

Tomaž Kranjc,

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, tomaz.kranjc@zrss.si

ŠOLSKA KULTURA IN KLIMA - 1. DEL

School Culture and Climate - Part 1

IZVLEČEK

Klima in kultura šole sta dva od ključnih vidikov kakovosti šole. O obeh obstaja vrsta odlične strokovne literature tako v tuji kot doma. V pričujočem članku bomo predstavili nekaj ključnih avtorjev, pogledov in teorij, pokazali, kako ju je možno spremljati in meriti ter kako lahko poskrbimo za sistematično izboljševanje na tem področju.

Ključne besede: šolska klima, šolska kultura, razredna klima, merjenje klime, zavzetost za učenje, dobro počutje

ABSTRACT

School climate and school culture are two of the crucial aspects when it comes to school quality. Both are the subject of many excellent Slovenian and foreign works. This article introduces some of the key authors, views and theories as well as demonstrates how these two aspects can be monitored, measured and systematically improved.

Keywords: school climate, school culture, classroom climate, measuring climate, motivation to learn, well-being

Ko govorimo o kakovosti šole, ne moremo mimo ocen kulture in klime. Za oceno stanja ju je smiselno analizirati z vidika posameznih sestavnih delov. Kaj sestavlja šolsko kulturo in klimo? Definicij je nepregledno veliko. Raziskovalci z različnih zornih kotov opisujejo različne elemente, iz katerih lahko izluščimo najvažnejše oz. tiste, ki jih omenjajo največkrat. Poglejmo, kaj je (socialna) kultura.

OPREDELITEV ŠOLSKE KULTURE IN UČNEGA OKOLJA

Kultura je pravzaprav vse, kar počnejo ljudje, opice pa ne, je zapisal angleški antropolog Fitzroy Raglan (Gogala, 2009). Kultura organizacij, v našem primeru šol, izhaja iz neposrednega in posrednega socialnega okolja, v katero so umeščene in so stalno pod njegovim vplivom. Prvobitni socialni sistemi (npr. plemena) so razvili vrednote, norme, stališča, prepričanja, simbole, predstave, rituale, zgodbe, junake in tako izoblikovali svojo kulturo (Hofstede in Hofstede, 2005). Tudi današnje organizacije se nam kažejo skozi svoje cilje, vrednote, simbole, običaje, moralno, mite, stališča, odgovornosti, pričakovanja, rituale.

Schein (2004) navaja, da posamezniki v skupini razvijejo skupen sistem komunikacije, da si lahko vsak pojasni, kaj se v okolju dogaja. Človek strukturira svoje okolje, da se počuti varnega in zna ustrezno ravnati. Strukturiranje okolja poteka v skupini. Posameznik kot konformno bitje prevzame miselni model svojega socialnega sistema – kulturo. Kultura skupine je od članov skupine prevzet vzorec temeljnih predpostavk/prepričanj, ki ga je skupina obliko-

vala, ko se je srečala s problemi ob prilagajanju na zunanje okolje in ob notranji integraciji in se je izkazal za ustrezen ter ga je zato smiselno prenesti tudi na nove člane skupine kot model, kako videti, misliti in čutiti v povezavi s takimi problemi. Francoski filozof Albert Camus pravi, da bi brez kulture in relativne svobode, ki jo prinaša, tudi popolna družba bila le džungla (Gogala, 2009).

Konceptu šolske kulture in klime je komplementaren in delno prekrivajoč koncept učnega okolja. Dumont in Istanice (2013) pravita, da raziskave o učenju jasno kažejo, da je učinkovito učno okolje tisto:

- ki postavlja učenje v središče, spodbuja zavzetost za učenje in učencem omogoča, da se dojemajo kot učenci,
- v katerem je učenje socialno in pogosto sodelovalno,
- ki je usklajeno z motivacijo učencev in pomembnostjo čustev,
- ki je zelo občutljivo na individualne razlike, vključno s predhodnim znanjem,
- ki je zahtevno za vsakega učenca, vendar brez čezmernega preobremenjevanja (oz. v skladu z zmoglostmi učenca),
- ki uporablja vrednotenje, usklajeno s cilji, z močnim poudarkom na formativni povratni informaciji,
- ki spodbuja horizontalno povezanost med dejavnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje.

Osredotočanje na učna okolja se bolj kot na izboljšanje nekega posebnega vidika učenja pri posamezniku navezuje na organiziranje in optimizacijo pogojev za učenje vseh, za katere smo odgovorni (prav tam). Resnickova (v Dumont in

Istance, 2013) predlaga, da poleg prizadevanj za spremembe veččin in sposobnosti strokovnjaka (učitelja) razvijamo in podpiramo profesionalne učeče se skupnosti, namenjene praktikom. Te pa lahko polno zaživijo v ustrezni šolski klimi in kulturi.

Šolsko kulturo in klimo, ki jo lahko razumemo kot za učenje spodbudno in varno okolje, opisujejo različni pridevniki: spodbudno, dobro, pozitivno, zdravo, odprto, ugodno, podporno.

Poleg strokovne literature se šolske kulture in klime oziroma širše gledano spodbudnega učnega okolja dotika tudi šolska zakonodaja.

Šolsko kulturo lahko razumemo kot zaznavo sodelujočih v šoli glede sebe in šole, kot sklop nenapisanih pravil, tradicij, norm in pričakovanj, ki določajo celotno delovanje šole, povezujejo šolsko skupnost in oblikujejo skupinsko identiteto (Schoen in Teddlie, 2008).

