

ORGANIZACIJSKA KULTURA IN KLIMA V ŠOLI

117

ORGANIZATIONAL CULTURE AND CLIMATE AT SCHOOL

Karmen Mikek, *univ. dipl. soc. ped.*

Šolski center Velenje, Šola za storitvene dejavnosti, Trg mladosti 3, 3320 Velenje

karmen.mikek@gmail.com

POVZETEK

Prispevek predstavi šolo skozi perspektivo strokovnih delavcev, kot organizacijo in skupnost ter njeno tendenco po spreminjanju: od šole, ki uči, k učeči se šoli oziroma učeči se skupnosti. Učinkovito spreminjanje šole v smeri učeče se skupnosti, ki bo zagotavljala prostor za medsebojno spoštovanje, zaupanje in učenje, zahteva v prvi vrsti oceno obstoječe kulture in zaznane klime, nato pa preiščljeno načrtovanje sprememb. Rezultati raziskave o prepoznani organizacijski kulturi in ocenjeni ter želeni klimi na slovenskih osnovnih in srednjih šolah kažejo, da zaposleni na šolah prepoznavajo močno kulturo, cenjeni so znanje in dosežki, izpostavljen je pomen spoštovanja in sodelovanja. Ne glede na to, da organizacijsko klimo ocenjujejo v smeri odprte, si želijo, da bi bila ta še bolj podporna, kot jo zaznavajo. Vse to predstavlja izziv tudi za socialno pedagogiko in socialne pedagoge, ki v šolski prostor vstopamo kot svetovalni delavci, pa tudi ravnatelji in učitelji.

KLJUČNE BESEDE: *šola, učeča skupnost, organizacijska kultura, organizacijska klima.*

ABSTRACT

The following article presents the school from the viewpoint of professional workers as an organization and community. It also presents the school's tendency to change from an institution that teaches to a learning organization or learning community. An effective transformation into a learning community which provides a space for mutual respect, trust and learning requires an evaluation of the existing culture and perceived climate, followed by careful planning. The results of a survey conducted at Slovenian elementary and secondary schools on the perceived organizational culture as well as the perceived and desired climate show that school employees recognize a strong culture where knowledge and achievement is valued and where emphasis is placed on respect and cooperation. Although respondents perceive the organizational culture as open, they nevertheless wish it were more supportive. This presents a challenge for social pedagogy and social pedagogues entering the school environment as counsellors, principals and teachers.

KEYWORDS: *school, learning community, organizational culture, organizational climate.*

OD ŠOLE, KI UČI, K UČEČI SE ŠOLI

Brez vzgoje in izobraževanja, ki potekata tako v formalizirani kot neformalizirani obliki, po Ferjanovih (1996) besedah ne bi mogli govoriti o razvoju znanosti in socializaciji. V funkciji formalizirane vzgoje ter izobraževanja otrok in mladostnikov v Sloveniji poznamo šolo kot zasebno ali javno organizacijo (Černetič, 2007). Večino šol predstavljajo javne šole, ki jih upravlja in vsaj delno, če ne v celoti, financira država. Ustanovljene so z namenom doseganja smotrov, ki so v interesu ustanovitelja, s tem pa država v šolo ne vstopa samo s finančnega vidika, ampak tudi z vidika vsebinske opredelitve organizacije in življenja v šoli (Koren, 2007).

Sergiovanni in Starratt (1993) izpostavljata, da na šole lahko gledamo kot na organizacije ali kot na skupnost. V skupnosti so vrednote in skupni pomeni globlji in izzovejo močnejša čustva zvestobe kot v primeru, da se šolo (ali katero drugo ustanovo) razume

kot organizacijo. Kulture šol, ki so razumljene kot skupnost, so osredinjene na skupne vrednote. Šole kot organizacije so vodene bolj administrativno, manjši pomen dajejo vrednotam in večji poudarek rigidnejšim vidikom menedžmenta (Sergiovanni in Starratt, 1993). Schnaps (2003) dodaja, da so šole z občutkom za skupnost redke.

Od poznih osemdesetih let dvajsetega stoletja se v literaturi in teorijah organizacije pojavlja in uveljavlja pojem učeča se organizacija (Črnetič, 2007). Dimovski, Penger, Škerlevaj in Žnidaršič (2005, str. 91) v svoji definiciji učeče se organizacije povzemajo Senga in pravijo, da so učeče se organizacije tiste, „v katerih ljudje nenehno izboljšujejo sposobnosti za doseganje rezultatov, ki si jih resnično želijo, gojijo nove in raztegljive (bolj elastične, ekspanzivne) načine (vzorke) mišljenja, so svobodni v skupnih prizadevanjih in se nenehno učijo, kako se učiti skupaj. Taka organizacija ima željo oziroma potrebo po povečanju sposobnosti učenja“. Temeljne značilnosti in procesi učeče se organizacije pa se kažejo v refleksiji lastnega dela, timskem in sodelovalnem učenju ter skupnem reševanju skupnih problemov, kar vodi k večjemu zadovoljstvu vpletenih, večji povezanosti, boljši komunikaciji in izmenjavi izkušenj ter boljšemu pretoku informacij med zaposlenimi (McLaughlin, 1993). Strokovnjak v takšni organizaciji ni več tisti, pri katerem je skoncentrirana vsa vednost, ne skriva se za svojo strokovnostjo in se zaveda potrebe tudi po lastnem učenju in napredovanju (Klemenčič, 2006).

