

Naslov članka/Article:

Šolska kultura in klima – 2. del

School Culture and School Climate – Part 2

Avtor/Author:

Tomaž Kranjc

<https://doi.org/10.59132/viz/2019/2-3/26-32>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 2-3/2019, letnik 50

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2019

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

ŠOLSKA KULTURA IN KLIMA – 2. DEL

School Culture and School Climate – Part 2

IZVLEČEK

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

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

ABSTRACT

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

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

Kaj lahko strokovni delavci šol naredijo za dobro klimo, npr. v razredu? »Učitelj ugodno vpliva na razredno klimo, če ima jasna pričakovanja glede dobre klime in odnosov in če tudi sam k temu prispeva. Poleg tega je pomembno, da je pozoren na svoje vzgojne strategije in da jih je po potrebi pripravljen spreminjati in izboljševati. Na dobro razredno klimo vpliva z učinkovito organizacijo dela, jasnimi navodili, rutino in strukturo; z zanimivim in osmišljenim poukom (npr. po pristopu formativnega spremljanja), v katerega so učenci dejavno vključeni, pri katerem se naveže na njihovo predznanje, spoznavni in učni stil; z učenjem, ki ga doživljajo kot smiselno in povezano z življenjem; s spoštljivo in odprto komunikacijo, negovanjem refleksije, dajanjem konstruktivne povratne informacije, s spodbudnostjo, pozitivnimi pričakovanji do učencev in zaupanjem vanje, s pravično obravnavo in vključevanjem vseh; s smiselnimi, jasnimi, razumljivimi, družno dogovorjenimi postopki, pravili in mejami, vključno s predvidenimi ukrepi za odstopanja.« (Rutar Ilc, 2017)

Opomnik za vodenje razreda, ki ga je po Marzanu idr. (2013) ter Jane Bluestein (1997, prav tam) priredila Zora Rutar Ilc, usmerja v: skrb za varnost, orientacijo, potrditev in sprejetost; negovanje spoštljivega, spodbudnega in odprtega komuniciranja; dajanje podpore in pozitivna pričakovanja; sprejemanje različnosti; skrb za posebne potrebe, individualizacijo in personalizacijo; skrb za pravičnost; upravljanje konfliktov in skrb za psihofizično blagostanje.

Za merjenje razredne klime v Sloveniji so na voljo prevedeni standardizirani vprašalniki (več v Zabukovec, 1998), za ugotavljanje odnosov učencev z učiteljem pa je Melita

Puklek Levpušček (2011) razvila Lestvico zaznane učiteljeve opore, ki ugotavlja stopnjo podpore, ki jo učenci doživljajo s strani učitelja.

Opomnik za dobro t. i. preventivno disciplino, ki ga je po Marzanu idr. (2013), Mateji Pšunder (2004 in 2011) ter Jane Bluestein (1997) priredila Zora Rutar Ilc (2017), opozarja na različne dejavnike preventivne discipline, ki prav tako prispeva k ugodni razredni klimi: vstopanje v razred in pridobivanje pozornosti, spremljanje in vodenje razreda, didaktiko (zanimiv in osmišljen pouk), informiranje in izvajanje rutine, oblikovanje pravil, odobravanje spoštovanja pravil, vključevanje izključenih.

Barbara Lesničar in sodelavci (2017) v delu Učitelji, raziskovalci lastne prakse ugotavljajo, da zdrave učee se skupnosti gojijo kulturo zaupanja in sodelovanja. Uspešno delo v učee se skupnosti zahteva vsaj do neke mere skupna pravila in vrednote. Učitelji se morajo počutiti dovolj samozavestni, da lahko odkrito govorijo o svoji praksi, da lahko sodelujejo z drugimi in jim postanejo kritični prijatelji. Kultura zaupanja je nujni pogoj, da se razvije kultura sodelovanja. Z vključeno visoko stopnjo odgovornosti učitelji delijo svoje strokovne zamisli s svojimi kritičnimi prijatelji v učee se skupnosti, njihove individualne prakse so deprivatizirane, tj. na voljo za kritične pripombe sodelavcev.

Mikek (2014) navaja, da na to, ali je šolska klima odprta in podporna ali zaprta in ovira učenje, vplivajo različne dimenzije, skozi katere avtorji (Stringer, 2002, Sušan, 2005, Sergiovanni in Starratt, 1993) opisujejo šolsko klimo.

Te dimenzije so:

- strukturiranost okolja (odnos do šolskih struktur, strukturiranost, organiziranost in jasnost šolskih ciljev);
- sprejetost in podpora (pomoč in podpora v šoli, občutek sprejetosti posameznika v kolektivu, dobri medsebojni odnosi);
- standardi kakovostnega dela (odnos do kakovosti in profesionalizacije, pomen jasnih in zahtevnih kriterijev za delo);
- predanost delu in odnos do prevzemanja vodenja (odnos do dela, motiviranost za skupne cilje, lasten prispevek k doseganju ciljev);
- odgovornost (občutek suverenosti in samostojnosti ali podrejenosti);
- nagrajevanje (odnos do priznanja in nagrajevanja v šoli, npr. ustrezna potrditev in priznanje ali kritika in kaznovanje, odsotnost odzivov. Bečaj (2000, prav tam) tem dimenzijam dodaja še
- nadzor nad izvajanjem osnovnih nalog (ocena pregleda vodstva in ustreznost reagiranja) in
- odprtost za probleme (razumevanje, naravnost in sprejemanje problemov).

Pedagoški delavci pa kot pomembne dejavnike, ki prispevajo k njihovem dobremu počutju, vidijo: nagrajevanje, vplivanje na motivacijo, odnos do kakovosti in količine dela, inovativnost in samoiniciativnost, razvoj kariere in napredovanje, izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje, kakovost medsebojnih odnosov, interno komuniciranje, razumevanje in udeležanje razvojne strategije, vodenje, organiziranost, pripadnost šoli, uspešnost, učinkovitost itd. Vsaka šola lahko izmeri stopnjo zadovoljstva zaposlenih z vrsto del in nalog, načinom vodenja neposredno nadrejenega, ožjimi sodelavci, možnostmi razvoja kariere, plačilom za delo, stopnjo varnosti zaposlitve, fizičnimi pogoji dela, možnostmi za izobraževanje, ustreznostjo nagrajevanja, oblikami motiviranja in povratnim informiranjem.

