

Školska kultura

Vuković Vidačić, Jasminka

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:738178>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-30**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

ŠKOLSKA KULTURA
Diplomski rad

IME I PREZIME STUDENTA: Jasminka Vuković Vidačić
STUDIJ: Izvanredni diplomski studij pedagogije
MENTOR: dr.sc. Sofija Vrcelj

Rijeka, 2016.

SADRŽAJ:

1. UVOD.....	2
2. ORGANIZACIJSKA KULTURA	6
2.1. <i>Elementi organizacijske kulture</i>	10
2.2. <i>Tipovi organizacijske kulture</i>	15
2.3. <i>Funkcije organizacijske kulture</i>	16
2.4. <i>Razlike između organizacijske klime i kulture</i>	17
3. ŠKOLSKA KLIMA	26
3.1. <i>Sastavnice školske klime</i>	30
3.2. <i>Pristupi istraživanju školskog ozračja ili klime</i>	33
4. ŠKOLSKA KULTURA.....	40
4.1. <i>Oblikovanje školske kulture</i>	46
4.2. <i>Istraživanje školske kulture</i>	52
4.3. <i>Promjena školske kulture</i>	60
5. RAZREDNO OZRAČJE ILI KLIMA.....	67
6. ZAKLJUČAK.....	75
7. SAŽETAK.....	76
8. LITERATURA.....	78

1. UVOD

Istraživanje školske kulture na našim prostorima relativno je novijeg datuma. Važnost školske kulture u današnjim odgojno-obrazovnim institucijama mogli bismo svesti u ovu rečenicu: "Bez školske kulture, nema ni kvalitetne škole."

Svaka škola ima svoju specifičnu školsku kulturu koja je različita od kulture druge škole. Kao što ne postoje dva čovjeka s istim karakterom tako i ne postoje dvije iste školske kulture. Škola ne može bez svoje kulture i ona je njezin prepoznatljiv znak (Pavlović, Oljača, 2011).

Pozitivna školska kultura pozitivno djeluje na motivaciju učenika i nastavnika za postignuće odnosno za realizaciju postavljenih ciljeva škole. Pod školskom kulturom se podrazumjeva historijski prenesen obrazac značenja koji uključuju vrijednosti, norme, uvjerenja, rituale, ceremonije, tradiciju i mitove s različitom pojavnosti i intenzitetom djelovanja ovisno o sudionicima školske zajednice (Vrcelj, 2003, prema Vujičić, 2011).

Teško je jednoznačno definirati kulturu neke škole, ali svaka od njih djeluje prema određenim ponašajnim pravilnostima, poštuje svoja pravila igre, kulturu izražavanja i ophođenja, svoje dominantne vrijednosti kojima se rukovodi njena cjelokupna filozofija postojanja.

Školska kultura treba biti potporanj u razvoju samopoštovanja i samopoimanja jer ona prosuđuje djetetovu uspješnost, a dijete pritom počinje i samo sebe ocjenjivati, odnosno stvara jasnu koncepciju o sebi koja ga prati čitav život. Odnos prema svima, a ne samo najuspješnijim učenicima odaje školski *kod* reagiranja na eventualni neuspjeh, koji se može prihvaćati kao još jedna prilika do boljeg uspjeha, a ne kao potvrda o nečijoj nesposobnosti. Djetetu je važno u svakom trenutku pružiti osjećaj sigurnosti, pa zato treba pridavati posebnu pozornost stvaranju ozračja povjerenja i stalne brižnosti od strane svih zaposlenih. Prostornoj uređenosti također treba pridavati veliku pozornost jer djeci treba poticajan i uređen prostor. Pedagoški odnos kao fundamentalni koncept i usmjerenost na njegovo potpuno uspostavljanje kao preduvjet za ostvarivanje odgojne nastave treba predstavljati temeljnu vrijednost svake školske kulture (Martinčević, 2011)¹.

Da bismo mogli uopće pisati o školskoj kulturi, važno je da odredimo što je to kultura. O kulturi se u današnje vrijeme mnogo govori pa tako postoje razne vrste kultura. Samo u školskim ustanovama Republike Hrvatske imamo četiri predmeta koja u sebi sadržavaju riječ "kultura": tjelesna, glazbena, likovna i tehnička kultura. Škola u suvremenom društvu ima tri središnje društvene funkcije: kvalifikacijska, selekcijska i integracijska. Četvrta funkcija

¹ Martinčević, J. (2011). *Školska kultura kao čimbenik odgojne nastave*. Zadar, www.pedagogija.hr, 22.2.2016.

škole, odnosi se na kulturnu predaju koja nije dovoljno zahvaćena u spomenute tri. Školska predaja kulture daje pravac napretku škole time što pomaže da se kroz kulturnu koherentnost naraštaja utemelji i dalje razvija njezin kulturni identitet (Klafki, 1989; Gudjons, 1994: 211, prema Buljubašić Kuzmanović, 2012). Naime, školski kurikulum, kao osobnu kartu, profil i identitet određene škole nije moguće graditi i razvijati bez poznavanja i uvažavanja temeljnih funkcija škole, gdje njezina humana i pedagoška funkcija (Jurić, 2007, isto) kao i organizacijska kultura, zauzimaju važno mjesto. Previšić (2007, isto) sagledava suvremenu pedagošku kulturu škole kroz teorije, metodologije, sadržaje i strukture kurikuluma, polazeći od nacionalne kulture u skladu s aktualnim promjenama, novim pismenostima i otvorenosti svijetu, uvažavajući neke nove kulturne, etičke i druge vrijednosti kao što su stavovi, ponašanja, natjecateljstvo, solidarnost, menadžment, multinacionalni biznis, interkulturalni odnosi, ljudska prava i sl.(Buljubašić Kuzmanović, 2012).

Riječ kultura latinskog je porijekla, a prvotno je značila obrađivanje i odnosila se na kultiviranje zemlje koje se odvijalo nakon prelaska ljudi s nomadskog na sjedilački način života (Markić, 2014). Antropolog Clifford Geertz smatra da je kultura povijesno prenosiv obrazac značenja. Ti prenosivi obrasci, a prenosivi su jer su tvorevina čovjeka, izraženi su i pomoću simbola (eksplicitno), te pomoću uvriježenih uvjerenja (implicitno).

Antun Mijatović (prema Vujičić, 2011) određuje kulturu kao skup misaonih, duhovnih i vrijednosnih iskaza i tvorevina koje određuje pojedine skupine ljudi u njihovom autentičnom okruženju. Ona je najvažniji i presudni čimbenik u nastojanju određene skupine ljudi da životno usmjerenje, ponašanje, međuodnose (.....) pretvori u osobit svijet prema vlastitom shvaćanju. Kada kulturu promatramo s objektivnog stajališta dolazimo do nekih općih značajka svih kultura:

1. Kultura je temeljena na simbolima.
2. Kultura je naučena. Glavni proces kojim se to obavlja jest proces socijalizacije.
3. Kultura je zajednička članovima nekog društva ili grupe, to jest- ona je u većoj mjeri kolektivna nego individualna značajka.
4. Kultura je kumulativna- usmjerena prema neprestanom rastu, širenju i dodavanju novih elemenata.
5. Kultura se neprestano mijenja. Nijedna kultura nije statična i fiksna- u njoj se stalno događaju promjene.

Kultura u najširem smislu označava sve što je stvorilo ljudsko društvo i što je rezultat tjelesnog i umnog rada ljudi. Možemo razlikovati materijalnu, duhovnu i nacionalnu kulturu.

Kultura opisuje stvari kakve jesu i kroz nju možemo promatrati promjene u svijetu (Vujičić, 2011: 21-22).

Kultura je skup dojmova i spoznaja koje služe zadovoljavanju tjelesnih i psiholoških potreba i koje daju pečat međusobnim odnosima skupine.

Odnosi se na cjelokupno društveno naslijeđe neke grupe ljudi, tj. na naučene obrasce mišljenja, osjećanja i djelovanja neke grupe, zajednice ili društva, kao i na izraze tih obrazaca u materijalnim objektima. Razvija se u svakoj zajednici, tamo gdje više ljudi provodi neko vrijeme zajedno dijeleći iste ciljeve, vjerovanja, rituale, rutine, potrebe i vrijednosti.

Svaka je ustanova osobita i različita od drugih, baš kao i svako dijete koje je polazi. Ustanova je živa, jedinstvena i posebna kao osobnost te predstavlja neponovljiv uzorak u pogledu:

- etničnosti, vrednota, iskustava, želja, energije, društveno-ekonomskih situacija, geografskih lokacija, tradicije, vođa, rituala, kurikuluma, znanja djelatnika i dr. (Ravnatelj škole-upravljanje-vođenje: 74)².

Doprinos razvoju školske kulture rezultira i razvoj školske teoretske pozicije prema razumijevanju "cultural turn" u školskoj teoriji. U središtu stoji izrada teorije školske kulture u kojoj škole postaju simbol reda, interakcije, prakse i pravila u odnosu na imaginarno, simbolično i realno. Školska kultura predstavljena je kao pedagoški pravilnik koji se odvija prema pojedincima u školi, a suprotstavlja se sa smislenim strukturama višeg poretka. Akteri doprinose smislenom poretku u kojem prevladavaju tolerantni, marginalizirani kulturološki planovi i praksa. Oni komuniciraju sa specifičnom sredinom vlastitog oblika i stoje za dolazeće prilagođavajuće odnose između homologije i odbijanja. Terhart (1994, prema Helsper, 2008) govori o trendu kulturološkog pojma u kontekstu te smatra da kulturni školski pojam može biti konjuktivni i procjenjuje se kao visoko ambivalentni. Luhman (1995, isto) je nazvao kulturni pojam "loš pojam": njegov obujam je prevelik i proturječi za znanstveni pojam potrebnoj točnosti. On ga ostavlja u okviru semantike i kolektivnog pamćenja kao povijesni pojam na stupnju proučavanja drugog poretka, kao dupla evaluacija postojećeg. Pod pojmom organizacijske kulture spominje temu "mode " koja služi kao fetiš kako bi se vjerovanje ojačalo prema postojećem redu. Burkhart (2004, isto) vidi znanstveno kulturološki "bum" i smatra da se pad kulturološkog pojma može protumačiti kao znak da je "cultural turn" uskoro gotov.

² Ravnatelj škole-upravljanje-vođenje, 74str., www.ssm.hr, 22.2.2016.

Gudjons (2007, isto) naglašava da pojam školske kulture ima svoje značenje u teoriji "dva svijeta": dakle školski život ovdje, nastava tamo- za prehoditi. Michael Göhlich (2007, isto) spominje varijantu školskog pojma, koji se mora provoditi kao školska teorija: školska kultura na vlastiti način i cjelovita kvaliteta koja se odnosi na pojedine kategorije škola, koje sa kulturalno antropolojskim pojmovima kao "ETHOS, HABITUS, SIMBOL, MIT I RITUAL" pita za specifičan organizacijski oblik društvenih resursa u određenoj školi... Takav koncept školske kulture dobiva na cjelokupnom školsko teoretskom značenju te se može pomaknuti u horizont transformacije kulturne teorije, koja ima promjenjivu perspektivu na rekonstrukciju socijalnog. Ta kulturno teoretska linija je, "totalno persektivna kultura" u kojoj se svaki socijalni predmet može rekonstruirati kao kulturološki fenomen.

Reckwitz (2004, prema Helsper, 2008) razlikuje četiri kulturološka pojma: normativni koji djeli socijalne i životne oblike u hijerarhijski poredak od boljeg prema lošem, od onog što vrijedi zadržati prema onom što treba zaboraviti. Takav kulturološki pojam postaje dio hijerarhijskog distrikta i klasifikacije. Totalitarno orijentiran kulturološki pojam rekonstruira "pluralne" kulture u holističnoj perspektivi. U to se ubraja i njegova kulturno antropološka i etnološka studija, koja objedinjuje kulture u deskriptivnom obliku i orijentira se prema razlikama među kulturama, ali uz to konstruira kulture u homogenom obliku. Parson (1975, isto) postavlja kulturološki sistem koji dobiva funkciju u obliku obrazovne, znanstvene i umjetničke institucije koje reproduciraju i legitimiraju društvene simbole. Ovdje se teoretski gleda da se i radnja kulturološke analize osmisli te stvori kulturološka praksa. Kada bi raspravljali o dobroj školi i školskoj kvaliteti trebali bi razlikovati pojmove školska i učiteljska kultura, kao empirijski određena dimenzija škole. Dobru školu karakterizira dobra školska i učiteljska kultura, pri čemu njihova povezanost postaje predmet empirijskog istraživanja. Školska je kultura kao simboličan poredak pojedinih škola razapeta između realnog, simboličnog i imaginarnog. Djelovanje školskih aktera može biti transformirano i promijenjeno. Djelovanje se odvija u različitim oblicima npr. komunikacija, rituali...

Imaginarno predstavlja idealne pedagoške odredbe pojedine škole kao i time povezane odredbe pojedine institucije koje konstruiraju školski akteri. Imaginarna školska kultura može biti različito oblikovana. Što su ambicioznije pedagoške odredbe to je pojedina škola jasnija kao pedagoška struktura. Također, imaginarna školska kultura može izgubiti vezu s realnošću. Rekonstrukcija školske kulture mora biti igra između realnog, simboličnog i imaginarnog u svakoj školi (Helsper, 2008).³

³ Helsper, W. (2008). *Schulkulturen* - die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 63-80, www.pedocs.de/.../ZfPaed_2008,2.3.2016.

Kultura je škole višedimenzionalna kategorija, koju osim humanističkog pristupa u osiguranju sustavnog učenja i poučavanja svakog učenika kroz poticanje i unaprjeđivanje njegova intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja, čini i ponašanje, interakcija s vanjskim subjektima, ali i međusobno djelovanje učenika i učitelja te svih ostalih sudionika u školskom kontekstu. U složenim i isprepletenim odnosima unutar škole učenici i njihovi učitelji, iako na različitim razinama, utječu na razvoj vlastitog razrednog ozračja, a time i kulture škole (Zrilić, 2012).

Škola je nastala kao potreba čovjeka za organiziranim odgojem zato i predstavlja specifičan oblik ljudske organizacije za izvođenje odgoja kao posebne djelatnosti prijenosa generacijskog iskustva. Kao društvena ustanova, kojoj se povjerava briga o odgoju mlade organizacije zavisna je od odnosa koji vladaju u društvenoj zajednici, crpi svoje zadatke i usmjerava pravac svoga djelovanja prema zahtjevima koje pred nju postavljaju one društvene snage koje određuju tok života te zajednice (Puževski, 2002).

To je i mjesto interpersonalne komunikacije članova određenog društva. U tim se odnosima stalno aktualiziraju pitanja autoriteta i slobode radi ostvarivanja određenog cilja. Razvijeni personalni odnosi na relaciji učenik-nastavnik, učenik-učenik, nastavnik-nastavnik, učenik-nastavnik-roditelj, škola-uže i šire društveno okruženje odlika su suvremene škole. U današnje vrijeme sve više se ističe potreba stvaranja inovativnih, kreativnih, kvalitetnih škola koje će se približiti djetetu (Vrcelj, 2000).

Škola ima bogato društveno-povijesno, kulturno-civilizacijsko i pedagogijsko-didaktično naslijeđe. Ona nije statična organizacija (zajednica), već je podložna neprestanim promjenama, dopunjavanjima i obogaćivanjima (Pivac, 2009).

Ne postoji škola bez svoje kulture, bez svog identiteta koji je prepoznatljiv. Ona je nezaobilazan faktor u analizi funkcioniranja, rada i života škole. Školska kultura nastala je iz organizacijske kulture. Autori koji su proučavali organizacijsku kulturu uvidjeli su njezinu univerzalnost i mogućnost primjene ovog koncepta na sve organizacijske cjeline- tako i na škole. I zato se polazi od organizacijske kulture kada želimo nešto promijeniti u školi i kada želimo da se škola i dalje razvija (Pavlović, Oljača, 2011).

2. ORGANIZACIJSKA KULTURA

Organizacijska kultura noviji je konstrukt u organizacijskoj psihologiji kojim se nastoji objasniti organizacijsko ponašanje te kako je na to ponašanje utjecala sama kultura. Literatura o kulturi obiluje različitim pristupima njenu definiranju. U pokušaju da dođu do

upotrebljive definicije kulture neki su se autori usmjerili na njene dimenzije ili su naglašavali njene funkcije. Ali usprkos svemu, do danas ne postoji konsenzus u definiranju kulture. Dugi niz godina istraživači različitih znanstvenih disciplina pokušavaju odgovoriti na naizgled jednostavno pitanje " što je organizacijska kultura ". Koncept organizacijske kulture smatra se značajnim sredstvom za razumijevanje temeljnih značenja i karaktera institucionalnog života. Prva istraživanja organizacijske kulture javljaju se tridesetih i četrdesetih godina dvadesetog stoljeća. Svoju popularnost termin "organizacijska kultura" duguje radovima i istraživanjima o uspješnim poslovnim korporacijama, koja se javljaju ranih osamdesetih godina (Domović, 2004).

Prodor organizacijske kulture u svijet znanosti započeo je godine 1972. s objavljivanjem poznate knjige-bestselera Petersa i Watermana " U potrazi za izvrsnošću". Ova dvojica autora prvi su ukazali na organizacijsku kulturu kao jedan od najvažnijih čimbenika uspjeha kompanija. Nakon toga, zanimanje za fenomen organizacijske kulture naglo je poraslo, gotovo u svim razvijenim zemljama Zapada i Japanu (Sikavica, Novak, 1999).

Peters i Waterman pokazali su da uspješne tvrtke posjeduju karakteristične kulture koje su se prenosile pomoću priča, slogana i legendi te su služile kao motivacija zaposlenicima dajući značenje i smisao njihovom radu. Uspostavili su neizbježnu vezu između kulture tvrtke, odnosno zajedničkih vrijednosti, te načina na koji je tvrtka organizirana i načina na koji se njome upravlja. Također su pokazali kako tvrtke koje su loše poslovale nisu imale prepoznatljivu kulturu ili su imale disfunkcionalnu kulturu. Takve tvrtke su se *obično usredotočile na unutarnju politiku, a ne na klijenta, ili su se pak usredotočile na brojeve, a ne na proizvod i ljude koji ga proizvode i prodaju*, napisali su. U posljednjih nekoliko desetljeća analize organizacijskog uspjeha ili neuspjeha oslanjaju se na utjecaj i interakciju kulture i strukture u okviru institucija, uključujući i škole (Brown, 2004).⁴

Organizacijska kultura od interesa je u mnogim organizacijama i definira se kao osobnost neke organizacije. Kultura se sastoji od pretpostavki, vrijednosti, normi i opipljivih znakova (artefakata) članova organizacije i njihovog ponašanja. Članovi organizacije vrlo brzo mogu osjetiti njenu određenu kulturu (Kane-Urrabazo, 2006; Jandeska i Kraimer, 2005, prema Mertzig, 2008). Ona ima veliki utjecaj na zadovoljstvo zaposlenika i uspjeh organizacije iz više razloga. Jedan od razloga je da je pozitivna kultura ono što čini radnu snagu organizacije sretnima, a sretna radna snaga je ujedno i produktivnija. Organizacije

⁴ Brown, R. (2004). *School Culture and Organization: Lessons from Research and Experience*, https://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf, 2.3.2016.

moгу istrađiti zadovoljstvo svojih zaposlenika različitim istrađivanjima i na taj naćin bolje razumjeti njihovu percepciju kulture. Zadovoljstvo zaposlenika mođe se povećati sredstvima koje organizacija posjeduje, a to uključuje stručna usavršavanja zaposlenika, povećanje primanja radnika, fleksibilnost radnog vremena te otvorenu komunikaciju između uprave i radnika. Organizacije moraju shvatiti da zadovoljstvo radnika potiče ostvarenje pozitivne organizacijske kulture. Organizacijska se klima pak definira kao zajednićka percepcija radne okoline koja utjeće na rad. (Parker et Al, 2003 Nolan, 2007, isto).

Većina vjeruje da organizacijska kultura utjeće samo na poduzeća i industrije, međutim organizacijska kultura također ima veliku ulogu u obrazovnim institucijama. Školska kultura mođe imati veliki utjecaj na kvalitetu obrazovanja koje se pruđa ućenicima. Osobe koje upravljaju školom moraju razumijeti vađnost organizacijske kulture, imati sredstva za procjenu kulture u njihovoj školi te prepoznati naćine rješavanja pitanja kulture.

Svrha istrađivanja koje je provela H. Mertzig (2008)⁵ bila je utvrditi organizacijsku kulturu nastavnika i roditelja OŠ *North Wisconsin*. Navedena je škola planirajući provedbu promjena u školskom kurikulumu htjela istrađiti kako nastavnici i roditelji dođivljavaju klimu i kulturu škole te njihovo zadovoljstvo, uz konstruktivne komentare kako unaprijediti navedeno. Kao što je ranije spomenuto, veće zadovoljstvo poslom povezano je s organizacijskom kulturom, pa ukoliko su nastavnici više ili manje zadovoljni poslom tada se ta ćinjenica mođe dovesti u vezu s kulturom organizacije. Istrađivanjem roditelja i nastavnika, organizacija ili osnovna škola mođe odrediti podrućja u kojima su potrebna poboljšanja u njihovoj kulturi te podrućja gdje je kultura jaka. Istrađivanje je pokazalo generalno zadovoljstvo roditelja i nastavnika školom, na temelju upitnika u kojem su iskazali stavove vezane uz određena podrućja rada škole. Roditelji su brojćano odgovarali na teze vezane uz aktivnu ulogu u sudjelovanju u odgoju, slobodu komunikacije s nastavnim osobljem, redovitom informiranošću o uspjehu djeteta, aktivnostima koje škola nudi i sl., dok su nastavnici davali odgovore vezane uz zadovoljstvo radom, opremom škole, slobodom korištenja strategija poućavanja... Na kraju upitnika bili su dozvoljeni i komentari, a nekoliko negativnih uprava škole trebala bi iskoristiti kao smjernice za daljnji napredak i poboljšanje.

⁵ Mertzig, H K. (2008). *Organizational Culture and Climate Survey: Development and Evaluation Model For an Elementary School*, www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2008/2008mertzigh.pdf, 2.3.2016.

Roditelji smatraju da trebaju imati aktivnu ulogu u razvoju kurikuluma, žele određene promjene kurikuluma (npr.ponuda stranih jezika), a neki roditelji smatraju da problemi njihove djece nisu bili riješeni ili im se nije dalo dovoljno pažnje (npr. problemi vršnjačkog nasilja). Nastavnici su istaknuli potrebu za udžbenicima i promjenom nastavnog plana i programa iz određenih predmeta. Mertzig ističe kako vodstvo škole može iskoristiti ove primjere kao teme budućih rasprava na školskim vijećima, vijećima roditelja i sl.

Važna posljedica ovakvog istraživanja je to što nastavnici i roditelji uočavaju da su njihovi stavovi bitni te će samim time i oni postati otvoreni za promjene i komunikaciju. Redovno ispitivanje stavova nastavnika, učenika i članova zajednice ima veliku ulogu u poboljšanju organizacijske klime ili školske kulture. Poboljšanja u komunikaciji će dovesti do pozitivnog okruženja i bolje organizacijske kulture, a unaprijeđena kultura unutar takve organizacije dovest će do uspjeha svih članova, uključujući i učenike.

Na organizacijsku kulturu utječu različiti čimbenici: od organizacijske povijesti, prostornog smještaja, kvalifikacijske strukture i osobina vodstva (Klassen), zatim nacionalne kulture (Carroll, 1993: 36-64, prema Brčić, 2002), odnosno nacionalnosti, vrste djelatnosti, organizacijske strukture i sustava nadzora (Hofstede et al., 1990: 287, isto), do vrste zadataka, vlasništva, strategije, veličine organizacije, ciljeva, okoline, tehnologije i drugih (Bahtijarević-Šiber et. al. 1991: 212-217, isto), odnosa u radnoj skupini, stila vođenja, obilježja organizacije i upravnih procesa koji postoje u organizaciji (Sikavica, Novak, 1999: 593-594, prema Brčić, 2002:1049).

Definicija kulture organizacije ima velik broj, pa bi se moglo reći- koliko autora toliko i definicija. Potpune i precizne definicije nema.

Navodimo nekoliko ilustrativnih određenja:

- a) Organizacijska kultura obuhvaća sustav ideja i koncepata, običaja, tradicija, procedura i navika za djelovanje u posebnoj makrokulturi (Harris, Moran, 1981: 103-104);
- b) Organizacijska kultura je niz vrijednosti, normi i uvjerenja” (Handy, 1986: 187);
- c) Organizacijska kultura je implicitna, nevidljiva, intrinzična i informalna svijest organizacije koja usmjerava ponašanje pojedinca i koja se oblikuje iz njihovog ponašanja (Scholz, 1987: 80);
- d) Kulturu organizacije predstavljaju pravila ponašanja, uvjerenja i vrijednosti koje vrijede u nekoj organizaciji (Petz, Šulak, 1991: 97);

e) Organizacijska kultura je skup osnovnih pretpostavki i vjerovanja prihvaćenih od članova neke organizacije, tj. organizacijska kultura je model osnovnih pretpostavki koje je određena grupa ljudi izmislila, pronašla i razvila u procesu učenja kako bi rješavala svoje probleme adaptacije na okolinu i unutrašnje integracije (Vila, 1992: 527);

f) Organizacijska kultura je sklad zajedničkog znanja, ali i zajedničkih spoznaja članova organizacije koji ostaju na razini praktičnih spoznaja i koje kontroliraju ponašanje članova organizacije (Kavčić, 1992: 78);

g) Kultura je, kad je riječ o organizacijama, opći obrazac ponašanja, zajedničkih uvjerenja i vrijednosti njihovih pripadnika. O njoj se može zaključivati iz onoga što ljudi govore, čine i misle unutar organizacijskog ambijenta. Ona uključuje učenje i prenošenje znanja, uvjerenja i obrazaca ponašanja tijekom nekog razdoblja, što znači da je organizacijska kultura prilično stabilna i da se ne mijenja brzo. Ona često određuje ton kompanije i uspostavlja podrazumijevana pravila ponašanja ljudi” (Weihrich, Koontz, 1994: 334);

h) Kulturu organizacije čine njeni članovi, njihovi običaji, oblici ponašanja te odnosi spram rada i same organizacije (Bennet, 1994: 101 prema Žugaj, M., Šehanović, J., Glavica-Bojanić, B., Brčić, R. 2004: 6-7).

Kultura organizacija, ako imamo u mislima profitne ili neprofitne organizacije kao što su tvornice ili škole izlazi iz posrednog ili neposrednog socijalnog okružja. Prvobitni socijalni sustavi, kao što su plemena ili etničke skupine, koji su tijekom svojeg opstanka razvili vrijednosti, norme, stajališta, simbole, rituale, priče i junake te su tako oblikovali svoju kulturu. Isto važi i za današnje organizacije (Hofstede i Hofstede, 2005). Po tome možemo zaključiti da se kultura razvija u svakoj zajednici, pogotovo tamo gdje ljudi provode vrijeme zajedno, dijeleći iste ciljeve, vjerovanja, potrebe i vrijednosti.

2.1. Elementi organizacijske kulture

Za razumijevanje organizacijske kulture važno je dobro poznavanje svih njezinih elemenata.

I glede elemenata organizacijske kulture nisu svi autori jedinstveni. Prema Armstrongu (Žugaj, Cingula, 1992: 209, prema Žugaj, M., Šehanović, J., Glavica-Bojanić, B., Brčić, R. 2004) postoje tri važna elementa organizacijske kulture, i to:

a) organizacijske vrijednosti

b) organizacijska klima

c) menadžerski stil.

Organizacijske vrijednosti predstavljaju sve ono što je dobro za organizaciju i što bi se moralo ili trebalo dogoditi. Izražavaju se kao svrha, misija ili strateški ciljevi.

Organizacijska je klima radna atmosfera koja je izražena iskustvom i shvaćanjima zaposlenih, odnosima među zaposlenima, odnosom prema kvaliteti organizacijskih vrijednosti. Ova klima utječe na motivaciju, proizvodnost, kreativnost i inovacije.

Menadžerski stil predstavlja ponašanje rukovodećih osoba i uprave poduzeća prilikom obavljanja njihovih poslova. Literatura je prepuna opisa brojnih upravljačkih stilova, koji većinom obuhvaćaju užu ili širi doseg unutar dva krajnja stila: autokratskog i demokratskog.