Spremembe v to smer so stalnica v sodobnih organizacijah. Pri tem seveda tudi šole niso izvzete. Bezzina (2008) optimistično izpostavlja trend spreminjanja šole v smeri oblikovanja ne le učeče se organizacije, temveč učeče se skupnosti. Osnovne ideje učeče se skupnosti, kot so avtentičnost, kolegialnost, osredotočenost na učence in naravnost k napredku ter znanju so po njegovem mnenju že v osnovi opredeljene kot vodilo za oblikovanje ciljev šole, pomembno jih je le še vpeljati v vsakodnevne prakse in življenje šole. Pri tem pa je pomembno še dejavno vzpostavljanje in vzdrževanje podpornih, spoštljivih medosebnih odnosov (Schnaps, 2003). Od šol kot učečih se skupnosti se pričakuje, da bodo same prevzele odgovornost za lastno učenje, razvijale sposobnosti za odzivanje na spremembe, ob vsem tem pa ohranjale zavest o svoji moralni odgovornosti (Schollaert). Za šole, ki jih prepoznavamo kot uspešne učeče se skupnosti, so značilni

skupinsko delo med strokovnjaki v šoli, poudarek na poučevanju in učenju, samoevalvacija in kontinuiran uspeh. Izgradnjo takšne skupnosti lahko dosežemo s spreminjanjem temeljnih predpostavk o koncentraciji vednosti, moči in načinov vodenja ter s premikom od birokratizacije k odnosom in vrednotam.

Za izgradnjo takšnega spodbudnega učnega okolja, ki ga označujejo medsebojno spoštovanje, zaupanje in učenje, so v šoli kljub odločilnejši vlogi ravnatelja odgovorni vsi (Schollaert, 2006). Kljub temu da se zdi, da se na področju šolstva pogosto dogajajo spremembe, podroben pregled pokaže, da ni tako (Černetič, 2007). Tudi Koren (2007) ocenjuje, da je spremembe v izobraževanju težko uresničiti in izjemno težko vzdrževati. Uspešno uvajanje sprememb v šole zahteva več kot le vizualne, fizične in proceduralne spremembe. Za učinkovito uvajanje sprememb sta potrebna podroben vpogled in raziskovanje trenutnega stanja organizacijske kulture (in klime) ter oblikovanje predstave o tem, kakšno kulturo in klimo si v šoli želimo (Cameron in Quinn, 2011; Sergiovanni in Starratt, 1993), temu pa sledi načrtovano in postopno spreminjanje organizacijske kulture in klime v šoli.

ORGANIZACIJSKA KULTURA IN KLIMA V ŠOLI

Glede na to, da se spreminjanje šole od šole, ki uči, k učeči se organizaciji veže na spreminjanje njenih temeljnih predpostavk, norm in vrednot ter načinov dela, ki predstavljajo osnovne elemente organizacijske kulture (Schein, 2010), lahko to povežem s konceptom organizacijske kulture šole. Šolo kot (učečo se) skupnost pa zaradi vpeljave pomena medosebnih odnosov in njenih drugih karakteristik, ki kažejo na klimo v organizaciji (Stringer, 2002), povezujem z organizacijsko klimo v šoli. Glede na to, da gre trend spreminjanja v smeri učeče se skupnosti, sta tako za razvoj šole pomembna raziskovanje in obravnavo obeh konceptov.

Šolska kultura

Številni avtorji s področja teorije organizacij pripisujejo kulturi osrednje mesto v življenju organizacije, a hkrati priznavajo, da jo težko odkrivamo in razumemo (Zupanc Grom in Erčulj, 2009). Bečaj (2000, str. 10) navaja, da organizacijsko kulturo običajno razumemo

kot „sklop med seboj povezanih prepričanj in vrednot, ki jih je nek socialni sistem oblikoval v preteklosti“. V tem kontekstu lahko tudi šolsko kulturo 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 (Schoen in Teddlie, 2008) in oblikujejo skupinsko identiteto (Černetič, 2007). Na šolah pogosto razvijejo svojo specifično kulturo, redkeje najdemo enotno in jasno izraženo kulturo. Izgradnjo takšne kulture povezujejo tudi z velikostjo šole, pri čemer je na manjših šolah večja verjetnost bolj enotne šolske kulture (Bečaj, 2000). Da bi lahko prepoznali organizacijsko kulturo šole, je pomembno prepoznavanje njenih dimenzij, ravni in indikatorjev.

Schoen (2005; Schoen in Teddlie, 2008) predstavlja model 4 dimenzij šolske kulture in ga – zaradi holističnega pogleda na koncept, ki združuje tako individualne kot organizacijske aspekte kulture – imenuje „nov, integriran model dimenzij“. Šolsko kulturo v tem modelu sestavljajo:

- **profesionalna naravnost**, ki označuje, v kakšni meri so profesionalni odnosi in strokovnost v šoli prisotni in cenjeni;
- **struktura organizacije**, ki odraža stil vodenja, komunikacijo v organizaciji, na splošno zrcali način, na katerega šola realizira cilje;
- **kakovost učnega okolja**, ki opisuje naravnost šole k učenju in spodbujanju stimulativnega učnega okolja, kjer bodo učenci in učitelji dosegali uspehe;
- **osredotočenost na učence**, ki označuje stopnjo sodelovanja med učitelji, učenci in starši, možnosti podpore učencem pri doseganju samoučinkovitosti in uspeha.

Vse štiri dimenzije šolske kulture se po avtorjevih besedah pojavijo na vseh ravneh šolske kulture. Izhajajoč iz Scheinove (2010) klasifikacije ravni organizacijske kulture, ki kulturo opisuje na ravni artefaktov, ubesedenih vrednot in prepričanj ter temeljnih predpostavk, tudi Schoen in Teddlie (2008) šolsko kulturo in njene prej naštete dimenzije razumeta na več ravneh.