Čim bolj podporna in odprta je klima, tem manjši sta želja po zamenjavi zaposlitve in nuja zaposlenih po odsotnosti z dela zaradi slabega počutja na delovnem mestu (Mikek, 2015).

V slovenščini o klimi in kulturi večinoma beremo v strokovnih člankih, imamo pa – med številnimi drugimi – tudi nekaj omembe vrednih knjig: Psihosocialni odnosi v šoli (Sonja Pečjak in Cirila Peklaj), Socialni odnosi v šoli (Katja Košir), Disciplina v sodobni šoli (Mateja Pšunder), Disciplina za 21. stoletje (Bluestein, prevod), Moč učnega pogovora (Barica Marentič Požarnik in Leopoldina Plut Pregelj), Supervizija (ur. Kobolt in Žorga), Nasilje – nenasilje (ur. Aničić). V priročniku Vključujoča šola (ur. Grah, 2018) klimo obravnavata 3. in 4. zvezek: Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost (Rutar Ilc) ter Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost (Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc).

PODOBNOSTI IN RAZLIKE

Mieke van Houtte (2007) se sprašuje, ali se kultura in klima lahko štejeta za zamenljiva koncepta v raziskavah učinkovitosti šol. Po primerjavi in pregledu glavnih prednosti in slabosti obeh konceptov trdi, da sta različna. Kultura ima prednost kot ustrežnejša in natančnejša za preučevanje šolske kognitivne strukture. Klima, ki je krovna kulturi, bi morala biti rezervirana za prikaz šole v celoti.

Kristijan Musek Lešnik (2015) razlikuje med organizacijsko kulturo in klimo. Izhodišče kulture sta antropologija in sociologija (socialni konstruktivizem), klime pa psihologija (Lewinova teorija). **Po vsebini je kultura usmerjena na vrednote, klima pa na postopke. Kultura je orientirana na opis in razumevanje ene organizacije, klima pa na primerjavo med organizacijami ali oddelki. Kultura v časovni perspektivi je preteklost in prihodnost, klima pa sedanost. Metodologija kulture je kvalitativna, klime pa kvantitativna. Tudi namena sta različna. Kulturo preučujemo za strateško načrtovanje, klimo pa za vpliv na zaposlene in njihovo počutje.**

Musek Lešnik (2006) takole opiše podobnosti med organizacijsko kulturo in klimo: »Kljub razlikam med organizacijsko kulturo in klimo ne gre zanemariti številnih podobnosti, obe:

- iščeta razlage posameznikovega vedenja v podjetju,
- preučujeta vpliv podjetja na vedenje njegovih ljudi,
- preučujeta vpliv na interpretacijo in dožemanje dogodkov v podjetju,
- obravnavata psihološke, subjektivne realnosti delovnega okolja,
- predpostavljata, da si ljudje delijo določena stališča, mnenja, prepričanja, zaznave.

Podobnost obeh konceptov se kaže tudi v njunih vlogah, saj tako organizacijska klima kot kultura vplivata na zagotavljanje reda in konsistentnosti v vedenju zaposlenih, vplivata na način dela in odzivanja na zunanje okolje, zmanjšujeta nejasnosti v vedenju ljudi in predstavljata mehanizem za oblikovanje vedenja. Noben vidik življenja in dela v podjetju ni »boljši« od drugega. Za celovito razumevanje vedenja ljudi je pomembno psihološke vidike v podjetju preučevati z obeh vidikov – z vidika organizacijske kulture in klime.« V našem primeru namesto podjetja stoji šola/vrtec.

Brigita Rupar (2003a) celo izrecno zapiše, da »kultura predstavlja splošno sprejeta prepričanja ali vrednote. Kultura je v bistvu socialna resničnost, katere pomembna funkcija je premagovanje negotovosti oziroma strukturiranje okolja. Če klima izraža posameznikovo počutje v okolju, kultura kaže njegovo osebnost.«

Kultura vpliva na posameznike v organizaciji in na njihove medsebojne odnose. Ferjan (1996) pravi, da »zaradi skupnih vrednot, načina razmišljanja in ravnanja, člane skupine omejuje v njihovi osebni svobodi, hkrati pa ureja odnose v smeri pravičnejših in boljših medčloveških odnosov znotraj organizacije«.

Šolska kultura je sestavljena iz prepričanj, katerih pravilnosti ne moremo preveriti (npr. koliko kazni ali nagrad ... je najbolj prav). Bečaj je leta 1999 v Celju na predavanju o šolski klimi (Rupar, 2003a) povedal, da je kultura »svetilnik oz. orientacijska točka, ki nam omogoča odločanje, vednost, da pravilno ravnam, in zaščiteno, da delam pravilno. Del šolske kulture so splošna prepričanja v naših šolah o tem, kako naj učitelji vzpostavljajo disciplino v razredu (npr. vprašljivo prepričanje, da moraš biti strog, ne popuščati, sicer ne dosežeš nič). Obstaja niz prepričanj, ki so del kulture in ki so izredno stabilna; ta prepričanja usmerjajo naša ravnanja. Kadar je kak učenec nesramen do učitelja, učitelj nima časa razmišljati, kako naj ravna, da bo pravilno reagiral, temveč njegovo ravnanje vodijo prepričanja. O kulturi govorimo takrat, kadar je večina

ljudi istega mnenja, kultura je torej skupinski pojav. Jedro kulture je izredno stabilno in odporno na spremembe.«

Kulture ni mogoče spreminjati na hitro, še najmanj z uvajanjem dirigiranih inovacij. Del kulture so temeljne resnice in prepričanja, ki so zelo zasidrana. Raziskovalci pravijo, da do njih lahko pridemo edino s klinično terapevtsko metodo, tako da pri vsakem posamezniku ugotovimo, kaj ga vodi, in potem z vedenjskimi terapijami spreminjamo njegovo vedenje in posredno tudi prepričanja (Bečaj, prav tam).