Delo in odnosi na delovnem mestu, tudi v šolstvu, so pomemben vir posameznikove družbene identitete. Novozelandski raziskovalki ugotavljata, da vpogled v različne kulture in subkulture, ki se razvijajo na različnih delovnih mestih, lahko ponudi humor (Holmes in Marra, 2002).

KDAJ PA GOVORIMO O KLIMI?

Področje šolske klime in kulture različni avtorji opredeljujejo različno, pri čemer pa jim je skupno, da je to del socialne klime, ki jo Spletni psihološki slovar definira kot »kombinacijo mnogih običajev in prilagoditev mnogih ljudi. /.../ V družbenem okolju, v katerem ljudje živijo, je socialna klima kombinacija običajev, morale, odnosov in vedenja.« (Spletni psihološki slovar, 2017)

Prvi izsledki raziskovanja in preučevanja organizacijske klime segajo v leto 1939, ko so avtorji članka ugotovili, da organizacijsko klimo v organizaciji ustvarja vodja s svojim stilom vodenja (Lewin, Lippitt in White, 1939). Za prvega raziskovalca klime socialnega sistema štejejo nemškega (od 1933 živčnega v ZDA) socialnega psihologa Kurta Lewina, ki je za poimenovanje vzdušja v skupini uvedel pojem socialna klima oz. socialna atmosfera. Pojem organizacijska klima je leta 1958 prvi uporabil Argyris v članku Problemi pri konceptualizaciji organizacijske klime, potem ko so že v tridesetih letih 20. stoletja v ZDA začeli raziskovati organizacijsko kulturo kot dejavnik, ki vpliva na človekovo delo in odličnost. Razcvet je raziskovanje doživelo v osemdesetih letih in traja še danes (Grabeljšek, 2011).

Za razvoj merjenja organizacijske klime je zaslužen tudi Rensis Likert, ki je želel preučevati klimo v organizacijah, ne da bi jih poznal iz svojih izkušenj. Izumil je orodje (Likertovo 5-stopenjsko lestvico stališč), s katero je ob agregiranju odgovorov posameznikov izračunal klimo in vodstvu pomagal usmerjati delo v izboljšave (Grabeljšek, 2011).

Dogajanje v šolah in vrtcih lahko preučujemo skozi koncept psihosocialne klime. Ta koncept temelji v socialni in industrijski psihologiji. Razvijati se je začel v sredini 20. stoletja, ko so znanstveniki poskušali konceptualizirati razlike v delovnih okoljih, izhajajoč iz predpostavke, da organizacije skozi postopke in pravila prenašajo na svoje člane določeno atmosfero ali klimo, ki odraža tisto, kar

ima za konkretno organizacijo poseben pomen (Ajdukovič, 1990). Kljub temu da se je pojem klime pojavil v okviru preučevanja industrijskih organizacij, se danes uporablja pri vseh tipih organizacij ali ustanov, vključno s šolami in vrtci.

V ZDA je Državni svet za šolsko klimo (National School Climate Center, b. d.) šolsko klimo opredelil takole: »Trajnostna, pozitivna šolska klima spodbuja razvoj mladih in učenje, ki je potrebno za produktivno, prispevajoče in zadovoljno življenje v demokratični družbi, v kateri vsak prispeva po svojih močeh. Taka klima vključuje norme, vrednote in pričakovanja, da se ljudje lahko počutijo družbeno, čustveno in fizično varno; ljudje so vključeni in spoštovani; učenci, družine in učitelji delajo skupaj, da razvijajo, živijo in prispevajo k viziji skupne šole; učitelji kažejo in gojijo stališča, ki poudarjajo koristi in zadovoljstvo, pridobljeno pri učenju; vsaka oseba prispeva k delovanju šole in skrbi za fizično okolje«.

Raziskovalci ameriškega centra za raziskovanje organizacijske klime kot ključne dimenzije šolske klime in njihove kazalnike navajajo varnost, medosebne odnose, učenje in poučevanje ter fizično šolsko okolje (Mikek, 2014).

Šolsko klimo določajo skupna prepričanja, vrednote in stališča, ki oblikujejo medsebojne interakcije med učenci, učitelji in preostalimi zaposlenimi ter postavijo pravila sprejemljivega vedenja in norme šole (Kuperminc, Leadbeater, Emmons in Blatt, 1997, v Rupar 2003b). Povezana je z dosežki učencev, agresivnostjo, problemi v prilagajanju, osebnimi in skupinskimi stališči.

Šolska klima je razmeroma stabilna značilnost šolskega okolja. Je psihosocialni kontekst, v katerem učitelji delajo in učijo (TIMMS, 2011). Ože jo opredelimo kot niz notranjih značilnosti, po katerih se šole med seboj razlikujejo in ki vplivajo na vedenje vseh posameznikov na šoli. Te notranje značilnosti se najpogosteje nanašajo na: medosebne odnose med učenci in učitelji; občutek, da je šola varen prostor; možnost sodelovanja učencev, staršev in zaposlenih pri odločitvah; višina pričakovanj do učencev (Freiberg, 1999, prav tam).

Šolska klima je lahko pozitivna ali negativna. Za šolo s pozitivno klimo so značilni spoštljivi odnosi, varnost in visoka pričakovanja do učencev in njihovih dosežkov. Raziskave kažejo, da so v pozitivni šolski klimi učenci bolj motivirani za doseganje visokih rezultatov.