- Prvo raven predstavljajo **artefakti**, ki nosijo simbolni pomen, pa vendar skozi njihovo analizo ne dobimo podrobnejšega uvida. Sergiovanni in Starratt (1993) pravita, da se manifestirajo v tem, kaj zaposleni govorijo, kaj počnejo in kako so stvari videti. Verbalni artefakti vključujejo jezikovni sistem, ki je v uporabi, zgodbe, ki se pripovedujejo, in primere, ki se uporabljajo za ilustracijo poudarkov. Artefakti, povezani z vedenjem, pa se manifestirajo skozi obrede in rituale ter druge simbolne prakse šole. V to raven sodijo tudi arhitekturna podoba šole, urejenost prostora in tehnologija, ki jo šola uporablja.
- Drugo raven predstavljajo **ubesedene vrednote in verjetja**. Mednje Schein (2010) umešča tudi klimo v šoli, Sergiovanni in Starratt (1993) pa to raven razdelita na dva dela. Prvega predstavljajo perspektive zaposlenih, ki se nanašajo na skupna pravila in norme, opredelitve rešitev podobnih problemov, uvide v situacije ter meje sprejemljivega in nesprijemljivega vedenja. Drugi del pa vrednote, skozi katere zaposleni vrednotijo situacije, v katerih se znajdejo, vrednotijo aktivnosti, prioritete in vedenje sodelavcev. Med zaposlenimi se glede na skupne vrednote oblikuje zaveza za delo, čemur bi lahko rekli šolska filozofija.
- Tretjo raven predstavljajo **temeljne predpostavke**, ki so zaradi svoje implicitne narave najbolj abstraktne med temi štirimi nivoji organizacijske kulture. Gre za tiha prepričanja, ki jih imajo zaposleni o sebi in drugih, o odnosih med njimi ter naravi organizacije, v kateri delajo in živijo.

Šolska kultura pripomore k strukturiranju šolskega prostora in na ta način vpliva na posameznike, procese in dogajanje v šoli. Skozi indikatorje šolske kulture, kot so konceptualni izrazi, vedenjski vzorci ter materialni simboli, se tako na ravni artefaktov, ubesedenih vrednot in prepričanj ter temeljnih predpostavk odražajo njene dimenzije. Kaže se odnos zaposlenih do profesionalizacije in strukture organizacije, naravnost učnega okolja ter odnos oziroma pogled na učenca.

Šolska klima

Sergiovanni in Starratt (1993) navajata, da se šole razlikujejo glede na psihološki karakter, ki ga poleg organizacijske kulture zaznamuje

tudi klima v šoli. Ta se osredotoča na šolsko medosebno delo, vpliva na vedenje učiteljev in učencev ter predpostavlja občutek, ki ga učenci in učitelji o tej šoli doživljajo. Nanaša se na kakovost in karakter življenja v šoli (School Climate, 2014). Zaposleni pa šolsko klimo ne samo zaznavajo, ampak tudi sooblikujejo v socialnem kontekstu šole z načinom komunikacije, timskim delom, s sodelovanjem pri odločitvah in drugimi praksami, skozi katere se izražajo dimenzije klime (Shadur, Kienzle in Rodwell, 1999).

Dimenzije, skozi katere avtorji (Stringer, 2002; Sušan, 2005; Sergiovanni in Starratt, 1993) opisujejo organizacijsko (šolsko) klimo, lahko razumemo tudi kot tiste, ki v šoli determinirajo, ali je šolska klima odprta, podporna ali zaprta in ovira učenje:

- **Strukturiranost okolja** se nanaša na odnos do šolskih struktur, strukturiranost, organiziranost in jasnost ciljev ter šole.
- **Sprejetost in podpora** se nanašata na pomoč in podporo v šoli ter občutek sprejetosti posameznika v kolektivu in dobrih medosebnih odnosov.
- **Standardi** oziroma **kriteriji za kakovostno delo** opredeljujejo odnos do kakovosti dela in profesionalizacije v šoli, pri čemer se poudarja pomen jasnih in zahtevnih kriterijev za delo.
- **Predanost delu** in **odnos do prevzemanja vodenja** označujeta odnos zaposlenih do dela, motiviranost za doseganje skupnih ciljev in lasten prispevek k doseganju ciljev.
- **Odgovornost** izraža občutek suverenosti in samostojnosti oziroma podrejenosti v šoli.
- **Nagrajevanje** opredeljuje odnos do priznanja in nagrajevanja v šoli. Zaposleni lahko za svoje delo dobijo ustrezno potrditev in priznanje, lahko pa dobijo le odzive v obliki kritike in kaznovanja. Marsikdaj pa lahko govorimo celo o odsotnosti odzivov.

Bečaj (2000, v Triller, 2000) tem dimenzijam dodaja še:

- **Nadzor nad izvajanjem osnovnih nalog**, ki označuje oceno pregleda vodstva in ustreznega reagiranja tako v smislu nagrajevanja kot reakcij na kršitve.

- **Odprtost za probleme**, ki kaže na razumevanje, naravnost in sprejemanje problemov.

Raziskovalci Nacionalnega centra za raziskovanje organizacijske klime v New Yorku (Organizational Climate, 2014) kot ključne dimenzije šolske klime in njihove indikatorje navajajo varnost, medosebne odnose, učenje in poučevanje ter šolsko okolje samo.

Ob predpostavki, da ne moremo govoriti o idealni, dobri ali slabi klimi (Zupanc Grom in Erčulj, 2009), je bolj smiselno govoriti o učinku, ki ga ima klima na zaposlene in druge v šoli, ter v tem kontekstu govoriti o podporni klimi. Takšna klima vključuje vrednote, kot so harmonija, odprtost, prijateljstvo, sodelovanje, opogumljanje, osebna svoboda in zaupanje. Zelo verjetno je, da bo takšna podpirna šolska klima tudi spodbudila timsko delo in komunikacijo znotraj sodelovalnega in odprtega okolja – tako pri zaposlenih kot pri učencih (Shadur, Kienzle in Rodwell, 1999).

Potreba po spreminjanju organizacijske kulture in klime v šoli pa vedno izkazuje tendenco k izboljšanju šole. K uspešni in učinkoviti šoli, ki bo zagotavljala dobre pogoje za delo in učenje vseh vpletenih v vzgojno izobraževalni proces.

NAMEN RAZISKAVE

V izhodišču raziskovanja, ki je potekalo v okviru doktorske disertacije, je šola kot organizacija obravnavana z vidika zaposlenih in njihove ocene organizacijskih procesov. Temeljni namen pričujočega dela je ocena prepoznane organizacijske kulture in obstoječe ter zelene organizacijske klime v šolah, ki lahko služi kot izhodišče za nadaljnje načrtovanje razvoja šole, predvsem pa načrtovanje konkretnih praks in intervencij. Prispevek tudi osvetljuje možno polje delovanja socialnih pedagogov na področju ocenjevanja, oblikovanja in spreminjanja kulture ter klime in s tem prispeva k razvoju stroke socialne pedagogike na področju menedžmenta v šolstvu in na splošno dela z ljudmi v organizacijah.