»Za učno zavzetost so izjemno pomembni psihosocialni odnosi, zlasti odnos učitelja do učencev in klima, ki se vzpostavi pri tem. Učinkovito učenje se ne izključuje z dobrim počutjem, ampak dobro počutje, občutek sprejetosti in občutek zaupanja v lastne zmožnosti prispevajo k učinkovitemu učenju.« (Rutar Ilc, 2017) Razredna klima se nanaša na vzdušje in odnose v razredu. Razred je tudi prostor socialnega učenja, vzgoje in oblikovanja samopodobe. Občutja, ki kažejo na dobro klimo v razredni skupnosti, se nanašajo na organizacijo dela (oz. na strukturo), na komunikacijo in medosebne odnos ter na doživljanje učnega okolja (prav tam).

Učenci, ki imajo v razredu kakovostne prijateljske odnose, posledično šolo zaznavajo pozitivneje in se v šoli tudi pozitivneje vedejo. Tisti pa, ki namesto sprejetosti doživljajo zavrženost s strani vrstnikov, lahko pričakujejo motnje ponotranjenja, izostajanje od pouka, ponavljanje razreda in prilagoditvene težave pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo (Košir, 2013).

»Krepitev občutka lastne vrednosti je vzvod za dobro razredno klimo in vključenost. Občutek lastne vrednosti je občutek, ki temelji na presoji samega sebe: koliko vreden, zmožen, pomemben in uspešen sem. Vključuje zaupanje v lastne zmožnosti, cenjenje svoje osebne vrednosti in svojih prizadevanj. Je dober temelj za sodelovanje z drugimi in za občutek pripadnosti oziroma vključenosti. Učitelj prispeva h krepitvi občutka lastne vrednosti z omogočanjem priložnosti, kjer se učenci lahko izražajo s konstruktivnimi povratnimi informacijami, pristnimi pohvalami in spodbudami, in s tem, da izraža realna pričakovanja do učenca.« (Rutar Ilc, 2017)

»Učitelj lahko močno vpliva na razredno klimo, če učinkovito organizira delo, vzpostavi jasna pravila in postopke, se o pomembnih zadevah dogovarja, ima zanimiv in osmišljen pouk, v katerega dejavno vključuje učence, je spodbudno naravn, goji pozitivna (realna) pričakovanja do učencev, je spoštljiv in odprt v komuniciranju, daje konstruktivne povratne informacije, pravično obravnava in vključuje vse učence, spodbuja sodelovanje in solidarnost. Na nekatere dejavnike učitelj nima vpliva, a s preudarnim ravnanjem in vodenjem razreda lahko posredno vpliva tudi na dejavnike, ki so na videz neodvisni od njega (npr. obravnavanje konfliktov, vrstniški odnosi, stiske učencev, sistemski vidiki in družbene razmere).« (prav tam)

FUNKCIJA ŠOLSKE KULTURE

Funkcija kulture je zagotavljati članom socialne skupine varnost, zato se težko spreminja. Hargreaves (1999) deli šolsko kulturo na štiri tipe:

- Tradicionalna kultura je storilnostna. Ceni se delavnost. Skrb za medsebojno počutje in odnose je nizka. Taka kultura je formalna in neprijazna.

- Socialna kultura, poudarjena je skrb za medsebojne odnose, storilnost je nizka, prevladuje umirjeno ozračje.
- Kultura tople grede, ki poudarja storilnost in skrbi za medsebojne odnose. Taka šola lahko povzroči pri učencih in tudi pri učiteljih anksioznost zaradi zahtevanega uspeha.
- Anomična kultura, kjer se vsi borijo za preživetje. V taki kulturi prevladuje nizka morala, ki deluje ogrožajoče.

VRSTE ŠOLSKE KULTURE

Šolsko kulturo zaznavamo na treh ravneh:

- prva raven so *artefakti* (urejenost šole, videz, okolica, napisana gesla, oprema šole, navade v šoli);
- druga raven so *izpostavljene vrednote šole* (vodila, ki veljajo v šoli, npr. šola ni prostor za igro, temveč za učenje in delo);
- tretja raven so *temeljne resnice in prepričanja* (ne zavedamo se jih, ker so sami po sebi sprejeti in razumljivi, npr. negativne ocene učence pripravijo k delu) (Schein, 2004).

Po Schoenu (2005) šolsko kulturo sestavljajo 4 dimenzije: profesionalna naravnost, struktura organizacije, kakovost učnega okolja in osredinjenost na učence.

Kulturo takega sistema določa sistem povezanih in usklajenih prepričanj, subjektivnih teorij, vrednot, norm, tudi predsodkov. Kultura daje članom občutek varnosti. Jedro šolske kulture v šoli so učitelji, čeprav so učenci številčno močnejši, vendar so brez formalne moči. Klima je sestavljena iz skupnih zaznav, medtem ko kultura temelji na skupnih domnevah. (Ashkanasy, Wilderom in Peterson, 2000).

Kultura organizacije je vpeta v lokalno in nacionalno kulturo. Je proizvod zgodovine organizacije, nastaja, se ohranja in se spreminja. Pri nastanku so običajni konflikti in napetosti, pa tudi prijetne emocije. /.../ Vidne predstavitev kulture so pomembne za prepoznavanje šolske kulture, saj se z njimi kažejo vrednote, verjetja in prioritete tistih, ki neko kulturo oblikujejo (Prosser, 1999).

Sergiovanni in Starratt (1993) na šole gledata kot na organizacije ali kot na skupnosti. Če so šole skupnosti, so vrednote in skupni pomeni globlji in izzovejo močnejša čustva zvestobe. Kulture šol, ki so bolj skupnost, so osredinjene na skupne vrednote, šole, ki so bolj organizacije, pa dajo večji pomen togim oblikam menedžmenta. Za oblikovanje skupnosti je pomembno uvajanje in dejavno gojenje podpornih in spoštljivih medsebojnih odnosov.