Uz ova tri elementa postoji i podjela na slijedeće elemente: vrijednosti, norme, stavove i uvjerenja, običaje i rituale, jezik i komunikacije, te simbole (Bahtijarević-Šiber et. al., 1991: 204).

Vrijednosti predstavljaju operacionalizaciju strategije, a vezane su za prioritete koji su značajni za opstanak i razvoj organizacije.

Norme, koje mogu biti pisane ili nepisane, vezuju se uz postupak kojim se nešto želi postići. One pokazuju kakvo ponašanje se očekuje i vrednuje, a kakvo se kažnjava u organizaciji.

Najneuhvatljiviji dio organizacijske kulture čine stavovi i uvjerenja. Za običaje i rituale, kao element kulture, može se reći da su operativni i ustaljeni oblici ponašanja. S njima se stimulira i pojačava identifikacija djelatnika s organizacijom, te stvaraju navike ponašanja, ophođenja i međusobnih odnosa. Specifičan element organizacijske kulture čine jezik i komunikacije. Jezik je znak određenog socijalnog statusa djelatnika u organizaciji. On je blizak pratitelj i odraz svega onoga što se događa u organizaciji. Njime se uvjerava, naređuje i emocionalno rasterećuje. Komuniciranjem neka osoba ili organizacija izražava svoj identitet. Temeljem svog verbalnog i neverbalnog načina komuniciranja organizacija i pojedinac izražava svoju razinu kulture.

Sastavni dio svake kulture, kojim se prenose temeljne predodžbe o prioritetnim vrijednostima organizacije, čine simboli. Oni predstavljaju vanjske vizualne znakove organizacije.

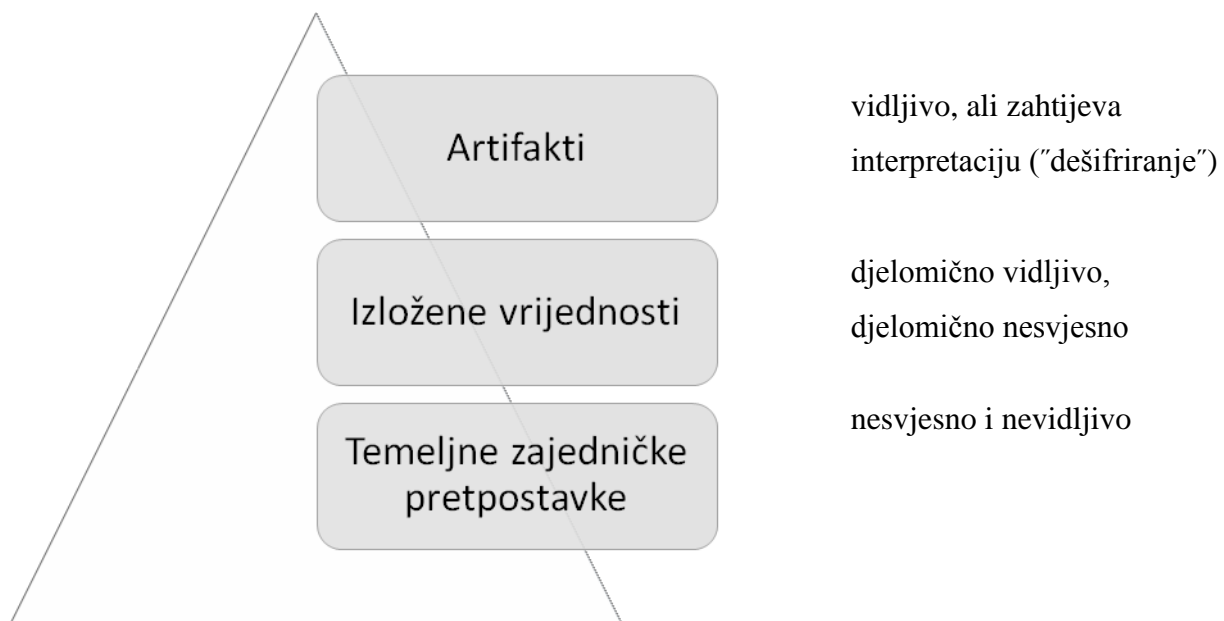
Kat na kojem je uređ menadžera, kako ima uređen kabinet, ima li umjetničkih slika, koji auto vozi, oznaka na vratima, mjesto gdje se ruča, pije čaj ili kava, parkira automobil itd., predstavljaju vrlo važne simbole statusa i socijalne diferencijacije, ali i ukupne kulture. Promjene u kulturi, zabilježene u novije doba, pokazuju tendenciju otklanjanja tih vanjskih simbola i stvaranje, po uzoru na japanske firme, atmosfere jednakosti (Bahtijarević -Šiber et. al; 1991: 206 prema Žugaj, M., Šehanović, J., Glavica-Bojanić, B., Brčić, R. 2004: 10-11).

Na temeljima kulture poduzeća možemo biti zahvalni Edgaru H. Scheinu. On je sredinom 80-tih na tom području inovator i širi filozofiju organizacijske kulture poduzeća. Njegov model daje različite razine kulture i prikazuje međusobne odgovarajuće veze.

Temelje modela, najnižu razinu, čine temeljne zajedničke pretpostavke. Njima se pridružuju temeljni organizacijski modeli i modeli ponašanja, koji utječu na percepciju i u krajnjoj liniji i na model ponašanja kulture jedne osobe. Temeljne pretpostavke mogu se sagledati kao svjetonazor. Takvi se utjecaji manifestiraju nesvjesno i ne zahtijevaju neposrednu refleksiju. Stečene društvene norme se ne dovode u pitanje, već predstavljaju sasvim nešto prirodno. Konkretno razmišljanje o takvim temeljnim normama nije potrebno. U ovom slučaju temeljne se pretpostavke odnose na samu društvenu sredinu, čovjekove postupke kao i na međuljudske odnose i također na poimanje istine i vremena.

Temeljne pretpostavke općenito možemo shvatiti kao mehanizam obrane protiv bilo kakvih promjena. Za upravljanje promjena u organizacijskom smislu potrebno je, prema Scheinu tzv. stvaranje spremnosti prihvatanja suradnika. Svjetonazor se, koji je upravo i proveden iz tih temeljnih pretpostavki, nalazi u izloženim vrijednostima druge razine. Na toj se razini grade standardi ponašanja. Ti standardi obuhvaćaju smjernice i načela ponašanja, zabrane i zapovijedi, koje međusobno dijele, prihvataju i tome primjereno žive svi članovi kulture, odnosno organizacije.

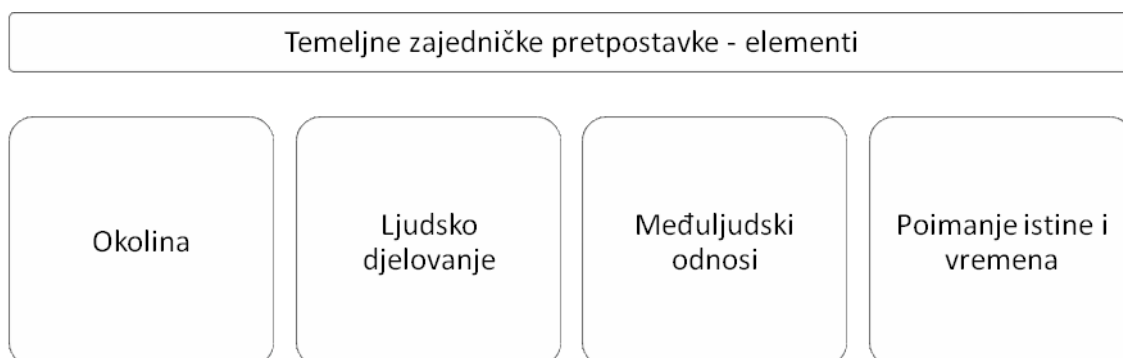
Slika 1. Model organizacijske kulture prema Scheinu



Članovi organizacije svjesno ili nesvjesno primjenjuju te standarde. U poslovnoj kulturi mogu nastati interna pravila, koja za vanjskog člana nisu razumljiva. Dobar je primjer sama intenzivnost rada. Zahtjevan i brz tempo rada članovi organizacije mogu shvaćati asocijalno, jer su suradnici neposredno podložni pritisku. Stoga izložene vrijednosti često stoje nasuprot. Ne možemo ih proučavati odvojeno. Odnos izloženih vrijednosti konkretizira se u samom poduzeću. Na kraju krajeva izložene vrijednosti određuju smjernice liderstva odnosno temelje liderstva. U praksi se smjernice liderstva najčešće prozivaju "mrtvima" jer one više ne predstavljaju organizacijsku kulturu. Na temelju prejake idealizacije, koju su dijelom razradili vanjski savjetnici poduzeća, članovi organizacije ne prihvaćaju navedene smjernice i ocjenjuju ih kao čistu teoriju kojoj nedostaje praktičnosti.

Treću i posljednju razinu modela prema Scheinu (2004) čine temeljne pretpostavke koje su nevidljive, članovi organizacije ih najčešće nisu svjesni te ih je stoga i vrlo teško mijenjati. Sastoje se od artefakata i modela ponašanja. Ova razina predstavlja rezultat izloženih vrijednosti iz druge razine samog modela. Za intenzivniju i svjesniju percepciju kulture primjenjuju se simboli i znakovi koji kulturi daju vidljiv i opipljiv karakter. Tako kultura postaje brže usvojiva i ujedno ima upozoravajući utjecaj kod nepridržavanja određenih standarda. Za razumijevanje organizacijske kulture u nekom poduzeću, potrebno je identificirati temeljne zajedničke pretpostavke te razumjeti proces učenja kojim se takve temeljne vrijednosti ugrađuju u ponašanje članova organizacije.

Slika 2. *Temeljne zajedničke pretpostavke – elementi*

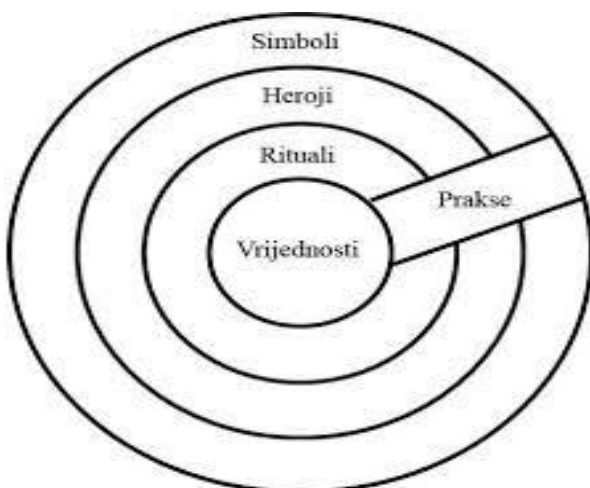


Zanimljivo je i Hofstedeovo (2005) tumačenje organizacijske kulture, po analogiji s načinom programiranja računala, kao kolektivnog programiranja svijesti koje razlikuje članove jedne organizacije od neke druge. Činitelje organizacijske kulture kao što su obrasci mišljenja,

osjećanja i djelovanja Hofstede naziva mentalnim programima. Otuda proizlazi i podnaslov njegove druge knjige o organizacijskoj kulturi *"Software of the mind"*.

Hofstede (2005) definira kulturu kao kolektivnu pojavu. Uvijek više ljudi sudjeluje u razvoju kulture – ljudi koji tu kulturu i žive. Ta skupina ljudi, pripadnici su iste društvene sredine, što omogućuje društvenu interakciju. Pripadnici jedne kulture razlikuje od pripadnika druge kulture, pri čemu načine mišljenja osjećanja i djelovanja nazivamo mentalnim programom unutar kojega se odvija proces socijalizacije tijekom koga se usvajaju vrijednosti, uvjerenja i norme ponašanja koji počinje u obitelji, raznim socijalnim grupama, na radnom mjestu te užoj i široj zajednici u kojoj živi pojedinac. Prema tome, kultura se sastoji od neposrednih pravila društvene interakcije različitih osoba međusobno. Stoga model kulturne dimenzije podliježe stalnom procesu prilagodbe. Pojam kulturne dimenzije Hofstede dijeli na vrijednosti, rituale, heroje i simbole (slika 3.).

Te četiri kategorije predstavljaju jezgru Hofstedovog modela kulturne dimenzije koji je prikazan kao cjelina od četiri koncentrična kruga ("dijagram luka"). Pri tome se rituali, heroji i simboli mogu sažeti u praksu. Simboli opisuju određene slike, predmete, riječi i geste. Pod pojmom heroji, možemo podrazumijevati mrtve ili živuće, imaginarne ili realne osobe, koje su se na temelju određenih sposobnosti i vještina istaknule u organizaciji. Njih cijeni i priznaje većina članova organizacije. Dok su rituali zajedničke aktivnosti članova organizacije. Ritualni su predispozicija za poticanje društvenih odnosa. Vrijednosti prema Hofstedeovom modelu čine jezgru kulture. Kako bi se istaknulo samo značenje i bit vrijednosti, upravo su tako i prikazane. Vrijednosti organizacijske kulture poduzeća nalaze se u gornjim slojevima, tj. u praksi (vidi sliku 3.). Ne mogu se doslovno razumijeti. Kultura društva kao posebno važan segment okoline organizacije predstavlja okvir koji na različite načine utječe na oblikovanje organizacijske kulture.



Slika 3. Četiri kategorije prema modelu Hofstede

2.2. Tipovi organizacijske kulture

Svako poduzeće gradi svoju specifičnu organizacijsku kulturu, ali postoji nekoliko općepoznatih vrsta organizacijske kulture. To su:

- dominantna kultura i subkultura;
- jaka i slaba kultura;
- jasna i nejasna kultura;
- izvrsna i užasna kultura;
- postojana i prilagodljiva kultura;
- participativna i neparticipativna kultura (Sikavica, Novak, 1993: 370).

Dominantne kulture su one kulture koje dijele poglede većine članova organizacije. Unutar većih organizacija postoje i subkulture, tj. kulturne karakteristike različitih pojedinaca odnosno grupa unutar organizacije.

Organizacija posjeduje jaku kulturu ako je dominantna kultura opsežna i podržavana od članova organizacije. Jaku kulturu karakterizira i stalna uporaba njenih specifičnih simbola. Takve organizacije teže se mijenjaju, tj. nisu sklona promjenama.

Slaba je kultura suprotnost jakoj kulturi, ta kultura nije podržavana od članova, malo je zajedništva i specifičnih vrijednosti.

Jasna je kultura ona koja je po nekim svojim simbolima prepoznatljiva kako članovima organizacije tako i ljudima izvan poduzeća. Nejasne kulture nije lako prepoznati, to je kultura za koju zaposleni ne mogu odgovoriti što je i kakva je njihova kultura.

Izvršnu kulturu moguće je prepoznati po nekim odlikama, kao što su: planiranje života tvrtke, po vrsti komunikacije, zaposlenik se osjeća kao član velike obitelji. Užasna je kultura njezina suprotnost. Prepoznaje se po užasnoj klimi, konfuziji...

Postojana ili konstantna kultura je kultura poduzeća koja posluju u stabilnoj okolini, za razliku od poduzeća koja djeluju u promjenjivoj okolini, koja će stoga imati promjenjivu ili adaptabilnu kulturu, odnosno prilagodljivu kulturu.

Ako su zaposleni u poduzeću u značajnoj mjeri uključeni u proces odlučivanja tada govorimo o participativnoj kulturi, i obrnuto, tamo gdje odluke donosi samo menadžment bez konzultacija sa suradnicima, govorimo o neparticipativnoj kulturi (Žugaj, M., Šehanović, J., Glavica-Bojanić, B., Brčić, R. 2004: 21-22).

2.3. Funkcije organizacijske kulture

Sušanj (2005: 67) navodi da se funkcije kulture organizacije mogu karakterizirati na sljedeći način:

1. organizacijska kultura ima ulogu određivanja granica, tj. označava razliku među organizacijama
2. pruža osjećaj identiteta njenim članovima
3. podržava razvoj kolektivne pripadnosti
4. pojačava stabilnost sustava pružajući standarde ponašanja
5. služi kao mehanizam određivanja značenja okoline koji djeluju na stavove i ponašanje pojedinca.

Kultura povećava red, predvidljivost i dosljednost ponašanja članova organizacije. Što je snažnija kultura organizacije, manje će biti potrebno razvijati formalne regulacije i pisane pravilnike koji će usmjeravati ponašanje te se može opisati kao ustaljeni obrazac ponašanja članova organizacije.

Također je važna za organizaciju jer definira većinu onoga što se radi i kako se radi u toj organizaciji. Ona je isprepletena s ciljevima i filozofijom organizacije. Osim toga ona je činitelj koji nastaje i djeluje kroz generacije.

Sušanj smatra da je njezin utjecaj na efikasnost organizacije često i prenaplašen. Teorijski gledano kultura je uzročna ili kauzalna varijabla organizacijskog ponašanja i organizacijske produktivnosti. Za razliku od teorijskih, literatura ne obiluje empirijskim provjerama povezanosti kulture i nekog oblika organizacijske efikasnosti (Sušanj, 2005).

Prema autorima Žugaj, Bojanić- Glavica, Brčić, Šehanović (2004), navedene su neke važne funkcije organizacijske kulture, koje slijede u nastavku.

Funkcije:

- uloga stvaranja razlika između jedne organizacije i drugih organizacija
- prenošenje identiteta članovima organizacije

- postavljanje ciljeva i vrijednosti prema kojima se organizacijom upravlja i koji će poslužiti kao mjera za ocjenu njezine uspješnosti
- propisivanje odgovarajućih odnosa između pojedinca i organizacije
- utvrđivanje kontrole ponašanja u organizaciji uz naznaku koji se oblici kontrole smatraju legalnima, a koji ne,
- pokazivanje članovima kako se odnositi međusobno: kompetitivno ili suradnički, pošteno ili nepovjerljivo, blisko ili s distancom

Navedene funkcije nalaze se u svakoj organizaciji, a na temelju njih organizacijska kultura može utjecati pozitivno ili negativno na rad organizacije. Dobro poznavanje funkcija organizacijske kulture oblikuje kulturu, određuje ponašanje organizacije prema suradnicima te utječe na angažiranost zaposlenika organizacije.

Uz objašnjavanje procesa razvoja kulture i utvrđivanja njenih glavnih determinanti moramo spomenuti i posljedice koje kultura ima na njene članove i organizaciju u cjelini.

Možemo zaključiti da su najvažnije funkcije organizacijske kulture potenciranje kreativnosti, poticanje skladnih međuljudskih odnosa i timskog rada.

Autorica Darija Tot navodi da se organizacijska kultura može preimenovati i u kulturu kvalitete iz razloga jer je usko povezana s ukupnom kvalitetom školske djelatnosti. Za obrazovne institucije koje imaju razvijeniji i učinkovitiji sustav upravljanja kvalitetom može se reći da imaju i višu razinu organizacijske kulture. Organizacijska kultura stvara se i obogaćuje ako učitelji i drugi sudionici u ostvarivanju školske djelatnosti osjećaju pripadnost školi kao organizaciji (Tot, 2013).

2.4. Razlike između organizacijske klime i kulture

Brojni znanstvenici istraživali su razlike između kulture i klime (usp. Denison, 1996; Payne, 2000; Schein, 2000; Schneider i sur., 2011 b, prema Ostroff, Kinicki i Muhammad, 2013) te su tehnike mjerenja i same metode istraživanja zapravo jedan od razloga zašto se ova dva pojma razdvajaju i razlikuju. Kultura se tradicionalno istraživala kvalitativnim metodama koristeći studije slučaja, dok su istraživanja klime uvelike bila utemeljena na kvantitativnim i anketnim istraživanjima, ispitivanjima zaposlenika o njihovim percepcijama organizacijskog konteksta. Međutim, u novije vrijeme brojna se empirijska istraživanja kulture gotovo ne razlikuju od tradicionalnih istraživanja o klimi.

U fokusu organizacijske kulture i klime jesu načini na koji članovi neke organizacije doživljavaju svoje radno okruženje te su temelj za opisivanje i analizu organizacijskih fenomena. Iako klima i kultura imaju svoje korijene u različitim disciplinama, oba koncepta bave se razumijevanjem psiholoških fenomena u organizacijama te se temelje na pretpostavci zajedničkog razumijevanja nekog aspekta organizacijskog konteksta.

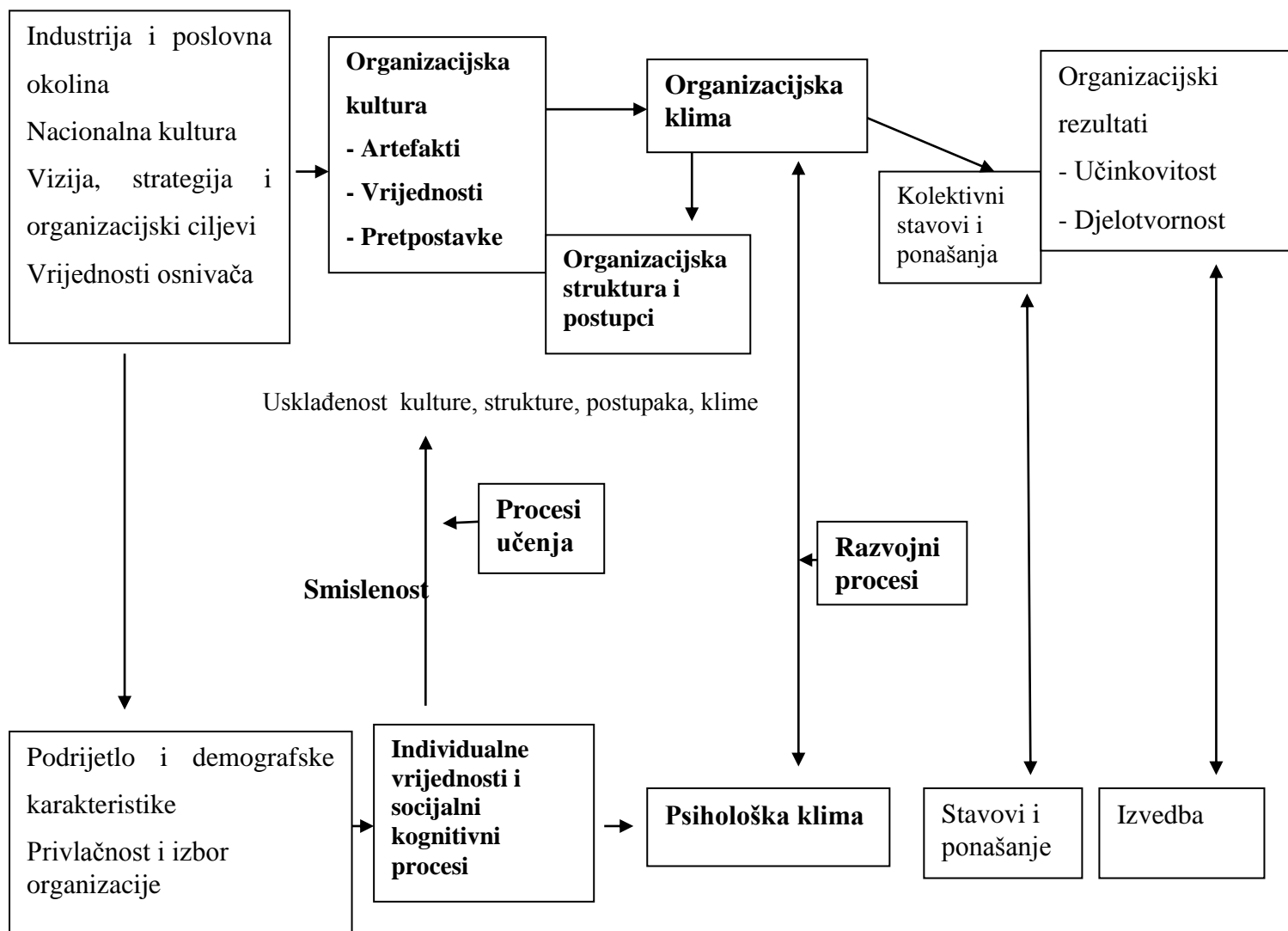
Mnogo je pažnje posvećeno pitanju jesu li konstrukti klime i kulture različiti, isti ili povezani, prvenstveno ističući sličnosti i razlike među njima (vidi Denison, 1996; Payne, 2000; Schein, 2000, isto). Posljednjih nekoliko godina znanstvenici su otišli korak dalje, fokusirajući se na to kako i zašto se ova dva konstrukta mogu povezati kako bi se dobio sveobuhvatniji pogled na organizacijske društvene strukture višeg reda. Temeljem toga možemo promatrati kulturu i klimu kao dva komplementarna konstrukta koja otkrivaju preklapajuće, ali i različite nijanse u psihološkom životu organizacija (Schneider, 2000, isto).

Dok se klima temelji na iskustvenom opisu ili percepciji onog što se događa, kultura pomaže definirati zašto se te stvari događaju (Schein, 2000; Schneider, 2000, isto). Kultura predstavlja uznapredovali kontekst ugrađen u sustav, stabilnija je od klime, ima snažne korijene u povijesti, kolektivna je te oporna na manipulaciju (Denison, 1996; Schein, 2010, isto). Određeni dokazi upućuju na to da su klima i kultura dva različita konstrukta (npr. Glisson i James, 2002; Rentsch, 1990, isto).

Klima je neposrednija od kulture. Naime, pojedinci mogu doživjeti klimu na ulasku u neku organizaciju na temelju fizičkog izgleda zgrade, stavova koje izražavaju zaposlenici te iskustvu tretiranja posjetitelja i novih zaposlenika (Schneider et al., 2011 b, isto). Klima se temelji na percepcijama pojedinca vezanim uz organizaciju, a kada se te percepcije dijele između pojedinaca, dolazi do društvenog konstrukta na višoj razini. Za razliku od navedenog, kultura je vlasništvo kolektiva, odraz je dubljeg fenomena temeljenog na simboličnim značenjima, zajedničkih ideja o temeljnim vrijednostima, uvjerenjima te temeljnih ideologija i pretpostavki (Schein, 2010; Trice i Beyer, 1993, isto).

Klima se razvija iz dublje kulturne jezgre te može biti rezultat vrijednosti i zajedničkih prešutnih pretpostavki te odražava površinsko iskustvo organizacije koje se temelji na strategiji, praksi i proceduri. Kao takvo, njihovo integriranje može se provesti promatrajući klimu kao leće kroz koje se mogu shvatiti duboki slojevi kulture.

Vodstvo



Shema 1. Model organizacijske kulture i klime

Shema 1. predstavlja heuristički model za lociranje kulture i klime u konceptualnom okviru preko grupnih i individualnih razina analize. Navedena shema pokazuje da je organizacijska kultura funkcija industrije i okolišnih obilježja, nacionalne kulture, vrijednosti osnivača te vizije, ciljeva i strategije organizacije. Dok su novija istraživanja pokazala da većina odstupanja u organizacijskoj kulturi nije objašnjiva državnim različitostima ili nacionalnim kulturama (Gerhart, 2008, isto), odnos između društvene/nacionalne kulture i organizacijske kulture mogao bi biti složeniji nego što je prikazan na višerazinskom modelu (Brodbeck, Hanges, Dickson, Gupta, i Dorfman, 2004; Dickson, BeShears i Gupta, 2004, isto).

Kao što je prikazano na shemi 1., očekuje se da će se organizacijska kultura uskladiti i povezati sa strukturom, postupcima, strategijom i rutinama u organizaciji, a koje zauzvrat osiguravaju kontekst za percepciju klime. Postupci organizacije jesu sredstvo pomoću kojeg se oblikuju percepcija klime zaposlenika, kasniji stavovi te ponašanja. Na razini odjela ili organizacije, kulturne vrijednosti i pretpostavke vode upravitelje do eksplicitnog ili implicitnog donošenja strukturnih značajki i postupaka koji utječu na klimu koja se razvija. Voditelji imaju ključnu ulogu ne samo u stvaranju i oblikovanju kulture i klime nego i u primjerenom usklađivanju kulture, postupaka i klime (Chow & Liu, 2009, isto). Kolektivni stavovi i ponašanja zaposlenika oblikovani su klimom, a utječu na organizacijsku učinkovitost i izvedbu.