POTEK RAZISKOVANJA

Organizacijska kultura in klima sta bili proučevani skozi perspektivo učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev na slovenskih osnovnih in srednjih šolah. K sodelovanju v raziskavi so bile objavljene vse osnovne in srednje šole, k izpolnjevanju vprašalnika pa ravnatelj/ica, svetovalni/e delavci/ke in vsaj 5 učiteljev/ic šole. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo spletnega vprašalnika od novembra 2011 do marca 2012. Vprašalnik je bil anonimen, razen v primeru, da je zaposleni na koncu izrazil željo po sodelovanju v nadaljevanju raziskave in v ta namen vpisal svoj kontakt.

ZNAČILNOSTI VPRAŠALNIKA

Vprašalnik Organizacijska kultura in klima v šoli, ki je bil zasnovan v elektronski obliki, so sestavljali tri lestvice in pet drugih vprašanj. Za namen tega prispevka predstavljam del, uporabljen za oceno organizacijske kulture in klime v šoli.

Za merjenje organizacijske kulture v šoli je bila uporabljena lestvica iz vprašalnika, ki se v izvorni obliki imenuje „The School Culture Inventory: Identifying Guiding Beliefs (SCI:IGB)“ (Organizacijska kultura), za merjenje ocene organizacijske klime pa „Organizational Climate Questionnaire (OCQ)“ (Organizacijska klima) (Sergiovanni in Starratt, str. 83-97). Uporabljen je bil Bečajev (2000, v Triller, 2000) slovenski prevod obeh lestvic. Lestvica za merjenje organizacijske kulture skozi deset dimenzij omogoča oceno jakosti in značilnosti šolske kulture. Za merjenje organizacijske klime pa lestvico predstavlja devet dimenzij šolske klime, ki jih vprašani ocenijo posebej za zaznano in zeleno stanje. Veljavnost in zanesljivost lestvic je bila preverjena s faktorsko analizo in koeficientom Cronbach alpha. Za lestvico merjenja organizacijske kulture je bila vrednost Cronbach alpha 0,932, za merjenje organizacijske klime pa 0,876. Druga vprašanja v vprašalniku so služila za opredelitev vrste in velikosti šole ter delovnega mesta vprašanih.

VZOREC

Vzorec, ki je bil pridobljen z naključnim vzorčenjem (vsak peti učitelj v šoli po abecednem redu, ravnatelj in svetovalni delavec ali delavka), pri čemer so imeli vsi zaposleni na slovenskih šolah možnost sodelovati v raziskavi, zajema 361 zaposlenih iz osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. 66,57 % oziroma 237 vprašanih je zaposlenih v osnovnih šolah, 33,43 % oziroma 119 pa v srednjih šolah. Z vidika delovnega mesta vzorec sestavlja 17,3 % ravnateljev ($n = 62$), največji delež, 60,6 % ($n = 217$), predstavljajo učitelji, svetovalnih delavcev pa je 22,1 % ($n = 79$). Ob kriteriju, da velikost šole določa število zaposlenih strokovnih delavcev, in postavljeni ločnici med manjšo in večjo šolo (40 strokovnih delavcev) je bilo v raziskavo vključenih 41,1 % ($n = 148$) zaposlenih iz manjših šol in 58,9 % ($n = 212$) iz večjih šol.

IZSLEDKI

Ocena organizacijske kulture v šoli

Organizacijska kultura kaže na globlja prepričanja, norme in poglede na šolo in v šoli (Sergiovanni in Starratt, 1993). Učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji osnovnih in srednjih šol, ki so sodelovali v raziskavi, so ocenjevali organizacijsko kulturo svoje šole tako, da so ocenili, kako pogosto veljajo za njihovo šolo trditve, ki se nanašajo na cilje šole, samostojnost delavcev, odločanje, občutek za skupnost, zaupanje, kakovost, priznanje, skrb za ljudi, integriteto in različnost. Ob dejstvu, da ocena 1 pomeni, da trditev za šolo nikoli ne velja, 2 – včasih velja, 3 – pogosto velja in 4 – vedno velja, se povprečne vrednosti ocen pogostosti prepoznavanja dimenzij organizacijske kulture gibljejo v rangi od 2,85 do 3,47. Rezultat kaže, da so vprašani na vse trditve v zvezi z organizacijsko kulturo odgovarjali, da za njihovo šolo skoraj veljajo pogosto, ali pa se ocena vsaj približuje tej vrednosti.

Najvišja povprečna vrednost v vzorcu nastopa pri postavki cenjenost dosežkov (3,47), kar pomeni, da so v slovenskih šolah pogosto ali celo vedno cenjeni dosežki ter znanje tako pri učiteljih kot učencih. V povprečju tudi pogosto velja, da se podpira samostojnost zaposlenih, seveda v primeru, da je ta usklajena s splošno sprejetimi vrednotami, pogledi in pričakovanji. V skladu s tem se v šolah tudi pogosto ceni, če

