma identifikacije s šolo, pa tudi vključenost v življenje šole je večja kot pri zaprti šoli. Poleg tega je dokazana tudi povezanost med šolsko klimo in zaznano učinkovitostjo šole (Tarter, Sabo in Hoy, 1995).

Raziskave, v katerih je bil uporabljen koncept organizacijskega zdravja so pokazale, da bolj kot je zdrava organizacijska dinamika šole, višja je stopnja zaupanja učiteljev v ravnatelja, sodelavce in samo organizacijo (Tarter in Hoy, 1988). Poleg tega je bila ugotovljena pozitivna korelacija med odprtostjo in zdravjem šole (Hoy in Tarter, 1990). Zdravje je povezano tudi z občutkom predanosti učiteljev šoli (organizational commitment of teachers) (Tarter, Hoy in Bliss, 1989; Tarter, Hoy in Kottkamp, 1990). Sabo, Barnes in Hoy

(1996) so proučevali odnos med zdravjem šole in participacijo učiteljev pri odločanju, pri čemer so ugotovili, da so v zdravih šolah učitelji bolj vključeni v proces sprejemanja odločitev. Nekatere raziskave kažejo tudi na pozitivno povezanost zdravlja organizacije in dosežkov učencev na testih znanja (Hoy in Tarter, 1990), medtem ko druge opozarjajo da uspeh učencev ni povezan z vsemi, temveč le eno dimenzijo zdravlja - poudarjanje akademskega uspeha (Hoy, Tarter in Bliss, 1990). Šolska klima je tudi pomemben prediktor zadovoljstva pri delu in učiteljevih občutkov učinkovitosti (Taylor in Tashakkori, 1995), povezana pa je z delovno motivacijo učiteljev (Kottkamp in Mulhern, 1987).

Na pomen koncepta šolske klime so opozorile tudi raziskave učinkovitih šol, ki so se razvile v sedemdesetih in osemdesetih letih. Temeljna naloga raziskav učinkovitih šol je bila ugotoviti, katere lastnosti vodijo do učinkovitosti šole oziroma po čem se učinkovite šole razlikujejo od neučinkovitih. Ugotovitve skoraj vseh raziskav kažejo, da je šolska klima ena od ključnih determinant učinkovitosti. Brookover, Beady, Flood, Schweitzer in Wisenbaker (1979) so ugotovili, da na dosežke učencev močno vpliva šolski socialni sistem, ki je sestavljen iz treh medsebojno povezanih spremenljivk - socialni vnos, socialna struktura in socialna klima. Podobno so Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston in Smith (1979) z analizo učinkov v dvanajstih londonskih srednjih šolah, zaključili, da so razlike v učinkovitosti povezane z lastnostmi šole kot so 'socialni sistem', t.j. s šolskim 'etosom', ki vpliva na učence kot skupino. Scheerens in Bosker (1997) poudarjata, da so v preteklosti raziskave učinkovitosti šol najbolj poudarjale tri vidike klime - atmosfero reda, orientacijo k dosežku in izkušnjo splošne 'dobrote' v vseh vrstah medosebnih odnosov ter zadovoljstvo, ki ga le-ti nudijo učiteljem in učencem.

Purkey in Smith (1983) sta na podlagi analize različnih raziskav učinkovitih šol zaključila, da na možnosti učencev za uspeh pri učenju kognitivnih spretnosti pomembno vpliva šolska klima. Zaradi tega menita, da se mora katera koli strategija spremembe, ki ima za cilj izboljšanje šole, pričeti s spremembo šolske klime, se pravi 'spreminjanje šole zahteva spremembo vedenja in stališč ljudi'.

Ta kratek pregled raziskovanja kaže, da kljub obstoju različnih teoretičnih pristopov, definicij in merskih inštrumentov, predstavlja šolska klima pomembno raziskovalno področje. Razlogi za raziskovanje klime se nahajajo v dejstvu, da se klima lahko smatra kot pomemben produkt šole, kot tudi v dokazih o obstoju povezanosti med klimo in drugimi spremenljivkami, kot so zadovoljstvo pri delu, vodenje, komunikacija, učinkovitost... Poleg tega

predpostavka, da se na klimo lahko vpliva pomeni, da bi uspešna uporaba strategij za njeno izboljšanje doprinesla ne samo k njenem izboljšanju, temveč bi hkrati vodila tudi do sprememb v drugih vidikih šolskega življenja in dela.

LITERATURA

- Ajduković, D. (1990). Psihosocijalna klima u penalnim ustanovama [Psychosocial climate in the penalty institutions]. Izvještaj znanstveno - istraživačkog projekta ŠThe research reportĆ. Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Anderson, C.S. (1982). The Search For School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Bezić, T. (1996). Šolska klima, šolska kultura in kakovost šole [School climate, school culture and school quality]. *Vzgoja in izobraževanje*, 27 (6), 34-36.
- Bošnjak, B. (1996). Odnos nastavne klime, školske uspješnosti i trajanja školovanja [The relationship between school climate, school effectiveness and duration of schooling]. Doktorska disertacija [Disertation]. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. in Wisenbaker, J. (1979). School social systems and student achievement - School can make a difference. New York: Praeger.
- Carver, F. in Sergiovanni, T. (1969). Notes on the OCDQ. *Journal of Educational Administration*, 7, 71-81.
- Domović, V. (1997). Školsko ozračje kao posebno istraživačko polje [School climate as a special research area]. V H. Vrgoč (ur.), *Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* [School and class climate - the way to quality of the Croatian school and education] (str. 56-64). Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Domović, V. (1999). Odnos između školskog ozračja i učinkovitosti škole [The relationship between school climate and school effectiveness]. Doktorska disertacija [Disertation]. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Fisher, D.L., Docker, J.G. in Fraser, B.J. (1990). Use of school climate assessments in improving school level environment. *The Study of Learning Environments*, 8, 48-57.
- Fisher, D.L. in Fraser, B.J. (1983). Use of the WES to assess science teachers' perceptions of school environment. *European Journal of Science Education*, 5, 221-233.
- Fraser, B.J. (1986 a). *Classroom Environment*. Worcester: Billing and Sons.