Učenci, ki obiskujejo šole z bolj pozitivno klimo, imajo tudi pozitivnejša stališča do šole in šolskih predmetov, kar vodi do višjih dosežkov (Krall, 2003, Lehr, 2010, prav tam).

Med bolj znanimi pristopi k merjenju šolske klime so koncept odprte - zaprte šolske klime Halpina in Crofta, koncept organizacijskega zdravja, izpeljan iz Parsonsove teorije, ter Moosov model delovne klime: po Moosu obstajajo tri splošne kategorije dimenzij socialne klime. To so dimenzije odnosa, dimenzije osebnostnega razvoja ali orientacije k cilju in dimenzije vzdrževanja ali spreminjanja sistema. Posamezne poddimenzije znotraj vsake od teh splošnih dimenzij se razlikujejo glede na specifičnosti posameznega socialnega prostora. *Dimenzije odnosa* opisujejo kakovost in intenzivnost odnosov med ljudmi v nekem okolju. Z njimi ocenjujemo obseg vključenosti ljudi

v okolje, medsebojno podpiranje in pomoč ter svobodo 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 (Domovič, 1999).

Raziskave, omenjene v poročilu TIMMS 2011, so pokazale, da je šolska klima povezana z dosežki učencev. Bolj pozitivna klima je povezana z višjimi dosežki. Stewart (2008, prav tam) trdi, da je (na ravni šole) »občutek šolske povezanosti najmočnejši napovednik dosežkov učencev. Dosežki učencev so višji, kadar imajo ti večji občutek pripadnosti in navezanosti na šolo.«

Šolska klima zmanjšuje razkorak med socialnoekonomskim statusom učencev ter njihovimi dosežki. Šole, ki se nahajajo v nizkem socialnoekonomskem okolju, lahko ravno s pozitivno šolsko klimo učencem omogočijo svojim, da dosegajo visoke dosežke (McEvoy in Welker, 2000, prav tam).

Vprašalnik za analizo klime DION (Diagnosing Individual and Organisational Needs (Kemp, v Rupar 2003a) analizira naslednje kategorije: odnos z okoljem, izbor kadrov, struktura in vloga zaposlenih, vodenje, ustvarjalnost in inovacije, materialna oprema šole, sposobnost reševanja problemov, timsko delo, motivacija osebja, jasnost ciljev in razvoj osebja.

Za šolsko klimo sta značilna prototipa zdrave in nezdrave šole (Hoy in Feldman, 1987, v TIMMS 2011):

- »Zdrava šola 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). Se 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).
- Nezdrava šola je izpostavljena destruktivnim zunanjim vplivom. Učitelji in ravnatelj so 'bombardirani' z nerazumnimi zahtevami 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 nadreje-

ne (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). Akademiški uspeh ni poudarjen. Niti učitelji niti učenci ne jemljejo šole resno; nasprotno, učenci se norčujejo iz odličnih sošolcev, učitelji pa slednje doživljajo kot grožnjo«.

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, prav tam) – zaradi odprte klime učitelji bolj zaupajo ravnatelju in sodelavcem. Tarter, Hoy in Kottkamp (1990, prav tam) so 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, prav tam).

Miles (po Sergiovanni in Starratt, 1993) pravi, da je zdrava le takšna šola, v kateri je klima pozitivna. To pomeni, da ima »jasne in sprejemljive cilje, ustrezno komunikacijo, enakomerno porazdeljeno moč ter je učinkovita pri uporabi človeških in materialnih virov. Zdrava šola izraža občutek skupnosti, ki povezuje ljudi, občutek, da se imamo dobro med sodelavci«. Miles uporablja metaforo zdrava šola za tiste šole, kjer prevladuje dobra klima. Navaja deset dimenzij zdrave šole:

- usmerjenost na cilje, to pomeni, da mora imeti šola dosegljive in realne cilje, ki morajo biti skladni z zahtevami okolja;
- ustrezna komunikacija, ljudje imajo dostop do informacij, ki jih potrebujejo;
- optimalna razdelitev moči, to pomeni, da podrejeni lahko vplivajo na nadrejene, odgovornost je porazdeljena;
- dobra izkoriščenost človeških zmogljivosti;
- povezanost med ljudmi v ustanovi, pripadnost;
- visoka moralna, zadovoljstvo, občutki sprejetosti in zaželenosti med sodelavci;
- inovativnost, ustvarjalnost zaposlenih;
- avtonomija, to pomeni, da se posamezniki dejavno odzivajo na zahteve iz okolja;
- prilagodljivost in stabilnost ustanove;
- naravnost k reševanju problemov.