TABELA 1: Prikaz odgovorov po posameznih spremenljivkah

		numerus (100 %)	aritmetična sredina	standardni odklon
cilji šole	jasnost ciljev	352	3,03	0,725
	usklajenost odločanja s cilji	340	3,21	0,754
samost. delavcev	podpora samostojnosti delavcev	353	3,42	0,682
	enak dostop do informacij	358	3,43	0,741
odločanje	odločanje tistemu, ki delo opravlja	358	3,05	0,708
	odločanje tistemu, ki ga najbolj zadeva	355	2,95	0,705
	odločanje najbolj kompetentnemu	357	2,92	0,789
občut. za skupnost	identifikacija s šolo	357	3,42	0,736
	cenjenost pomoči in napredovanja	357	3,29	0,780
zaupanje	zaupanje v najboljše mogoče ravnanje	359	3,19	0,678
	zaupanje glede odločitev	359	3,19	0,644
kakovost	visoki standardi za delo	355	3,10	0,733
	občutek za spodbujanje in skupnost	355	3,11	0,793
priznanje	cenjenost novih idej in tveganja	356	2,87	0,762
	cenjenost dosežkov	358	3,47	0,700
skrb za ljudi	skrb za dobro počutje	356	3,08	0,818
	osebni interes za delo in uspeh	348	2,85	0,756
integriteta	poštenost in odkritost	357	3,12	0,848
	zavezanost najvišjim načelom	353	3,04	0,816
različnost	cenjenost različnih stilov poučevanja	352	3,22	0,697
	povezanost različnih stilov s ciljem	353	3,06	0,729

zaposleni šolo občutijo kot ‚svojo‘ in se z njo identificirajo. Prepričanje o tem, da morajo imeti vsi zaposleni v šoli enak dostop do informacij in možnosti za delo, dopolnjuje dimenzijo samostojnosti zaposlenih, ki po mnenju vprašanih za slovenske šole pogosto velja.

V povprečju med vprašanimi najmanj pogosto velja, da v šoli obstaja osebni interes za delo in poklicno kariero vsakega učitelja posebej, ki v skladu z vprašalnikom predstavlja del dimenzije skrb za ljudi (2,85). Povprečna vrednost se sicer še vedno giblje med možnostma včasih in pogosto velja. Vprašani ocenjujejo, da so v šoli relativno pogosto cenjeni učitelji in učenci, ki so pri iskanju novih idej

pripravljeni tvegati. Manj pogosto za šole po ocenah zaposlenih veljajo tudi trditve, ki govorijo o razporeditvi odgovornosti in odločanju, ki bi naj bilo prepuščenemu tistemu, ki je za določeno nalogo zadolžen, ki določeno delo opravlja in/ali je zanj tudi najbolj kompetenten.

Ocena organizacijske klime v šoli

Postavke, s pomočjo katerih so vprašani ocenjevali organizacijsko klimo, so se nanašale na občutek podrejenosti, razdeljenosti odgovornosti, jasnosti kriterijev za kakovostno delo, nadzora nad izvajanjem nalog, odnosa do nagrajevanja in vodenja, jasnosti organizacije, občutka sprejetosti in podpore ter odprtosti za problem. Vprašani so ocenjevali organizacijsko klimo in ocenili, kakšno klimo bi si v šoli želeli. Postavke v **TABELI 2** (z dodanima postavkama nadzor nad izvajanjem problemov ter odprtost za probleme, ki sta bili vprašalniku dodani kasneje v slovenski raziskavi Trillerja) predstavljajo dimenzije, ki odražajo medsebojno življenje v šoli in so pokazatelj tega, ali je klima v organizaciji odprta, podporna ali pa zaprta in ovira učenje. Višji kot je povprečni rezultat ocen na desetstopenjski lestvici, boljša (bolj odprta, podporna) je klima v skupini, člani v njej se počutijo bolj varne, sprejete in so pripravljeni več tvegati, se učiti in posledično bolje rešujejo probleme (Sergiovanni in Starratt, 1993).

V povprečju so vsi rezultati ocene dimenzij organizacijske klime v smeri podporne, odprte klime v organizaciji. Najvišja srednja vrednost nastopa pri oceni postavke razdeljenost odgovornosti, in sicer 7,28, pri čemer bi vrednost 1 pomenila, da posameznikom ni priznana samostojnost in so odgovorni le za točno izpolnjevanje navodil, vrednost 10 pa bi označevala visoko stopnjo samostojnosti zaposlenih in s tem tudi odgovornosti za lastne odločitve. Le nekoliko nižja srednja vrednost pri postavki jasnost organizacije (7,12) kaže na to, da zaposleni v šolah prepoznavajo, da je dokaj dobro organizirana in ima jasno definirane cilje. V povprečju zaposleni ocenjujejo najmanj podporno klimo pri postavkah nadzor nad izvajanjem nalog in vodenje. Sicer je razlika med najvišjo in najnižjo povprečno oceno le ena ocena, tako da ne morem govoriti o velikih razlikah. Zaposleni ocenjujejo v povprečju z vrednostjo 6,24, kakšen pregled ima vodstvo nad izvajanjem nalog, pri čemer bi vrednost 1 pomenila, da vodstvo morda za slabo opravljene naloge niti ne ve, vrednost 10 pa, da je pregled dober, na kršitve pa

vodstvo sproti reagira. So pa pri tej postavki odgovori tudi najbolj razpršeni, in sicer 2.56. Najmanj so variirali odgovori pri postavki in trditvah glede razdeljenosti odgovornosti (2.09).

TABELA 2: Prikaz odgovorov po posameznih spremenljivkah za ocenjeno (prva vrstica) in želeno (druga vrstica) stanje

	numerus (100 %)	aritmetična sredina	standardni odklon
podrejenost	360	6,71	2,158
	360	8,08	1,612
razdeljenost odgovornosti	360	7,28	2,093
	360	8,32	1,441
kriteriji za kakovostno delo	360	7,28	2,093
	360	8,32	1,441
nagrajevanje	361	6,52	2,239
	359	8,62	1,621
jasnost organizacije	361	7,12	2,251
	360	9,08	1,130
sprejetost in podpora	360	6,98	2,003
	360	6,98	2,003
vodenje	361	6,34	2,162
	358	8,51	1,552
nadzor nad izvajanjem nalog	360	6,24	2,567
	357	8,80	1,432
odprtost za probleme	360	6,59	2,254
	356	8,60	1,594

Pri tem, kakšno klimo bi si znotraj posameznih postavk zaposleni želeli, so vse povprečne ocene vsaj za eno oceno višje kot ocene prepoznane oziroma ocenjene organizacijske klime. Nadaljnja analiza statistične pomembnosti razlik je pokazala, da so razlike pri vseh postavkah tudi statistično pomembne, zaposleni si želijo bolj odprto, podporno klimo, kot jo dejansko prepoznavajo oziroma ocenjujejo. Največja razlika med ocenjeno in želeno vrednostjo nastopa pri postavki nadzor nad izvajanjem osnovnih nalog, najmanjša pa pri razdeljenosti odgovornosti. Tudi pri oceni klime, kot bi si jo želeli

v organizaciji, vključeni v raziskavo, ponovno pokažejo potrebo po dobri organizaciji v šoli ter jasno definiranih ciljih, saj pri tej postavki nastopa najvišja srednja vrednost odgovorov, in sicer 9.08. Tako kot pri oceni realne klime je bila tudi pri oceni zelene klime v organizaciji zastopana najnižja vrednost pri postavki nadzor nad izvajanjem nalog (8.80), kar kaže na to, da zaposleni vseeno ocenjujejo dober pregled vodstva nad izvajanjem nalog, si pa želijo še boljšega.