- Fraser, B.J. (1986 b). Two decades of research on perceptions of classroom environment. *The Study of Learning Environments*, 1, 1-31.
- Fraser, B.J., Docker, J.G. in Fisher, D.L. (1988). Assessing and improving school climate. *Evaluation and Research in Education*, 2 (3), 109-122.
- Fraser, B.J. in Rentoul, A.J. (1982). Relationships between school - level and classroom - level environment. *The Alberta Journal of Educational Research*, 28 (3), 221-225.
- Halpin, A.W. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: The Macmillan Company.
- Halpin, A.W. in Croft, D.B. (1962). The organizational climate of schools. (Contract No. SAE 543 - 8639). Washington, DC: U. S. Office of Education.
- Halpin, A.W. in Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Holmes, M. (1984). Organizational Climate in Schools. V T. Husen (ur.), *The International Encyclopedia of Education* (str. 3707-3710). Oxford: Pergamon.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149-168.
- Hoy, W.K. in Clover, S.I.R. (1986). Elementary School Climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.
- Hoy, W.K. in Feldman, J.A. (1987). Organizational Health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20 (4), 30-38.
- Hoy, W.K. in Forsyth, P.B. (1986). *Supervision of instruction: Theory into practice*. New York: Random House.
- Hoy, W.K. in Miskel, C.G. (1991). *Educational administration: Theory research and practice*. New York : Random House.
- Hoy, W.K., Sabo, D. in Barnes, K. (1996). Organizational Health and Faculty Trust: A View from the Middle Level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, Spring, 21-39.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. in Bliss, J.R. (1990). Organizational Climate, School Health and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 260-279.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. in Kottkamp, R.B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jurič, V. (1993). Školska i razredno - nastavna klima [School and class climate]. *Priručnik za ravnatelje odgojno obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen.
- Kottkamp, R.B. in Mulhern, J.A. (1987). Teacher Expectancy Motivation, Open to Closed Climate and Pupil Control Ideology in High Schools. *Journal of Research and Development in Education*, 20 (2), 9-18.

- Kottkamp, R.B., Mulhern, J.A. in Hoy, W.K. (1987). Secondary School Climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 31-48.
- Koys, D.J. in DeCotiis T.A. (1991). Inductive Measures of Psychological Climate. *Human Relations*, 44 (3), 265-285.
- Matijević, M. (1997). Didaktički čimbenici odgojno - obrazovnog ozračja [Didactical factors of educational climate]. V H. Vrboč (ur.), *Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* [School and class climate – the way to quality of the Croatian school and education] (str. 33-44). Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Moos, R.H. (1974). *Evaluating Treatment Environments: A Social Ecological Approach*. New York: Wiley.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures methods findings and policy implications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moos, R.H. (1986 a). Work as a human context. V M.S. Pallak, in R.O. Perloff (ur.), *Psychology and Work: Productivity, Change, and Employment* (str. 9-52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Moos, R.H. (1986b). *Work Environment Scale manual* (2 izd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R.H. (1987a). Learning environments in context: Links between school, work, and family settings. *The Study of Learning Environments*, 2, 1-17.
- Moos, R.H. (1987b). *The Social Climate Scales: A user's guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos R.H. in Trickett E.J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Purkey, S.C. in Smith M.S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 426-452.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. in Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sabo, D.J., Barnes, K. in Hoy, W.K. (1996). Organizational Health and Decision Participation: An Empirical Analysis of Healthy Interpersonal Dynamics and Teacher Participation. *Journal of School Leadership*, 6, 576-599.
- Scheerens, J. in Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Tarter, C.J. in Hoy, W.K. (1988) The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal*, 72, 17-24.
- Tarter, C.J., Hoy, W.K. in Bliss, J.R. (1989). *Principal Leadership and Organizational Commitment: The Principal Must Deliver. Planning and Changing*.

- Tarter, C.J., Hoy, W.K. i Kottkamp, R.B. (1990). School Health and Organizational Commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (4), 236-242.
- Tarter, C.J., Sabo, D. in Hoy, W.K. (1995). Middle School Climate, Faculty Trust, and Effectiveness: A Path Analysis. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (1), 41-49.
- Taylor, D.L. in Tashakkori, A. (1995). Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63 (3), 217-230.
- Vrgoč, H. (ur.) (1997). Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi [School and class climate – the way to quality of the Croatian school and education]. Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Vrgoč, H. (1997). Školsko i razredno - nastavno ozračje u funkciji unapređivanja odgoja i obrazovanja [School and class climate as a function of educational improvement]. V H. Vrgoč (ur.), Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi [School and class climate – the way to quality of the Croatian school and education] (str. 9-16). Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Wilson, B.L., Corbett, H.D. in Webb, J. (1994). School Climate and Culture. V T. Husen (ur.), *The International Encyclopedia of Education* (str. 5206-5211). Oxford: Pergamon.
- Zabukovec, V. (1997). Istraživanje razrednog ozračja - slovensko iskustvo [Investigating the class climate – the Slovenian experience]. V H. Vrgoč (ur.) (1997). Školsko i razredno - nastavno ozračje - put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi [School and class climate – the way to quality of the Croatian school and education] (str. 24-32). Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime - priročnik za učitelje [Measuring the class climate: Teachers' manual]. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.