Kultura se uči s vremenom te je rezultat iskustvenog učenja koji proizlazi iz mnogobrojnih interakcija između vođe i članova odjela te stvara osjećaj odlučnosti i smislenosti. Shema 1. također prikazuje kako su podrijetlo pojedinaca i proces pridruživanja organizaciji povezani s vrijednostima i socijalnim kognitivnim procesima pojedinaca, a koji s druge strane utječu na psihološku klimu (L. A. James i James, 1989, isto). Kada se te klimatske percepcije dijele između zaposlenika organizacije tada nastaje organizacijska klima.

Nadalje, analizirajući model prilazan na shemi 1., Ostroff, Kinicki i Muhammad (2013)⁶ ističu i predlažu recipročnost odnosa između varijabli grupne i individualne razine. Konstrukti na individualnoj razini pod djelomičnim su utjecajem postojećih konstrukata organizacijske razine. Primjerice, pojedinačni stavovi i ponašanja pod djelomičnim su utjecajem kolektivnih stavova i ponašanja. Istovremeno, pojedinačni konstrukti imaju ulogu u stvaranju kontekstualnih varijabli (Kozlowski & Klein, 2000, isto). Autori naposljetku ističu kako je svrha ovog prikaza bila istaknuti veze koje su najkritičnije za integraciju kulture i klime na svim razinama analize te podebljani okviri predstavljaju konstrukte i poveznice koji su od primarnog interesa.

Taigurijev model (prema Owens, 2004) također nudi zanimljiv način integriranja ova dva pojma; prikazuje kulturu kao jednu od četiri komponente organizacijske klime, zajedno uz ekologiju, sredinu (milje) te organizaciju ili strukturu. U sklopu svojeg konstrukta organizacijske kulture, uključio je i pretpostavke, vrijednosti, norme, uvjerenja, načine razmišljanja, obrasce ponašanja te artefakte. Ova definicija čini se bliskom mnogima u tom području, međutim njegov koncept organizacijske klime sveobuhvatniji je od onog njegovih

⁶ Ostroff, C., Kinicki, A. J., and Muhammad, R. S., (2013). *Organizational Culture and Climate*, [https://goal-lab.psych.umn.edu/...%20Climate%20&%20Culture/...](https://goal-lab.psych.umn.edu/...%20Climate%20&%20Culture/), 4.3.2016.

kolega. U okviru ekološke komponente uključio je zgrade i objekte, tehnologiju te pedagoške intervencije. U okviru sredine (miljea), Taiguri uključuje rasu, nacionalnost, socijalno-ekonomske razine te spol članova organizacije, njihovu motivaciju i vještine, kao i vodstvo organizacije. Njegova struktura konstrukta uključuje obrasce komuniciranja i donošenja odluka unutar organizacije, organizacijsku hijerarhiju i formalne strukture, kao i razinu birokratizacije. Iako je ova definicija sveobuhvatna te nalikuje Frenchovom i Bellovom (1998.) modelu te može donekle učiniti nejasnom osnovnu definiciju organizacijske klime, ona služi kao dobar podsjetnik povezanosti svih ovih faktora s organizacijskom klimom i kulturom. Također prikazuje i širok raspon organizacijskih problema koji se moraju uzeti u obzir prilikom planiranja velikih poboljšanja u organizaciji. (Lindahl, 2006)⁷.

Sušanj (2005: 72-73) navodi da se jedna od bitnih razlika između organizacijska klime i kulture odnosi na vrstu spoznaja koje se koriste za definiranje ovih dvaju konstrukata. Ovdje se u prvom redu misli na uvjerenja. Sproull (prema Sušanj, 2005) dijeli uvjerenja u tri široke kategorije: deskriptivna, kauzalna i normativna.

Deskriptivna uvjerenja su opisi karakteristika i događaja povezanih s objektima u prirodnoj i socijanoj okolini. Ova uvjerenja specificiraju što se događa u organizacijskoj okolini iz perspektive pojedinca.

Kauzalna uvjerenja izražavaju zašto se javljaju određeni događaji ili stanja u društvu, u nama samima ili u prirodi.

Normativna uvjerenja određuju željeno stanje osobe ili situacije, a održavaju procese povezane sa socijanim jedinicama u kojima nastaju (obitelj, organizacije ili društva).

Organizacijska klima obično se temelji na deskriptivnim uvjerenjima, dok su kauzalna i normativna uvjerenja najvažnije komponente vezane uz kulturu. Na temelju toga neki autori argumentiraju temeljno razlikovanje klime, kao rezultata individualnih psiholoških procesa, od kulture, koju treba promatrati kao fenomen na razini određene socijalne jedinice.

Razlike je moguće promatrati i kroz slojeve koje zahvaća pojedini konstrukt. Tako se za klimu navodi da proučava manifestacije na površinskoj razini, dok se kultura odnosi na dublje slojeve vrijednosti i temeljnih pretpostavki. I znanstvene discipline koje se primarno bave proučavanjem navedenih konstrukata različite su: klima je psihologijski, a kultura primarno antropologijski i sociologijski konstrukt.

⁷ Lindahl, R., (2006). *The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base*, <https://cnx.org/.../the-role-of-organizational-climate-and-culture-i.,4.3.2016>.

Ostroff, Kinicki i Muhammad (2013) smatraju kako uzrok te nejasne razlike kulture i klime ne proizlazi toliko iz teorijskih postavki, već iz empirijskih pokušaja procjene i vrednovanja kulture i klime. Pronalazak ravnoteže u standardiziranju kako bi se poboljšala generalizacija, ali i dovoljna prilagodba kako bi mjerenja bila relevantnija za pojedinu organizaciju će zasigurno biti izazov za znanstvenike u nadolazećim godinama.

Općenito je prihvaćeno da je procjena organizacijske klime relativno jasan proces, pogotovo u usporedbi s metodama potrebnima za procjenu organizacijske kulture. Budući da je klima definirana kao percepcija ili doživljaj pojedinca, kvantitativna istraživanja postala su najčešće prihvaćena sredstva za prikupljanje i analizu podataka o organizacijskoj klimi. Isto ne vrijedi za procjenu školske kulture; ustvari, razni stručnjaci u tom području tvrde da se ona ne može mjeriti kvantitativno putem ankete ili upitnika. (Lindahl, 2006).

Autor dalje donosi kratak pregled instrumenata procjene kada je riječ o klimi i kulturi, a kada je riječ o procjeni školske klime izdvaja skale procjene koje se koriste u nekim istraživanjima. To su: odnos nastavnika – učenik, sigurnost i održavanje, administracija, učenička akademska orijentacija, vrijednosti ponašanja važne učenicima, usmjeravanje, vršnjački odnosi, odnos roditelja i školske zajednice, upravljanje poučavanjem, učeničke aktivnosti. Podaci prikupljeni pomoću ovog instrumenta istraživanja dopunjeni su posebnim anketama o zadovoljstvu učenika, nastavnika i roditelja. Velik dio informacija u ovim anketama usporediv je po skupinama (primjerice, pitanja o učeničkim aktivnostima ili školskim zgradama, opremljenost i održavanje), ali dio je jedinstven za specifičnu skupinu ispitanika (npr. roditelji i nastavnici izvještavaju o zadovoljstvu upravom škole, a učenici o zadovoljstvu nastavnicima.).

Za razliku od procjene školske klime, što je općenito prihvaćeno jasan kvantitativni proces, procjena školske kulture daleko je složenija. Postoje dvije osnovne teorije o odgovarajućim načinima procjene školske kulture. S jedne strane, Schein (1999, prema Lindhal, 2006) kategorički opovrgava da se kultura može se procijeniti putem pisanih upitnika ili anketa, tvrdeći da procjenitelj neće znati što pitati, niti će biti u stanju procijeniti pouzdanost ili valjanost odgovora. Rousseau (1990, isto) se pak slaže da se za procjenu organizacijske kulture u kombinaciji sa strukturiranim intervjuima mogu legitimno koristiti kvantitativna sredstva kao što su upitnici.

Takvi kvantitativni instrumenti istraživanja za procjenu organizacijske kulture lako su dostupni. Međutim, ovi instrumenti imaju tendenciju biti površni i ne postoji mogućnost istraživanja dubine i jedinstvenosti organizacijske kulture. Kao što je Rousseau (1990, isto) istaknuo, jedinstvenost kulture svake organizacije sprječava one koji nisu dio organizacije u

formiranju valjanih pitanja. Schein (1984, isto) navodi kako se korištenjem anketa za procjenu kulture krše etički postupci istraživanja na način da se ispitanicima sugerira odgovor, a ne bilježe svoje vlastite zamisli. Također, takvi instrumenti sažimaju i grupiraju odgovore, možebitno pogrešno interpretirajući stavove ispitanika.

Budući da je organizacijska kultura slojevit fenomen, za procjenu raznih slojeva potrebni su različiti načini prikupljanja podataka. Rousseau (1990, isto) je identificirao pet osnovnih slojeva organizacijske kulture, polazeći od vrlo površnih i vidljivih do najdubljih, odnosno onih najskrivenijih. Ti slojevi su: (a) artefakti, (b) obrasci ponašanja, (c) norme ponašanja, (d) vrijednosti, (e) temeljne pretpostavke.

Na svojim površinskim razinama, školska je kultura otvorena za procjenu promatranjem ponašanja i interakcija, slušanjem priča, sudjelovanjem u ritualima i istraživanjem artefakata i pisane komunikacije. Da bismo razumjeli zajedničke vrijednosti, shvaćanja i očekivanja, potrebno je istražiti dublja podsvjesna područja ispitivanjem autentične reakcije članova organizacije. Rousseau (1990, isto) i Schein (1999, isto) zagovaraju korištenje strukturiranih intervjua za prikupljanje tih podataka.

Kao i kod svih kvalitativnih istraživanja, bitno je da voditelji organizacija izdvoje vlastite zamisli i vrijednosti kada pokušavaju razabrati zajedničke vrijednosti i uvjerenja ostalih članova organizacije (Rousseau, 1990; Schein, 1999, isto). Međutim, voditeljeva promatranja ponašanja i artefakata mogu omogućiti polaznu točku koja vodi do dubljeg istraživanja temeljnih zajedničkih vrijednosti, normi, uvjerenja i pretpostavki.

Nedosljednosti između kulture i klime vjerojatno su posljedica odstupanja ili loše provedbe skupa postupaka. Ukoliko usvojeni postupci ne odražavaju kulturu ili se slabo provode u praksi, mogu se razviti percepcije klime koje su u suprotnosti s temeljnim kulturnim vrijednostima i pretpostavkama. Te klimatske percepcije zaposlenike usmjeravaju kako i u kojoj situaciji se usredotočiti na vještine, stavove i ponašanja s ciljem postizanja ciljeva organizacije (Schneider et al., 1994, prema Ostroff, Kinicki i Muhammad, 2013), a usklađivanje između kulture, postupaka i klime nužno je kako bi se zaposlenici ponašali na načine koji dovode do učinkovitosti organizacije.

Govoreći o razlikama između klime i kulture, Ostroff, Kinicki i Muhammad (2013) donose postavke koje se temelje na činjenici da se spoznaje, tumačenja i sheme u klimi baziraju na postupcima, rutinama i strategiji, dok se u kulturi baziraju na artefaktima, vrijednostima, uvjerenjima te pretpostavkama. Nadalje, istaknuto je kako do pojave klime i kulture dolazi kada su percepcije, odnosno shvaćanja, zajednička. Međutim, sam pojam klime temelji se na pretpostavci da organizacijski postupci, strategije, proces socijalizacije i

povezani procesi nisu toliko jaki da eliminiraju sve značajnije razlike u elementarnim karakteristikama pojedinih članova, kao što su njihove spoznaje, opažanja i ponašanja. Neke organizacije mogu ciljano stvoriti organizaciju u kojoj postoji heterogenost između zaposlenika s ciljem stvaranja fleksibilnosti ili promicanja promjene (Schneider i Reichers, 1983, isto). Dok bi previše varijabilnosti u temeljnim elementima ukazivalo na odsutnost klime ili kulture, odnosno na njihovu fragmentiranost, heterogenost u pojedinim elementima ne isključuje pojavu kolektivne dimenzije. Temeljem toga možemo govoriti o jačoj ili slabijoj kolektivnoj dimenziji, koja ovisi o stupnju zajedništva, slaganja ili očekivanja između članova organizacije.

Autori dalje ističu pojmove *jaka kultura* i *jaka klima* te izdvajaju tri aspekta snage koji obuhvaćaju snažne situacije:

1. Snaga temeljena na dogovoru – mjera s kojom zaposlenici na isti način interpretiraju i kodiraju organizacijsku situaciju, odnosno stupanj slaganja o kulturi ili klimi.
2. Snaga temeljena na ustrojstvu – u vezi s činjenicom da su kultura ili klima sastavni dio svih područja rada organizacije, nameće visoka očekivanja zaposlenicima te pokušava potaknuti jednaka ponašanja snažnom socijalizacijom i sankcijama za ponašanja koja odstupaju od normi.
3. Snaga temeljena na usklađivanju – odnosi se na usklađivanje između kulture i stvarnih organizacijskih postupaka te između organizacijskih postupaka i klime.

Uloga voditelja organizacija je da budu primjer promicanja vrijednosti, određuju postupke te dosljedno komuniciraju komponente klime kako bi poboljšali usklađenost između kulture, postupaka i klime. Kada se snaga i usklađenost postižu putem klime, veća je vjerojatnost da će se očekivani odnosi između klime i organizacijskih rezultata i ostvariti.

Sve veći interes za promjenom klime i kulture pojedinih organizacija proizlazi iz potreba za promjenom povezanih s tržišnim potrebama, tehnološkim napretkom, dioničarima, kupcima, društvenim i političkim pritiscima (Schneider et al., 2011 b, isto). Nastojanja za promjenom kulture zahtijevaju promjenu u klimi i oboje treba uzeti u obzir istovremeno. Autori vjeruju da promjena kulture ne počinje samo promjenom vrijednosti, već i temeljnim promjenama strategija, postupaka i protokola organizacije, tj. sastavnih elemenata klime. Nadalje, uspješna promjena klime može potaknuti i reinterpretaciju kulture, što znači da klima predstavlja zajedničku vrijednost organizacijski određenih vrijednosti i prioriteta te se klima koristi za dešifriranje dubljih slojeva kulture.

Safler (2005)⁸ smatra da klimu većinom kreiraju odrasli i opisuje se kao opća atmosfera u školi. U školama s jakom čvrstom klimom odrasli pokazuju stvaran interes za pojedince. Produkt dobre školske klime je jaka školska kultura. Promjene u klimi rezultiraju promjenama u kulturi. Dvije škole mogu imati ista pravila, no kultura škole je različita. Ako su u jednoj školi odrasli pokazali da su učenici cijenjeni i da su akademska očekivanja visoka, a druga škola pokazuje nedostatak takve brige, tu će školska kultura imati različit efekt na školsku klimu. Dio šire slike je utjecaj države i nacionalne politike na školsku klimu i kulturu. Kad postoje zakonski nametnuti procesi, a odrasli ih smatraju nametnutima i zahtjevnima, to također utječe na njihove stavove prema radu i edukaciji na negativan način te dolazi do promjene u odnosima.

Kada se govori o razlikama između klime i kulture također treba obratiti pozornost i na korištenje pojmova klime i kulture. Bošnjak (1997, prema Kolak, 2012) naglašava kako se u domaćoj literaturi za pojam ozračje u odgojno-obrazovnom kontekstu koriste različiti termini kao što su klima, atmosfera, ton, duh, ugođaj, okolina, ambijent, situacija, okruženje, okolnosti, kultura, etos, moral... dok se u stranoj literaturi koriste termini *climate* te *psychosocial environment* u engleskom govornom području, a u njemačkom govornom području koriste se termini *unterrichtsklima*, *lernklima* i *schulklima*. Neki autori ističu da ovoj terminološkoj pomutnji doprinosi i geografski položaj istraživača te da su američki znanstvenici skloniji rabiti termin "školska klima"—, a europski "školska kultura"— (Staničić, 2006, prema Kolak, 2012). Također ističe da istraživači školske učinkovitosti najčešće rabe termin klima, dok se istraživači unapređenja rada škole najčešće koriste terminom kultura. Široka prihvaćenost navedenih terminoloških određenja dovela je do činjenice da ne postoji konsenzus oko definicije ovih koncepata. Općenito ih možemo kategorizirati u 3 skupine.

Prvu skupinu čine autori koji školsku kulturu i školsku klimu doživljavaju kao istoznačnice. Drugu skupinu čine oni koji smatraju da je školska klima jedan od elemenata kulture, dok treću skupinu čine oni koji školsku kulturu smatraju kao jednim od elemenata školske klime.

Ostroff, Kinicki i Muhammad (2013) donose zaključak kako su kultura i klima međusobno povezane samim time što je u njihovom fokusu formiranje i utjecaj socijalnog konteksta. Međutim, važno je uočiti i razliku između ova dva pojma ukoliko želimo razumjeti različite aspekte socijalnog konteksta te shvaćanja i zajedničke vizije koje se razvijaju u životu organizacije. Istraživači, teoretičari i praktičari upućuju se na pažljiviji pristup i razmatranje referiraju li se na klimu ili kulturu i govore li o specifičnim psihološkim

⁸ Safler, C. (2005). *School Climate and Culture*, www.safeeachoolsforall.com, 5.3.2016.

percepcijama ili pojavnim konstruktima kulture i klime na višoj razini s ciljem da doprinesu smanjenju pomutnje između ova dva pojma na različitim razinama analize. Nadalje naglašavaju važnost već spomenute uloge voditelja kao onih koji usklađuju kulturu i klimu neke organizacije, s naglaskom kako su potrebna daljnja istraživanja u tom području.

3. ŠKOLSKA KLIMA

Školska, organizacijska klima obično se definira kao skup unutarnjih karakteristika po kojima se škole međusobno razlikuju i koje utječu na ponašanje njezinih članova, a time posredno i na kvalitetu školskih procesa i učinaka (Domović, 2004: 123).

Još u devetnaestom stoljeću Stjepan Novotny raspravlja o školskom duhu. Pod tim pojmom on podrazumijeva, zapravo, ukupno školsko ozračje na koje najviše utjecaja ima učitelj. Od tada do danas brojni su se stručnjaci doticali pitanja školske klime, školskog ozračja, školske okoline ili razredno-nastavnog ozračja (Matijević, 1997: 33).

Intenzivnija istraživanja školskog ozračja ili klime započinju šezdesetih godina prošlog stoljeća, i to uglavnom u anglofonskim zemljama. U posljednja četiri desetljeća, ova su istraživanja rezultirala objavljivanjem velikog broja radova, u kojima su prikazani rezultati mjerenja različitih aspekata školskog ozračja. Osim ozračja u razredu i nastavi upozorava se i na važnost organizacijskog, odnosno ozračja škole u cjelini. Tako npr. Bratanić upozorava *"da moramo biti svjesni da je problem međuljudskog odnosa sagledan s aspekta škole u cjelini, ili pak neka odgojne institucije, vezan za odnose unutar radnog kolektiva. Prema tome, humani odnosi u nastavničkom kolektivu bit će, ne samo pretpostavka, nego i nužan uvjet uspješne odgojne klime"* (1993: 49).

U posljednjih nekoliko desetljeća rezultati brojnih istraživanja pokazuju da školska sredina, odnosno kontekst u kojem se svi procesi u školi odvijaju, utječe na kvalitetu tih procesa. Nastavnici i svi koji su zainteresirani za rad škole trebaju aktivno sudjelovati u njezinoj transformaciji. Škola mora postati "organizacija koja uči", a da bi škola to postala svi zainteresirani moraju međusobno surađivati. Na same promjene u školi velikog utjecaja imaju i promjene u okolini. Na kvalitetu rada nastavnika utječe kompleksan set čimbenika, među kojima su posebno značajni školski, odnosno organizacijski faktori.

Na značaj školskog ozračja upozorili su i teoretičari organizacijske učinkovitosti škole, a osobito su na to uputila istraživanja učinkovitih škola te pokreti za unapređivanje škola koji su započeli 70 i 80-tih godina dvadesetog stoljeća. Konstrukt organizacijske klime počeo se razvijati kasnih pedesetih i početkom šezdesetih godina prošlog stoljeća u okviru proučavanja

industrijskih organizacija, ali se danas koristi za sve tipove organizacija ili institucija, što uključuje i odgojno-obrazovne institucije. Skup unutarnjih karakteristika po kojima se škole međusobno razlikuju i koje utječu na ponašanje njezinih članova, čini organizacijsku klimu, tj. školsku klimu (Baranović, Domović, Stirbić, 2006).

Povoljna školska klima smatra se jednim od čimbenika koji utječe na razvoj pedagoških osobina nastavnika, kao i na kvalitetu njegova odgojno-obrazovnog djelovanja. Staničić (1999) raspravlja o važnosti školske klime u kontekstu rukovođenja školom. Jedan od čimbenika o kojem u velikoj mjeri ovisi učinkovitost škole, je i organizacijska klima ili kultura. Posebnu zadaću u stvaranju povoljne školske klime uz učitelje, stručne suradnike ima i ravnatelj škole. Stilom rukovođenja i svakodnevnim komuniciranjem s učiteljima i učenicima neposredno pridonosi ozračju ugone ili neugode za nastavne aktivnosti.

Činjenica je da ne postoji univerzalna i općeprihvaćena definicija školske klime te istraživači i teoretičari koriste različite termine, kao što su atmosfera, osjećaji, okruženje ili raspoloženje u školi (Freiberg, 1999; Homana, Barber i Torney-Purta, 2006; Tagiuri, 1968, prema Cohen, McCabe, Mickhelli i Pickeral, 2009). Neki autori su usmjereni na subjektivnu prirodu školske klime, dok ostali naglašavaju da je riječ o *objektivnom* aspektu školskog života.

Cohen, McCabe, Mickhelli i Pickeral (2009)⁹ ističu kako se školska klima odnosi na kvalitetu i karakter života u školi. Školska klima temelji se na školskim iskustvima ljudi te odražava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, učenje i poučavanje te organizacijske strukture. Održiva, pozitivna školska klima potiče razvoj mladih i učenje potrebno za produktivan i uspješan život u demokratskom društvu. Takva klima uključuje norme, vrijednosti te očekivanja koja podržavaju osjećaj društvene, emocionalne i fizičke sigurnosti ljudi. Ljudi su angažirani i međusobno se poštuju. Učenici, obitelji i nastavnici rade zajedno kako bi razvili, živjeli i doprinijeli zajedničkoj viziji škole. Školska klima odnosi se na područja školskog života (npr. sigurnost, odnosi, poučavanje i učenje, okruženje) te na veće organizacijske obrasce (npr. od fragmentirane do kohezivne ili zajedničke vizije, zdrave ili nezdrave, svjesne ili neprepoznatljive).

Iako ne postoji jedinstvena lista faktora koji utječu na kvalitetu i karakter školske klime, svi istraživači se slažu da postoje tri ili četiri glavna područja koja jasno oblikuju školsku klimu: sigurnost, odnosi, učenje i poučavanje te (vanjsko) okruženje. Područje sigurnosti odnosi se na fizičku i društveno-emocionalnu sigurnost, područje učenja i poučavanja obuhvaća

⁹ Cohen, J., McCabe, E M., Michelli, N M., Pickeral, T. (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*, www.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf, 4.3.2016.

kvalitetu poučavanja, društveno, emocionalno i etično učenje, profesionalni razvoj te vodstvo. Područje odnosa obuhvaća poštovanje različitosti, suradnju i komunikaciju unutar školske zajednice te osjećaj prihvaćenosti i povezanosti. Okruženje se pak odnosi na adekvatnost prostora i materijala, veličinu škole, urednost te ponudu nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. (Cohen, 2006; Freiberg, 1999, isto).

Autori Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro i Guffey (2012)¹⁰ analiziraju četiri područja koja oblikuju školsku klimu:

1. Sigurnost

Osjećaj sigurnosti u školi potiče učenje i zdrav razvoj, ali postoje brojna istraživanja koja pokazuju kako se velik broj učenika ne osjeća fizički i psihički sigurnima u školi, većim dijelom kao rezultat neuspjeha u međuljudskim i kontekstualnim varijablama koje definiraju školsku klimu. Naime, učenici će u školama koje nemaju poticajne i podržavajuće norme, strukture i odnose vjerojatnije doživjeti vršnjačko nasilje te disciplinske postupke često popraćene velikim brojem izostanaka te smanjenom akademskom uspješnošću (Astor, Guerra, Van Acker, 2010, prema Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro i Guffey, 2012). Nedavna istraživanja pokazala su da je pozitivna školska klima povezana sa smanjenim stupnjem nasilja i agresije, kao i seksualnim uznemiravanjem te većom tolerancijom drugog i drugačijeg, bez obzira na rasu, vjeru ili seksualnu orijentaciju (Goldstein, Young, Boyd, 2008; Attar-Schwartz, 2009, isto) Međutim, taj odnos nije u potpunosti razjašnjen te buduća istraživanja trebaju kritički preispitati složen set individualnih, grupnih i organizacijskih faktora koji oblikuju predviđeno nasilno ponašanje u školama kako bi se ono moglo spriječiti. Pravila i norme su jedan od faktora koji utječu na sigurnost te njihovo dosljedno provođenje utječe na strukturiranost i podršku u školama, a koje su pak povezane s nižom stopom isključivanja iz škola i učestalijim traženjem pomoći učenika kada se nađu u situacijama vršnjačkog nasilja. Sigurnost u školama trebala bi biti na prvom mjestu, a istraživanja o školskoj klimi pokazuju da je najbolji način za izgradnju snažne školske zajednice povjerljiv odnos pun poštovanja između nastavnika, učenika i roditelja, školskog osoblja te zajednice koja ih okružuje.

¹⁰ Thapa, A.,Cohen, J.,Higgins-D'Alessandro, A., and Guffey, S. (2012). *SCHOOL CLIMATE RESEARCH SUMMARY: AUGUST 2012*, <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/.../sc-brief-v3.p.,5.3.2016>.

2. Odnosi

Proces učenja i poučavanja zasniva se na odnosima. Obrasci normi, ciljeva, vrijednosti i interakcija koji oblikuju odnose u školama važan su aspekt školske klime, a jedan od najvažnijih aspekata odnosa u školi je način na koji su ljudi međusobno povezani. Psihološki gledano, odnosi se ne odnose isključivo na veze s drugima, već i sa nama samima – kako se osjećamo i brinemo sebi. Istraživanja su također pokazala kako u školama u kojima učenici doživljavaju bolju strukturiranost i školsku disciplinu te pozitivan odnos učenik-nastavnik, postoji manja vjerojatnost za pojavu problema u ponašanju (Wang, Selman, Dishion, Stormshak, 2010; Gregory i Cornell, 2009, isto). Istraživanja su također pokazala kako su radno okruženje nastavnika, odnosi između učenika te osjećaj uključenosti i poštovanja također važni aspekti za stvaranje pozitivne školske klime. Dakle, brižne, sigurne i odgovorne školske klime potiču povezanost sa školom i pružaju optimalnu podlogu za socijalno, emocionalno i akademsko učenje učenika osnovnih i srednjih škola.

3. Poučavanje i učenje

Poučavanje i učenje predstavljaju jednu od najvažnijih dimenzija školske klime. Ravnatelj škole i nastavnici trebaju nastojati jasno definirati norme, ciljeve i vrijednosti koje oblikuju okruženje u kojem se odvija učenje i poučavanje. Istraživanja podupiru ideju da pozitivna školska klima potiče sposobnosti učenika za učenje. Pozitivna školska klima potiče suradničko učenje, grupnu povezanost, poštovanje i obostrano povjerenje. Osim toga, pozitivna školska klima ne samo da utječe na neposredno postignuće učenika nego ima i dugotrajniji učinak koji traje godinama (Hoy, Hannum, Tschannen-Moran, 1998, isto). Nadalje, istraživači su također ispitali odnos školske klime i akademskog uspjeha u odnosu na sudjelovanje učenika na nastavnim satovima te je dokazano kako se učenički potencijal za akademski uspjeh povećava kada ih se potiče na suradnju u učenju. Neki od projekata koji promiču građanski odgoj i obrazovanje te omogućuju navedenu suradnju, ali i utječu na razvoj osobnosti učenika jesu primjerice rad za opće dobro te razne aktivnosti kojima se ostvaruju autentična iskustva učenja. Nadalje, školska klima također utječe i na to kako se nastavnici osjećaju u školi i kako poučavaju. Ona povećava ili smanjuje iscrpljenost, depersonalizaciju te osjećaj niskog postignuća (Grayson i Alvarez, 2008; Higgins-D'Alessandro, 2002, isto) Istraživanja pokazuju da su nastavnici predaniji svojoj profesiji kada se pokazuje da ih podržavaju ravnatelj i kolege te je pozitivna školska klima ujedno povezana i s razvojem uvjerenja nastavnika da mogu pozitivno utjecati na učenje svojih učenika (Guo i Higgins-D'Alessandro, 2011; Hoy i Woolfolk, 1993, isto).