»Šolska klima je kakovost in karakter šolskega življenja, ki odraža norme, vrednote, medosebne odnose, poučevanje, učenje, vodenje in organizacijsko strukturo. Ko govorimo o šolski klimi, imamo v mislih kolektivno učinkovitost (kolektivno samozaznavanje, da učitelji v neki šoli pri svojih učencih naredijo vzgojno-izobraževalno razliko« (dodano vrednost, op. T. K.), »ki je večja kot izobraževalni vpliv njihovega doma in skupnosti. Kolektivna učinkovitost učiteljev in vodstva vodi k močnejši šolski klimi. Šolska klima pove, kako se učenec počuti, ko vstopa v šolsko poslopje. Ali je pozdravljen, dobrodošel, podprt, ali ga npr. ravnatelj vpraša, kako mu gre, kaj je bil najboljši del današnjega dne. Kar šola promovira kot svojo kulturo, je vidno na šolskih stenah, v seznamu šolskih in obšolskih dejavnosti, v seznamu literature, ki je na voljo v knjižnici. Če tega pozitivnega sporočila ni, se to jasno in glasno vidi. In večina tega, kar

manjka, prizadene osebe, ki so v manjšini, npr. zaradi drugačne rase, vere, spola, kulture, spolne preference itd. Učenci rabijo čustveno povezanost s šolo, da bi se lahko v polnosti angažirali. Šolska klima opolnomoči vse učence, ne le tiste, ki pomagajo graditi ugled šole. Kakšen je ugled šole, pove način, kako govorijo o času, ki so ga preživeli z učitelji, dolgo po tem, ko so že zapustili šolo.» (DeWitt, 2017)

Če o šolski klimi govorimo kot o klimi celotne institucije, pa lahko v posameznih razredih obstaja različna razredna klima. **Razredna klima zajema proces v ožjem okolju, to je v oddelku/razredu, in upošteva odnose med posamezniki v oddelku in tudi prvine sistema.** Pri razredni klimi gre za preplet različnih vidikov delovanja posameznikov. Teoretska podlaga preučevanja razredne klime temelji na Lewinovi teoriji polja (Stritih, 1992). Posameznik se vede tako, kakor si razlaga svoje okolje – resničnost je določena z njegovim dožemanjem. Psihološki prostor je determiniran subjektivno, odvisen od posameznikovih izkušenj. Človek teži k temu, da je med njim in njegovim življenjskim prostorom ravnotežje. Na podlagi Lewinove teorije je Moos sestavil vprašalnike za merjenje klime, ki temeljijo na treh splošnih kategorijah: odnosih, osebnostnem razvoju, vzdrževanju in spreminjanju sistema. Vsak vprašalnik ima dve obliki, da lahko učitelj v razredu ugotavlja obstoječo in zeleno klimo ter spreminja najbolj aktualne razlike. V proces spreminjanja so zajeti učitelji in učenci (Zabukovec, 1993).

Raziskav o povezanosti razredne klime in učnimi dosežki je veliko. Fraser in Fisher (v Zabukovec, 1998) sta ugotovila, da je dimenzija zadovoljstva pozitivno povezana s kognitivnimi in afektivnimi dosežki učencev, dimenzija težavnosti pa je negativno povezana z afektivnimi dosežki. Navzočnost določene stopnje napetosti in težavnosti pozitivno vpliva na storilnostno motivacijo in nivo aspiracije pri učencih. Bošnjak (prav tam) je ugotovil, da je učni uspeh učencev boljši, čim več je učiteljeve podpore. Galuzzi, Kirby in Zucker (prav tam) so ugotovili, da je samopodoba učencev boljša v tistih razredih, kjer je večja vključenost učencev, kjer je med njimi več socialnih stikov in kjer učenci zaznavajo večjo o podporo učitelja.

Ugodna klima lahko šoli omogoči, da se spreminja v učečo se skupnost, kar po Schoellertu (2006, v Rupar 2003a) pomeni »gradnjo spodbudnega učnega okolja, ki ga označuje ta medsebojno spoštovanje in zaupanje, tako za učence kot učitelje«. Za doseganje takšnega okolja pa so v šoli kljub odločilnejši vlogi ravnatelja odgovorni vsi. **Za kolektive šol, ki so učeče se skupnosti, so značilni timsko delo strokovnih delavcev na šoli, poudarek na učenju in poučevanju, samoevalvacija in trajna uspešnost** (Bezzina, 2008, prav tam).

Šolsko ministrstvo ZDA (2014) je izdalo Vodnik za izboljšanje šolske discipline in klime, v katerem posameznemu standardu (principu) sledi večje število akcijskih korakov. Problematiko obravnavajo s treh zornih kotov: vzpostavitve in vzdrževanje dobre šolske klime; jasna, primerna in konsistentna pričakovanja in posledice; pravičnost in stalno izboljševanje.

Šolsko ministrstvo ZDA (2014) je izdalo Vodnik za izboljšanje šolske discipline in klime, v katerem posameznemu standardu (principu) sledi večje število akcijskih korakov. Problematiko obravnavajo s treh zornih kotov: vzpostavitve in vzdrževanje dobre šolske klime; jasna, primerna in konsistentna pričakovanja in posledice; pravičnost in stalno izboljševanje.

Akcijski koraki za vzdrževanje dobre klime so:

1. »Sodelujte v namernih prizadevanjih za ustvarjanje pozitivne šolske klime.
2. Prednostno določite uporabo z dokazi podprtih preventivnih strategij (kot je npr. stopenjsko podpiranje – angl. *tiered support*) za spodbujanje pozitivnega vedenja učencev.
3. Spodbujajte socialno in čustveno učenje, ki dopolnjuje akademske spretnosti in spodbuja pozitivno vedenje.
4. Zagotovite redno usposabljanje in podporo vsemu šolskemu osebju o tem, kako vključiti učence in podpirati pozitivno vedenje.
5. Sodelujte z lokalnimi službami za duševno zdravje, zaščito otrok, policijo in službami za mladoletne ter drugimi zainteresiranimi stranmi, da bi uskladili vire, preventivne strategije in intervencijske storitve.
6. Zagotovite, da se vsi ukrepi/postopki v zvezi z vlogo policije osredotočajo na izboljšanje varnosti v šoli in zmanjšanje potrebe po intervencijah organov pregona.«