Sklenemo lahko s Sergiovannijem in Starrattom, ki omenjata šolsko klimo in kulturo v odnosu do izboljšav šole (1993). »Če želimo šolo prilagajati novim zahtevam, moramo spreminjati klimo in kulturo. Spremembe potekajo na dveh nivojih, in sicer na strukturalnem nivoju (kako vidimo stvari) in na normativnem nivoju (kako resnično delujejo). Če hočemo resnične spremembe, moramo spreminjati na obeh nivojih. Lažje dosežemo spremembe na organizacijskem nivoju kot na normativnem, kjer gre za spremembo kulture ali prepričanja učiteljev. Normativne spremembe bolj vplivajo na resnične spremembe na šoli, a obenem ne zagotavljajo vedno dobrih rezultatov. Po navadi skušamo spreminjati šole na strukturalnem nivoju, zelo malo ali pa skoraj nič pa na normativnem ravno zato, ker

se normativne spremembe nanašajo na človekovo naravo. Tu pa potekajo spremembe izjemno počasi in z majhnimi koraki«.

SPOZNAVANJE ŠOLSKE KULTURE

Poleg strokovne literature se šolske kulture in klime dotikajo tudi številne alineje členov šolske zakonodaje. Stopnja uresničitve v njih zastopanih idej pomembno določa marsikatero področje klime in kulture šole.

Poglejmo, kako ameriška zvezna država Kolorado ureja šolsko kulturo in klimo. Njeno Ministrstvo za izobraževanje (Colorado DE, 2012) je pripravilo skupen krovni standard za kulturo in klimo, ki ga sestavljajo štirje standardi: akademska pričakovanja, vključujoče učno okolje, varno in urejeno okolje ter zaupanje in spoštovanje. Fizično stanje šole in šolsko razumevanje pričakovanega vedenja učencem in osebju zagotavljata varno, urejeno in podporno okolje. Vsak standard je nadalje razdeljen v sedem konkretnjših kazalnikov. Na področju **akademskih pričakovanj** vodstvo šole in zaposleni izkazujejo prepričanje, da se lahko vsi učenci učijo na visoki ravni. Kazalniki so: *visoka pričakovanja* (šolska kultura je kultura visokih pričakovanj brez izgovorov, usmerjena v reševanje problemov), *usmerjenost na učenca* (vodstvo in zaposleni med vsemi člani šolske skupnosti vzpostavijo in vzdržujejo osredotočenost na učenje in učence), *odgovornost* (vodstvo in zaposleni sprejemajo odgovornost za lastno potrebo po izboljšanju učnih rezultatov), *institucionalizirane najboljše prakse* (vodstvo šole zagotavlja, da so skladne, skupne prakse poučevanja in učenja, temelječe na rezultatih raziskav, dosledno vidne v vseh učilnicah), *odgovornost za kakovostno delo* (učitelji učencem zagotavljajo kakovostna merila (kriterije uspešnosti) in podporo, da so učenci lahko odgovorni za kakovostno delo), *priznavanje kakovosti dela* (strokovni sodelavci izpostavljajo kakovostno delo učencev kot zgled in pohvalijo njihove dosežke), *pedagogika* (učitelji v poučevanje vključijo razumevanje, kako se učenci učijo).

Na področju **vključujočega učnega okolja** s podporo fizičnim, kulturnim in družbenoekonomskim potrebam vseh učencev odraža zavezanost pravičnosti in spoštovanje raznolikosti, npr. *prijetno okolje* (šola je prijazna in vabljivo okolje za vse učence, družine in člane skupnosti), *dostopnost družinam* (vodstvo šole in zaposleni so na voljo za delo z družinami pri reševanju potreb učencev), *zavezanost enakosti* (od vsakega učenca, ne glede na kulturo, sposobnost, življenjske izkušnje, socialnoekonomski status ali materni jezik, pričakujejo, da bo obvladal pričakovanja na ravni razreda), *kulturna zavest* (strokovni delavci spodbujajo razumevanje in spoštovanje vseh kulturnih ozadij kot sestavni del učnega okolja), *komuniciranje* (v skladu z multikulturno in jezikovno ustreznimi strategijami z različnimi deležniki), *vključenost* (šola si zavestno prizadeva za vključitev študentov iz vseh podskupin v akademske in zunajšolske dejavnosti), strokovno *usposabljanje za raznolikost* (zaposleni sodelujejo v profesionalnem usposabljanju za izvajanje praks, ki podpirajo pravičnost in razumevanje raznolikosti).

Na področju **varnosti in urejenosti** fizično stanje šole in šolsko razumevanje pričakovanega vedenja učencem in osebju zagotavljata varno, urejeno in podporno okolje, s kazalniki *stanje šole* (fizična struktura in stanje šole zagotavljajo učencem in osebju varno, zdravo in urejeno

učno okolje), *pričakovano vedenje* (pričakovano obnašanje je dobro opredeljeno, objavljeno na različnih mestih in jasno sporočeno učencem in družinam, *okrepitev vedenja* (strokovni delavci dosledno učijo, ponavljajo in krepijo pričakovano vedenje in rutine v razredu), *posledice v razredu* (vodstvo šole zagotavlja, da se v vseh razredih pravično uporablja dosledno zaporedje posledic za negativno vedenje učencev), *posledice v šoli* (vodstvo šole uveljavlja pričakovana vedenja na celotni šoli in izvaja dosledne in ustrezne posledice kršenja), *pozitivna okrepitev* (strokovni delavci uporabljajo pohvale in pozitivne okrepitve, da motivirajo učence za visoko stopnjo akademskih dosežkov in ustreznega vedenja), *podatki o učnem okolju* (npr. raziskave šolske klime in kulture, mnenjske ankete, fokusne skupine, se redno zbirajo in analizirajo, da pomagajo oceniti učinkovitost šolske kulture in klime).