Postavke vprašalnika o organizacijski klimi v šoli sem v nadaljevanju faktorizirala. Faktorska analiza (poševnokotna faktorska rešitev Oblimin) je izpostavila dva smiselna faktorja oziroma dimenziji organizacijske klime v šoli, ki skupaj pojasnita 67,4 % vse variance, s katerima sem v nadaljevanju operirala. Prvi faktor, ki pojasni 55,9 % variance, je nasičen s postavkami, ki označujejo posameznikovo doživljanje okvirjev, meja, pozitivne naravnosti organizacije in odnosov, se pravi jasnosti organizacijskih struktur in vodenja, ki zaposlenemu daje tudi občutek varnosti, zato sem ta faktor poimenovala občutek varnosti. Drugega, ki pojasnjuje 11,5 % skupne variance, določata postavki, ki zajemata doživljanje vloge in občutka samostojnosti ter porazdelitve odgovornosti v delovnem okolju. Poimenovala sem ga samostojnost pri odločanju in delu.

Odrpno in podporno klimo v organizaciji (šoli) tako označuje visok občutek varnosti v organizaciji pa tudi občutek samostojnosti pri odločanju in delu, nasprotno pa pomanjkanje obojega označuje zaprto klimo, ki ovira učenje.

Ocena šolske kulture in klime v odvisnosti od vrste šole

Predpostavljala sem, da med zaposlenimi v osnovnih in zaposlenimi v srednjih šolah obstajajo statistično pomembne razlike v oceni organizacijske kulture in klime. Tudi po mnenju Ferjana (1996) lahko najdemo razlike med osnovnimi in srednjimi šolami v tem, da so osnovne šole zaradi svoje naravnosti, da morajo učencem posredovati temeljna znanja, ki se spreminjajo s počasnejšo dinamiko, tudi same manj vajene spreminjanja in prilagajanja, kar lahko implicira močnejšo kulturo v osnovnih kot v srednjih šolah. Zaposleni v osnovnih in srednjih šolah, ki so odgovarjali na vprašalnik o organizacijski kulturi, v več kot polovici prepoznavajo močno kulturo v svoji šoli, ne glede na to, ali so zaposleni v osnovni ali v srednji šoli. Jakost kulture označuje

moč vpliva, ki ga ima kultura na zaposlene, oziroma oceno, koliko so zaposleni medsebojno povezani (Sergiovanni, Starratt). Prepoznana močna kultura tako pomeni velik vpliv temeljnih predpostavk in drugih elementov kulture na zaposlene v šoli in označuje močno povezanost med njimi. Močna organizacijska kultura v skladu z rezultati torej pomeni močno zasidrana stališča in predpostavke ter povezanost zaposlenih v šolah, ki so bile vključene v raziskavo. Kavčič (2008) sicer opozarja, da si vsi avtorji niso enotni, kaj pomeni močna kultura. Močna kultura sicer lahko vodi k učinkovitosti šole, lahko pa tudi zavira, ker se organizacija prav zaradi močne kulture upira spremembam, tudi če bi bile te potrebne.

V povprečju vprašani v osnovnih šolah sicer prepoznavajo močnejšo organizacijsko kulturo ($M=65.57$, $SE=0.67$) kot vprašani v srednjih šolah ($M=63.78$, $SE=1.082$), razlika med obema skupinama pa ni statistično pomembna, $t(354) = 1.460$, $p = 0.145$.

Z vidika ocene organizacijske klime so rezultati pokazali, da zaposleni v osnovnih šolah ocenjujejo boljšo, bolj odprto in podporno klimo kot zaposleni v srednjih šolah, vsaj kar se tiče občutka varnosti, ki se povezuje z jasnimi okvirji ter kriteriji za delo, pa tudi s pozitivno naravnostjo organizacije in odnosov. Razlike so tudi statistično pomembne ($t(351) = 2.660$, $p = 0.008$). Takšno doživljanje klime z vidika občutka varnosti lahko povežem z že omenjeno drugačno pozicijo srednje šole, kjer sta varnost in eksistenca zaposlenih in šole večkrat povezana in bolj odvisna od vpisa, potreb in naravnosti okolja kot v osnovni šoli, ta negotovost pa vpliva tudi na odnose, način in organizacijo dela.

Tudi pri oceni samostojnosti pri odločanju in delu se pokaže boljši rezultat v prid osnovni šoli, vendar razlike v tem primeru niso statistično pomembne ($t(351) = 1.283$, $p = 0.200$).