4. Okruženje

Sam pojam okruženja u ovom se kontekstu odnosi na povezanost/angažman same škole kao institucije te njen fizički izgled i okolicu. Termin povezanosti odnosi se na uvjerenje učenika da njihovi vršnjaci i odrasli brinu o njihovom učenju jednako kao i o njima kao pojedincima. Povezanost je važan faktor koji je dokazano povezan sa zdravljem i akademskim uspjehom učenika, kao i prevencijom nasilničkog ponašanja. Nadalje, prostor škole je također dimenzija okruženja koja utječe na osjećaje sigurnosti samih učenika. Astor et al., (2010) pokazali su da se učenici osjećaju nesigurnima u područjima škole koja nisu pod nadzorom te isto tako postoje brojna istraživanja koja prikazuju kako izgled učionice, raspored aktivnosti te interakcije nastavnik-učenik mogu utjecati na ponašanja i osjećaje sigurnosti samih učenika (Conroy i Fox, 1994; Van Acker, Grant, Henry, 1996, isto). Utvrđeno je da kvaliteta školskih objekata utječe na postignuća učenika te da je glavni posrednik upravo školska klima.

3.1. Sastavnice školske klime

Iako u literaturi ne postoji dosljedan sporazum o sastavnicama školske klime ili njihovoj važnosti, naglašava se brižnost kao ključan element. Neki doduše na prvo mjesto stavljaju sigurnost, definirajući školsku klimu kao uređeno okruženje u kojoj se članovi škole osjećaju vrijedno i sposobni su slijediti misiju škole bez brige o sigurnosti.

Nekoliko aspekata školskog fizičkog i društvenog okoliša čine školsku klimu.

Identificirano je sljedećih osam područja:

- izgled škole
- odnosi između nastavnika
- interakcije među učenicima
- vodstvo/donošenje odluka
- disciplinirano okruženje
- okruženje u kojem se uči
- stavovi i kultura
- odnos škole i zajednice

Školsku klimu možemo definirati na temelju četiri aspekta školskog okruženja:

- fizičko okruženje pogodno za učenje
- društveno okruženje koje potiče komunikaciju i interakciju
- afektivno okruženje koje potiče osjećaj pripadnosti i samopouzdanja
- akademsko okruženje koje potiče učenje i samoispunjenje

**Fizičko okruženje
pogodno za učenje**

Podržava učenje	Otežava/sprječava učenje
<ul style="list-style-type: none"> • ograničen broj učenika u školskoj zgradi • učenici se osjećaju sigurno i ugodno u školskom okruženju • učionice su uredne • učionice i školski tereni su čisti i održavani • niska razina buke • mjesta za poučavanje i različite aktivnosti se prikladna • učionice su uočljive i primamljive • školsko osoblje ima dovoljno udžbenika i ostalih materijala 	<ul style="list-style-type: none"> • velik broj učenika u školskoj zgradi • učenici se ne osjećaju sigurno zbog maltretiranja na hodnicima, igralištima ili kantinama • učionice su neorganizirane • učionice i školski tereni su prljavi, neuredni i slabo održavani • visoka razina buke • učionice se nalaze u prostorijama koje nisu namijenjene toj svrsi, prostor je zatrpan • učionice su skrivene i zaštićene od pogleda • nedovoljno udžbenika i ostalog materijala, kašnjenje isporuka

**Društveno
okruženje koje
potiče
komunikaciju i
interakciju**

Podržava učenje	Otežava/sprječava učenje
<ul style="list-style-type: none"> • potiče se interakcija, nastavnici i učenici aktivno komuniciraju, nastavnici su kolegijalni, učeničke grupe su raznovrsne, nastavnici i roditelji su partneri u obrazovnom procesu • odluke se donose na licu mjesta, uz sudjelovanje roditelja • osoblje je otvoreno za učeničke prijedloge, učenici mogu sudjelovati u donošenju odluka • osoblje i učenici su osposobljeni za prevenciju i rješavanje sukoba 	<ul style="list-style-type: none"> • nastavnici i učenici ne razgovaraju, nastavnici su izolirani jedni od drugih, učenici se međusobno razdvajaju, roditelji nisu ravnopravni partneri u obrazovnom procesu • sve odluke donosi središnja uprava ili ravnatelj bez uključivanja nastavnika • učenici nemaju ulogu u donošenju odluka • vršnjačko nasilje i sukobi s ignoriraju

**Afektivno
okruženje koje
potiče osjećaj
pripadnosti i
samopouzdanja**

Podržava učenje	Otežava/sprječava učenje
<ul style="list-style-type: none"> • interakcija nastavnika i osoblja sa svim učenicima je brižna, osjetljiva, puna podrške i poštovanja • učenici vjeruju nastavnicima i osoblju • visok moral između nastavnika i osoblja • škola je otvorena za različitosti i prihvaća sve kulture • nastavnici, osoblje i učenici se poštuju • nastavnici, osoblje i učenici imaju osjećaj doprinosa poboljšanju uspjeha škole • postoji osjećaj zajedništva, nastavnici, osoblje, učenici i obitelji poštuju školu • roditelji doživljavaju školu kao srdačnu i korisnu 	<ul style="list-style-type: none"> • interakcija nastavnika i osoblja s učenicima je minimalna, prisutna je pristranost prema nekim učenicima, neki učenici se zanemaruju, okolnosti nekih učenika se ignoriraju • učenici ne doživljavaju nastavnike i osoblje kao nekoga tko radi u njihovu interesu • nizak moral između nastavnika i osoblja • osoblje i učenici su nepristojni • škola <i>pripada</i> većini učenika • nastavnici i osoblje ne osjećaju se cijenjenima, nedostatak podrške učenicima za njihov rad • nastavnici, osoblje i učenici nemaju osjećaj utjecaja na ono što se događa u školi • nastavnici, osoblje, učenici i roditelji ne osjećaju se dijelom školske zajednice • roditelji se ne osjećaju dobrodošlima u školi

**Akademsko
okruženje koje
potiče učenje i
samoispunjenje**

Podržava učenje	Otežava/sprječava učenje
<ul style="list-style-type: none"> • naglasak je na akademskom uspjehu, ali potiču se i poštuju sve vrste inteligencija i sposobnosti, metode poučavanja uvažavaju različite načine na koje djeca uče • visoka očekivanja za sve učenike, svi se potiču na uspjeh • redovito praćenje napretka • rezultati vrednovanja se odmah prenose učenicima i roditeljima • rezultati vrednovanja koriste se za procjenu i prilagodbu sadržaja i načina poučavanja • postignuća se nagrađuju i pohvaljuju • nastavnici su samopouzdana i obrazovani 	<ul style="list-style-type: none"> • akademski uspjeh se umanjuje ili se ne nagrađuje, metode poučavanja ne uvažavaju različite stilove učenja • očekivanja su niska, očekuje se da će neki učenici pasti • periodično vrednovanje je minimalno ili nije prisutno • o rezultatima vrednovanja se minimalno raspravlja, učenici ne znaju kako unaprijediti njihovu izvedbu, roditelji doznaju o poteškoćama u učenju i ostvarenju uspjeha svoga djeteta na izvješćima o ocjenama • rezultati se ne koriste za unapređenje poučavanja i učenja, nastavnici i učenici ponaljaju neuspjeha • nagrade i pohvale su minimalne • nastavnici su nesigurni

Ovi različiti aspekti školske klime ne djeluju neovisno jedan od drugog. Na primjer, fizičko okruženje može potaknuti ili obeshrabriti društvenu interakciju. Slično tome, socijalna interakcija potiče ugodno, afektivno okruženje. Fizičko, socijalno i afektivno okruženje kolektivno doprinose i pod utjecajem su akademskog okruženja.

Također brojna istraživanja potvrdila su činjenicu da učenici u školama s boljom školskom klimom ostvaruju bolji uspjeh i u boljem su socio-emocionalnom stanju. Istraživanja su pokazala da je pozitivna i njegujuća školska klima povezana s: boljim ocjenama, angažmanom, očekivanjima, osjećajem kompetencije, manjim brojem pedagoških mjera, višim samopoštovanjem, smanjenom anksioznošću, depresijom i usamljenošću te manjom zlouporabom opojnih tvari (Best Practice Briefs (2004)).¹¹

3.2. Pristupi istraživanju školskog ozračja ili klime

Tradicija istraživanja ozračja u različitim odgojno-obrazovnim institucijama otpočela je s radovima socijalnih psihologa poslije 1920. godine, i u različitim teorijskim, konceptijskim i metrijskim inačicama zadržala se sve do danas, ostajući i dalje aktualnim modernim istraživačkim problemom. U literaturi se navodi da je 1929. godine Thomas prvi razvio tehnike za promatranje i snimanje javnog socijalnog ponašanja učenika u jednoj školi za bolničare. Pionirsko mjesto u razvoju instrumenata za mjerenje interakcije učenik-nastavnik pripada i Wrightstoneu koji je razvio svoju ljestvicu za snimanje odnosa učenik-nastavnik. U razdoblju 1950-1960-tih počinju se razvijati novi instrumenti promatranja socijalne interakcije na nastavi. Glavna inovacija je bila u tome što su istraživači umjesto opisa ozračja otpočeli s uspoređivanjem mjera ponašanja u razredu s učeničkim rezultatima, a najčešće s porastom uspjeha (Bošnjak, 1997: 17-18).

Jedan od najpoznatijih pristupa analizi organizacijske klime škole je rad A.W Halpina i D.B. Crofta (prema Domović, 2004), odnosno njihova studija *The Organizational Climate of Schols* iz 1962.godine, u kojoj oni polaze od intuitivne definicije klime- "ličnost je za pojedinca isto što i klima za organizaciju". Ovi su autori razvili jedan od prvih instrumenata za mjerenje školske klime- *Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ-*

¹¹ Best Practice Briefs (2004). *School Climate And Learning*, outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf, 5.3.2016.

Upitnik za opisivanje organizacijske klime), koji je mjerio važne aspekte odnosa nastavnik-nastavnik i nastavnik-ravnatelj.

Halpin navodi četiri razloga koji su utjecali na razvoj OCDQ-a. Prvi proizlazi iz iskustva o tome da se škole međusobno razlikuju po dojmu ili osjećaju. Drugi je poticaj bio nezadovoljstvo s konceptom morala. Treće, na osnovi istraživanja ponašanja rukovoditelja, utvrđeno je da stil rukovođenja ravnatelja mora biti prihvatljiv nastavnicima, jer će u protivnome oni onemogućiti implementaciju njegovih ideja. Četvrti je poticaj zanimljivost organizacijske klime po sebi, bez obzira o kojem se tipu organizacije radi.

Halpin i Croft (prema Domović, 2004) na temelju dobivenih profil identificirali su šest osnovnih tipova školske klime, a to su: otvorena (open), autonomna (autonomus), kontrolirana (controlled), familijarna (familiar), paternalistička (paternal) i zatvorena (closed) klima.

Otvorena klima

Prema Halpinu otvorenu klimu karakteriziraju visoki rezultati na dimenzijama prodornosti i duha i niski rezultati na dimenziji neangažiranosti. Nastavnici međusobno dobro surađuju, bez zadjevica i pritužbi. Oni nisu iscrpljeni administrativnim poslovima, a ravnatelj na način upravljanja olakšava im ostvarivanje zadaća. Članovi skupine su u prijateljskim odnosima. Nastavnici su zadovoljni poslom i dovoljno motivirani za svladavanje teškoća i frustracija.

Zatvorena klima

Ona se odnosi na situaciju u kojoj članovi skupine postižu malo zadovoljstva, kako s obzirom na ostvarivanje zadataka, tako i u zadovoljavanju socijalnih potreba. Ravnatelj je neučinkovit u usmjeravanju aktivnosti nastavnika, te istodobno ne vodi računa o njihovim osobnim potrebama. Nastavnici nisu angažirani i ne surađuju međusobno, stoga je njihovo postignuće minimalno. Da bi imali neki osjećaj postignuća, nastavnici pišu razna izvješća i ispunjavaju rutinske obaveze. Duh odražava nisko zadovoljstvo poslom i slabo zadovoljavanje socijalnih potreba.

Iako je ovaj instrument korišten u velikom broju istraživanja, mnogi upozoravaju na njegova ograničenja. Naglašava se nekorisnost kontinuuma od šest različitih klima. Najviše im se zamjera što definiraju klimu kroz odnos nastavnika i ravnatelja, koji isključuje odnos prema učenicima kao važnom elementu u stvaranju školske klime (Domović, 2004: 46,48,49).

Organizacijsko zdravlje (organizational health) je drugi okvir za istraživanja školskog ozračja. Metaforu zdravlja prvi koristi Matthew Miles 1969 (prema Domović, 2004). Ovdje ćemo spomenuti samo jedan instrument –The Organizational Health Inventory for Secondary Schools. Na osnovi rezultata moguće je opisati prototipove zdravih i bolesnih škola.

Zdrava škola

Zdrava škola (healthy school) zaštićena je od nerazumnih pritisaka zajednice i roditelja. Uprava se uspješno odupire pokušajima uskih interesnih skupina da utječu na smjer njezina djelovanja. Ravnatelj zdrave škole je dinamični vođa, orijentiran i na izvršavanje zadataka i na stvaranje dobrih međuljudskih odnosa. Nastavnici u zdravoj školi predano obavljaju svoj posao u dobrim su odnosima, vjeruju jedni drugima i imaju pozitivnu identifikaciju sa školom. Učenici rade naporno, vrlo su motivirani i poštuju suučenike koji imaju visoka postignuća.

Bolesna škola

Bolesna škola (unhealthy school) podložna je destruktivnim vanjskim utjecajima. Nastavnici i ravnatelj "bombardirani" su nerazumnim zahtjevima roditelja i hirovima zajednice. Škola nema efikasnog ravnatelja koji pruža malo potpore i ohrabrenja nastavnicima te istodobno nema utjecaja na nadređene. Nastavnici se ne osjećaju dobro ni među svojim kolegama ni na svom poslu. Naglasak na akademskom postignuću je veoma mali. Ni nastavnici ni učenici ne doživljavaju školski život ozbiljnim. Odlični učenici ismijavani su od svojih suučenika, a nastavnici ih doživljavaju kao prijjetnju.

Instrumenti za mjerenje školskog zdravlja korišteni su u većem broju istraživanja. Utvrđeno je da je što zdravija organizacijska dinamika škole, veći je stupanj povjerenja nastavnika u ravnatelja, kolege i samu organizaciju. Povjerenje je jedan od temeljnih karakteristika kulture učinkovitih organizacija (Domović, 2004).

Najjača istraživačka tradicija tijekom posljednja tri desetljeća odnosila se na istraživanje prognostičke vrijednosti rezultata prosudbe odgojno-obrazovnog ozračja na različite kognitivne i afektivne mjere postignuća učenika, a tek potom na istraživanje i drugih odnosa u kojima je odgojno-obrazovno ozračje moglo biti tretirano kao zavisna, kao nezavisna ili kao posredujuća varijabla. Istraživanja ozračja odgojno-obrazovnih ustanova bit će i dalje aktualna, i u sadržajno-predmetnom i u teorijsko-metodološkom pogledu (Bošnjak, 1997: 19-21).

Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro i Guffey (2012) iznose i rezultate različitih istraživanja vezanih uz reformu školstva te ulogu školske klime u tom procesu. Naime, pokazalo se da je školska klima važan čimbenik uspješne provedbe programa reforme školstva te da nastavnička percepcija školske klime utječe na njihovu sposobnost provedbe razvojnih programa. Neka od najvažnijih istraživanja koja razjašnjavaju odnos između školske klime i poboljšanja školstva nastala su na temelju višegodišnjeg proučavanja škola u Chicagu. Bryk i suradnici dokazali su da u školama u kojima vlada visok odnos povjerenja (dobri društveni

odnosi među članovima školske zajednice) postoji veća vjerojatnost za promjene koje unapređuju postignuća učenika (Bryk & Schneider, 2002, prema Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro i Guffey, 2012).

Školska klima odražava iskustva školskog života učenika, školskog osoblja te roditelja, i to društveno, emocionalno, građanski, etički i akademski. Tijekom posljednja dva desetljeća istraživanja različitih područja (npr. prevencija rizičnog ponašanja, promocija zdravlja, moralno obrazovanje, mentalno zdravlje, društveno-emocionalno učenje) identificirala su smjernice za poboljšanje škola koje promoviraju sigurne, brižne, suradničke i aktivne škole. Školska klima je važna. Pozitivna i održiva školska klima povezana je s pozitivnim razvojem djece i mladih, učinkovitom prevencijom rizičnog ponašanja i promicanjem zdravlja, učenjem i akademskim uspjehom učenika, povećanom stopom učenika koji uspješno maturiraju te zadržavanjem nastavnika. Međutim, usprkos sve većem interesu za poboljšanje školske klime, u tom području još uvijek nedostaju definicije, konkretna mjerenja, modeli poboljšanja te detaljno opisane strategije provedbe. To područje se očito razvija i postoji potreba za empirijskim istraživanjima koja se usredotočuju na načine na koje promjene u pojedinim sastavnicama školske klime utječu na određeni društveni, moralni, emocionalni, građanski i kognitivni razvoj te poučavanje i učenje učenika i nastavnika.

Cohen, McCabe, Mickhelli i Pickeral (2009) bavili su se istraživanjem školske klime i njezina utjecaja na različite aspekte školskog života, pritom navodeći rezultate istraživanja brojnih autora koji zaključuju kako je primjerice pozitivna školska klima povezana s manjim brojem učeničkih izostanaka, kako je upravo pozitivna školska klima kritična dimenzija povezana s preveniranjem zdravstvenih i ovisničkih problema te s učenjem i poučavanjem. Jedna od temeljnih dimenzija školske klime uključuje način na koji ljudi osjećaju povezanost u školi, odnosno mjeru do koje se učenici osjećaju vezani za barem jednu odgovornu odraslu osobu u školi. Naime, ta povezanost snažan je pokazatelj učeničkih akademskih uspjeha, kao i prevencije nasilja te zaštitni faktor za rizična seksualna, nasilna i ponašanja povezana s korištenjem droge i opojnih sredstava. Pozitivna školska klima također potiče kvalitetno učenje te snažno utječe na učeničku motivaciju za učenjem. Primjerice, aktivnosti kao što su dobrotvorni rad ili debatiranje poboljšavaju okruženje za učenje omogućavajući učenicima aktivno sudjelovanje u procesu učenja i izgradnju znanja o društvenim i državnim sustavima. Nadalje, kada se takve aktivnosti prezentiraju u suradničkoj okolini punoj podrške, potiču učenike na zajedničku suradnju i ostvarenje ideja. Dakle, pozitivna školska klima promiče suradničko učenje, grupnu povezanost, poštovanje i uzajamno povjerenje, utječe na

akademski uspjeh, uspjeh same škole te zdrav razvoj učenika i nastavnika (Ghaith, 2003; Finnan, Schnepel i Anderson, 2003; Kerr, Irska, Lopes, Craig i Cleaver, 2004, prema Cohen, McCabe, Mickhelli i Pickeral, 2009).

Ono što je važno i što je naglašeno jest da u ovom i drugim istraživanjima postoji nesrazmjer između rezultata brojnih istraživanja i onog što se zaista provodi i ističe u obrazovnoj politici američkog školstva. Cohen, McCabe, Mickhelli i Pickeral (2009) navode kako je jaz između istraživanja o školskoj klimi, politike, prakse i nastavničkog obrazovanja velik te predstavlja kršenje ljudskih prava samih učenika. Naime, velik broj škola u kojima su proveli istraživanja ignorira utjecaj školske klime kada je riječ o akademskom uspjehu učenika, a sam pojam školske klime vezan je uz sigurnost i zdravo okruženje. Kako ističu autori, školska klima trebala bi biti integralni element uspjeha, kao i ključni pojam u važnijim dokumentima škole kojeg je potrebno precizno odrediti i definirati. Naime, važeća mjerenja školske klime nisu moguća kada praktičari nemaju jasnu ideju o tome što klima jest. Isto tako, postoji problem vodstva i organizacije pitanja školske klime na državnoj razini te svi navedeni nedostaci sprječavaju promociju pozitivne školske klime pojedinih škola kroz njihovu politiku. Ono što je potrebno kako bi se promijenila praksa vezana uz školsku klimu jest vrednovanje i smjernice za poboljšanje. Naime, vrednovanje školske klime pruža uvid u društvene, emocionalne, etičke i akademske dimenzije škole, dok smjernice za poboljšanje omogućuju zajednički rad i zalaganje svih sudionika obrazovnih procesa prema ostvarenju zajedničkog cilja. Neke od ključnih dimenzija koje potiču klimu učenja i koje se navode u članku jesu: zajednica koja pruža podršku u učenju, sustavni pristupi koji potiču sigurnost i pozitivno ponašanje, uključivanje obitelji, učenika, školskog osoblja i okolne zajednice te standardi i mjere potpore kontinuiranog napretka na temelju podataka.

Autorica J. Kantorova u svojem članku *THE SCHOOL CLIMATE – THEORETICAL PRINCIPLES AND RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS, TEACHERS AND PARENTS* (2009)¹² proučava kvalitetu školske klime na primjeru odabrane gimnazije te na početku svog članka donosi neke od definicija različitih autora. Stručnjaci se naime ne mogu precizno dogovoriti oko toga što se sve uključuje u pojam školske klime. Obdržálek (2002, prema Kantorova, 2009) navodi da je školska klima vrlo složen društveno-psihološki fenomen koji izuzetno izazovan za analizu i istraživanje. Mareš (2000, isto) pak ističe kako u taj fenomen možemo ubrojiti školsku opremu, procese koji se

¹² Kantorova, J. (2009). *THE SCHOOL CLIMATE – THEORETICAL PRINCIPLES AND RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS, TEACHERS AND PARENTS*, www.hrcak.srce.hr/40015, 6.3.2016.

odvijaju unutar škole, stil vođenja škole, javni odraz škole, predanost nastavnika školi i radu te specifičnosti učenika. Znamo da školska klima (u nekim izvorima nazvana školskom atmosferom, školskim svijetom, školskim životom, emocionalnim tonom, školskim etosom, školskom kulturom, školskim duhom) ovisi o specifičnoj situaciji pojedine škole. Uvjetovana je školskim okruženjem u kojem je možemo promatrati, analizirati i vrednovati. Ona se kontinuirano razvija i raste te je dugotrajan fenomen tipičan za pojedinu školu. Valja spomenuti kako neki autori izjednačavaju termin školske klime sa školskom kulturom, no Kantorova (2009) ističe kako ova dva pojma nisu istoznačna, iako postoji veza između školske klime i školske kulture. Naime, školska klima utječe na školsku kulturu te utječe na zadovoljstvo školskog osoblja, učenika i nastavnika. To zadovoljstvo pak utječe na školsku kulturu. Ukoliko se svi pojedinci osjećaju ugodno i zadovoljno u školskom okruženju, učinkovitost škole se povećava.

Svaka aktivnost ima svoje značenje u svakodnevnom radu škole te je jedan od ciljeva istraživanja koje u svojem članku iznosi Kantorova (2009) odgovoriti na pitanja kako pozitivna školska klima može unaprijediti kvalitetu škole i poučavanja. Naime, svaka škola trebala bi osmisliti svoj koncept i načine optimizacije školske klime u svakodnevnom radu.

Kada je riječ o procjenjivanju školske klime, Kantorova (2009) ističe vrednovanje pojedinaca koji sudjeluju o obrazovnom procesu – učenika, nastavnika, ravnatelja, roditelja, osnivača škole. Ono što se također može proučavati jesu neki objektivni podaci o školi, kao što je broj učenika, broj i veličina razrednih odjeljenja, školska organizacija, populacija učenika, karakteristike školskog vodstva te obrazovanje nastavnika. Međutim, ovi podaci ne odražavaju vezu učenika i nastavnika ili pak motivaciju nastavnika i učenika za međusobnom suradnjom. Važniji faktori proučavanja jesu subjektivni stavovi pojedinaca koji sudjeluju o obrazovnom procesu, njihovi načini razmišljanja, načini ponašanja i djelovanja i sl.

Kako bi istražila školsku klimu u jednoj češkoj gimnaziji, Kantorova (2009) je konstruirala upitnike za tri skupine ispitanika – učenike, nastavnike i roditelje. Pozornost se usmjerava na sljedećih pet područja školskoga života koja su, prema mišljenju autorice, značajna za školsku klimu: 1) sveukupni odnosi i motivacija za učenje; 2) kvalitete i kompetencije nastavnika; 3) školska pravila i razredna disciplina; 4) solidarnost razreda kao društvene skupine; 5) arhitektonski, estetski i higijenski aspekti škole. Istraživanje je potvrdilo razlike u vrednovanju područja školske klime iz perspektive učenika, nastavnika i roditelja.

Naime, rezultati su pokazali kako su nastavnici najzadovoljniji sa svim područjima školske klime, sljedeći na ljestvici su roditelji, a najveće nezadovoljstvo postoji među učenicima. Isto tako, ispitanici su sveukupno pokazali najveće najveće zadovoljstvo prvim područjem

(sveukupni odnosi i motivacija za učenje), a najlošije ocijenjeno područje bilo je četvrto (solidarnost razreda kao društvene skupine). Interpretacija podataka zahtijeva oprez, ali sveukupno gledajući, rezultati odražavaju pozitivnu školsku klimu u istraživanoj školi. Negativni aspekti školske klime pak predstavljaju izazov za unapređenje i optimiziranje školske klime.

Školska klima vidljiva je u osjećajima i stavovima samih učenika, nastavnika, školskog osoblja i roditelja – način na koji se učenici i osoblje osjećaju u svojem svakodnevnom boravku školi. Ona je važan element u raspravama o poboljšanju akademskog uspjeha i školskoj reformi. Također se spominje i u raspravama o mogućim rješenjima različitih problema, kao što su vršnjačko nasilje, sukobi među učenicima, samoubojstva (Best Practice Briefs, 2004).

Istraživanja školske klime u Hrvatskoj bila su uglavnom temeljena na sociološkim teorijama (Baranović, Domović i Štirbić, 2006; Puzić, Baranović i Doolan, 2011, prema Velki, Kuterovac Jagodić, Antunović, 2012), sudionici istraživanja uglavnom su bili učitelji i nastavnici (Baranović i sur., 2006, isto) ili učenici srednjih škola (Bouillet i Bijedić, 2007, isto), dok su kao mjere korištene ankete (Relja, 2006, isto) ili prevedeni upitnici iz američkih istraživanja (Puzić i sur., 2011, isto) za koje često nisu prikazane metrijske karakteristike (Bouillet i Bijedić, 2007, isto). Zbog drugačijeg kulturološkog okruženja i razlika u obrazovnim sustavima nije opravdano jednostavno prevoditi američke ili neke druge upitnike školske klime, već su potrebne veće prilagodbe instrumenata kako bi se njima mogli prikupiti valjani i pouzdani podaci o školskoj klimi u hrvatskim školama.

Jedan takav primjer korištenja američkog upitnika za mjerenje klime koristile su autorice Tena Velki, Gordana Kuterovac Jagodić i Ana Antunović. U kreiranju upitnika školske klime za učenike u hrvatskim školama polazište je bio *American School Climate Survey*, verzija za učenike (ASC 2-0, Perkins, 2006) koji je, uz pristanak autora, adaptiran za korištenje u hrvatskim školama. Na temelju tog upitnika i teorijskih pristupa konceptu školske klime autorice su za potrebe istraživanja adaptirale i konstruirale čestice prve verzije *Hrvatskog upitnika školske klime (HUŠKU)*. Validacija upitnika provedena je u tri koraka. U prvom je koraku primijenjena duža verzija upitnika, u drugom koraku skraćena i poboljšana verzija primijenjena je na djeci gradskih škola, dok je u trećem koraku upitnik primijenjen i provjeren i u seoskim školama.