Bečaj (2006) navaja različne definicije socialne klime, v katerih je poudarjeno, da gre za norme in vrednote (Katz, Kahn, 1966), kompleks pravil (Hitt, Morgan, 1997) ali pa konstrukt, ki odraža relativno trajne značilnosti neke ustanove (Moran, Volkwien, 1988). Rutter in sodelavci (1979, prav tam) etos določene šole razumejo kot vrsto vrednot, stališč in vedenjskih načinov, ki so značilni za šolo kot celoto. Etos jim pomeni sinonim za socialno klimo in je posledica splošne človekove težnje, da znotraj socialnih skupin oblikuje neka lastna specifična pravila, vrednote oz. standarde vedenja. Armstrongu (1990, v Bečaj, 2004) organizacijska klima pomeni delovno ozračje v ustanovi, kot jo vidijo in ocenjujejo njeni člani.

Trening socialnih spretnosti, kot npr. prakticiranje empatije lahko olajša stres, ojača medsebojne odnose in prinaša več zadovoljstva pri delu (Mercola, 2017), kar lahko pozitivno vpliva na klimo v šoli/vrtcu.

V zvezi s težavami pri definiranju področij klime hrvaški raziskovalec Sušan (2005) pravi, da novejši avtorji navajajo pet dimenzij klime: odnos zaposlenih do organizacijske strukture; zaznavanje pomoči, topline in podpore; občutek pripravljenosti prevzemanja tveganja; identiteto (občutek pripadnosti organizaciji) in standarde (zaznavanje pomembnosti postavljenih ciljev).

Ne glede na to, kakšna je šolska klima, idealna, dobra ali slaba, vsaka učinkuje na zaposlene in druge v šoli. Klima je lahko podpora, če vključuje vrednote, kot so sodelovanje, zaupanje, harmonija, prijateljstvo, odprtost, opogumljanje, osebna svoboda. Zelo verjetno je, da bo podpora šolska klima spodbudila timsko delo in komuniciranje znotraj sodelovalnega okolja – tako pri strokovnih delavcih kot pri učencih (Shadur, Kienzle in Rodwell, 1999, v Mikek, 2014).

ŠOLSKA KLIMA IN KULTURA V DELIH SLOVENSКИH AVTORJEV

Tudi v Sloveniji se s preučevanjem organizacijske klime in kulture ukvarjajo številni strokovnjaki organizacijsko-ekonomskih in drugih družboslovnih ved, s preučevanjem šolske (in razredne) klime in kulture pa največ strokovnjaki s področja socialne in pedagoške psihologije. Pri svojem delu so se naslanjali na tuje in domače avtorje.

Bečaj (1991) klimo in kulturo izpelje iz hierarhije potreb po Maslowu. Potrebe po varnosti zahtevajo okolje, v katerem lahko posamezniki predvidevajo, razumejo in načrtujejo individualno vedenje. Za učinkovito delovanje so zato nujna pravila. Potrebe po sprejetosti zahtevajo tako psihosocialno klimo, v kateri posameznik lahko izrazi napetosti, konflikte in negativna čustva, torej je lahko brez tveganja pristen. Zadovoljevanje potreb po potrditvi je možno, ko lahko posameznik tvega drugačen način dela, ko je mogoča ustvarjalnost učiteljev in otrok, v šoli pa so postavljena jasna merila.

Bečaj (2000) pravi, da je šolska klima »psihološka karakteristika šole, ki jo loči od drugih (šol) in vpliva na obnašanje učiteljev in učencev. Glede na to, kakšna je klima, lahko napovemo uspešnost šole. Šolska klima je ključna dimenzija človeških virov, ki jih ima šola. Ljudje na šoli zelo različno dojemajo svojo ustanovo. Nekateri so s stanjem zadovoljni, drugi manj, tretji pa sploh ne, kar je odvisno od tega, kako lahko posamezniki zadovoljijo svoje potrebe v ustanovi, kakšna so njihova pričakovanja in kaj jim je pomembno. Če se njihova pričakovanja izpolnijo in se v šoli dobro počutijo, navadno pravijo, da je klima dobra. In nasprotno, kadar ljudje mislijo, da njihova pričakovanja niso izpolnjena, da niso cenjeni, kjer delajo, potem klimo take ustanove zaznavajo kot slabo. Klima je zaznavanje položaja in je osredotočena na posameznika in njegove temeljne potrebe in vrednote.«

Ustrezna pozitivna klima je pogoj za samoevalvacijo (Museum Lešnik in Bergant, 2001).

Ule (1994) pravi, da je socialna klima odvisna od objektivnih značilnosti skupine (učinkovitost skupine, velikosti, strukture), odraža pa se v doživljanju in percepciji članov skupine. Je objektivna lastnost skupine, vključuje pa tudi izrazito psihološki, subjektivni aspekt, predvsem zato, ker doživljanje socialne klime vpliva na obnašanje, aktivnost in učinkovitost posameznikov in skupine kot celote.