Na področju **zaupanja in spoštovanja** šola izkazuje vključujočo kulturo medsebojnega zaupanja, spoštovanja, pozitivnih odnosov, ki podpirajo osebno rast učencev in odraslih. Kazalniki so: *kultura sodelovanja* je vzpostavljena in vidna na celotni šoli, *odnos učenec – odrasli* (učenci lahko identificirajo vsaj enega odraslega, s katerim imajo pozitiven odnos; vzpostavljanje pozitivnih odnosov med odraslimi in učenci je šolska prioriteta), *odnos uslužbenci – starši* (vzpostavljanje pozitivnih in zaupnih odnosov z družinami je šolska prioriteta), *spoštovanje* (člani šolske skupnosti spoštljivo upoštevajo zorni kot drugih), *motiviranost* (strokovni delavci izzivajo in navdihujejo učence, da dosegajo visoka pričakovanja), *pohvale* (uspešnost šole, strokovnih delavcev in učencev je visoko cenjena in javno pohvaljena), *varno okolje* (šolsko vodstvo omogoča ustvarjanje varnega okolja za delo v učeči se skupnosti).

VPLIV ŠOLSKE KULTURE NA DOSEŽKE UČENCEV

Hattie (2009) v svoji metaštudiji vplivov na akademske dosežke učencev navaja tudi številne dejavnike šolske kulture in klime. Visok vpliv imajo samoocenjevanje, omogočanje formativnega spremljanja, vedenje v razredu, prilagoditve za učenje učencem s posebnimi potrebami, učiteljeva komunikacijska in razlagalna jasnost, recipročno poučevanje, podajanje povratne informacije, odnosi med učiteljem in učenci, na posameznike usmerjena praksa, metakognitivne strategije; programi za izboljšanje bese-dišča, branja in ustvarjalnosti; programi profesionalnega razvoja učiteljev, učenje s postavljanjem vprašanj samemu sebi, poučevanje z razreševanjem miselnih problemov, nerazvrščanje učencev v različne »predalčke« (enakopravna obravnava vseh učencev, op. T. K.); strategije poučevanja, sodelovalno učenje v primerjavi z individualnim, spret-nosti učenja (učenje učenja, samouravnavanje učenja, op. T. K.), programi učenja ob taktilni stimulaciji itd. Šole, ki poznajo izsledke Hattijeve analize, lahko z načrtnim vklju-čevanjem teh elementov v svoje delo vplivajo na dosežke učencev, na kakovost in v povratni zanki na klimo in kul-turo šole. Kot pravi Hattie v reklami za konferenco Leaders to Learn From, 95 % vsega, kar delamo v šolstvu, vpliva na dosežke učencev. Osredotočiti se moramo na premik od »kaj deluje« na »kaj najbolj deluje« (Hattie, 2018). Z ustreznim vključevanjem prijemov, ki najbolj delujejo, bi lahko zmanjšali šolsko neuspešnost in osip (Kranjc, 2007).

Klima šole precej vpliva na uspeh učencev. V šolah, kjer prevladuje zdrava klima, učitelji bolj sodelujejo med seboj,

imajo več socialnih interakcij. Obstaja pomembna razlika v klimi med bolj ali manj učinkovitimi šolami (Sergiovanni in Starratt, 1993, prav tam). Učinkovitost je opredeljena z višjimi rezultati učencev na nacionalnih preizkusih znanja, ustrežnejšim vedenjem in večjim obiskom pouka. V učinkovitejših šolah učitelji več timsko delajo ter učence aktivneje vključujejo v pouk. Učenci v takih šolah so bolj navdušeni, bolj sodelujejo z učitelji in imajo višje rezultate na matematičnih in jezikovnih testih.

Iz podatkov mednarodne raziskave TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study) in raziskave TIMSS za maturante iz leta 2008 so v Sloveniji ugotovili, da »lahko na podlagi značilnosti šolske klime pomembno napovemo matematične in naravoslovne dosežke dijakov in učencev osmega razreda (Kozina, v TIMSS 2011). V šolah, kjer je bila šolska klima pozitivneje ocenjena, so bili matematični in naravoslovni dosežki učencev in dijakov višji (prav tam).

Raziskava TIMSS 2011 je na mednarodni ravni pod drobnogled vzela tiste značilnosti šolske klime, ki so se v predhodnih izvedbah raziskave izkazale za pomembno povezane z matematičnimi in naravoslovnimi dosežki učencev na mednarodni ravni. V prvi vrsti so to pozornost šole do učnega uspeha in nato spremenljivke, povezane z varnostjo, disciplino in nasilnim vedenjem učencev v šoli.

»Varnost in urejenost šol je še ena izmed pomembnih značilnosti šolske klime.« (Freiberg, 1999, prav tam) Učenci se lahko v polni meri osredotočajo na učenje, če le-to poteka v varnem okolju. Ker sta nasilno vedenje in s tem varnost šole v sodobni družbi problem, ki narašča, je bila v raziskavo TIMSS 2011 vključena lestvica za merjenje varnosti in urejenosti širšega okolja šole ter ustreznost varnostnih pravil in vedenja učencev na šoli.

Šolska klima vpliva na prisotnost ali odsotnost nasilnega vedenja na šoli. »V Sloveniji imajo učenci četrtega razreda, ki so bolj pogosto izpostavljeni nasilju v šoli, pomembno nižje dosežke. Učenci, ki so sodelovali v raziskavi TIMSS 2011, so na nacionalni ravni dodatno odgovorili še na vprašanja Lestvice agresivnosti.« (Kozina, 2011, prav tam) Lestvica meri splošno agresivnost učencev in štiri vrste agresivnosti, ki so pogosto prisotne v šolskem okolju: telesno, besedno, notranjo agresivnost in agresivnost v odnosu do avtoritete. Ker večjo agresivnost številne raziskave povezujejo z nižjimi učnimi dosežki in slabšim znanjem, so v raziskavi TIMSS 2011 ugotovili, da lahko na podlagi podatka o splošni agresivnosti četrtošolcev statistično pomembno napovejo njihov matematični in naravoslovni dosežek. Enako velja za osmošolce.