Početna verzija *Hrvatskog upitnika školske klime za učenike (HUŠK-U)* sastojala od 23 pitanja. U prvom dijelu istraživanja cilj je bio provjeriti faktorsku strukturu, pouzdanost

cijelog upitnika kao i diskriminativnost pojedinačnih čestica te odabrati najbolje čestice koje će zahvaćati opći faktor školske klime. U tu svrhu provedeno je istraživanje u dvije osnovne škole iz dva grada s područja Slavonije tijekom prvog polugodišta 2010. godine. U prvom dijelu istraživanja sudjelovalo je 320 učenika (157 dječaka i 163 djevojčice) dobi od 5. do 8. razreda osnovne škole. Učenici su imali između 10 i 14 godina. Na temelju analize podataka dobivenih na upitniku koji se sastojao od 23 čestice, odabrano je 15 čestica koje su najbolje predstavljale opći faktor školske klime i koje su imale zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije. U drugom su uzorku sudjelovali učenici s područja grada Osijeka. Istraživanje je provedeno u sklopu jednog šireg istraživanja (Velki, Kuterovac Jagodić, Antunović, 2014)¹³ u drugom polugodištu školske godine 2010/2011. Tom su prilikom, u svrhu provjere vanjske valjanosti, prikupljeni podaci o nekim varijablama (školski uspjeh, osjećaj sigurnosti u školskom okruženju, vršnjačko nasilje i viktimizacija) koje su u prijašnjim istraživanjima pokazale jasnu povezanost sa školskom klimom.

4. ŠKOLSKA KULTURA

No, gdje je u tome svemu školska kultura? Kolika je njezina važnost u današnjem svijetu? Kultura odgojno-obrazovne ustanove postoji otkad postoje ustanove, no uglavnom se o njoj nije pisalo i bila je zanemarivana.

Prvi koji je spomenuo kulturu škole bio je američki sociolog Willard W. Waller u svojem djelu "Sociologija poučavanja" iz 1932. godine gdje pojašnjava da svaka škola ima svoju kulturu, da se kultura škole teško mijenja i da školske reforme ne mogu uspjeti ako se ne počne od učitelja. Povod za istraživanje školske kulture u SAD- u i Europi bila su otkrića američkih i engleskih znanstvenika sredinom šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća, da je za obrazovne uspjehe učenika više od samog obrazovanja presudna njihova socijalna okolina (Prosser, 1999).

O školskoj kulturi se u svijetu, a ni u Hrvatskoj, ne zna mnogo.

Pod pojmom "školska kultura" najčešće se podrazumijeva akumulacija mnogih individualnih vrijednosti i normi, stavova i vjerovanja, rituala, povijesti, tradicije i drugog, koji čine nepisana pravila o tome kako treba misliti, osjećati, ponašati se i djelovati u

¹³ Velki, T., Kuterovac Jagodić, G., Antunović, A. (2014). *RAZVOJ I VALIDACIJA HRVATSKOG UPITNIKA ŠKOLSKO KLIME ZA UČENIKE*, www.hrcak.hr, 7.3.2016.

određenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Zajedno s kurikulumom, elementima rasporeda, očekivanjima, načinima rješavanja problema i donošenja odluka, pojam kulture ustanove posebice obuhvaća socijalne interakcije i istodobno ih u velikoj mjeri određuje. Dakle, tu prestaje kultura individue i prerasta u kulturu grupe ljudi koji zajedno rade i žive. Školska kultura prožima sve što se u ustanovi događa i nikako nije odjeljena od bilo kojeg vida djelovanja u školskoj ustanovi. Iako to ne moraju biti pisana pravila, postoji nepisani konsenzus o tome što je zaposlenicima određene ustanove važno, kako se u njoj trebaju ponašati, kako raditi...

Kao što smo već spomenuli, o kulturi odgojno-obrazovnih ustanova, osobito onih ranog i predškolskog odgoja ne zna se mnogo, no tu je kulturu potrebno istraživati jer se jedino promjenom kulture ustanove mogu mijenjati sve ostale odrednice kvalitete odgojno-obrazovnog procesa koji se odvija u njoj. Važno je da je u školi kultura otvorenosti i prihvaćanja, a ne već tradicionalni i ustaljeni obrasci ponašanja (Vujičić, 2011).

Školska kultura jedan je od najsloženijih i najvažnijih koncepata u obrazovanju. U poveznici s napretkom i poboljšanjem škola, također i jedan od najviše zanemarenih. Schein (1985, prema Stoll, 1998) smatra kako je temelj kulture neke organizacije dublja razina osnovnih pretpostavki i uvjerenja koje dijele članovi organizacije, a koje djeluju nesvjesno i definiraju osnovni stav organizacije i okruženja. To je i temelj školske kulture i ujedno i ono što je čini teško razumljivom i promjenjivom. Svaka škola ima drugačiju kulturu koja je oblikovana poviješću, kontekstom i ljudima koji je čine.

L. Stoll (1998)¹⁴ govori o utjecaju ova tri faktora na kulturu škole te navodi kako starost škole može utjecati na kulturnu promjenu. Naime, svaka škola (prema Scheinu, 1985) prolazi kroz tri razvojna razdoblja: početno razdoblje (rane godine), srednje razdoblje (srednje godine) te zrelost i/ili stagnacija i pad. U ranim godinama nove škole dominantne vrijednosti proizlaze od osnivača i škola jasno definira i određuje kulturu koja spaja ljude i koja stvara pozitivnu razvojnu snagu pojašnjavanjem konkretnih vrijednosti te jedinstvenog identiteta koji se dijeli s novim učiteljima, učenicima ili roditeljima. U središnjoj fazi razvoja (tzv. srednjim godinama), škola je dobro uspostavljena, ali treba i dalje nastaviti napredovati i mijenjati se. Najvažniji aspekti kulture su ugrađeni u samu školu i podrazumijevaju se, a kultura je sve implicitnija.

Promjena postaje sve teža zbog smanjene svijesti o kulturi. Zrelost i/ili stagnacija i pad najproblematičnija je faza iz perspektive kulturne promjene. Ova faza se postiže ukoliko je

¹⁴ Stoll, L. (1998). *School culture*, www.educationalleaders.govt.nz/.../stoll_article_set3_2000.pdf, 10.3. 2016.

škola prestala rasti i razvijati se te odgovarati na potrebe okruženja u kojem se nalazi. Nadalje, kontekst u kojem se škola nalazi i okolina kojom je okružena imaju snažan utjecaj na kulturu škole, počevši od roditelja i lokalne zajednice, pa do političkih i ekonomskih sila. Tako primjerice stavljanje naglaska vanjske procjene znanja na isključivo temeljne predmete osnovne razine utječe na to što se cijeni u školi. Školski sindikati su također jedan aspekt vanjskog konteksta koji može utjecati na školsku kulturu i njen napredak. Važno je istaknuti i razliku u kulturi škole između osnovnih i srednjih škola zbog razlike u strukturi te same percepcije učenika. Upravo učenici i njihova socijalna pozadina imaju također značajan utjecaj na školsku kulturu, između ostalog zbog različitog doživljavanja škole na temelju njihove kulture, stavova i vrijednosti, a koji se često mijenjaju kako ulaze u razdoblje adolescencije.

Promjene u društvu utječu na školsku kulturu, bilo da su povezane s učenjem, učeničkom populacijom, brzim tehnološkim napretkom ili promjenom uloga žena u društvu. Takve društvene promjene zahtijevaju brzu reakciju škole. Navedene činjenice idu u prilog tome da se kultura stalno mijenja, razvija i obnavlja.

Kultura može poprimiti različite oblike, a u okviru holističkog koncepta može postojati nekoliko kultura: kultura učenika, nastavnika, vodstva, nenastavnog osoblja te kultura roditelja.

Kultura nastavnika prima najviše pažnje kada je riječ o poboljšanju nastave. Andy Hargreaves (1994, prema Stoll, 1998) ističe četiri različite kulture poučavanja: individualizam, kolaboracija (suradnja), neprirodna kolegijalnost te balkanizacija. Kada je riječ o kulturi individualizma, dominiraju izolacija, osamljenost i autonomija, dok se izbjegava krivnja i pružanje podrške. U kulturi suradnje nastavnici spontano ili dobrovoljno odlučuju surađivati (bez prisile ili kontrole), a stupnjevi suradnje su različiti: od međusobne razmjene ideja i materijala, do hospitacija i reflektivnog učenja. Neprirodna kolegijalnost s druge pak strane uključuje prisiljenu suradnju koja je vremenski i prostorno određena. I naposljetku, balkanizacija se odnosi na formiranje manjih skupina nastavnika; nastavnici nisu izolirani, ali ne rade i kao cijela škola.

Zaposlenici škole te oni koji podupiru rad škole moraju razumjeti norme škole zato što prihvaćanje projekata unapređenja ovisi o preklapanju normi koje su ugrađene u promjene te onih koje su dio školske kulture. Stoll i Fink (1996, prema Stoll, 1998) navode 10 kulturnih normi koje utječu na napredak škole: zajednički cilj ("znamo kamo idemo"), odgovornost za uspjeh ("moramo uspjeti"), kolegijalnost ("zajednički radimo na ovome"), kontinuirano unapređivanje ("možemo se poboljšati"), doživotno učenje ("učenje je za svakoga"),

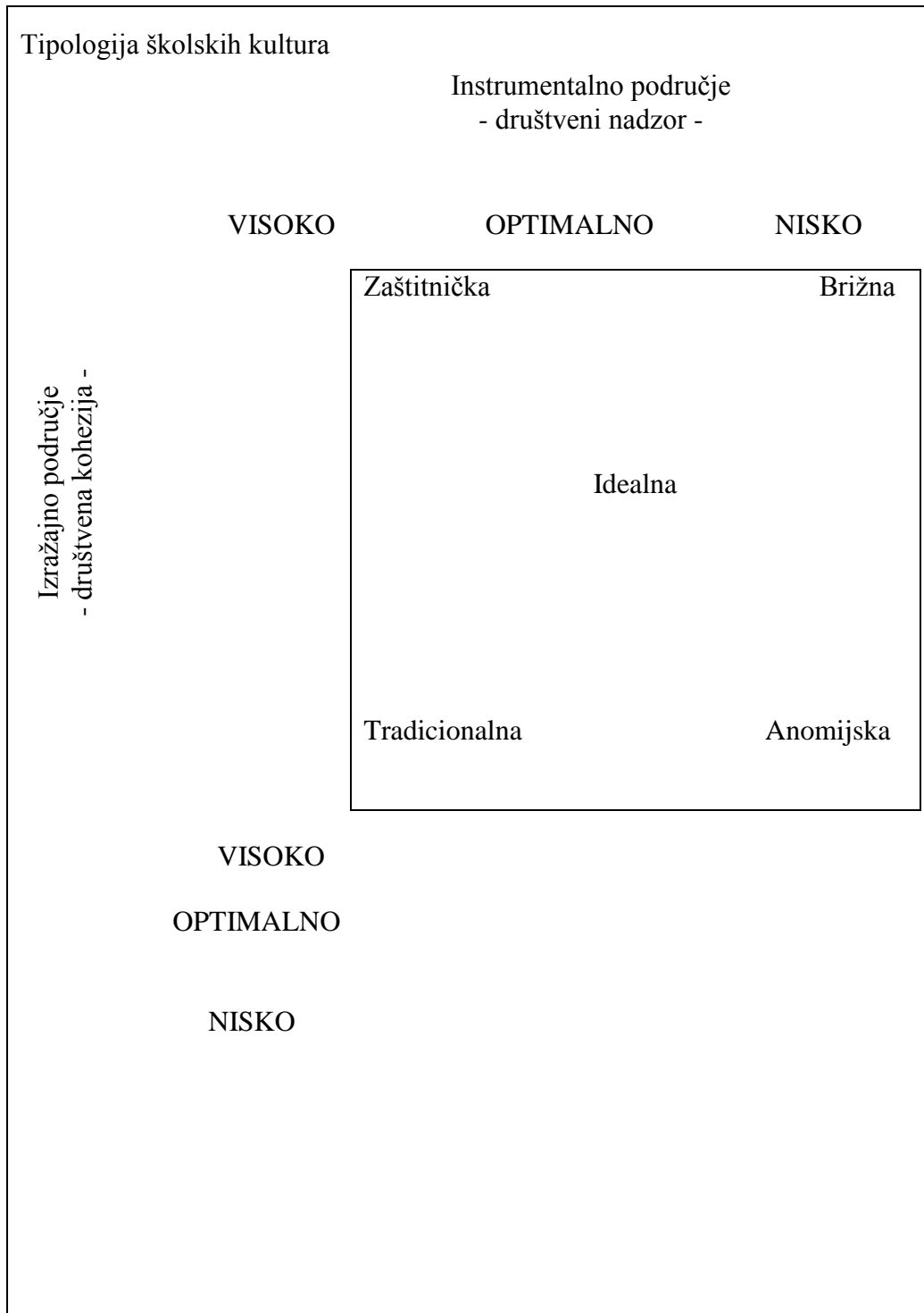
prihvatanje rizika ("učimo pokušavajući nešto novo"), podrška ("uvijek je netko tu da ti pruži pomoć"), uzajamno poštovanje ("svatko može nešto ponuditi"), otvorenost ("možemo razgovarati o našim razlikama"), pohvale i humor ("zadovoljni smo sobom"). Navedene norme međusobno su povezane te ne predstavljaju samo sliku učinkovite škole, već se fokusiraju na temeljna pitanja o tome kako se ljudi međusobno odnose i cijene.

Školska je kultura dinamičan fenomen i stalno se mijenja i oblikuje kroz interakcije s drugima te kroz razmišljanja o životu i svijetu (Finnan, 2000 prema Hinde, 2004). Razvija se kroz međusobnu interakciju školskih djelatnika, učenika i zajednice. Ono što također oblikuje kulturu je upravljanje školom (Hollins, 1996, isto). Vodstvo u državi, županiji i na razini škole oblikuje parametre unutar kojih se kreira kultura. Drugim riječima, od nastavnika se očekuje da poštuju odluke ravnatelja i upravitelja bez obzira na ostale kulturne aspekte škole. Nadalje, od učenika se očekuje da poštuju odluke nastavnika. Hijerarhija utječe na školsku kulturu bez obzira na pojedine stilove poučavanja ili vođenja.

Kultura utječe na sve aspekte škole, uključujući načine na koji se odijeva osoblje škole (Peterson & Deal, 1998, isto), ono o čemu se razgovara u zbornici (Kottler, 1997, isto), načine na koje nastavnici ukrašavaju svoje učionice, njihov naglasak na pojedine aspekte nastavnog plana i programa te spremnost nastavnika na promjene (Hargreaves, 1997 b, isto). Donahue (1997, isto) naglašava kako se promjenom kulture mijenja i sve ostalo (Hinde, 2004).¹⁵

Već je ranije navedeno da se školske kulture razlikuju među školama, no tijekom godina su se razvile tipologije koje opisuju idealne tipove školske kulture. Iako ne uzimaju u obzir različitosti škola, korisne su kao polazište za raspravu koje može pomoći nastavnicima uzeti u obzir različite aspekte njihove školske kulture. David Hargreaves (1995 prema Stoll, 1998) nudi model koji se temelji na dvije dimenzije: instrumentalnom području (predstavlja društveni nadzor i orijentaciju na zadatak) te izražajnom području (odražava društvenu koheziju kroz održavanje pozitivnih veza). Četiri tipa neučinkovitih školskih kultura nalaze se na različitim krajnim pozicijama u dvije dimenzije (tablica 1.)

¹⁵ Hinde, E.R. (2004). *School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change*, https://www.researchgate.net/.../251297989_School_Culture_and, 13.3.2016.

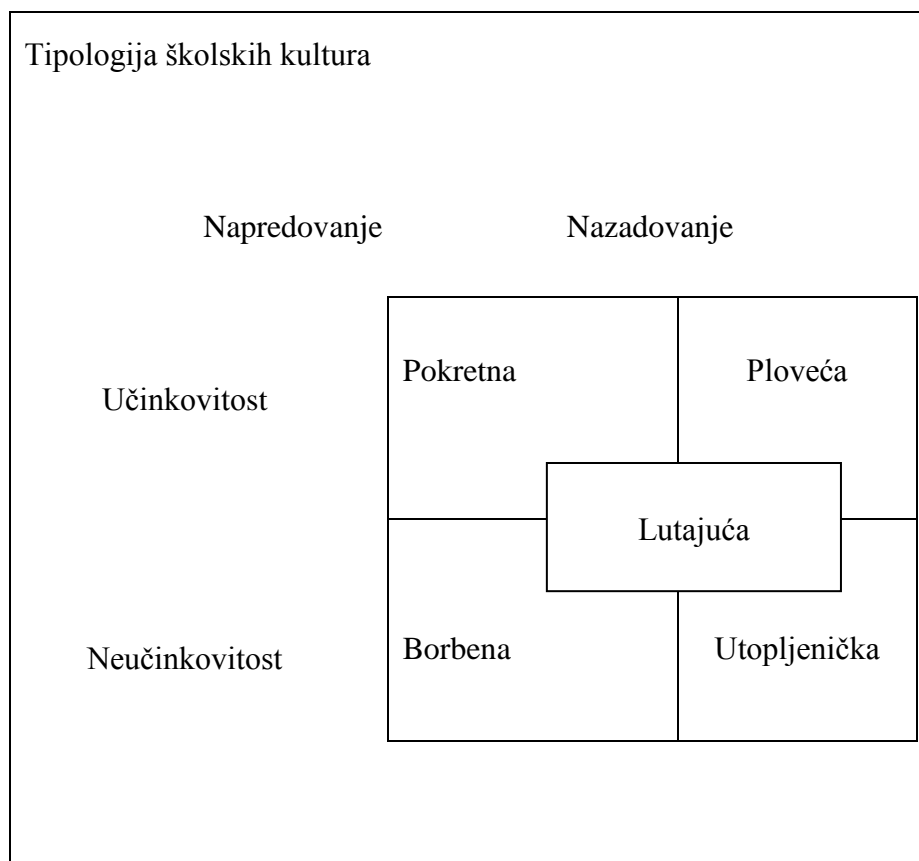


- Tradicionalna – niska razina društvene kohezija, visok društveni nadzor – formalna, nepristupačna
- Brižna – nizak društveni nadzor, visoka društvena kohezija – opuštena, ugodna

- Zaštitnička – visok društveni nadzor, visoka društvena kohezija – klaustrofobična, kontrolirana
- Anomijska – niska društvena kohezija, nizak društveni nadzor – nesigurna, izolirana

Peta kultura, koja je u centru modela, označava učinkovitu školu optimalne, odnosno najpogodnije društvene kohezije i kontrole – prilično visoka očekivanja podrška za ostvarenje standarda.

Nadalje, model koji predlažu Stoll i Fink (1996 prema Stoll, 1998) fokusira se na trenutačnu učinkovitost škole, ali isto tako tvrde da promjene koje su nagle onemogućavaju pasivnost i održavanje istog nivoa učinkovitosti te škole ili postaju bolje ili gore. Ova dva pojma omogućuju ispitivanje školske kulture u dvije dimenzije – učinkovitost i neučinkovitost te napredovanje i nazadovanje (tablica 2.)



- Pokretna– poticanje napretka i razvoja učenika, djelatnici zajednički rade na traženju odgovora na razvojna pitanja, znaju kamo idu i imaju volju i vještine tamo stići, posjeduju norme unaprjeđenja škola

- Ploveća – dojam djelotvornosti, učenici postižu uspjeh usprkos kvaliteti nastave, obično se nalaze u bogatijim područjima, učenici se ne pripremaju na dinamičnost promjene svijeta, snažnim normama se onemogućavaju promjene
- Lutajuća – nije osobito djelotvorna ni nedjelotvorna, nedovoljna brza dinamika napredovanja za suočavanje s promjenama, vrludanje prema budućnosti na štetu svojih učenika, sukobljavajući ciljevi koji ometaju pokušaje poboljšanja kvalitete
- Borbena – neučinkovitost i svijest o neučinkovitosti, puno energije se troši na poboljšanje, naposljetku slijedi uspjeh jer postoji volja, usprkos manjku znanja i vještina, demotivirajući efekt zbog čestog etiketiranja kulture kao neuspješne
- Utopljenička – neučinkovitost zbog izolacije, uzajamnog okrivljavanja, samodostatnosti, gubitka vjere u poboljšanje kvalitete, djelatnici nisu spremni ili sposobni za promjenu zbog bezvoljnosti i neznanja, često u siromašnijim područjima gdje nastavnici krivnju za neuspjeh prebacuju na nebrižne roditelje ili nepripremljene učenike, potrebna dramatična promjena i značajna podrška

Stvarni napredak i promjena negativne kulture mogući su samo unutar škole kao takve, a nju čini složen sustav vrijednosti i uvjerenja, normi, odnosa društva i vodstva. Promjena ne znači samo promjenu kurikuluma, strategija učenja i poučavanja, vrednovanja, struktura te uloga i odgovornosti. Promjena nije isključivo posljedica planiranja zbog vanjskih inspekcija ili osvrta. Ne događa se niti zbog postavljanja ciljeva na temelju podataka koji su sugerirali da svi ili određena grupa učenika mogu ostvariti bolje rezultate. Promjena zahtijeva razumijevanje i poštovanje različitih značenja i tumačenja koja ljudi imaju i donose u obrazovne inicijative te rad na razvijanju zajedničkih namjera poduprtih normama koje će promicati održiv napredak škole.

4.1. Oblikovanje školske kulture

Ne postoji neka jedinstvena definicija školske kulture već više njih uključuje ono što je zajedničko određenju kulture odgojno-obrazovne institucije. Tako ćemo navesti nekoliko definicija raznih autora: a) kultura odgojno-obrazovne ustanove sadrži zajednička vjerovanja i vrijednosti koje usko povezuju članove te zajednice i drže ih na okupu (Deal i Kennedy, 1982, 1983);

b) kultura odgojno-obrazovne ustanove određuje se kao leće kroz koje sudionici vide sami sebe i svijet koji ih okružuje (Hargreaves, 1999);

c) te kultura odgojno-obrazovne ustanove jest "živa stvar" i čini se da joj najveći pečat daju međuodnosi učitelja i djece sa zajednicom (Fullan, 1999 prema Vujičić, 2011: 34).

Kultura odgojno-obrazovne ustanove može imati pozitivan utjecaj na učenje te na istraživanje odgojno-obrazovnog procesa, ali i negativne. Kad odgojno-obrazovna ustanova ima pozitivnu profesionalnu kulturu, znači da ima značajan profesionalni razvoj, uspješni kurikulum i pozitivna postignuća svojih polaznika. U suprotnom, odgojno-obrazovna ustanova s negativnom kulturom ne vrednuje profesionalno učenje, pruža otpor promjenama, umanjuje i sprečava uspješan profesionalni razvoj.

Sljedeća tablica (3.) pokazuje kako sastavnice školske kulture mogu podržati ili otežati/spriječiti učenje:

Školska kultura koja...

	Podržava učenje	Otežava/spriječava učenje
Materijalni artefakti i simboli	Školska zgrada i njena organizacija odražavaju potrebe djece i njihovih obrazovnih postignuća.	Vrlo mali naglasak na potrebama djece i njihovom obrazovanju.
Vrijednosti	Upravitelji, nastavnici, učenici i roditelji sudjeluju u donošenju odluka.	Odluke se donose bez sudjelovanja nastavnika i roditelja.
Pretpostavke	Svi učenici mogu učiti. Roditelji žele da njihova djeca uspiju. Roditelji su partneri u obrazovanju.	Neki učenici nisu sposobni učiti ili su prelijeni za učenje. Roditelji ne mare. Roditelji ne znaju ništa o obrazovanju.

Bilo pozitivna bilo negativna kultura odgojno-obrazovne ustanove utječe na kvalitetu i uspješnost stručnog usavršavanja. Tako Peterson i Deal (2002) jednostavno dijele kulturu ustanove na pozitivnu i negativnu, ovisno o tome u kojoj mjeri djelatnici ostvaruju svoju misiju, viziju i temeljne ciljeve, a ponajprije obrazovne ciljeve.

Pozitivna je kultura tonička, vitalna, dinamička i optimistička. Svi djelatnici te ustanove poslove rješavaju u dijalogu i interakciji. Nasuprot tome, negativna kultura je toksička. U takvom kolektivu nedostaje energije, prevladava pesimizam i pasivnost. U takvoj školi se razvija kultura šutnje, antagonizma i neprimjerene komunikacije.

Po njima najvažnije dimenzije školske kulture su: stavovi i vjerovanja (skup pretpostavki koje školski čimbenici imaju o svrsi, temeljnim zadaćama i učinkovitosti škole), kulturne norme (pisana i nepisana pravila), neposredni odnosi među čimbenicima (verbalna i neverbalna komunikacija).

Glavni čimbenici kulture odgojno-obrazovne ustanove su:

- a) djelatnici koji u toj ustanovi odgajaju i podučavaju,
- b) djeca, učenici koji u njoj uče,
- c) djelatnici kojima je povjereno neposredno vođenje i administriranje ustanove,
- d) djelatnici koji imaju pravo nadzora nad djelatnošću ustanove zato što su osobno zainteresirani za njen rad (roditelji),
- e) djelatnici koji imaju dužnost nadzora nad djelatnošću ustanove, jer im je društvo povjerilo tu ulogu (lokalne i središnje vlasti, odnosno njihova posebna tijela) (Ravnatelj škole-upravljanje-vođenje: 76).

Budući da kulturu stvaraju njezini sudionici, ona se neminovno mijenja kako se mijenjaju njezini pripadnici.

Školska kultura predstavlja paradoks jer je istodobno i statična i dinamična. Ako članovi nemaju načina da utječu na kulturu već samo mogu naučiti ustaljene konvencije, to bi se moglo shvatiti kao da se kultura neke organizacije malokad mijenja. Na mjeru u kojoj je kultura dinamična utječe i sam tip važećih normi.

Rossmann i suradnici (1988, prema Vujičić, 2012) razlikuju između "svetih" i "profanih" normi. Prve definiraju kao "neupitno istinite", daju životu smisao i manja je vjerojatnost da će se promijeniti one nego sastav ljudi koji ih se pridržavaju. One su nepromjenjive i trajne. Profane norme se temelje na uvjerenjima koja nisu ljudima tako prirasla za srce te su otvorenija za raspravu i izmjene.

Kulturu odgojno-obrazovne ustanove možemo opisati slično kao zrak koji udišemo (Hinde, 2005, isto). Za Rinaldi (2001, isto) odgojno-obrazovna ustanova je "laboratorij kulture", mjesto gdje se osobna i kolektivna kultura razvija pod utjecajem politike, društva i vrijednosti konteksta, odražava se na taj kontekst u jednom recipročnom odnosu. Ističe da je obrazovanje u uskoj korelaciji s konceptom vrijednosti kao idealom kojem osoba teži u svom životu, što znači odgoj intrinzičnih vrijednosti svakog pojedinca i svake kulture (Vujičić, 2012).

Brojni autori koji su istraživali kulturološke faktore koji utječu na uspjeh učenika (npr. Senge, 1990; Fullan, 1992; Deal i Peterson, 1990, prema Brown, 2004) naglašavaju važnost

zajedničke vizije predvođene jakim vođom koji ima osjećaj moralne svrhe. Na temelju rada ovih, ali i mnogih drugih istraživača i pokretača reforme školstva proizlazi nekoliko osnovnih principa. Ako želite kulturu škole koja podržava naporan rad i visoka postignuća, potrebno je sljedeće:

- inspirativna vizija potpomognuta jasnom i izazovnom misijom
- kurikulum, načini poučavanja i vrednovanja te prilike za učenje koje su jasno povezane s vizijom i misijom te prilagođene potrebama i interesima učenika
- dovoljno vremena za nastavnike i učenike kako bi dobro obavili svoje dužnosti
- sveprisutan naglasak na učenje učenika i nastavnika, zajedno s kontinuiranim razgovorom o kvaliteti rada
- blizak odnos pun podrške između nastavnika i učenika, nastavnika i nastavnika te učenika i učenika
- mnogobrojne prilike za stvaranje kulture, raspravljanje o temeljnim vrijednostima, preuzimanje odgovornosti, zajedništvo te slavljenje individualnih i grupnih uspjeha
- vodstvo koje potiče i štiti povjerenje, učenje temeljeno na radu, fleksibilnost, preuzimanje rizika, inovacije i prilagodbe na promjene
- sustavi donošenja odluka temeljeni na pravovremenim, točnim, kvalitativnim i kvantitativnim informacijama o napretku prema viziji,
- čvrsta podrška roditelja
- fleksibilnost regije i podrška za višestruke školske vizije, misije i inovacije.