Vpliv velikosti šole na oceno organizacijske kulture in klime

Rezultati ocene organizacijske kulture kažejo na to, da zaposleni – ne glede na to, ali prihajajo iz manjšega ali večjega kolektiva – največkrat ocenjujejo, da gre v njihovi šoli za močno, najmanjkrat pa za zelo šibko organizacijsko kulturo. V povprečju v večjih šolah sicer prepoznavajo močnejšo organizacijsko kulturo ($M = 65.29$, $SE = 0.721$) kot v manjših šolah ($M = 64.24$, $SE = 0.963$). Razlika med aritmetičnima sredinama

ocen pa ni statistično pomembna ($t(358) = -0.891$, $p = 0.373$). Ob predpostavki, da med manjšimi in večjimi šolami obstajajo razlike v oceni organizacijske kulture, ki jo sicer omenjeni rezultati zavračajo, sem predvidevala tudi, da sta ocena organizacijske kulture in velikost šole povezani, da zaposleni v manjših šolah prepoznavajo boljše organizacijsko kulturo kot zaposleni v večjih šolah. Po preizkusu te predpostavke sicer lahko ugotovim zelo nizko stopnjo povezanosti ($r_b = 0,003$), vendar tudi ta ni statistično pomembna ($p = 0.373$). Kljub temu da bi bilo logično sklepati, da so zaposleni v manjših šolah zaradi manjšega kolektiva, nujnosti sodelovanja in povezovanja za izvajanje nalog bolj povezani in prepoznavajo močnejšo šolsko kulturo kot v večjih, tega nisem uspela dokazati. Ena od možnih razlag bi lahko bila ta, da v večjih šolah vodstvo in zaposleni bolj prepoznavajo pomen vzpostavljanja in vzdrževanja močne kulture in s tem izničijo negativne učinke, ki jih velikost nosi na organizacijo dela, po drugi strani pa so velike šole lahko pri svojem delu bolj avtonomne (organizacijsko, finančno in kadrovske) ter tako same oblikujejo močnejšo organizacijsko identiteto.

Z vidika ugotavljanja razlik v oceni organizacijske klime rezultati kažejo, da zaposleni v večjih šolah, kjer je zaposlenih več strokovnih delavcev, ocenjujejo boljše klimo, kar se tiče občutka varnosti, vendar ta razlika ni statistično pomembna. Zaposleni v večjih šolah ocenjujejo tudi nekoliko večjo samostojnost pri delu in odločanju kot zaposleni v manjših šolah, razlika v oceni pa je statistično pomembna. Predvidevala sem tudi, da med velikostjo šole in oceno organizacijske klime obstaja negativna povezanost, kar bi pomenilo, da zaposleni v manjših šolah prepoznavajo boljše organizacijsko klimo kot na večjih. Po preizkusu te predpostavke lahko ugotovim nizko stopnjo povezanosti ($r_b = 0,017$) med velikostjo šole ter oceno samostojnosti pri odločanju in delu, ki je tudi statistično pomembna ($p = 0,028$), z velikostjo šole raste tudi samostojnost zaposlenih. Predvidevam lahko, da gre v večjih šolah za večjo porazdelitev moči in odgovornosti, kar pomeni manjši nadzor in določenost. S tem pa se večja samostojnost zaposlenih pri odločanju in delu. Za občutek varnosti tudi tukaj nisem uspela dokazati povezanosti.

Razlike v oceni organizacijske kulture in klime glede na delovno mesto vprašanih

Bečaj (2000) poleg razlikovanja med šolskimi kulturami različnih šol izpostavlja še dejstvo, da v praksi pravzaprav redko najdemo šole, ki bi imele enotno in jasno izraženo kulturo, ampak ima lahko vsak od podsistemov svojo specifično kulturo. Z vidika ugotavljanja razlik v oceni kulture in klime rezultati kažejo, da ravnatelji v višjem odstotku ocenjujejo bistveno močnejšo organizacijsko kulturo kot učitelji in svetovalni delavci. Takšen rezultat lahko povežem v prvi vrsti z značilnostmi delovnega mesta in strokovnega profila. Gotovo je ravnatelj tisti, ki je v prvi vrsti odgovoren za vzpostavljanje in vzdrževanje dobre organizacijske kulture v šoli (Ferjan, 1996). Analiza variance je pokazala, da med ocenami različnih skupin najdemo statistično pomembne razlike ($F(2,355) = 14.218, p = 0.000$). Tukeyev test je v nadaljevanju pokazal, da so razlike statistično pomembne med oceno ravnateljev na eni ter učiteljev in svetovalnih delavcev na drugi strani ($p = 0.000$), medtem ko razlike med oceno učiteljev in svetovalnih delavcev niso statistično pomembne ($p = 0,990$).

Tako kot organizacijsko kulturo tudi organizacijsko klimo različno ocenjujejo učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji. Ravnatelji ocenjujejo boljši občutek varnosti in samostojnosti pri odločanju in delu kot učitelji in svetovalni delavci, kar prav tako izhaja iz njihove vloge in funkcije v šoli. Podrobneje se statistično pomembne razlike pokažejo v oceni občutka varnosti med ravnatelji na eni ter učitelji in svetovalci na drugi strani ($p = 0,000$), medtem ko razlike v oceni med učitelji in svetovalci niso statistično pomembne ($p = 0,864$).

Podatki kažejo, da učitelji ocenjujejo, da so manj samostojni pri odločanju in delu kot ravnatelji in svetovalci. Razlike med skupinami so tudi statistično pomembne. Podrobnejša analiza s Tukeyevim testom pokaže, da se statistično pomembno razlikujejo ocene ravnateljev in učiteljev ($p = 0,000$), medtem ko se ocene ravnateljev in svetovalcev ($p = 0,085$) ne. Prav tako nisem uspela dokazati statistično pomembnih razlik med učitelji in svetovalci ($p = 0,193$).

Povezanost organizacijske kulture in klime

Analiza povezanosti kaže na to, da obstaja pomembna povezava med oceno organizacijske kulture v šoli ter oceno klime. Povezava je

pozitivna. Višja kot je ocena organizacijske kulture, višji je občutek varnosti v šoli ($r = 0.559$, p (enostranski) = 0.000). Bolj kot so zaposleni med seboj povezani, se identificirajo s svojo vlogo in organizacijo, bolj pozitivno ocenjujejo naravnost organizacije in odnosov, doživljajo jasne meje in okvirje svojega dela. Po Fieldu (2005) gre za visoko povezanost. Srednja povezanost se kaže v primeru analize ocene organizacijske kulture in samostojnosti pri odločanju in delu, ki predstavlja drugi faktor organizacijske klime ($r = 0.358$, p (enostranski) = 0.000). Povezanost je prav tako pozitivna in statistično pomembna. Bolj kot so zaposleni povezani med seboj, večjo podporo doživljajo pri svoji vlogi v šoli, višji je občutek samostojnosti pri delu in jasnejše je porazdeljena ter sprejeta odgovornost za delo.