Mednarodna raziskava PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je tudi v Sloveniji odkrila povezavo med elementi šolske kulture in klime ter dosežki učencev v bralni pismenosti. »V okolju, kjer je znanje visoko cenjeno, kjer se učenci in učitelji počutijo varno, kjer so učitelji dobro usposobljeni, kjer ravnatelji podpirajo sodelovanje in inovativnost učiteljev, je poučevanje prijetno, saj so otroci po naravi radovedni. Vendar večinoma razmere niso idealne; tako se šole in države vsaka po svoje spoprijemajo z vsakodnevnimi težavami.« (PIRLS, 2011) Glede na podatke raziskave PIRLS lahko rečemo, da bolj kot je šola varna in urejena, boljši so dosežki.

SPREMINJANJE ŠOLSKE KULTURE IN KLIME

Vprašanje organizacijske ali šolske kulture je pri spreminjanju šolskega sistema zelo pomembno. Brez upoštevanja temeljnih zakonitosti tega pojava ni možno spreminjati šole in načina dela v njej. Način dela v šoli določajo učitelji, zato bi morale biti spremembe osredotočene predvsem na spremembe miselnosti ljudi, ki delajo v šoli. Bečaj (2000) pravi, da je »šolska kultura tipičen miselni model, ki ga pri svojem delu in medsebojnih odnosih uporablja določena skupina ljudi«, v našem primeru skupina učiteljev. »Funkcija šolske kulture je omogočati članom socialnega sistema učinkovito obvladovanje različnih situacij, v katerih se znajdejo pri svojem delu. Kultura je razmeroma stabilna, počiva na socialnem soglasju in se vzdržuje s pomočjo socialno-psiholoških procesov.« (prav tam)

Kultura je zelo stabilna in bolj ko je trdna, težje se spreminja. Predstavlja temelje organizacije, saj omogoča varnost, podporo, občutek pravilnega ravnanja, predvidljivost. Prav zaradi stabilnosti kulture lahko vnašanje sprememb povzroči odpor. Ob spremembah se sistem sicer prilagodi navzven (npr. na veliko se uvajajo razne inovacije, projekti ...), navznoter pa se ohranjajo stara prepričanja in vrednote. Spreminjati kulturo torej pomeni spreminjati prepričanja ljudi.

Spreminjanje šolske kulture je proces, ki je povezan s spreminjanjem temeljnih prepričanj, vrednot in izkušenj nosilcev sprememb, v našem primeru učiteljev. Pomembno pa je, kako so učitelji motivirani za spremembe. Dalin, Rolff in Kleekamp (1993, v Rupar 2003a) navajajo dejavnike, ki so pogoj za uvajanje sprememb v šole:

- »ugotoviti resnične potrebe učiteljev (najtežji proces je definiranje potreb udeležencev, dostikrat se spremembe začenejo z inovativno idejo, ne da bi prej ugotovili, kakšne so resnične potrebe za spremembo in kako bodo te spremembe vplivale na kulturo šole;
- sodelovanje vseh učiteljev v odkrivanju in definiranju idej – pomembno je, da vsak član vidi svoj prispevek pri uvajanju spremembe, da se poistoveti z idejo, da jo sprejme za svojo;
- razpoložljive kapacitete za spremembe – gre za poklicno kompetenco šolnikov, ali so učitelji usposobljeni za nove tehnike in metode dela, gre za sposobnost učenja in timskega dela;
- ustrezno vodenje – je pomembno za uvajanje spremembe, na vseh nivojih, v razredu, na nivoju šole, sistema. Gre tudi za to, kako je vodja sposoben spodbujati proces učenja, aktivirati vire in učenje tudi evalvirati«.

Učitelj lahko vpliva na spreminjanje razredne klime na podlagi analize podatkov. Ugotavlja obstoječo in želeno razredno klimo ter spreminjanje najbolj aktualnih razlik po korakih:

1. ugotavljanje razredne klime z vprašalnikom,
2. povratna informacija o rezultatih,
3. učitelj interpretira rezultate, učenci dopolnijo diskusijo s svojimi pogledi,
4. intervencija – učitelj in učenci se dogovorijo o strategiji delovanja v prihodnje, da bi spremenili razredno klimo,
5. učitelj po določenem času opravi ponovno merjenje razredne klime in preveri, koliko se je stanje v razredu

spremenilo. Celotni proces spreminjanja razredne klime poteka po načelih akcijskega raziskovanja (Rupar, 2003a) ali formativnega spremljanja.

Prvi korak k spreminjanju kulture je ugotavljanje stanja. Hawkins in Shohet (1989, v Rupar 2003a) navajata vrstni red razvojnih stopenj procesa spreminjanja kulture:

- »Prepoznavanje potreb in vključitev najširšega kroga sodelavcev. Potreba po spremembi mora priti iz šole. Vključeni morajo biti vsi, ki jih spremembe zadevajo, tako učitelji, učenci, starši in vodstvo šole. Spremembe na enem področju življenja šole ali v enem podsistemu vplivajo tudi na druga področja in lahko povzročajo odpore. Pomembno je, da se vključijo vsi partnerji. V to prvo fazo se lahko vključijo tudi zunanji svetovalci, ki pomagajo pri začetnih korakih.
- Druga faza – ugotavljanje sedanjega stanja kulture. Ugotavljanje stanja kulture neke ustanove začnemo z refleksijo o razvoju ustanove. Načinov in metod dela je več, pomembno je, da so vključeni vsi delavci ustanove. V tej fazi pregledamo, kateri dogodki so pomembni, kateri rituali se odvijajo v ustanovi, katere zgodbe in šale krožijo med zaposlenimi, kakšna je »folklor« organizacije.
- Tretja faza – postavljanje vizije za prihodnost. Vizija je povezana z vrednotami zaposlenih. Da bi prišli do vizije, je včasih potreben pogled s ptičje perspektive na to, zakaj je delo ustanove pomembno za skupnost, v kateri živi. Vizija je osmisleč delovanje ustanove.
- Četrta faza – razvoj organizacijskih strategij. Strategije bodo pomagale pri uresničevanju vizije in morajo biti skladne z zunanjimi možnostmi.
- Peta in šesta faza sta povezani s preusmerjanjem organizacijske strukture, z uporabo novih metod in načinov za uvajanje sprememb ter s preverjanjem, kako je proces sprememb potekal znotraj ustanove. Na koncu je treba ves proces evalvirati in vstopiti v naslednji cikel spremembe.«