Dakako, ono što je također potrebno su sreća, dobro vremensko planiranje i politička podrška. Svrha svega navedenog je stvoriti okruženje pogodno za učenje. Takva okruženja lako je prepoznati: svi uče; u učionicama i školskim hodnicima vidljivi su primjeri uspješnih radova i postignuća učenika; mogućnosti za učenje su višestruke; nude se različiti načini učenja ovisno o potrebama učenika; svaki učenik održava vezu i interakciju s velikim brojem ostalih učenika, nastavnika i odraslima u toj zajednici; odlični učenici se pohvaljuju i ističu kao primjer; promovira se timski rad na projektima u manjim i većim grupama; svi se međusobno slušaju; osjećaju se dovoljno sigurnima i slobodnima preuzeti rizik, pogriješiti ili isprobati nešto novo; prevladava osjećaj povjerenja; različitost je pozitivna – biti u takvom okruženju je iznimno dobar osjećaj zbog okruženosti ljudima koji su puni razumijevanja i uvijek spremni pomoći.

Mnogi inicijatori reforme školstva u posljednjih nekoliko desetljeća ističu kako se navedeno okružje može ostvariti osnivanjem manjih školskih zajednica ili pak podjelom velikih srednjih škola u manje jedinice kojima je lakše upravljati, a koje bi imale 400 ili manje učenika. (npr., Meier, 1995; Raywid, 1997; Sizer, 1996; Toch, 2003, isto). Oni tvrde kako manje škole pružaju veće mogućnosti od velikih srednjih škola upravo zato što su zbog manjeg broja ljudi u boljoj mogućnosti ostvariti okruženje kakvo je ranije navedeno. U manjim grupama lakše je uskladiti zajedničku viziju i misiju, razviti kurikulum usklađen s potrebama učenika, povećati količinu individualiziranog pristupa učeniku i učenju. Nadalje, manje škole mogu lakše prikupiti potrebne podatke i na temelju istih donositi različite odluke, ali i lakše pokrenuti promjene kada podaci sugeriraju tu potrebu. Ono što je važno naglasiti jest da manja škola ne znači nužno i bolju organizaciju – ukoliko ne postoji znanje o tome kako iskoristiti prednosti i faktore kojima se postiže poželjno pozitivno okruženje, tada će škola trpjeti negativne strane svoje veličine i nijednu prednost koju bi mogla iskoristiti. Iako je popis značajki uspješnih organizacija naoko jednostavan, potrebno je detaljnije sagledati neke od njih:

- Vizija i misija

Vizija i misija povezane su sa svrhom. Organizacije bez konkretne i jasne svrhe su neučinkovite i često razočaravajuće za znatan broj svojih klijenata. Kako bi se odredila jasna svrha i cilj neke škole, potrebne su konstruktivne rasprave i dogovori kojima se stvara povezanost među ljudima koji brinu o školi. Sporazum o zajedničkoj viziji i misiji škole dovodi do praktičnih kriterija na temelju kojih se donose odluke o najbitnijim stvarima te načinu reagiranja kada dođe do nepredvidivih situacija. Potreba za definiranjem ograničenja, donošenjem grupnih odluka te kriterija donošenja odluka postavlja temelje organizacijske kulture koja podržava učenje. U takvoj organizaciji svatko zna svoju ulogu te ima osjećaj ponosa i pripadnosti.

- Kurikulum, načini poučavanja i vrednovanja

Brown (2004) ističe problem opširnog kurikuluma u američkom školstvu te naglašava kako opširnost i zasićenost činjenicama koje učenici trebaju usvojiti dovodi to dominacije frontalnog rada, nedovoljno učeničkih rasprava i grupnog rada te premalo individualiziranog pristupa učeniku. Skraćeni oblik kurikuluma pak otvara mnogo veće mogućnosti projektnog učenja, istraživanja, seminara, interdisciplinarnog učenja. Naglašava kako bi misija škole trebala uzeti u obzir izvrsnog poznavanja manjeg broja činjenica umjesto velikog broja činjenica koje se lako zaboravljaju, a o kojima učenici mogu učiti izvan škole.

- Vrijeme

Dalje raspravlja o organizaciji američkog srednjeg školstva te se usput dotiče i generalnih principa organizacije vremena za koje tvrdi: "Vrijeme u srednjoj školi nepravilno je raspoređeno i rasipnički se koristi, posebno ako se u obzir uzmu potrebe nepripremljenih i nemotiviranih učenika. Iz tog razloga se nastavnici prilagođavaju učeničkom ritmu te sve traje duže no što bi trebalo, a opširan plan i program također nije u skladu s vremenom koje je na raspolaganju. Ukoliko će doći do reforme srednje škole, morat će se redefinirati odnosi između kulture, organizacije i vremena." (Brown, 2004: 54-87).

- Naglasak na učenju učenika i nastavnika

Pomak od naglaska na poučavanju na naglasak na učenju zahtijeva duboke promjene kurikuluma, poučavanja, vrednovanja, profesionalnog razvoja, upravljanja, organizacije i vodstva. Na prvom mjestu trebaju biti potrebe učenika, njihovi kapaciteti učenja, interesi, problemi i očekivanja, a tek nakon toga sam kurikulum. Nastavnički posao uključuje poznavanje učenika i njegovo vođenje prema ishodima koji su određeni planom i programom. Brown (2004) ističe važnost takozvanih obrazovnih zajednica koje uključuju visoku razinu dijaloga, rasprave i suradnje. Smatra da u takvim obrazovnim zajednicama učenici preuzimaju veću kontrolu nad ciljevima, sadržajem, načinima poučavanja i prilikama za učenje. Njima se potiče grupni rad, učenici surađuju i zajednički rješavaju probleme od zajedničkog interesa te donose rješenja. Svi uče, uključujući i nastavnika ili vođu grupe (Wilson i Cole, 1997; Bereiter i Scardamalia, 1993, isto). Pomak od tradicionalnih struktura prema sustavima koji su otvoreniji i fleksibilniji prilično je težak i dug proces. Budući da u navedenim obrazovnim zajednicama nastavnici imaju smanjenu ulogu – više nisu u centru sustava – protivljenje nastavnika može biti prepreka u pokretanju promjena. Najbolji način je stvaranje manjih obrazovnih zajednica s ciljem proširenja na cijelu školu, a na temelju kojih bi nastavnici mogli upoznati njihove prednosti.

- Povezanost

Organizacijske strukture mogu povećati ili smanjiti povezanost i komunikaciju između ljudi u određenom poslovnom okruženju te između ljudi određenog poslovnog okruženja i vanjskog svijeta. Brojni autori, među kojima su Lewin i Regine (2000, isto), naglašavaju važnost povezanosti u organizacijskim strukturama kao što su škole i različite tvrtke te povezanost smatraju ključnim faktorom uspješnog poslovanja. U školama se sve više javljaju grupe za savjetovanje u kojima učenici mogu naučiti i prakticirati različite vještine socijalnog i emocionalnog učenja (engl. SEL). Istraživanja pokazuju da navedene vještine nisu povezane samo s uspješnim uspostavljanjem veza, već i sa stavovima učenju te akademskim uspjehom

(Rhodes, 2003, isto). Vještine socijalnog i emocionalnog učenja podrazumijevaju sposobnost suosjećanja s drugom osobom, vlastitu procjenu jakih i slabih strana, razumijevanje različitih perspektiva, kontrolu nagona, rješavanje sukoba, donošenje ispravnih odluka, upravljanje emocijama u stresnim situacijama, stvaranje dugotrajnih prijateljstava, sudjelovanje u grupnim aktivnostima i preuzimanje odgovornosti. Brown (2004) naglašava kako se vještine potrebne za život poput ovih najbolje stječu u manjim grupama te ukoliko je program savjetovanja povezan s vizijom, misijom i kurikulumom škole, može biti pokretačka snaga za novu kulturu i može promijeniti razrednu dinamiku snažnim utjecajem na postignuća i uspjeh učenika.

- Vodstvo

Postoje brojne rasprave i istraživanja o vrstama vodstva koje su potrebne kako bi se prikupili svi bitni elementi za kulturnu promjenu i nadgledala i vodila organizacija kroz uspone i padove u tom procesu promjena. Richard Elmore (2000, isto) ističe kako vođe moraju stvoriti okruženje u kojem pojedinci očekuju da će se njihove ideje i rad preispitivati i razmatrati među kolegama i u kojem timovi očekuju da će se njihova zajednička koncepcija rada razmatrati među pojedincima. Zaštita i tajnovitost rada stvaraju izolaciju, a izolacija je neprijatelj napretka. Nadalje, Fullan (2001 b, isto) dodaje kako je u kulturi kompleksnosti glavna uloga vodstva mobilizirati zajedničku sposobnost da se suoči s teškim okolnostima i situacijama. Vodstvo u složenim društvenim institucijama poput škola zahtijeva razumijevanje načina na koji su sustavi i pojedinci u interakciji te polagano, odmjereno suočavanje sa svakodnevnim poteškoćama života u školi. Znanje o vođenju ne može se oblikovati dvosatnim treninzima ili brzinskim podukama, mora se učiti i prakticirati kroz duži period koji zahtijeva mnogo rada, truda i ulaganja.

Brown (2004) smatra kako se analizom navedenih elemenata u srednjoj školi može steći uvid u situaciju i samu organizacijsku kulturu, a bez čije analize je nemoguća bilo kakva reforma škole.

4.2. Istraživanje školske kulture

Colley (1999)¹⁶ je istraživala identifikaciju specifičnih kulturoloških elemenata unutar jedne osnovne škole, a koji daju informacije o identitetu i funkcioniranju škole. Istraživala je način na koji kultura može utjecati na razvoj škole, sagledavajući pojam kulture s

¹⁶ Colley K M. (1999). *Coming to Know a School Culture*, <https://theses.lib.vt.edu/theses/available/etd-082599.../KColley.pdf>, 11.3.2016.

antropološkog, sociološkog, organizacijskog i obrazovnog aspekta. S antropološkog aspekta i definicije kulture kao običaja skupine ljudi, proizlazi činjenica da svaka škola ima svoju kulturu koja je određena poviješću, ograničenjima te ritualima. Kultura može postojati na mjestu gdje skupina ljudi radi zajedno u dužem vremenskom periodu i teži ostvarenju zajedničkog cilja.

Sociološki gledano, naglasak je na kulturi koja je određena etnički ili geografski te su u središtu kulture norme, vrijednosti, uvjerenja te ekspresivni simboli. Povezano s time, nastavnici se u školama ponašaju prema određenim normama, promiču određene vrijednosti, a ekspresivni simboli predstavljaju svakodnevna zbivanja u školi, kao što su šareni zidovi koje su obojala djeca. Kada je riječ o kulturi i organizacijskom razvoju, Schneider, Brief i Guzzo (1996 prema Colley, 1999) drže da osjećaj pojedine organizacije odražava njenu klimu i kulturu. Vrijednosti i uvjerenja neke organizacije (dio kulture) utječu na interpretaciju organizacijske politike, postupaka i prakse (organizacijska klima). Wheatley i Kellner-Rogers (1996, isto) smatraju kako sve organizacije imaju preduvjete za samostalno organiziranje temeljeno na prirodnoj životnoj tendenciji organiziranja. Oni ujedno ističu osam osnovnih principa, neki od kojih se odnose na važnost kreativnosti i igre u organizaciji, slobodu istraživanja, dijeljenje novih informacija sa svim članovima organizacije te shvaćanje promjena kao kontinuirane, kreativne energije koja služi preoblikovanju izvornih ideja i ostvarenja.

Nadalje, kada je riječ o kulturi i obrazovanju, ističe se kako je kultura pojedine škole sastavljena od elemenata koji su specifični za učenike, nastavnike, ravnatelje i roditelje te zapravo svakodnevne interakcije ljudi koji rade na tom mjestu utjelovljuju tu specifičnu kulturu. Sve uspješne školske kulture karakterizira otvorenost, brižnost, neformalnost, recipročna suradnja, iskren dijalog među njenim djelatnicima te spremnost za zajedničkim suočavanjem neizvjesnosti. Količina vremena koje učenici, nastavnici i članovi zajednice provode u školama stvara kulturne elemente koji izravno utječu na njihove postupke i način rada.

Škola kao kuća radosti, u kojoj je učenje izazov i veselje, nosi transformacijsku i iscijeliteljsku snagu koja se gradi i razvija, odnosno događa na licu mjesta. Svoja uporišta ima u misiji i viziji škole, njezinoj pozitivnoj kulturi i međuljudskim odnosima. Vesela je i razigrana, produhovljena i zabavna, puna nade i optimizma. Širi ljepotu i izvrsnost, pokazuje zahvalnost i uključenost te razvija strast i želju za učenjem. Potiče učenje učenja i omogućava doživljaj uspjeha, teži ispunjenju i zadovoljenju potreba učenika, njihovoj sreći i zadovoljstvu, ali i dobrobiti zajednice. U njezinim kurikulumskim strukturama iščitava se

mudrost i znanje, odvažnost i humanost, pravednost i umjerenost, kao osobine dobrih ljudi. Njezina se izgradnja može sagledati u futurološkim nastojanjima, ali i realnim globalizacijskim i multikulturalnim izazovima, što traži osnaživanje obrazovanja.

Kultura škole, njezina misija i vizija, vrijednosti i uvjerenja moraju postati središnji koncept izgradnje škole (Domović, 2000 i 2004; Strugar, 2005; Buljubašić-Kuzmanović, 2012 i 2013). Misija je poslanje, osnovna funkcija ili zadatak škole, a vizija predodžba budućih događaja, slika idealnog stanja škole. Vizija budi entuzijazam, promovira individualno i zajedničko dobro te daje smisao i svrhu svemu onome što se u školi živi i radi. Vrijednosti suapstraktne ideje o tome što je ispravno ili nije ispravno, mjere su za dobro ili loše i jedinstvene u svakoj kulturi. Većina definicija vrijednosti sadrži sljedeće elemente: poželjnost, selekcija, stabilnost, težnja ka sustavnosti i pozitivnost (Radin, 2001 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2015). Vrijednosti se odnose na ono što doživljavamo, a uvjerenja na ono što mislimo, znanje koje imamo o svijetu, ljudima, stvarima (Pennington, 1998, isto).

Idealan sustav obrazovanja ne postoji, za njim se neprestano traga. Na tom putu bez kraja susrećemo pozitivne i negativne kulture, zaštitne i rizične čimbenike razvoja. Naime, sveopće je mišljenje da sve pozitivne kulture dijele zajedničke značajke, ali svaka negativna kultura je negativna na svoj način. Stoga škole, ukoliko žele pozitivan razvoj, moraju ići dalje od učenja školskih predmeta. Škola kao kuća radosti ne zasniva se samo na učenju akademskih predmeta jer naučiti čitati, pisati, računati i rješavati zadatke nije dovoljno.

Provedeno je istraživanje gdje je bio cilj iz perspektive stručnih suradnika ispitati kulturu škole kao kuće radosti i rasvijetliti odrednice koje doprinose sreći i zadovoljstvu učenika, ali i dobiti zajednice. Razvojne odrednice grupirane su oko potreba učenika, osobina karakterističnih za učenika koji voli učiti i šest pozitivnih ljudskih vrlina poznatih kao karakterne snage pojedinca. Koliko se potiče njihov rast i razvoj u školskom kontekstu, vodi kontinuirana briga i skrb kroz samoučinkovitost i inicijativu učenika, gdje učenici vjeruju u uspjeh, motivirani su i ustrajni, tražila se procjena stručnih suradnika pedagoga koji imaju neposredan uvid u odgojno-obrazovni proces, odnosno nastavu.

Za potrebe istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastojao od 15 tvrdnji raspoređenih u tri skale Likertovog tipa. Anketiranje je uz suglasnost Agencije za odgoj i obrazovanje iz Osijeka provedeno na međužupanijskim stručnim skupovima za pedagoge osnovnih i srednjih škola održanih početkom listopada 2014. godine u Osijeku i Slavonskom Brodu.

Ispitani pedagozi osnovnih i srednjih škola niti se ne slažu, niti slažu s tvrdnjom da se u školama i odgojno-obrazovnom procesu potiče ispunjenje i zadovoljavanje potreba učenika.

Dalje školski pedagozi niti se ne slažu, niti slažu s tvrdnjom da se u odgojno-obrazovnom procesu u osnovnim i srednjim školama potiče razvoj vrlina koje su karakteristične za učenike koji vole učiti. Smještene u kontekst odgojno-obrazovnog procesa, navedene vrline imaju ulogu smanjiti otpor prema učenju, pritiske vezane za školski uspjeh/neuspjeh i akademska postignuća. Od ispitanih vrlina, pedagozi najmanje zastupljenom procjenjuju razvijanje strasti i želje za učenjem. Od dalje ispitanih odrednica, procjene pedagoga o poticanju i razvoju vrlina kod učenika koje doprinose njihovoj sreći i zadovoljstvu, ali i dobrobiti zajednice, dobile su opet neodlučnu procjenu, ali nešto višu u odnosu na prethodne dvije, vezanu za potrebe učenika i odrednice koje krasi osobu koja voli učiti.

Gledano iz perspektive pedagoga, škola kao kuća radosti, niti ne potiče, niti potiče razvoj mudrosti i znanja koje se sagledava kao radoznalost, interes i zanimanje za svijet oko sebe, otvorenost uma i kreativnost, odrednice koje učenicima pomažu da postanu bolje osobe i to što su naučili podijele s drugima (Rijavec, Miljković, 2006: 11, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2015). Slično je kada su u pitanju procjene odvažnosti, humanosti, pravednosti i umjerenosti, odrednice koje traže veću prepoznatljivost u kulturi škole i nastave, koje doprinose suradnji, partnerstvu, sreći i zadovoljstvu.

Škola kao kuća radosti, kojoj težimo, treba poticati učenje učenja i omogućavati doživljaj uspjeha svim učenicima. Treba težiti ispunjenju i zadovoljenju potreba učenika, njihovoj sreći i zadovoljstvu, odvažnosti i humanosti te dobrom odnosu prema sebi i drugima. Kreativno, suradničko i radosno učenje okosnica je razvoja njihovih talenata, vrlina i karaktera, što je suprotno od orijentacije okrenute testiranju koja je jedini pokazatelj uspješnosti, bez obzira što zanemaruje kreativnost, poduzetnost i istinsku raznolikost obrazovanja. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da potrebe učenika i pozitivan razvoj njihovih karaktera i vrlina nisu prepoznate kao zaštićujući okvir odrastanja i uspješnosti, što je pouka praksi i daljnjem razvoju smjera odgoja i obrazovanja. Potrebno osnaživanje može se sagledati kroz poticanje akademskih postignuća, ali i kroz samoučinkovitost i inicijativu učenika, gdje učenici vjeruju u uspjeh, motivirani su i ustrajni, sretni i zadovoljni (Buljubašić-Kuzmanović, 2015).

Colley (1999) je istražujući kulturu specifične škole naglasak stavila na šest kulturoloških elemenata: vrijednosti, uvjerenja, igru, rituale, ceremonije i objekte. Vrijednosti daju osjećaj identiteta organizaciji i najčešće se implicitno očituju u svakodnevnim postupcima članova organizacije, dok su uvjerenja nešto eksplicitnije prirode. Igra se odnosi na istraživanje, preuzimanje rizika, kreativnost, otkrića te je važan aspekt u stvaranju zajedništva i jačanju kulture, dok rituali i ceremonije odražavaju ljudskost i slavlje odnosa i zbivanja unutar škole. Naposljetku, objekti su simboli koji koji nam govore o kulturi kroz

djelovanje, riječi, događaje ili ponašanje te se mogu dodirnuti ili pak čuti i plod su ljudske kreacije. Autorica članka je skupljala informacije koristeći zapise sa terena, intervjuirajući nastavnike, ravnatelja te ostalo osoblje, fotografirajući te analizirajući dostupne dokumente i zapisnike sa sastanaka, sjednica i sl. Analizirajući sve navedene elemente u toj američkoj osnovnoj školi (engl. *Castle Elementary*), autorica je izradila detaljnu analizu, usporedbe i zaključke na temelju kojih bilo koja škola može steći uvid u okvir, poveznicu te važnost kulturoloških elemenata. Iako prostorno specifični, neki od njih mogu biti generalno primjenjivi te poslužiti kao smjernice u istraživanju i poboljšanju školske kulture.

Kako bi pokušala shvatiti **vrijednosti** koje su važne i koje postoje među članovima istraživane osnovne škole, Colley (1999) je istražila ključne riječi, fraze i teme.

Sljedeća tablica prikazuje osnovne vrijednosti i podkategorije svake vrijednosti.

Tablica 4.

Donošenje odluka	Pomoć	Raznolikost	Kalendar i vrijeme
<ul style="list-style-type: none"> • dječje donošenje odluka • nastavničko donošenje odluka • roditeljski komentar o donošenju odluka • vrste odluka 	<ul style="list-style-type: none"> • osobni odnosi • pomoć za zajednicu, roditelje, djecu • nastavnike/osoblje 	<ul style="list-style-type: none"> • raznolikost među djecom • prihvaćanje i tolerancija raznolikosti • tipovi raznolikosti 	<ul style="list-style-type: none"> • načini komuniciranja • važnost • sastanci

Analizirajući svaku od kategorija, autorica dolazi do zaključka kako je u kulturi navedene škole stavljen naglasak na individualnosti, ali da se i ponosi činjenicom da je kultura koja je njegujuća i proaktivna. Tako je donošenje odluka snažna vrijednost koja je integrirana u kulturu i svakodnevni život osnovne škole te svaki član zajednice ima svoju ulogu u donošenju za njih važnih odluka. Pomoć je izražena u vidu međusobnog dijeljenja znanja i iskustava te pomaganja učenicima i ostalim sudionicima u obrazovanju. Prihvaćanje raznolikosti je također jedna od karakteristika, a koja je uočena u prihvaćanju djece drugačije boje kože, učenika s poteškoćama te u jednakom tretiranju istih i isticanju te raznolikosti kao bogatstva. Vrijeme se u navedenoj školi pokazalo kao vrijednost koja se mora što produktivnije iskoristiti te njeni članovi balansiraju između obaveza i učinkovitog planiranja

vremena. Sadržaj i vrijeme sastanaka su precizno određeni, kao i poticanje profesionalnog napredovanja i usavršavanja.

Ključna **uvjerenja** najčešće su verbalno artikulirana, a Colley (1999) je intervjuirajući svoje sugovornike uočila tri temeljna uvjerenja: 1. Vodstvo je važno i javlja se u mnogim oblicima.; 2. Suradnja među članovima pomaže u povezivanju i napredovanju kulture.; 3. Škola pripada zajednici. Ova uvjerenja preklapaju se s vrijednostima kulture te su slične prirode, a snažno povezane teme uvjerenja i vrijednosti govore o potrebi da se povežu i ostvare kroz zajedničke aktivnosti. Pojam vodstva najprije se veže uz ulogu ravnatelja, koja je u slučaju istraživane škole iznimno dobra jer ravnatelj pokazuje povjerenje i dobru suradnju sa svojim zaposlenicima koji snose svoj dio odgovornosti. Samim time nastavnici i ostali zaposlenici postaju dio vodstva jer također donose važne odluke. Nadalje, suradnja među članovima očituje se u timskom poučavanju te međusobnoj potpori učenika i nastavnika (nastavnici rade timski, a učenici također pomažu jedni drugima u učenju). Pripadnost zajednici očituje se u slobodnom korištenju školskih igrališta, čuvanju djece prije i poslije škole, suradnji s lokalnim poduzetnicima, korištenju prostorija škole. Sve navedeno ide u prilog razvoju suradnje i škole kao zajednice.

Kada je riječ o **igri**, autorica navodi činjenicu kako članovi škole nalaze vremena za igru koja je ponekad tzv. kamen temeljac razvoja kulture jer stvara zajedništvo među članovima. Tipovi igre koji se očituju u navedenoj školi su: dijete-dijete, dijete-odrasli, odrasli-odrasli. Igra u kulturi škole je važna komponenta pomlađivanja i razvoja te je demonstrirala njihovu predanost međuzavisnosti i progresivnog razvoja. Igra je izvor zadovoljstva i radosti koju su članovi navedene škole koristili i kao predah od svakodnevnih poslovnih aktivnosti, a očituje se u igri nastavnika s djecom, nastavničkom organiziranju aktivnosti poslije posla koje uključuju opuštanje, zabavu, viceve, sport te organiziranju igara među djecom samom.

Prilikom promatranja **rituala i ceremonija**, autorica ističe kako se u školi javljaju mnogobrojni rituali, od onih dnevnih koji uključuju vrijeme odmora, načine na koji učenici odlažu pladnjeve nakon doručka ili ulaze u razrede, različitih sastanaka osoblja, pa do godišnjih redovnih izletakoje škola organizira. Rituali u navedenoj školi odražavaju vrijednosti međusobnog pomaganja, zajedništva, donošenja odluka te poticanja raznolikosti. Ceremonije pak označavaju određena slavlja kojima se potvrđuje i promiče napredak učenika u školi, a koji u sebi također sadrže određene rituale, pa su se tako u navedenoj školi organizirale godišnje zabave u prosincu, proslava prvog i zadnjeg dana škole, slavlila postignuća i napredovanja nastavnika ili pak rođenje djeteta. Autorica zaključuje kako su

ceremonije u školi usmjerene na zbližavanje ljudi, prepoznavanje truda, poticaj, stvaranje zajedništva i radosti.

U sklopu škole, **objekti** posjetiteljima omogućuju uočavanje kulture putem vizualnog izražavanja (to mogu biti znakovi na ulaznim vratima ili radovi učenika na zidovima), a autorica u navedenoj školi dijeli objekte na lokacije, pisane dokumente i predmete. Izgled određene lokacije u školi može biti odraz kulture i njene organiziranosti, a ono što je važno jesu boje prostora, sam izgled igrališta, učionica, hodnika, dvorane, zbornice, dizajn i svrhovitost dizajna. Pisani dokumenti uključuju dnevni red na sastancima, osobne kalendare, letke i biltene te učenička izvješća, dok u predmete spadaju učenički radovi izloženi u hodnicima škole, hrana, novac, boje same zgrade koje trebaju biti vedre i odražavati ugodnost boravka. Svi objekti škole jasno portretiraju predanost vrijednostima i uvjerenjima škole te označavaju zajedništvo, potrebu za povezivanjem i urednošću.

Autorica u zaključku naglašava implicitnost ključnih kulturoloških elemenata škole te svijest o kulturi koja je direktno utjecala na njeno funkcioniranje. To je posebno vidljivo iz razgovora s ispitanicima u kojima su dani slučajni odgovori na pitanja o vrijednostima, uvjerenjima, igri i kulturnim predmetima. Iako su imenovali značajne rituale i ceremonije, ispitanici nisu bili toliko svjesni načina na koji oni utječu na kulturu i njeno funkcioniranje. Upravo svijest o kulturi utječe na kreativnost, suradnju i živost u obrazovanju i odgoju djece. Utjecaj kulture na samo obrazovanje je neupitan i dokazan ovim istraživanjem, a svaka škola može napraviti svoju listu simbola, jezika, rituala i tradicija. Nastavnici i ostali zaposlenici te učenici mogu izraziti svoje viđenje školske kulture i na temelju lista i stavova proizlaze vrijednosti i uvjerenja. Važno je uočiti povezanost različitih elemenata, istaknuti prioritete koji utječu na svakodnevno funkcioniranje škole te postupno izraditi plan za svaki od tih elemenata.

Empirijska istraživanja vezana uz problematiku školske kulture u Hrvatskoj su malobrojna. Jedan od razloga je da se "hrvatska pedagogija razvijala pod utjecajem europske, odnosno njemačke tradicije duhovno-znanstvene provenijencije" (Gudjons, Giseke, Tillmann) čija je osnovna karakteristika povijesno-filozofsko bavljenje odgojem (Domović, 2004: 24). U našim pedagoškim istraživanjima ukazana je važnost proučavanja navedene problematike (Jurić, 1993, 1996; Spajić-Vrkaš, 1993; Staničić, 1996; Jurčić, 2010; Bošnjak, 1997; Domović, 2004; Bratanić, 1991; Bognar i Matijević, 2005; Cipek, 1996; Vujčić, 1985; Baranović, Domović, Štibrić; 2006, prema Kolak, 2012), a samo dio od njih bio je usmjeren na empirijske nalaze.