Kultura in klima »vplivata na vedenje ljudi v organizaciji, hkrati pa sta sami posledica njihovega obnašanja, razmišljanja in delovanja. Predstavljata posameznikovo osebno doživljanje organizacije.« (podobnost) »Kultura odraža percepcijo vrednot, klima odraža percepcijo praks.« (razlika) /.../ Kultura je bolj skrita, klima pa bolj prepoznavna. /.../ Za raziskovanje kulture običajno uporabljamo kvalitativne metode, za raziskovanje klime pa kvantitativne.« (Mikek, 2015)

Černetič (2007) meni, da »zaposleni v organizaciji klimo oblikujejo skladno s svojimi prepričanji in z namenom potrditve svojih prepričanj. Oblikovanje klime vpliva na motivacijo, kontinuiteto in identiteto, veže se na komunikacijo. Zaposleni se v procesu oblikovanja klime identificirajo z organizacijo.«

V. S. Rus, M. Pintarič in N. Jamnik (2008) povezujejo šolsko klimo z uresničevanjem discipline, učno motiviranostjo, evalvacijo medsebojnih odnosov, zaznavanjem napetosti in socialnih pritiskov. »Značilnosti šole so strukturalne (šolski cilji, različne vloge in pripadajoči statusi, norme) in procesualne (sodelovanje, tekmovanje, konflikti, kohezivnost, prilagajanje, pritiski, vodenje, odločanje) značilnosti. V šoli kot celoti in njenih podsistemih (razredih, zbornici, vodstvu) lahko identificiramo strukturo moči, komunikacij in sociometrično strukturo. Struktura moči ima svoje količinske (število in obseg kompetenc) in kakovostne vidike. Ti se nanašajo na različne vrste moči: nagrajevanja, kaznovanja (obe vrsti sta npr. združeni v šolski oceni), informacijski moči (vodstvo šole ima informacije, ki jih učitelji nimajo, učitelj lahko zastavi vprašanje, na katerega učenec »zanesljivo ne zna odgovoriti« itd.) in v moči vzpostavljanja določenih ((ne)formalnih) norm (različna pravila, ki jih lahko učitelj vzpostavlja v razredu, ravnatelj na celotni šoli, učenci ali skupina učencev v razredu itd.).«

Razredna klima se nanaša na naslednja ugotovljena dogajanja v razredu: podporo učiteljev, zadovoljstvo, povezanost, tekmovanje, težave, raziskovanje itd. (Zabukovec 1997). Razredno klimo lahko merimo. S vprašalnikom avtorjev Rus in Rus - Makovec (Rus, Pintarič, Jamnik, 2008) merimo naslednje dimenzije:

- Dimenzija *medosebnega odnosa*, ki določa naravo in intenzivnost medosebnih odnosov znotraj razreda in ugotavlja, v kolikšni meri so posamezniki vključeni v razred in v kolikšni meri so si pripravljene vzajemno pomagati. Skratka ugotavlja vrsto socialnih odnosov kot npr. povezanost med posamezniki, napetost v stikih in podpora učitelja ter njihovo intenziteto.
- Dimenzija *osebne razvoja*, ki pojasnjuje temeljne dimenzije osebne rasti in lastnega razvoja. To se kaže v višini postavljanja ciljev in težnje po njihovem doseganju. Določamo jo npr. s pomočjo usmerjenosti učencev k nalogam, njihove tekmovalnosti, prisotnosti raziskovanja ali njihove neodvisnem delovanju v razredu.
- Dimenzija *ohranjanja in spreminjanja sistema*, ki označuje okvir normalnega, povprečnega delovanja v okolju, v katerem obstajajo jasna pričakovanja in podpora. Vključuje še dimenzijo sistemskih sprememb, ki izražajo pripravljenost na spremembe, kar vključuje pravila, jasnost pričakovanj, mehanizme kontrole in spremenljivosti sistema. Opazimo jo lahko skozi diferenciacijo pouka, jasnost postavljenih pravil, preko organiziranosti razreda ali sprejemanja različnosti.

Podatki, ki jih zbira vprašalnik, nam povedo, kaj vse povezujemo z razredno in šolsko klimo: podatki o učnem uspehu, način preživljanja prostega časa, zaznava zadovoljenosti lastnih potreb, različni vidiki šolske klime (zaznavanje težav v šoli in njihovih vzrokov, zaznavanje upoštevanja učiteljev in vodstva šole, zaznavanje vzrokov in pogostosti konfliktov, zaznavanje občutka pripadnosti), zaznavanje splošne klime (zaznava zadovoljstva v različnih stvarmi, zaznava zaželenosti različnih sprememb, predlogi za izboljšanje učne učinkovitosti), zaznava socialne klime v šoli, zaznava socialne klime v razredu.« (prav tam)

Odvisne spremenljivke v omenjenem vprašalniku so različne značilnosti socialne klime: zadovoljenost lastnih potreb na šoli, zaznava težav na šoli, zaznava vzrokov težav, zaznava »dojemljivosti« učiteljev za predloge dijakov,

zaznava »dojemljivosti« vodstva šole za predloge dijakov, zaznava pogostosti konfliktov zaradi različnih razlogov, zaznava pogostosti konfliktov med različnimi osebami, zaznava občutka pripadnosti, zaznava splošne klime na šoli (razpoloženje, disciplina, motiviranost za učenje, razumevanje med učenci, napetosti in pritiski, trud za ugled šole, pomembnost »biti učenec te šole«, disciplinski ukrepi), zaznava zadovoljstva z različnimi stvarmi, zaznava zaželenosti različnih sprememb na različnih področjih, predlogi za izboljšanje učne učinkovitosti; sumarna evalvacija šolske klime; sumarna evalvacija razredne klime).«

Brigita Rupar (2003a) piše, da je »šola je zelo kompleksen, odprt socialni sistem. Je ustanova, ki ima svojo strukturo, vrednote, cilje, pravila, strategije, metode, predvsem pa so v šoli ljudje,« ki so v medsebojnih odnosih. Kakovost ustanove oziroma klima šole se pogosto izraža prav v odnosih med ljudmi na šoli, med učenci, učitelji, vodstvom šole.