Pomembna postavka šolske klime in kulture je tudi disciplina v ožjem, korektivnem smislu (v nasprotju z uvodom omenjeno preventivno disciplino). Prekrški so lahko lažji ali težji. V spletnem portalu so objavili priporočila ameriškim ravnateljem za vzdrževanje discipline, v kateri prepoznamo elemente šolske kulture, razvrščene v tri kategorije, stopnjevale glede na težo prekrška (Principlesforprincipals.org, 2018):

1. uporaba mobilnih telefonov, goljufanje, neustrezno oblačenje, neustrezno obnašanje v prostorih šole, nespoštovanje tradicije, preklinjanje in druge jezikovne obscenosti;
2. ustrahovanje, nespoštovanje, napad na osebno identiteto, pretepanje, postopanje, žaljenje,
3. fizični napadi, uničevanje, zloraba drog, obscenosti, spolne zlorabe, kraje, grožnje, posest orožja, vandalizem, združevanje v razbojniške oz. paravojaške tolpe.

KAJ POVZROČA ODPORE PRED SPREMEBAMI

Odpor do sprememb se pojavi takrat, ko so ogrožene učiteljeve temeljne potrebe. Učitelji imajo različne potrebe. Nealiea pravi, da so univerzalne štiri potrebe:

- Potreba po jasnih pričakovanjih. Ljudje morajo vedeti, kaj se od njih pričakuje, kakšno odgovornost imajo, kako jih bodo ocenjevali in kakšni bodo njihovi odnosi do drugih.
- Potreba po varnosti. Ljudje potrebujejo v zvezi s svojim delovnim mestom zanesljivost in varnost. Spremembe vnašajo v delovni vsakdanjik učitelja nejasnost in negotovost.
- Potreba po socialni interakciji. Večina ljudi ceni in potrebuje sodelovanje z drugimi. Ljudje iščejo podporo in sprejemanje. Spremembe pogosto doživljajo kot ogrožanje teh pomembnih socialnih vzorcev.
- Potreba po preverjanju delovnega okolja in dogajanja. Večina ljudi želi obvladovati svoje delovno okolje in vplivati na odločitve, ki zadevajo njihovo delo. Kadar izgubijo nadzor nad tem, se počutijo ogrožene in nezadovoljne.

Spremembe, ki zanemarijo te štiri potrebe, so obsojene na propad in lahko izzovejo resne moralne probleme. Odpori do sprememb na ravni šole se pojavijo tudi takrat, ko so predlagane rešitve v nasprotju z normami šole (Dalin, 1993).

(SAMO)OCENA ŠOLSKE KULTURE IN KLIME

Tako široko področje, kot sta klima in kultura šole, postavlja pred šolnike mnogo vprašanj za ovrednotenje in samovrednotenje. V prihodnji številki se bomo posvetili nekaterim od množice možnih, ki so nastala kot vprašanja za razmislek ob pripravi predloga standardov in kazalnikov spodbudnega učnega okolja (beri šolske klime in kulture) v okviru medinstitucionalnega projekta Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (2016–2019).

KAKO FORMATIVNO SPREMLJANJE VPLIVA NA ŠOLSKO KULTURO IN KLIMO

Na prvi pogled »šokantno«, saj se je treba odločiti za nov pristop, ki zamaje teoretično-konceptualno osnovo tradicionalnega poučevanja. Zahteva boljše poznavanje kurikularnih dokumentov, predvsem učnega načrta, boljše poznavanje predznanja učencev, morebiten dodaten čas za zbiranje dokazov o učenju in znanju, čas in spretnost dajanja in sprejemanja povratnih informacij, spretnost oblikovanja vprašanj v podporo učenju, moderiranje učenja in vrstniškega vrednotenja. Učitelj se iz razlagalca snovi spreminja v mentorja učenja. Učitelj se uči od učencev. Vendar, rezultati, ki se kažejo v dosežkih učencev, potrjujejo, da so vredni nekaj dodatnega začetnega napore. Samouravnavanje učenja na dolgi rok odpravi številne konflikte, do katerih prihaja v odnosih med učiteljem in učenci. Z osredotočenostjo na korake formativnega spremljanja učenja se lahko izboljšajo komuniciranje med vsemi vpletenimi. Učenci, ki razumejo, kaj in zakaj se učijo, ki se naučijo postavljati kriterije in zagovarjati dokaze, kaj bodo morali znati, da bodo uspešni, postajajo bolj odgovorni za svojo prihodnost. Pozitivna naravnost, sodelovanje, medsebojno podpiranje, vpogled in razumevanje delovanja šole (kot model za širšo družbo), psihološka in fizična varnost, samozavest ... to so le ne-

katere od pridobitev (za učitelje in učence), ki jih prinaša (tudi) formativno spremljanje.

Marsikatero od vprašanj, ki so namenjena samoevalvaciji šolske kulture in klime, (pa tudi ostalim področjem ugo-

tavljanja in zagotavljanja kakovosti v šolstvu), ima svoje korenine v formativnem spremljanju. Velja tudi obratno. Marsikatera ideja iz formativnega spremljanja stremi k ugodni šolski klimi in kulturi oziroma k spodbudnemu učnemu okolju. Pa ne le stremi. Dokazano rezultira.