Dosadašnja istraživanja školske kulture u hrvatskim školama pokazala su neke znakovite razlike. Škole iz istarske i primorske regije nalaze se visoko na faktoru egalitarnosti i vrlo

nisko na faktoru autoritarnosti i demokracije; škole iz sjeverozapadne Hrvatske su visoko po autoritarnosti i demokratičnosti, a nisko po egalitarnosti; škole slavonsko-baranjske regije visoko su na faktoru tradicionalizma; škole iz Dalmacije su nisko na faktoru tradicionalizma (Batarelo, Spajić-Vrkaš i sur.; 2010, prema Kolak, 2012).

Kako bi se utvrdile razlike u pojedinim geografskim područjima ispitanici su bili podijeljeni u 6 subuzorka (regija). Regije su bile kategorizirane prema geografskim načelima.

Uzorak istraživanja činilo je 1308 učitelja razredne nastave različite regionalne pripadnosti u Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je utvrditi kakvi su stavovi učitelja prema pojedinim odrednicama školske kulture, preciznije razredne i didaktičke kulture. Glavno istraživačko pitanje bilo je utječe li varijabla regionalne pripadnosti na smjer razmišljanja ispitanika, odnosno, postoje li značajne razlike među školama u pojedinim segmentima kulturnih obilježja koja se mogu dovesti u vezu s njihovom regionalnom pripadnošću.

Rezultati su pokazali da postoji značajna razlika između geografske pripadnosti u mišljenju o razrednoj kulturi između ispitanika iz Zagreba i ispitanika iz Središnje Hrvatske, pri čemu se ispitanici iz Zagreba i okolice manje slažu i uvažavaju odrednice pozitivne razredne kulture u nastavnom procesu. Ti rezultati mogli bi biti povezani s kulturom života povezanom uz veličinu grada i načinom života u velikom gradskom središtu, kao i kulturom međuljudskih odnosa koji nalaže život u glavnom gradu. Ovi rezultati ukazuju na potrebu istraživanja kulture škole s obzirom na varijablu veličine mjesta, s posebnim naglaskom na razlike između urbanih i ruralnih kulturnih sredina.

Što se tiče didaktičke kulture rezultati su također pokazali da postoji značajna razlika između geografske pripadnosti u didaktičkoj kulturi. Također postoji statistički značajna razlika između ispitanika iz Dalmacije i ispitanika iz Zagreba i okolice, pri čemu se ispitanici iz Zagreba i okolice manje slažu s ponuđenim odrednicama didaktičke kulture, odnosno manje to čine u svome radu. Ovi stavovi dovode u pitanje razliku poimanja didaktičke kulture u pojedinim sveučilišnim središtima na kojima se osposobljavaju učitelji za zanimanje učitelja. U pitanje se dovodi i razlika u položaju učitelja u manjim i većim mjestima koji može indirektno utjecati na pojedine odrednice didaktičke kulture, kao što su zadovoljstvo učitelja na poslu, želja za permanentnim usavršavanjem, samouvjerenost, fleksibilnost pri organizaciji i provođenju nastavnog procesa. Otvara se i pitanje kulture odnosa u manjim središtima za koju je moguće da se reflektirala i na kulture škole (Kolak, 2012).

Također je provedeno istraživanje gdje je cilj bio utvrditi dimenzije didaktičke kulture s obzirom na segment socijalnih oblika rada u nastavi i doprinos socioprofesionalnih varijabli sudionika istraživanja razumijevanju didaktičke kulture.

Uzorak istraživanja činili su učitelji predmetne nastave zaposleni u osnovnoškolskom sustavu Republike Hrvatske, njih ukupno 1 103, od kojih su 862 učiteljice (78,4%), a 237 učitelja (21,6%). Struktura sudionika istraživanja prema dobi unaprijed je bila utvrđena postavljenim kategorijama. Prvu kategoriju predstavljali su sudionici istraživanja koji imaju do 10 godina radnog iskustva, drugu od 11 do 20 godina, treću sudionici istraživanja u rasponu od 21 do 30 godina i posljednju, četvrtu su činili sudionici istraživanja s više od 31 godinu radnog iskustva. Ispitivanje je bilo provedeno tijekom listopada, studenog i prosinca 2013. godine u osnovnim školama na području Republike Hrvatske. Istraživanje je bilo anonimno, transverzalnog tipa te je uključivalo prikupljanje podataka u jednoj vremenskoj točki.

Rezultati su pokazali kako su stavovi sudionika istraživanja prema primjeni pojedinih socijalnih oblika rada u nastavi pretežito pozitivnog smjera jer su svi sudionici istraživanja, prema rezultatima središnjih vrijednosti, iskazali visoko pozitivan smjer stavova prema primjeni svih socijalnih oblika rada u nastavi. Nadalje, rezultati su potvrdili da se primjena socijalnih oblika rada u nastavi značajno razlikuje prema socioprofesionalnim determinantama sudionika. Imajući u vidu potrebe suvremenog svijeta rada, društvene i individualne zahtjeve za potrebom razvoja suradničkih kompetencija učenika, ali i rezultate istraživanja potrebno se zapitati koji su temeljni razlozi zašto učitelji predmetne nastave u školama Republike Hrvatske unutar nastavnog procesa učestalije ne organiziraju i primjenjuju suradničke oblike rada u paru i skupini. Kao neke od razloga, a kao poticaj daljnjem promišljanju navedene problematike i iznalaženju mogućih rješenja, navode se mogući uzroci poput onih da nekim učiteljima nisu u potpunosti jasne prednosti koju donosi suradnički oblik rada, nisko mišljenje o razini vlastite kompetentnosti, strah od pogrješaka, nemogućnost prijenosa onoga što znaju u djelovanje, nemogućnost iskomuniciranja misli, prošla iskustva ili pak nepovjerenje u učenike (Markić, 2014).

4.3. Promjena školske kulture

Današnje društvo i djeca mijenjaju se tolikom brzinom da je sve teže odgovoriti radnim zahtjevima pa cjeloživotno učenje za učitelje i ravnatelje postaje nužnost. Mlade treba odgajati tako da uživaju u učenju, da razviju širok spektar interesa te da žele svoje umove hraniti do kraja života.

U današnjem svijetu nije se promijenila samo pedagogija već i kulturni te socijalni kontekst učenja i poučavanja. Stoga se postavlja pitanje kako osmisliti koncepte profesionalnog razvoja koji će učiteljima, odgajateljima i praktičarima omogućiti cjeloživotno učenje?

Najučinkovitiji način jest takvo profesionalno usavršavanje učitelja/odgajatelja u kojem se profesionalno znanje propituje, revidira i postupno nadograđuje kroz zajedničko istraživanje vlastite prakse u konkretnoj ustanovi, kulture usmjerene na učenje i istraživanje. Dakle, preporučuje se stvaranje mreže ustanova ili foruma učitelja/odgajatelja i stručnih suradnika koji će davati potporu i podršku takvim nastojanjima (Vujičić, 2011: 45).

U današnje vrijeme položaj je učitelja u kreiranju kulture suvremene škole temeljno drugačiji nego u ranijim razdobljima. Dolaskom kulturno drugačijih učenika škola je postala stjecištem raznovrsnih oblika etničkog, jezičnog i kulturnog pluralizma. U takvim okolnostima škola se od statičnog vanjskog promatrača promjena transformira u aktivnog inicijatora, značajnog čimbenika i glavnog nositelja promjena, preuzimajući ulogu katalizatora u procesu inkulturacije u smislu nadopune obiteljskog odgoja tijekom adaptacije i uključivanja učenika u kulturno pluralnu zajednicu.

Kompetentnim se smatra onaj učitelj koji posjeduje sposobnost viđenja odnosa između kulturno različitih učenika te razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno različitih učenika. Pritom se kognitivna, emocionalna i ponašajna dimenzija njegove interkulturalne kompetencije ogledaju u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, empatiji i motivaciji za prilagođavanjem te prihvaćanju drugačijeg viđenja stvarnosti, dok se odlike interkulturalno kompetentnog učitelja ogledaju u njegovoj strpljivosti, fleksibilnosti, osjetljivosti i otvorenosti. Važno je da učitelji poklanjaju pažnju upravo kulturalnoj osjetljivosti koja će zadovoljavati odgojne potrebe svakog učenika pojedinca, a kao odgojni efekt, kod njih, razvijati međusobno poštivanje, uvažavanje i pozitivan stav prema različitim obilježjima i kulturama umjesto predrasuda i stereotipa, koji najviše pogađa upravo djecu manjinskih i osjetljivih skupina (Hrvatić i Sablić, 2008, prema Zrlić, 2012). Kulturno podrijetlo učenika značajan je čimbenik koji utječe na prilagodbu i socijalizaciju učenika te postizanje školskog uspjeha (Zrlić, 2012).

U profesionalnim zajednicama učenja, učitelji, ravnatelji i ostalo osoblje zajedno stvaraju pozitivnu suradničku kulturu s ciljem poboljšanja nastavne prakse i učeničkih postignuća (Dufour, 2004; Dufour i Eaker, 1998; Dufour i Marzano, 2009; Hargreaves i Fink, 2006; Mulford, 2007, prema Slavić i Rijevec, 2014).

Gruenert i Valentine (1998, isto) konstruirali su Upitnik o školskoj kulturi (*engl. School Culture Survey*) i utvrdili šest faktora suradničke školske kulture: suradničko vođenje, suradnja učitelja, zajednički cilj, profesionalni razvoj, kolegijalna podrška i partnerstvo u učenju. Autorice Slavić i Rijevec provele su istraživanje čiji je cilj bio ispitati doprinos faktora suradničke školske kulture u objašnjenju stresa te subjektivne i psihološke dobrobiti

učitelja. U istraživanju je sudjelovalo 256 učitelja iz sedam osnovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Primijenjeni su: Upitnik o školskoj kulturi, Skala percipiranog stresa, Skala zadovoljstva životom, Skala zadovoljstva učiteljskim poslom i Skala psihološkog procvata.

Istraživanje je potvrdilo negativnu povezanost suradničke školske kulture i stresa, te pozitivnu povezanost suradničke školske kulture i dobrobiti učitelja. Školska kultura u kojoj učitelji doživljavaju zadovoljstvo i podršku ima direktan i medijacijski utjecaj na nižu razinu stresa kod učitelja (Quin, 2005, isto) Suprotno, školska kultura koju obilježavaju nametanje ciljeva u radu i ponašanje učitelja od strane školske uprave, nedostatak povjerenja u profesionalnost učitelja, ograničavanje i neugodno fizičko okruženje, povezana je s većim stresom i sagorijevanjem učitelja na poslu (Friedman, 1991, isto).

Učitelji su zadovoljniji poslom u onim školama u kojima se rad doživljava kao profesionalni izazov, u kojima učitelji ulažu veliki trud i napor i doživljavaju svoj posao zanimljivim. U takvim veselim školama prevladava osjećaj zajedništva te su učitelji spremni po potrebi i dragovoljno raditi. Autorice naglašavaju da rezultati provedenog istraživanja mogu pomoći ravnateljima i učiteljima da u svojim školama stvaraju i održavaju pozitivnu i suradničku školsku kulturu. Učitelji su pokazali koliko im je važno uspostavljanje suradničkih odnosa s ravnateljima i partnerski odnosi s roditeljima i učenicima.

Jedan od bitnih elemenata koji čini školsku kulturu je i didaktička kultura škole. Didaktička kultura vezana je uz nastavu, a prepoznaje se u njezinoj pripremi, izvedbi i evaluaciji. Razvijena didaktička kultura jedne škole nije rutinsko izvođenje nastave iz pojedinih nastavnih predmeta, nego trajno uvođenje promjena s ciljem unapređenja nastave u svim njezinim sastavnicama. Prema istraživanjima didaktičke kulture, prije svega je orijentirano područje didaktike. Didaktičku kulturu čine brojna obilježja kao što su efikasnost nastave, protočnost, sudioništvo sudionika nastave, primjena nastavnih medija, stilovi poučavanja, didaktički principi, uvažavanje didaktičkih sustava kao i brojna druga obilježja nastave. Složenost nastavnog procesa reflektira se na složenost proučavanja didaktičke kulture koja trajno impresionira sve one koji pokušavaju ponirati u sustav akumuliranih didaktičkih znanja, tražiti pravilnost tijekova obrazaca didaktičkog ponašanja i predvidivost zamišljenih koraka te didaktičke običaje, vrijednosti i uvjerenja (Kolak, 2012).

Kada je riječ o provedbi određenih reformi i želji za promjenama, školska kultura može poticati ili spriječiti te promjene. U istraživanju kojim se ispitala povezanost školske kulture i promjene kod nastavnika (Schweiker-Marra, 1995, prema Hinde, 2004) uočeno je da prisutnost 12 određenih normi školske kulture može potaknuti i pozitivno utjecati na

promjene: Prvih šest normi uključuje nastavničko znanje i kvalitetu, a to su: kolegijalnost, istraživanje, visoka očekivanja, povjerenje, podrška te upućivanje na baze znanja. Nadalje, upravitelji pružaju mogućnosti za profesionalni razvoj i podržavaju nastavnike. Ostalih šest normi odnosi se na učinkovitu interakciju nastavnika te nastavnika i upravitelja. To su: uvažavanje i priznanje, brižnost i humor, sudjelovanje u donošenju odluka, zaštita onoga što je važno (obrazovnih potreba učenika), običaji te iskrena i otvorena komunikacija. Schweiker-Marra otkriva da prisutnost ovih normi ne samo da potiče promjenu, već da se te norme razvijaju s napretkom promjena.

Postoje i brojni faktori koji sprječavaju promjenu u školama. Neki od njih vezani su uz same nastavnike i njihove karakteristike koje utječu na ishod različitih projekata i promjena, a to su: godine poučavanja, osjećaj učinkovitosti i govorna sposobnost (Berman and McLaughlin, u: Sarason, 1996). Otkrili su kako broj godina poučavanja ima negativan efekt na proces promjene – što više godina nastavnik poučava, to je manja vjerojatnost da se uspjeh učenika popravi i da se ostvare ciljevi projekta. Također su otkrili da učinkovitost nastavnika, odnosno vjerovanje da nastavnik može pomoći i najnemotiviranijim učenicima, ima pozitivan učinak. Ista je povezanost i s nastavnikovom govornom sposobnošću koja ima snažnu korelaciju s poboljšanim napretkom učenika (Hinde, 2004).

Kada je riječ o promjenama, Balkar (2015)¹⁷ naglašava osnaživanje nastavnika kao važan faktor obrazovnih reformi i bilo kakvih promjena u školstvu kako bi se stvorila osnažujuća školska kultura (engl. ESC). Školska kultura jedan je od najznačajnijih faktora koji utječu na osnaživanje nastavnika, a osnaživanje se može promatrati i kao rezultat organizacijske kulture. Short i Rinehart (1992, prema Balkar, 2015) pojasnili su osnaživanje nastavnika kroz šest dimenzija: sudjelovanje nastavnika u procesu donošenja odluka, njihov profesionalni razvoj, status, učinkovitost, autonomija te utjecaj na obrazovna pitanja u samoj školi. Pritom ponovno važnu ulogu imaju ravnatelji, čija uloga je podjela odgovornosti i povjerenja svojim zaposlenicima te izgradnja pozitivnih odnosa.

Balkar (2015) u svojem istraživanju analizira karakteristike koje bi trebale biti uključene u osnažujuću školsku kulturu, kao i cjelokupni profil takve kulture koja pridonosi poboljšanju rezultata nastavnika i same škole. Sudionici istraživanja bila su 43 nastavnika srednjih škola u turskoj provinciji Gaziantep, a fenomen osnažujuće školske kulture bio je ispitan upravo na temelju viđenja i doživljavanja tih nastavnika koji su je iskusili u svojim školama. Podaci su prikupljeni intervjuiranjem. Rezultati su pokazali da ispitanici

¹⁷ Balkar, B. (2015). *Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions*, www.iier.org.au/iier25/balkar.pdf, 11.3.2016.

dominantnim karakteristikama osnažujuće školske kulture smatraju osjećaj povjerenja, podršku u preuzimanju rizika, poticanje autonomije, slobodu, fleksibilnost, sudjelovanje u donošenju odluka te nebirokratsku strukturu. Osim karakteristika školske kulture, ispitanici su trebali navesti i utjecaj osnaživanja na školsku kulturu. Rezultati su pokazali da se utjecaj odražava u zadovoljstvu nastavnika poslom, nastavničkoj učinkovitosti, povećanoj profesionalnosti i razvoju, zajedničkoj odgovornosti, unaprijeđenom djelovanju ravnatelja i razvijanju povjerenja u ravnatelja. Na temelju toga može se zaključiti da je školska kultura odlučujući faktor u osnaživanju nastavnika u školama te da osnaživanje nastavnika može koristiti u formiranju školske kulture. Nije moguće osnažiti nastavnika bez kulture, pružanja podrške te zadovoljavanja psihičkih i fizičkih uvjeta. Brojna istraživanja potvrđuju povezanost kulture i osnaživanja, npr. Johnson (2001), Johnson (2009), Shakibaei, Khalkhali i Nezgad (2012, isto).

Na temelju provedenog istraživanja, Balkar (2015) donosi prijedloge koji mogu pomoći u kreiranju osnažujuće školske kulture: sudjelovanje nastavnika u stručnim usavršavanjima, seminarima i konferencijama te poticanje profesionalnog razvoja; uključivanje nastavnika u proces donošenja odluka na sastancima koje organiziraju školski ravnatelji, a koji bi trebali poznavati vještine i sposobnosti svojih nastavnika na temelju kojih će im i dodijeliti odgovornosti; organiziranje društvenih aktivnosti i sastanaka koji stvaraju pozitivan timski duh; omogućavanje donošenja samostalnih odluka nastavnika o obrazovnim pitanjima; podjela odgovornosti ravnatelja nastavnicima te izgradnja pozitivnih odnosa povjerenja s nastavnicima.

Američko ministarstvo provjeravalo je napredak u siromašnim školama, kulturu pravednosti i visinu postignuća kroz nekoliko godina. Postojali su problemi kod učitelja koji su dolazili iz drugih škola i neprimjereno razgovarali s učenicima i s roditeljima. Željelo se naglasiti da je važna uloga jakog vođe, a jednom kad se on stvori, dalje ima veliku ulogu u izgradnji kulture. Kada se kultura jednom oformi ona se ukorijeni u stavove, vjerovanja i ponašanje djelatnika. A kada jaka i pozitivna kultura postoji u školi, članovi organizacije se osjećaju odgovornima za štíćenje te kulture.

U većinu škola koje su bile zahvaćene studijom, došli su novi ravnatelji koji su bili odgovorni za poboljšanje rezultata učenika i formiranje jasnog fokusa za škole. Bili su predani izradi kulture koja cijeni pravednost i visoka očekivanja. Promovirali su svoje vrijednosti kroz razgovor, rad i simbolične geste. Jedna od sedam škola iz programa bila je i škola iz Texasa,

gdje je ravnatelj jasno izložio da se ne može tolerirati stav da kada dijete potječe iz siromašne obitelji iz Mexica, da se ne može puno učiniti za njega, već da treba dati sve od sebe kako bi se to promijenilo. Ravnatelji nisu tražili da djelatnici primjene promjene koje nisu sami spremni prihvatiti. Dolazili na rano na posao i odlazili kasno kako bi pokazali jaku radnu etiku, što su i primijetili djelatnici škole u Atlanti, koji su osjetili da se to i od njih očekuje. U nekoliko škola učitelji su posvetili pažnju opremljenosti škola, zbog ponosa i osjećaja pripadnosti zajednici. Tako je novi ravnatelj u školi u Texasu prvo dao očistiti školu, zamijenio oštećeni namještaj i obojio ormariće. Učitelji su to objasnili- te male stvari pridonose velikim razlikama jer djeca počinju uviđati da ako je važno ravnatelju, važno je i njima, bilo je čisto i dobro održavano na ponos svima. Ravnatelji su pronašli i dodatan izvor novca za stipendiranje učenika ili stručno usavršavanje učitelja koji pomažu učenicima nakon nastave, nije to bio velik iznos novca, no poručio je učiteljima koliko su važni, a određeno vrijeme se posvetilo potrebama učenika.

U nekim su školama učitelji odstupili jer nisu bili spremni na tražene promjene i nisu se mogli uklopiti. Oni koji su uvidjeli da škola dalje bez promjene, bili su vrlo entuzijastični, pa su postali voditelji, te na taj način mogli motivirati svoje kolege.

Neke su škole bile povijesno opterećene lošim ponašanjem učenika, pa se tu pristupilo organizacijskim promjenama koje su pridonijele poboljšanju. Smanjilo se vrijeme za prelazak iz razreda u razred, ukinulo se zvono za početak i kraj sata, više se nisu koristili ormarići. To je sve smanjilo razdoblje kada učenici nisu imali što raditi, što je rezultiralo pozitivnom klimom i obeshrabrilo neadekvatno ponašanje. Nekada su učitelji bili izoliraniji, no nova im je kultura omogućila više zajedničkog vremena pa mogu razgovarati o učenicima i tražiti rješenja za probleme. Održavaju se sastanci, razgovara se o kurikulumu...što se ne bi radilo da učiteljima nije omogućeno vrijeme za to.

Ulaskom u te škole primjetne su promjene koje se vide u jeziku i ponašanju djelatnika, učenicima se daje pažnja i podrška koju trebaju kako bi uspjeli. Pravednost i visoka postignuća implementirana su u te škole. U svim školama od najvećeg je značaja bio efektivan vođa koji je oblikovajući pozitivnu školsku politiku pridonio boljem uspjehu učenika. (Callicoatte, Brownson, Kahlert, Sobel, 2002).¹⁸

¹⁸ Callicoatte Picucci, A., Brownson, A., Kahlert, R., Sobel, A. (2002). *Shaping School Culture.*, www.nassp.org/portals/0/content/46991.pdf, 20.3.2016.

Faktor koji je također bitan odnosi se na poticanje interakcija i međusobne povezanosti, a što se može ostvariti gradnjom manjih osnovnih i srednjih škola, smanjenjem broja učenika u razredu, korištenjem timskog učenja, grupnih nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. I naposljetku, važna je uloga i u poticanju pozitivnog afektivnog okruženja, a koje se može ostvariti poticanjem suradnje, a ne natjecanja, osiguranjem da učenik ima aktivnu povezanost s barem jednom odraslom osobom u školi, osiguranjem profesionalnog razvoja i edukacije vezanih uz pitanja kulturno-klasnih razlika, emocionalne potrebe druge djece, roditeljske uključenosti i nasilničkog ponašanja i uznemiravanja.

I dok učitelji trebaju stvarati poticajno okruženje među učenicima, među učiteljima poticajno okruženje treba stvarati ravnatelj. Hargreaves (prema Vujičić, 2011) posebno raspravlja o ulozi ravnatelja te zaključuje da on ima tri bitna zadatka: dijagnosticirati, voditi i upravljati. Da bi ravnatelji bili djelotvorni voditelji promjena, oni moraju igrati ulogu instruktivnog vođe što se naziva pozitivnim predvodništvom. Dakle, ravnatelji moraju uspostaviti rituale i običaje koji stručno usavršavanje prikazuju kao priliku za stvaranje kulture učenja putem istraživanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja. Od učitelja se pak očekuje da se kritički odnose prema odgojno-obrazovnoj praksi, rade zajednički u zajednicama za učenje, a odgojno-obrazovnim procesom pridonose povećanju učeničkih kompetencija. Da bi se proces razvoja školske kulture uspostavio tada si sudionici trebaju postaviti i odgovoriti na sljedeća pitanja: U kojoj je mjeri moja ustanova organizacija za učenje i istraživanje odraslih i djece? Jesam li ja dio organizacije za učenje i istraživanje? Kako mogu odigrati svoju ulogu u razvoju svoje ustanove kao organizacije za učenje i istraživanje?

Dakle, odgojno-obrazovnim ustanovama potrebna je profesionalna kultura koja potiče učenje putem istraživanja djece, roditelja i svih djelatnika. Razvoj i uspostavljanje pozitivne profesionalne kulture koja njeguje učenje, kao i učenje putem istraživanja osoblja, zadaća je svakoga u ustanovi. Samo s jakom, pozitivnom kulturom koja podržava profesionalni razvoj i dostignuća, odgojno-obrazovna ustanova može postati mjesto u kojem svaki učitelj/odgajatelj, stručni suradnik, ravnatelj može izgraditi svoju osobnost, svoj pristup, a zna se da svako dijete može učiti prema svojim mogućnostima. (Vujičić, 2011: 45).

5. RAZREDNO OZRAČJE ILI KLIMA

Za bolje razumijevanje ove problematike nužno je dati sažeta pojmovna objašnjenja. Kad se govori o ozračju u odgojno obrazovnim ustanovama, treba znati da taj opći pojam u sebi uključuje pojmove: školsko, razredno i nastavno ozračje. Ovi pojmovi su metodološki i sadržajno povezani, ali i relativno samostalni (Vrgoč, 1997).

Svjetski poznati istraživači odgojno-obrazovnoga ozračja najčešće upotrebljavaju izraze *climate* (klima) i *psychosocial environment* (psihosocijalna okolina) kao sinonime. Kad je riječ o razrednom ozračju, upotrebljavaju izraz *classroom climate* (razredna klima), *classroom environment* (razredna okolina), *classroom learning environment* (razredno- nastavna okolina). U njemačkoj literaturi koriste se izrazi *unterrichtsklima*, *lernklima* i *schulklima*. U domaću literaturu izraz "ozračje" uvodi Bošnjak 1997., a prihvaćaju ga i drugi autori (Matijević, 1997; Vrgoč, 1997; Domović, 2000; Jurčić, 2004; 2006) kao termin za *školsko ozračje*, *razredno-nastavno ozračje* ili *razredno ozračje* (Božić, 2013).¹⁹

U svakoj školi razlikujemo školsku od razredne kulture, odnosno kulturu velike skupine i kulturu male skupine. Vidljiva je makro razina (škola) i mikro razina (razred), a u metodološkom smislu govori se o makro i mikro analizi. "Pod makrorazinom podrazumijeva se jedinstvena analiza demografskog pristupa i analiza ustrojstveno strukturalnog pristupa. Mikroanaliza često traga za međudnosima među učenicima te odnosima između učenika i nastavnika u sociometrijskom i psihosomatskom smislu"— (Jurić, 1993: 66, prema Kolak, 2012).

Razredna klima podrazumijeva odnose između nastavnika i njihovih učenika ili samo između učenika u promatranom razredu. Dok školska klima uključuje odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, administrativnom osoblju i ravnatelju (Domović, 2003: 42). Andrić i Čudina (1985) naglašavaju da je razredna klima rezultat česte nastavnikove primjene određenih postupaka, ali i međusobnih odnosa među samim učenicima. U dimenzije razredne klime oni ubrajaju interakcije nastavnika i učenika, socijalno ozračje, ozračje natjecanja i suradnje i emocionalno ozračje.

Marija Bratanić (1993) govori o socioemocionalnoj klimi u razredu, razumijevajući pod tim kvalitetu međuljudskih odnosa među sudionicima nastavnog procesa koji rezultira određenom emocionalnom klimom. Ona posebno razrađuje fenomen socijalne reverzibilnosti,

¹⁹ Božić, B. (2013). *STVARNO I POŽELJNO RAZREDNO OZRAČJE U OSNOVNOJ ŠKOLI.*, www. hrcak.hr, 8.6.2016.

razumijevajući pod tim takvo ponašanje nastavnika koje učenik može oponašati u odnosu prema nastavniku, a da pritom ne prelazi granice dopuštenog.

Razredni ugođaj koji nastavnik uspostavi može snažno utjecati na učeničku motivaciju i odnos prema učenju. Stoga su umijeća uspostave pozitivnog razrednog ugođaja osobito važna. Razredni ugođaj za koji se općenito smatra da najbolje potiče učenika na učenje je onaj koji se opisuje kao svrhovit, radni, opušten, poticajan i sređen. Takav ugođaj olakšava učenje time što uspostavlja i održava pozitivan odnos i motiviranost učenika za nastavni sat. Kad se raščlane umijeća potrebna za uspostavljanje pozitivnog razrednog ugođaja, očito je da se taj ugođaj uglavnom temelji na implicitnim vrijednostima koje prožimaju nastavu-a to je da su učenici i njihovo učenje silno važni (Kyracon, 1995: 83).