Vlasta Zabukovec (1993) je ugotavljala razlike v zaznavanju razredne klime med učitelji in učenci na razredni in predmetni stopnji. »Učenci si želijo več zadovoljstva in povezanosti ter manj napetosti, tekmovalnosti in težavnosti. Učenci razredne stopnje zaznavajo več zadovoljstva kot učenci predmetne stopnje. Učenci predmetne stopnje pa ocenjujejo šolsko delo kot bolj težavno. Učitelji želijo več povezanosti in manj napetosti in tekmovalnosti.« Zabukovčeva (1994) je ugotavljala povezanost interakcij učitelja z razredno klimo pri učencih četrtega razreda in oblikovala optimalne modele komunikacije učitelja v razredu:

- »S postavljanjem odprtih vprašanj učitelj pri učencih spodbudi več sodelovanja, predvsem v obliki konstruktivnega pogovora,
- na zmanjšanje napetosti lahko učitelj vpliva tako, da sprejema in razširja ideje učencev, daje pohvale, postavlja vprašanja,
- zmanjšanje tekmovalnosti spodbuja z vsebinskim in organizacijskim vodenjem ure,
- povečanje zadovoljstva v razredu doseže učitelj s spodbujanjem sodelovanja učencev, pohvalami, konvergentnimi vprašanji, s tem da daje vsakemu učencu možnost za doseganje uspeha.«

Raziskave v slovenskih šolah so pokazale, da pozitivni odnosi med vrstniki vplivajo na dobro počutje učencev v šoli, na njihovo višjo samozavest, na njihovo vrednotenje prosocialnih oblik vedenja in na boljše učne dosežke (Peklaj in Pečjak, 2015).

Največji vpliv na razredno klimo in dobro vključenost ima razrednik (Rutar Ilc, 2017). »Z delavnicami za krepitev komunikacijskih veščin in s socialnimi igrami prispeva k večji povezanosti razreda in sodelovalni kulturi. Ob tem se zmanjšuje obstoj skupinic in klik ter povečuje vključenost vseh. K dobri klimi prispeva vključevanje učencev v dogovarjanje o vseh zanje pomembnih zadevah ... in občutek lastništva, ki ga razvijejo s svojim sodelovanjem v procesu dogovarjanja. K dobri klimi prispeva tudi, če učitelj pokaže učencem, da mu je zanje mar, če je spodbuden in jim sporoča, da so mu pomembni. Na razrednih urah se lahko pogovarjamo o odnosih in vrednotah ter prepričanjih, ki so za tem, v delavnicah krepimo komunikacijske veščine in socialne kompetence, se učimo zdravega zavzemanja zase (asertivnosti), gradimo občutek zaupanja vase in v lastne zmožnosti, prepoznavamo močna področja, z igro vlog se urimo v reševanju težav in konfliktov, prepoznavamo

različna čustva, povečujemo zavedanje o njih in izboljšujemo ravnanje z njimi, ustvarjamo priložnosti za vzajemno pomoč in solidarnost, povečujemo občutljivost na nasilje in izboljšujemo odziv nanj.«

Muršič (2016) povzema, da omogočanje pogojev za socialno in emocionalno dobrobit celotne šolske skupnosti spodbuja učenje in učne dosežke. Bolje razvite socialne in emocionalne zmožnosti učencev zmanjšujejo tveganje za njihovo vpletanje v medvrstniško nasilje.

Kroflič (2011) ob preučevanju problematike nasilništva v šoli trdi, da boljše kot načelo ničte tolerance načelo zgodnjega odzivanja, ki predvideva, da pojavljanje nasilja v šolskem prostoru lahko zmanjšamo, če spodbujamo vzpostavljanje pozitivne šolske klime, nudimo pomoč rizičnim učencem pri vzpostavljanju dobrih odnosov z drugimi in če oblikujemo široke palete možnih posledic nasilnega vedenja. Pri tem je treba resnost posledic prilagoditi resnosti prestopka. Tu se vidi razliko med načelom ničte tolerance in načelom zgodnjega odzivanja, saj slednje ne predpostavlja, da morajo biti odzivi ostri in da je učencu treba naložiti strogo kazen.