SKLEP

V slovenskih šolah (ne glede na to, ali gre za osnovne ali srednje šole) največ zaposlenih, ki so sodelovali v raziskavi, prepoznava močno organizacijsko kulturo in odprto, podporno organizacijsko klimo.

V šoli so tako pri učencih kot učiteljih cenjeni dosežki in znanje, pri zaposlenih se (če je ta usklajena s skupnimi pogledi sodelujočih v šoli) podpira samostojnost. Cenjeni so učitelji in učenci, ki so pri iskanju novih idej pripravljeni tvegati. Med zaposlenimi vlada prepričanje, da morajo imeti vsi enak dostop do informacij za delo. Cenjeno je sodelovanje. Odgovornost in odločanje pa v šoli pa nista nujno dodeljena tistemu, ki je za določeno nalogo najbolj kompetenten, ampak tistemu, ki delo opravlja.

Tudi pri oceni klime zaposleni v šoli najmočneje čutijo, da so pri svojem delu samostojni, da so cilji šole jasni, delo pa dobro organizirano. Najslabše se ocenjuje pregled vodstva nad delom zaposlenih. Čeprav je samostojnost med zaposlenimi cenjena vrednota, bi si ti želeli, da bi imelo vodstvo boljši pregled nad izvajanjem nalog in bi reagiralo tako s pohvalo dobrega dela kot kritiko in sankcijo v primeru kršitve.

Odprto in podporno klimo v organizaciji (šoli) označuje visok občutek varnosti v organizaciji pa tudi občutek samostojnosti pri odločanju in delu, nasprotno pa pomanjkanje obojega označuje zaprto klimo, ki ovira učenje. Kljub oceni podporne in odprte klime bi si

zaposleni želeli, da bi bila ta še bolj podporna in omogočala boljše učenje ter zadovoljstvo pri delu in z delom.

Organizacijska kultura in klima sta med seboj povezani. Bolj kot so zaposleni povezani med seboj, izhajajo iz istih predpostavk in pogledov, večjo podporo doživljajo pri svoji vlogi v šoli, višji je občutek samostojnosti pri delu in jasneje je porazdeljena ter sprejeta odgovornost za delo.

Glede na rezultate ob koncu prispevka izpostavljam nekaj izhodišč za prakso:

- V šolah se velja truditi za vzpostavitev močne, učinkovite šolske kulture, ki bo zaposlene povezovala in prispevala k skupinski identiteti. K izgradnji takšne kulture prispevajo možnost soodločanja zaposlenih pri pomembnih vprašanjih šole in pri oblikovanju skupnih ciljev, zaupanje, opredelitev jasnih kriterijev za delo, sprejemanje različnosti in občutek za skupnost. Z vidika organizacijske kulture velja šolo spreminjati v smeri od organizacije k učeči se skupnosti – od šole, ki uči, k učeči se šoli.
- V šoli se velja truditi za vzpostavitev varnega in spodbudnega okolja, v katerem bodo vsi vpleteni v vzgojno-izobraževalni proces lahko zadovoljevali svoje potrebe in doživljali potrditev ter uspeh.
- Dobro delo naj bo opaženo in nagrajeno. Tudi (ali pa predvsem) z javno pohvalo.
- Ne glede na to, da je ravnatelj tisti, ki je v šoli najbolj odgovoren za vzpostavitev močne kulture in podporne klime, pa morajo pri tem sodelovati vsi zaposleni.

LITERATURA

- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura - temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, 5 (1), 5-18.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework* (Third Edition). San Francisco: Jossey-Bass
- Černetič, M. (2007). *Management in sociologija organizacij*. Moderna organizacija v okviru FOV Kranj.

- Dimovski, V., Penger, S., Škerlevaj, M. in Žnidaršič, J. (2005). *Učeca se organizacija Ustvarite podjetje znanja*. Ljubljana: GV Založba.
- Ferjan, M. (1996). *Skrivnosti vodenja šole k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
- Kavčič, B. (2008). *Organizacijska kultura*. Celje: Visoka poslovno komercialna šola.
- Klemenčič, M. M. (2006). Refleksija strokovnega dela kot ena temeljnih kompetenc. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc- Maver (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (159-167). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers workplace context? V J. W. Little, M. W. McLaughlin (ur.), *Teachers Work: Individuals, Colleagues and Context* (73-103). New York: Teachers College Press.
- National School Climate Center. (2014). *School Climate*. Pridobljeno s <http://www.schoolclimate.org/climate/>.
- Schaps, E. (2003). Creating a School Community. *Educational Leadership*, 60(6), 31-33. Pridobljeno s <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Creating-a-School-Community.aspx>.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Published by Jossey-Bass.
- Schoallert R., (2006). Pomen sprememb v izobraževanju. V S., Sentočnik (etal.). *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki* (9-18). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schoen, T. (2005). *Conceptualizing, describing and contrasting school cultures: a comparative study of school improvement processes*. Pridobljeno s http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-01262005-072743/unrestricted/Schoen_dis.pdf.
- Schoen, T., Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1993). *SUPERVISION A redefinition*. McGraw-Hill BookCo.

- Shadur, M. A., Kienzle, R., Rodwell, J. J. (1999). The Relationship between Organizational Climate and Employee perceptions of Involment: The Importance of Support. *Group Organization Management*, 24(4), 479-503.
- Stringer, R. (2002). *Leadership and Organizational Climate*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Sušanj, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Triller, Z. (2000). *Spreminjanje organizacijske kulture v osnovni šoli* (magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Zupanc Grom, R. in Erčulj, J. (2009), Organizacijska kultura in klima. V A. Koren (ur.), *Teorije organizacij in vodenje* (21-24). Študijsko gradivo. Šola za ravnatelje.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MAJA 2014.