Razredno ozračje koje podržava i unapređuje poučavanje i učenje, a zajednički su ga oblikovali nastavnici i učenici, tada ono reducira, usmjeruje i ublažuje negativne činitelje koji bi mogli voditi pojedine učenike u svijet neodgovornog ponašanja prema drugima i prema školskim obavezama (Bouillet i Bijedić, 2007 prema Jurčić: 90).

Da bi se pridonijelo objašnjenju problematike razredno-nastavnog ozračja kao temeljne sastavnice rada škole, provedeno je istraživanje kojim se pokušalo odgovoriti na sljedeće probleme:

1. ustanoviti razinu doživljaja temeljnih čimbenika razredno-nastavnog ozračja (*učiteljeva podrška, kohezija razreda i strah od školskog neuspjeha*) i zadovoljstva nastavom učenika;
2. postoje li razlike u percepciji temeljnih čimbenika razredno-nastavnog ozračja (*učiteljeva podrška, kohezija razreda i strah od školskog neuspjeha*) s obzirom na spol i dob učenika te na tip škole;
3. postoje li razlike u *zadovoljstvu nastavom* s obzirom na spol i dob učenika te na tip škole;
4. provjeriti odnos temeljnih čimbenika razrednog ozračja sa zadovoljstvom učenika nastavom.

Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 1264 ispitanika, 665 (52,61%) dječaka i 599 (47,39%) djevojčica. Njih 678 (53,64%) su učenici 6. i 586 (46,36%) učenici 8. razreda iz četiriju gradskih 623 (49,29%) i četiriju prigradskih osnovnih škola 641 (50,71%). Provedeno je tijekom rujna i listopada 2002. godine u Republici Hrvatskoj. Ispitanici su bili iz Gospića, Slavonskog Broda, Velike Gorice, Zagreba i drugih mjesta iz okolice Zagreba.

Varijable s kojima su se mjerili doživljaji temeljnih čimbenika razredno-nastavnog ozračja i zadovoljstvo nastavom oblikovane su kao tvrdnje na skali od 1 do 5 (od potpunog slaganja do potpunog neslaganja).

Budući da su se tvrdnje vrjednovale u rasponu od 1 do 5 problem istraživanja analizirao se preko aritmetičkih sredina (M) izdvojenih faktora. Rezultati su analizirani i interpretirani za:

- faktor *osjećaj straha od neuspjeha*: **veća** aritmetička sredina (M) - **manji** strah;
- faktor *učiteljeva podrška*: **manja** aritmetička sredina (M) - **veća** podrška;
- faktor *kohezija razreda*: **veća** aritmetička sredina (M) - **jača** kohezija i
- faktor *zadovoljstvo nastavom*: **veća** aritmetička sredina (M) **veće** zadovoljstvo.

Rezultati su pokazali da u našim školama, sva četiri temeljna čimbenika razrednog ozračja procijenjena ispod referentne točke 3 koja je razdjelnica između slaganja i neslaganja s postavljenim tvrdnjama, tj. njihove pozitivne i negativne percepcije. Prosjek ni jednog faktora se ne nalazi u dijelu kontinuuma (1-2) slaganja s tvrdnjama, tj. učenici ih nisu visoko vrjednovali.

Rezultati su pokazali da su učenici zadovoljniji s čimbenicima koji više zavise od njih nego od nastavnika.

Kohezija razreda bila je prosječno najviše vrjednovana. Vjerojatni razlog tome je što ona ponajviše zavisi od osobnog doprinosa samih učenika. Nju stvaraju neposredni odnosi učenik-učenik i učenik-skupina (razred), pa je razumljivo da ju doživljavaju na višoj razini nego ostale čimbenike.

Učiteljevu podršku učenici su prosječno niže vrednovali nego koheziju, a vjerojatni razlog tome je što ona ponajprije zavisi od nastavnika a ne od njih. Ona se više iskazuje kroz odnos učitelja prema učeniku nego učenika prema učitelju.

Rezultati prosječne razina učeničkog doživljaja nastavnikove podrške ukazali su da učenici očekuju veću potporu svojih učitelja.

Učenici u prosjeku nisu iskazivali visoku razinu straha. A zašto bi učenici i imali visoku razinu straha od neuspjeha kad je neosporno da je uspjeh jedan od najjačih motiva čovjeka.

Strah prati svaku aktivnosti koja zahtjeva vrjednovanje, a odgojno-obrazovni proces karakterizira stalno provjeravanje i vrjednovanje tijekom školske godine koje se na kraju iskazuje školskim uspjehom. Budući da je strah od neuspjeha naučeni i najvećim dijelom subjektivan, pojedinac ga može kontrolirati. Također, vjerojatno su relativno dobro usklađene mogućnosti i očekivanja učenika s željenim ciljevima.

Zabrinjavajući je podatak da su učenici relativno nezadovoljni nastavom.

Rezultati ukazuju da temeljni čimbenici razrednog-nastavnog ozračja nisu doživljeni kao izrazito razvijeno obilježje naših škola. Potrebite su brojne akcije za afirmaciju škole koju će učenici voljeti i rado ići u nju. Potrebna je škola u kojoj učenici i učitelji rade i kreiraju u

ozračju međusobne potpore i uvažavanja, uspjeha i zadovoljstva, tj. humane i poticajne školske klime (Jagić, Jurčić, 2006).²⁰

Tableman (2004, prema Anđić, Pejić Papak, Vidulin-Orbanić, 2010) ističe sljedeća četiri aspekta školskog ozračja: ozračje dobrodošlice koje podrazumijeva mjesto pogodno za učenje; društveno ozračje koje promiče komunikaciju i interakciju; emotivno ozračje koje potiče samopouzdanje i osjećaj pripadnosti te stručno ozračje koje promiče učenje i rad. Sagledavajući ova četiri aspekta vidljivo je da se teži cjelokupnom pozitivnom razrednom ozračju, dakle, svrhovitom, radnom, opuštenom, srdačnom i poticajnom ozračju. Razredno odjeljenje surađuje u zajedništvu ciljeva, prava i obveza stvaralačkim prihvaćanjem i uključivanjem različitosti, izvornosti i osobnosti svakog učenika, što utječe na njihov emocionalno-socijalno-spoznajni aspekt.



Slika 4. Sastavnice poticajnoga razrednog ozračja

Slika 4. opisuje kako poticajno razredno ozračje utječe na razvoj znanja i vještina učenika, ali i na djelotvornost i kreativnost poučavanja učitelja. Obuhvaća didaktički trokut: učenika,

²⁰ Jagić, S., Jurčić, M. (2006). *Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom.*, www.unizd.hr/Portals/41/acta%20jadertina/acta2006screen.pdf, 8.6.2016.

učitelja i nastavni sadržaj (predmet). Nadalje, utječe i na oblikovanje stavova, izgrađivanje vrijednosti, a potiče i odgovorno ponašanje. U prilog stvaranju poticajnoga razrednog ozračja, u suvremenoj se školi uočavaju promjene na razini rasterećenja sadržaja, jasnog definiranja ciljeva učenja usmjerenih na ishode učenja, učenja i organizacije nastave i vrjednovanja (Anđić, Pejić Papak, Vidulin-Orbanić, 2010).²¹

Socijalna klima

Socijalnom klimom smatramo kvalitetu ukupnih odnosa sudionika odgojno-obrazovnog procesa. To je prije svega odnos nastavnik-učenik. Taj odnos uvjetovan je ponašanjem i kvalitetom osobnosti nastavnika. To je zatim odnos učenika s drugim učenicima, odnosno uloga i status koji pojedini učenik ima u grupi. Tu se ubraja i kvalitetan odnos koji učenik ima u obitelji te kvaliteta odnosa nastavnika i roditelja. U tim složenim odnosima svi su sudionici u igri i utječu na kvalitetu odnosa. Isti postupci nastavnika u različitim odjeljenjima i s različitim učenicima daje različite efekte. Zato je pogrešno misliti da samo nastavnikovo ponašanje utječe na socijalnu klimu (Bognar, Matijević, 2005: 379).

Dominantno i integrativno ponašanje nastavnika

Među prvima analizu nastavnikova ponašanja i utjecaj nastavnikova ponašanja na stvaranje odnosa s učenicima proučavao je H.H.Anderson. On razlikuje dva oblika nastavnikova ponašanja prema učenicima: dominantno i intergativno (Bratanić, 1995).

Dominantno ponašanje onemogućuje inicijativu i samostalnost učenika, ne uzima u obzir njihove interese ni potrebe, nego ih prisiljava da se prilagode zahtjevima nastavnika (Bognar, Matijević, 2005). Nastavnikovo je ponašanje kruto i ne respektira individualne razlike među učenicima (Bratanić, 1995). Takvo ponašanje utječe i na ponašanje unutar grupe, pa se u takvim grupama češće iskazuje agresivnost među djecom, nesnošljivost i dolazi do sukoba.

Integrativno ponašanje nastavnika izraz je demokratskih procesa u grupi. Takvo ponašanje stvara povoljne mogućnosti za rast i razvoj svakog učenika bez obzira na njegove individualne osobine.

Dominantno odnosno integrativno ponašanje zapravo odgovara autoritarnom odnosno demokratskom stilu vođenja grupe učenika ili razreda (Bratanić, 1995). Treba napomenuti da

²¹ Anđić, D., Pejić Papak, P. Vidulin-Orbanić, S. (2010). *Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi.*, www.hrcak.srce.hr/file/174947, 9.6.2016.

se kod nastavnika javljaju oba stila vođenja. To znači da i kod dominantnih nastavnika ima elemenata integrativnog odnosa, a i kod integrativnih nastavnika elemenata dominantnog ponašanja (Bognar, Matijević, 2005).

Autoritarno, demokratsko i indiferentno vođenje

Ova tri stila vođenja grupe stvaraju tri bitno različite socijalne klime. Autoritarno vođenje karakteristično je za tradicionalnu školu u kojoj prevladava frontalni oblik nastave. Stvaraju se odnosi u razredi u kojima učenici imaju malo mogućnosti za samostalnu akciju. Središte svih aktivnosti je nastavnik, sva inicijativa je u njegovim rukama. To je u biti odnos gdje je nastavnik najvažniji mora se poštivati samo njegova volja, a učenik je sitan i beznačajan. Demokratski stil vođenja očituje se u spremnosti nastavnika da dovede učenike do aktivnog rada i suradnje. U takvoj demokratskoj atmosferi mogu se uspostaviti odnosi u kojima će biti zastupljena određena ravnopravnost i uzajamnost među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Demokratska klima osigurava povoljne uvjete za učenje te potiče samostalnost učenika. U trećem stilu ili indiferentnom stilu vođenja nastavnik nije zainteresiran za učenika što stvara vrlo nepovoljnu klimu i nema produktivnog rada. Takva je grupa vrlo nezadovoljna i vrlo teško funkcionira. Različiti stilovi vođenja stvaraju različitu klimu koja se održava na samog učenika zato je demokratski stil vođenja grupe najproduktivniji.

Direktni i indirektni odnos

Ovisno o kvaliteti utjecaja nastavnika na učenike možemo podijeliti nastavnike na "direktni" i "indirektni". Ta dva tipa odnosa nastavnika prema učenicima također utječu na socijalnu klimu unutar razreda. Direktan se utjecaj sastoji od nastavnikova objašnjavanja, iznošenja vlastitog mišljenja i upravljanja učenikovom aktivnošću. Indirektnim utjecajem nastavnik potiče učenike da daju svoje mišljenje, da iznose ideje, hvali i ohrabruje učenikovo sudjelovanje u radu. Indirektni nastavnici prilagođavaju se individualnim razlikama učenika, zahtjevima situacije i specifičnostima razreda. Takvim ponašanjem stvaraju pozitivnu klimu koja oslobađa učenike i motivira ih da sudjeluju u nastavnom radu. Njihovi učenici imaju pozitivan stav prema školi i nemaju problema s disciplinom u razredu. Dok direktni nastavnici svojim ponašanjem stvaraju frustrirajuću klimu i imaju problema s disciplinom, a učenici imaju razvijeni negativni stav prema školi i učenju (Bratanić, 1995).

Aspekti socijalne klime, koji su do sada spomenuti, uvjetovani su postupcima nastavnika pa možemo zaključiti da nema potpuno čistih stilova i da se jedan nastavnik može različito ponašati u različitim situacijama.

Odnosi između učenika

Osim nastavnikova ponašanja na socijalnu klimu utječu i odnosi između učenika. Sve češći problem koji se pojavljuje u školama je agresija među učenicima. Agresija može nastati ako djeca gledaju agresivne filmove ili ako svakodnevno prisustvuju agresivnim scenama u vlastitoj obitelji ili u društvu vršnjaka. Agresivnu situaciju može potaknuti i tzv. socijalna prezasićenost, tj. kada je mnogo djece u relativnom malom prostoru (prenatrpene učionice..). Agresivnost potiče i sjedilačka nastava, kad djeca moraju dugo mirno sjediti na svojim mjestima. Na socijalnu klimu utječu i odnosi suradnje ili odnosi kompetencije među učenicima. U školama treba poticati suradnički odnos među učenicima jer se time stvara pozitivnija socijalna klima. Treba razvijati prijateljske odnose i spremnost da se pomogne drugomu (Bognar, Matijević, 2005).

Emocionalna klima

Emocionalna klima razumijeva dominaciju osjećaja ugone ili osjećaja neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Pozitivna emocionalna klima ogleda se u tome da i nastavnici i učenici rado dolaze u školu te da s oduševljenjem sudjeluju u zajedničkim aktivnostima.

Nepovoljna klima ogleda se u dominaciji straha od neuspjeha, neradog boravljenja u školi. Pozitivna emocionalna klima snažno utječe na pozitivan odnos djece prema školi i obratno. Negativna utječe na bježanje iz škole i često izostajanje s nastave. Ipak, emocionalna klima je uzrokovana vrlo složenim spletom okolnosti (Bognar, Matijević, 2005).

Neugodna emocionalna klima može biti pokazatelj da nastava nije u skladu s interesima i potrebama učenika. U etapi realizacije nastave vrlo je važno da bude zastupljena aktivnost učenika i da to budu prvenstveno produktivne i kreativne aktivnosti. Veliko značenje ima i stvaranje demokratske klime u učionici. No, nemaju učitelji samo problema s učeničkim emocijama, nego i sa svojim.

Postoji više načina da obratimo pozornost na emocije u nastavi. Nastavu bi trebalo češće započeti razgovorom o tome kako se danas osjećamo. Emocije u odgoju imaju posebno značenje i bez pretjerivanja možemo reći da je odgoj prvenstveno emocionalni odnos. U nastavi je posebno važno da nastavnik voli svoje učenike. Takvi nastavnici uvijek nalaze

nešto pozitivno kod svakog djeteta. Nasuprot tome oni nastavnici koji ne vole djecu stalno im traže mane, a to je posebno opasno jer onda ni ostala djeca ne vole to dijete.

Neugodne i teške emocije također su prisutne u nastavi. Težnja da u odgojno-obrazovnom procesu prevladavaju ugodne emocije ne može se u potpunosti ostvariti jer su i neugodne emocije dio svakodnevice. Prema mišljenju nastavnika sadašnji način ocjenjivanja jedan je od glavnih uzročnika neugodnih emocija u nastavi. Umjesto da evaluacija kao završna etapa odgojno-obrazovnog procesa bude slavljenje učenja, ona u funkciji međusobnog rangiranja učenika pretvara za dio učenika sa slabijim mogućnostima u izvor traumatskih iskustava (Bognar, Dubovički: 157, 158).²²

Ako nastavnik u razredu stvori ugodno ozračje u kojem prevladavaju pozitivne emocije, učenici će bolje i kreativnije razmišljati i rješavati probleme, a ono što nauče bit će trajnije pohranjeno u njihovo dugoročno pamćenje. Nastavnik koji pokazuje entuzijazam za rad i za ono što poučava, prenosi svoj entuzijazam i na učenika.

Pozitivne emocije u odgoju i obrazovanju ne mogu se razvijati samo poučavanjem o njima. Moramo ih iskusiti. To znači da moramo stvarati mjesta za učenje u kojima ljudi mogu biti sretni. Najbolji domovi i najbolje škole su sretna mjesta (Miljković, Rijavec, 2009).²³

Najveći je problem sadašnje škole prisutnost straha i dosade, što upozorava na nepovoljnu klimu, pa se postavlja pitanje kako to prevladati.

²². Bognar, L., Dubovički, S. (2012). *Emocije u nastavi.*, www.hrcak.srce.hr, 9.6.2016.

²³ Miljković, D., Rijavec, M. (2009). *Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju.*, www.hrcak.srce.hr/82831, 10.6.2016.

6. ZAKLJUČAK:

Pišući o temi školske kulture, zaključila bih da je to neizostavne dio kulture čovjekovog života i razvoja. Gotovo svaki odrasli čovjek, osobito u razvijenijim državama svijeta, dio svog života proveo je u odgojno-obrazovnim ustanovama koje su ga dijelom oblikovale kao čovjeka.

Važno je znati da, ovisno o pozitivnoj ili negativnoj školskoj kulturi, to je dio života koji se na njega ili nju nepovratno reflektirao. Ukoliko je ta školska kultura i atmosfera bila pozitivna, ona je na dijete odnosno čovjeka ostavila pozitivan trag, a ukoliko je školska kultura i atmosfera bila negativna, dijete odnosno čovjek, zasigurno se neće s blagonaklonošću sjećati tih dana.

Dakle, školska kultura nije samo nastavni plan i program, školska kultura nisu samo učitelji, školska kultura nije samo školska knjižnica, školska kultura je zbroj svih čimbenika koji djeluju u školi i oko nje, a utječu na osjećaje, ponašanje i raspoloženje svih koji se kreću u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Zato smo i svjedoci kada neko dijete kaže " ja ne volim učiti, ali volim ići u školu". Voli ići u školu upravo zbog te dobre školske kulture. U nju su "upleteni" svi, od učenika, učitelja do ravnatelja kojima se u procesu školske kulture daje velika uloga.

U procesu uspostavljanja školske kulture važan je i proces cjeloživotnog učenja jer u današnje vrijeme brzih tehnologija i globalizacije i učitelji i ravnatelji moraju biti dorasli zadaći prenositelja znanja u svim mogućim oblicima dostupnim današnjem suvremenom svijetu.

Također je u procesu školske kulture važna kolegijalnost među učiteljima i ravnateljima kako bi si pomažući međusobno lakše stvorili pozitivnu školsku kulturu.

Dakle, pozitivna je školska kultura ono što određuje uspješnost svake odgojno-obrazovne institucije, a kada se ona usvoji u jednoj odgojnoj-obrazovnoj instituciji tada će se u školu ići s radošću te će se komunikacijski i ostali problemi rješavati redovito, bez bolnih posljedica.

7. SAŽETAK:

Školska kultura faktor je kvalitete svake škole. U radu pišem o tome što je to uopće školska kultura, koje su karakteristike školske kulture i je li ona važna za rad jedne odgojno-obrazovne institucije. Cilj ovog diplomskog rada je da objasnim taj, zasad još neuvriježeni pojam, te da objasnim njezinu pojavnost u odgojno-obrazovnim institucijama. Isto tako, obrazložiti ću i navesti sve čimbenike koji čini školsku kulturu.

U uvodnom dijelu rada pišem općenito o kulturi, različitim definicijama kulture te o tome što ona znači za čovjeka. Bez kulture teško se može zamisliti današnji život jer svakodnevno slušamo je li netko kulturan ili nekulturan. Svakako je poželjnija osobina biti kulturan, što znači ponašati se prema određenim društvenim normama. Postoje razne vrste kulture, a školska kultura je ona koja nas određuje, na neki način, za cijeli život.

U radu pišem i o određenju organizacijske kulture te kulturi odgojno-obrazovne ustanove, o tome je li neka školska kultura pozitivna ili negativna. Naravno, od svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu očekuje se da rade na pozitivnoj školskoj kulturi, kako bi sve strane koje sudjeluju u tom procesu bile zadovoljne.

Naravno, stvaranje pozitivne školske atmosfere odnosno kulture izazov je za učitelje i ravnatelje u školskoj ustanovi osobito u današnje vrijeme kada su svijetom zavladaile nove tehničke vještine i znanja. To od učitelja i ostalih suradnika zahtjeva proces cjeloživotnog učenja kako bi sve strane bile jednako zadovoljne postignutim.

Ključne riječi: kultura, organizacijska kultura i klima, školska kultura, školska klima, razredno ozračje

Summary

School culture is a factor of quality of every school. In this paper, I write about the notion of school culture and its characteristics, as well as about the importance of school culture in the work of an educational institution. The aim of this diploma thesis is to explain this, not yet ingrained notion, as well as to explain its incidence in educational institutions. I will also explain and list all the factors that make school culture.

In the introductory part of the paper I write generally about culture, different definitions of culture and what it means for people. It is difficult to imagine today's life without culture because every day we can hear that someone is cultured or uncultured. To be cultured is

certainly more desirable, which means to act according to certain social norms. There are various types of culture and school culture is the one that, in some way, defines us for a lifetime.

In this paper I also write about the notion of organizational culture and culture of educational institutions, as well whether some school culture is positive or negative. Of course, all participants in the educational process are expected to participate in creating a positive school culture, so that all parties involved in the process would be satisfied.

Creating a positive school atmosphere and culture is definitely a challenge for teachers and principals in schools, especially in today's times when new technical skills and knowledge have taken over all the aspects of life. This requires lifelong learning of teachers and other school staff, so that all parties involved in the process would be equally satisfied with their achievements.

Key words: culture, organizational culture and climate, school culture, school climate, classroom atmosphere

8. LITERATURA:

1. Andrilović, V., Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Školska knjiga, Zagreb.
2. Anđić, D., Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. (2010). *Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi.*, www.hrcak.srce.hr/file/174947, 9.6.2016.
3. Balkar, B. (2015). *Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions*, www.iier.org.au/iier25/balkar.pdf, 11.3.2016.
4. Baranović, B., Domović, V., Stirbić, M. (2006). *O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj*. Sociologija sela, 44 (174) 4, 485-504.
5. Best Practice Briefs (2004). *School Climate And Learning*, outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf, 5.3.2016.
6. Bogнар, L., Dubovički, S. (2012). *Emocije u nastavi*. Zagreb: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol.14, www.hrcak.srce.hr, 9.6.2016.
7. Bogнар, L., Matijeвиć, M. (2005). *Didaktika*. Školska knjiga, Zagreb.
8. Bošnjak, B. (1997). *Trideset godina istraživanja odgojno-obrazovnih ozračja: prošlost, sadašnjost i budućnost*. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
9. Božić, B. (2013). *STVARNO I POŽELJNO RAZREDNO OZRAČJE U OSNOVNOJ ŠKOLI*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Vol. LXI No.1 Lipanj 2015., www.hrcak.hr, 8.6.2016.
10. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Školska knjiga, Zagreb.
11. Brčić, R. (2002). *Organizacijska kultura u funkciji djelotvornosti upravne organizacije*. EKONOMSKI PREGLED, 53 (11-12) 1048-1069, www.hrcak.srce.hr/file/44737, 3.3.2016.

12. Brown, R. (2004.). *School Culture and Organization: Lessons from Research and Experience*, https://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf, 2.3.2016.
13. Buljubašić Kuzmanović, V. (2012). *Kultura škole i odgoj za poduzetništvo*. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo
14. Callicoatte Picucci, A., Brownson, A., Kahlert, R., Sobel, A. (2002). *Shaping School Culture.*, www.nassp.org/portals/0/content/46991.pdf, 20.3.2016.
15. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education.*, www.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf, 4.3.2016.
16. Colley K M. (1999). *Coming to Know a School Culture*, <https://theses.lib.vt.edu/theses/available/etd-082599.../KColley.pd.>, 11.3.2016.
17. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
18. Helsper, W. (2008). *Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung*. Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 63-80, www.pedocs.de/.../ZfPaed_2008, 2.3.2016.
19. Hofstede, Geert ,Hofstede, Geert, J. (2005). *Cultures and Organization: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill5.
20. Jagić, S., Jurčić, M. (2006). *Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom*. U: Miliša, Z. (ur.) *Acta Iadertina*. Zadar: Sveučilište u Zadru, www.unizd.hr/Portals/41/acta%20jadertina/acta2006screen.pdf, 8.6.2016.
21. Jurčić, M. (2014). *Kultura škole*. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Pitomača: Odsjek za pedagogiju-Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici. AD ARMA d.o.o., 2014. Str. 81-93.

22. Kantorova, J. (2009). *The SCHOOL CLIMATE – THEORETICAL PRINCIPLES AND RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS, TEACHERS AND PARENTS*. *Odgojne znanosti*, Vol.11 No.1(17) Lipanj 2009., hrcak.srce.hr/40015, 6.3.2016.
23. Kolak, A. (2012). *Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole*. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
24. Kyracou, Ch. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa, Zagreb.
25. Lindahl, R. (2006). *The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base*, <https://cnx.org/.../the-role-of-organizational-climate-and-culture-i>, 4.3.2016.
26. Markić, I. (2014). *Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu*. U: *Školski vjesnik - Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, Vol.63 No.4 Ožujak 2015.
27. Martinčević, J. (2011). *Školska kultura kao čimbenik odgojne nastave*. Zadar, www.pedagogija.hr, 22.2.2016.
28. Matijević, M. (1997). *Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja*. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
29. Mertzig, H.K. (2008). *Organizational Culture and Climate Survey: Development and Evaluation Model For an Elementary School*, www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2008/2008mertzigh.pdf, 2.3.2016.
30. Miljković, D., Rijavec, M. (2009). *Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju*. *Napredak*, 3-4(150),488-506., www.hrcak.srce.hr/82831, 10.6.2016.
31. Ostroff C., Kinicki A. J., and Muhammad, R. S. (2013). *Organizational Culture and Climate* https://goal-lab.psych.umn.edu/...%20Climate%20&%20Culture/_..., 4.3.2016.
32. Pavlović, N., Oljača, M. (2011). *Organizaciona kultura i uspješnost škole*. *Pedagogija*, LXVI, 1, 2011.

33. Peterson, K.D. & Deal, T.E. (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass
34. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Školska knjiga, Zagreb.
35. Prosser, J. (1999). *The Evolution of School Culture Research*. V.P. Jon, School Culture London: Paul Chapman Publishing Ltd.
36. Puževski, V. (2002). *Škola otvorenih vrata*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
37. Ravnatelj škole-upravljanje-vođenje, 74str., www.ssmb.hr., 22.2.2016.
38. Safler, C. (2005). *School Climate and Culture*. www.safeachoolsforall.com, 5.3.2016.
39. Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bas
40. Sikavica, P., Novak, M. (1999). *Poslovna organizacija*. Informator, Zagreb.
41. Slavić, A., Rijavec, M. (2015). *Školska kultura, stres i dobrobit učitelja*. Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu. 156 (2015) ; 93-114.
42. Staničić,S. (1999). *Upravljanje i rukovođenje u obrazovanju*. U: Mijatović,A.(ur.) Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
43. Stoll,L. (1998). *School culture*,
www.educationalleaders.govt.nz/.../stoll_article_set3_2000.pdf,10.3. 2016.
44. Sušanj, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
45. Thapa, A.,Cohen, J.,Higgins-D'Alessandro, A., and Guffey, S. (2012). *SCHOOL CLIMATE RESEARCH SUMMARY: AUGUST 2012*,
<https://www.schoolclimate.org/climate/documents/.../sc-brief-v3.p...>,5.3.2016.
46. Tot, D. (2013). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

47. Velki, T., Kuterovac Jagodić, G., Antunović, A. (2014). *RAZVOJ I VALIDACIJA HRVATSKOG UPITNIKA ŠKOLSKE KLIME ZA UČENIKE*. *Suvremena psihologija* 17 (2014), 2, 151-166, www.hrcak.hr, 7.3.2016.
48. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Filozofski fakultet, Rijeka.
49. Vrgoč, H. (1997). *Školsko i razredno-nastavno ozračje u funkciji unapređivanja odgoja i obrazovanja*. U: Bošnjak, B., Vrgoč, H. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
50. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb.
51. Vujičić, L. (2012). *Suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove: diskurs razvoja čovjeka*. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
52. Zrlić, S. (2012). *Participacija učitelja u kreiranju škole*. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
53. Žugaj, M., B. Bojanić-Glavica, R. Brčić, J. Šehanović (2004). *Organizacijska kultura*. (red. M. Žugaj) drugo, dopunjeno i izmijenjeno izdanje, TIVA, Varaždin.