Sonja Pečjak in Tina Pirc (2017) »ugotavljata razlike v zaznavanju šolske klime med različnimi udeleženci medvrstniškega nasilja. Zdi se, da pri nasilnežih¹ in žrtvah njihovo zaznavanje, da lahko uporabijo agresivno vedenje, usmerjeno k vrstnikom, kot sredstvo za doseganje svojih ciljev, povzroča agresivno vedenje. Eden od najučinkovitejših pristopov za zmanjšanje nasilja med vrstniki v šoli je podpora šolska klima (Pearce, Cross, Monks, Waters, Falconer, 2011, prav tam). To omogoča odprto komuniciranje med učenci in učitelji (tudi o ustrahovanju), razvija občutek pripadnosti šoli in ščiti dijake pred ustrahovanjem. Poleg podpirne šolske klime Gregory in sodelavci (2010, prav tam) poudarjajo tudi drugi komplementarni vidik varnega šolskega okolja – uveljavljanje šolske discipline (struktura). Zato je ključnega pomena, da v šolskem okolju učitelji in drugo šolsko osebje jasno navajajo pravila o nedopustnosti medvrstniškega nasilja ter da se na to ravnanje nemudoma in dosledno odzovejo, na kar je opozoril že Sullivan (2011, prav tam) s svojim modelom učinka valovanja pri vrstniškem ustrahovanju. Učiteljsko delo pri preprečevanju in poseganju v vrstniško nasilje v šoli je pomembno, ker raziskave pri otrocih in mladostnikih (npr. Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, Coie, 1999, prav tam) kažejo, da pogosto vedenje hitro postane subjektivna norma s stališča učencev. To pomeni, da takšno ravnanje ocenjuje kot sprejemljivo. Če obstaja skupinska norma, v kateri so dopustni določeni načini medvrstniškega nasilja, potem se v skladu z modelom načrtovanega vedenja (Ajzen in Madden, 1986, prav tam) povečuje verjetnost medvrstniškega nasilja.«

Z Vprašalnikom šolske klime pri medvrstniškem nasilju, ki meri pojavnost različnih oblik medvrstniškega nasilja ter tri dimenzije šolske klime (*dopušcanje nasilja, dopušcanje agresivnih stališč in spodbujanje iskanja pomoči*), sta S. Pečjak in T. Pirc (2017) pokazali, da »aktivni udeleženci medvrstniškega nasilja poročajo o pogostejši prisotnosti verbalnega in odnosnega nasilja ter o pomembno manjši pogostosti pojavljanja fizičnega in spletnega nasilja«. V

1 V zadnjem času se namesto izraza »nasilnež« v strokovni literaturi uveljavlja izraz »povzročitelj nasilja«, (op. ur.).

zaznavah dimenzij šolske klime sta med skupinami učencev našli največje razlike pri dopuščanju agresivnih stališč učencev in iskanju pomoči. Ugotovili sta, da v zaznavah obeh dimenzij obstaja precejšnja podobnost med skupinama nasilnežev in nasilnežev žrtev ter med skupinama žrtev in opazovalcev. »Prvi dve skupini v pomembno večji meri zaznavata, da šolsko okolje dopušča agresivnost kot

način afirmacije med vrstniki in v šoli nasploh ter da niti učitelji niti vrstniki ne zaustavljajo nasilja in da zato pri njih ni smiselno iskati pomoči. Rezultati potrjujejo obstoj povezanosti učencevih zaznav šolske klime pri medvrstniškem nasilju in njihovega vedenja (vlog) pri tem nasilju.« (prav tam).

Nadaljevanje v prihodnji številki ...

VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (1991). Socialnopsihološki vidik vodenja osnovne šole. Študijsko gradivo. Brdo: Šola za ravnatelje.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 5 (1).
- Černetič, M. (2007). Menedžment in sociologija organizacij. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- DeWitt, P. The School Climate problem. www.Edweek.org (dostopno 21. 9. 2017).
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur.) (2013). O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. OECD. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gogača, A. (2009). Modre misli. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Grabeljšek, V. (2011). Šolska klima v slovenskih srednjih šolah. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2005). Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw Hill.
- Holmes, J., Marra, M. (2002). Having a laugh at work: How humour contributes to workplace culture. *Journal of Pragmatics*, vol. 34, št. 12. <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S0378216602000322>.
- Kroflič, R. (2011). Kazen v šoli. Ljubljana: CPI.
- Lesničar, B. idr. (2017). Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created »Social Climates«. *The Journal of Social Psychology* 10 (2): 269–299.
- Mercola, J. (2017). Empathy: Caring for others is good for you. <https://articles.mercola.com>.
- Mikek, K. (2014). Organizacijska kultura in klima v šoli. *Socialna pedagogika*, 18, str. 1-2.
- Mikek, K. (2015). Organizacijska kultura in klima v šoli. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Muršič, M. (2016). Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. *Vzgoja in izobraževanje* 3-4, 2016, str. 5-12.
- Musek Lešnik K., Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Ljubljana. Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Pečjak, S., Pirc, T. (2017). Šolska klima pri medvrstniškem nasilju: zaznavanje opazovalcev in aktivnih udeležencev. *Psihološka obzorja* 26, 74–82.
- Peklaj, C., Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rupar, B. (2003b): Ravnatelj in šolska klima. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 34, št. 1 (2003), str. 67–69.
- Rus V. S., Pintarič M., Jamnik N. (2008). Primerjalna analiza socialne klime v tretjih razredih dveh srednjih šol iz Ljubljane. Primerjava v letih 1990, 2003 in 2007. *Anthropos*, 3-4.
- Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V: *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass
- Schoen, T., Tedllie, C. (2008). A new model of school culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1993). *Supervision – a redefinition*. Mc Graw Hill Books.
- Stritih, B. (1992). Skupinsko delo v procesu psihosocialne pomoči. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Sušanj, Z. (2005). Organizacijska klima i kultura. *Ja-strebarsko: Naklada Slap*.
- Ule, M. (1992). *Socialna psihologija*. Ljubljana: ZPS.
- Zabukovec, V. (1993). Kako zaznavajo razredno klimo osnovnošolci in njihovi učitelji. *Sodobna pedagogika*, 5-6, str. 292-303.