VIRI IN LITERATURA

- A Resource Guide for Improving School Climate and Discipline (2014). U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Ashkanasy, Wilderon in Peterson, (2000). Handbook of organizational culture and climate. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bečaj, J. (1991). Socialnopsihološki vidik vodenja osnovne šole. Študijsko gradivo. Brdo: Šola za ravnatelje.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 5 (1).
- Brejč, M. idr. Kakovost v vrtcih in šolah. V tisku.
- Colorado Department of Education (2012). Colorado Standards Indicators for Continuous School Improvement. <http://www.cde.state.co.us/FedPrograms/>.
- Černetič, M. (2007). Menedžment in sociologija organizacij. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- Dalín, P., Rolff, H., Kleekamp, B. (1993). Changing the school culture. London: Cassel.
- DeWitt, P. The School Climate problem. www.edweek.org (dostopno 21. 9. 2017).
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur.) (2013). O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. OECD. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ferjan, J. (1996). Skrivnosti vodenja šole k znanju, uspehu in ugledu. Radovljica: Didakta.
- Gogala, A. (2009). Modre misli. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Grabeljšek, V. (2011). Šolska klima v slovenskih srednjih šolah. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. Information About What Works Best for Learning, www.visible-learning.org.
- Hattie, J. (2018). What I've Learned About Enhancing Student Achievement. A letter from John Hattie. John Hattie >newsletters@edweek.org, prejeto 27. 2. 2018.
- Hawkins, P., Shohet, R. (1989). Supervision in the helping Professions. Open University Press, Buckingham.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2005). Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw Hill.
- Holmes, J., Marra, M. (2002). Having a laugh at work: How humour contributes to workplace culture. Journal of Pragmatics, vol. 34, št. 12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216602000322>.
- Josipovič, D., Smolič, A. (2016). Spremenjeni obrazi nasilja. Vzgoja in izobraževanje 3-4, 2016.
- Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Subkulturni azil.
- Kranjc, T. (2019): Šolska kultura in klima – 1. del. Vzgoja in izobraževanje, letnik 50, št.1, 5-12.
- Kranjc, T. (2007). Vzroki za izstop srednješolcev. Šolsko svetovalno delo, 12, (3-4), 9-18.
- Krofič, R. (2011). Kazen v šoli. Ljubljana: CPI.
- Lesničar, B. idr. (2017). Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created »Social Climates«. The Journal of Social Psychology 10 (2): 269-299.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review. 50 (4): 370-396.
- Mercola, J. (2017). Emphaty: Caring for others is good for you. <https://articles.mercola.com>.
- Mikek, K. (2014). Organizacijska kultura in klima v šoli. Socialna pedagogika, 18, str. 1-2.
- Mikek, K. (2015). Organizacijska kultura in klima v šoli. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Muršič, M. (2016). Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejšo omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. Vzgoja in izobraževanje 3-4, 2016, str. 5-12.
- Musek Lešnik K., Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Ljubljana. Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Musek Lešnik, K. (2006). Razlikovanje organizacijske klime in organizacijske kulture. <http://www.ipsos.si/web-data/Templates/podjetje-klima-razlikovanje-orgklimeinorgkulture.html> (dostopno 11. 10. 2017).
- National School Climate Center. School climate. <http://www.schoolclimate.org/climate/> (pridobljeno 11. 1. 2018).
- Pečjak, S., Pirc, T. (2017). Šolska klima pri medvrstniškem nasilju: zaznavanje opazovalcev in aktivnih udeležencev. Psihološka obzorja 26, 74-82.
- Pekljaj, C., Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PIRLS 2011 www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PIRLS/PIRLS-2011/Poglavje-6_Solska-klima.pdf.
- Principles for principals (2018). <http://www.principlesforprincipals.org>.
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. V: Prosser, J. (ur.), School Culture, London: Paul Chapman Publishing.
- Rupar, B. (2003a). Šolska klima in kultura. V: Pušnik, M. idr. Vloga šole pri zmanjševanju nasilja. Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupar, B. (2003b): Ravnatelj in šolska klima. Vzgoja in izobraževanje, letnik 34, št. 1 (2003), str. 67-69.
- Rupar, B. (2006): Šolska klima in kultura. http://www.zrss.si/doc/_Šolska_klima_in_kultura.doc.
- Rus V. S., Pintarič M., Jamnik N. (2008). Primerjalna analiza socialne klime v tretjih razredih dveh srednjih šol iz Ljubljane. Primerjava v letih 1990, 2003 in 2007. Anthropolos, 3-4.
- Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V: Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schaps, E. (2003). Creating a School Community. Educational Leadership, 60(6), 31-33.
- Schein, E. H. (2004). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey Bass
- Schoen, T. (2005) Conceptualizing, describing and contrasting school cultures. http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-01262005-072743/unrestricted/Schoen_dis.pdf.
- Schoen, T., Teddlie, C. (2008). A new model of school culture. School Effectiveness and School Improvement, 19(2), 129-153.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1993). Supervision – a redefinition. Mc Graw Hill Books.
- Social Climate. Spletni psihološki slovar. <https://psychologydictionary.org/social-climate/>.
- Stritih, B. (1992). Skupinsko delo v procesu psihosocialne pomoči. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Sušanj, Z. (2005). Organizacijska klima i kultura. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Škerget, T. (2016): Organizacijska kultura in klima v storitvenem podjetju. Journal of Business Management and Business Education, vol. 2.
- TIMMS 2011. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMMS2011/Timss11_solska_klima.pdf.
- Ule, M. (1992). Socialna psihologija. Ljubljana: ZPS.
- Van Houtte, M. (2005). School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice, Volume 16, - Issue 1, Objavljeno online: 16. 2. 2007.
- Zabukovec, V. (1993). Kako zaznavajo razredno klimo osnovnošolci in njihovi učitelji. Sodobna pedagogika, 5-6. str. 292-303.
- Zabukovec, V. (1994). Kako lahko učitelj spreminja razredno klimo. Sodobna pedagogika, 5-6, str. 265-273.
- Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zupanc Grom, R., Erčulj, J. (2009). Organizacijska kultura in klima. V: Koren (ur.), Teorije organizacij in vodenje. Šola za ravnatelje.