

O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj

Branislava Baranović

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Zagreb, Hrvatska
e-mail: baranov@idi.hr

Vlatka Domović

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska
e-mail: vlatka.domovic@ufzg.hr

Marina Štirbić

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Zagreb, Hrvatska
e-mail: marina@idi.hr

SAŽETAK U ovome se tekstu autorice bave nekim aspektima školske klime, u osnovnim školama u Hrvatskoj. Analiza se temelji na rezultatima empirijskog istraživanja provedenoga na uzorku od 688 učitelja i nastavnika, zaposlenih u 25 osnovnih škola iz različitih regija u Hrvatskoj. Istraživanjem se nastojalo utvrditi kako učitelji i nastavnici percipiraju školsku klimu, te postoji li razlika u učiteljskim i nastavničkim percepcijama školske klime s obzirom na dužinu njihova radnog staža i na radno mjesto, te postoje li razlike u školskoj klimi između škola. Analiza podataka je pokazala da učitelji i nastavnici potvrđuju postojanje podrške koju ravnatelj iskazuje njihovu profesionalnom razvoju te poticanju na međusobnu suradnju. Također procjenjuju da imaju visok stupanj autonomije u osmišljavanju i izvođenju nastave, uz malen doživljaj kontrole njihova rada. Međutim, percepcija uključenosti i utjecaja na školu kao organizaciju, znatno je nepovoljnija, što se prvenstveno odnosi na ograničenu mogućnost iznošenja kritičkih primjedbi na rad škole. Faktorskom su analizom izlučene tri dimenzije školske klime koje su nazvane "poticajna radna okolina", "autonomija" i "otvorenost za promjene". Dimenzija "autonomije" diskriminirala je skupine podijeljene prema radnom stažu i radnom mjestu. Svoju autonomiju pozitivnije su procijenili predmetni nastavnici, osobito oni koji imaju između 6 i 15 godina radnog staža. Učiteljska percepcija njihove niže pozicije u školi potvrdila se i niskim procjenama autonomije, pri čemu najmanju sigurnost osjećaju učitelji s manje od 5 godina radnog staža. Ekonomičnost manjega broja čestica potvrdila se kroz uspješno razlikovanje škola

u svim trima dimenzijama školske klime. Pri izradi profila školske klime pojedinih škola, do izražaja je došlo razlikovanje škola u dimenziji "poticajne radne okoline". Ovim se istraživanjem upotrijebljena modificirana Moosova skala za mjerenje školske klime pokazala kao dobar analitički instrument za identificiranje organizacijskih karakteristika škole.

Ključne riječi: školska klima, osnovne škole, učitelji razredne nastave, predmetni nastavnici, radni staž, poticajna radna okolina, autonomija, otvorenost za promjene

Primljeno: 20. 1. 2007.

Prihvaćeno: 10. 2. 2007.

1. Uvod

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. Uvođenje inovacija u kurikulumu, ili tehnikama poučavanja, zahtijeva promjene formalnih i neformalnih normi, strukture, procedura, odnosa, itd. Drugim riječima, nastavnici i svi ostali koji su zainteresirani za rad škole trebaju aktivno sudjelovati u njezinoj transformaciji. To podrazumijeva da škola postaje "organizacija koja uči", odnosno da svi zainteresirani međusobno surađuju, pronalaze i koriste ljudske i materijalne resurse koji su potrebni da bi se odgovorilo na zahtjeve okoline. Kako i koliko će škole to uspješno realizirati umnogome ovisi o školskoj klimi ili ozračju. Lindahl (2006.) upozorava da se promjene ne događaju u vakuumu ili sterilnoj okolini, što podrazumijeva da socijalna klima utječe na nju ili da na nju mogu utjecati i inovacijski procesi. Slično, Deal (1985.) drži da je organizacijska kultura epicentar tih promjena. Nadalje, Kallestad, Olweus i Alsaker (1998.) ističu da 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-ih i 80-ih godina dvadesetog stoljeća. Istraživanja učinkovitih škola pokazala su da je školsko ozračje jedna od karakteristika ili korelata opće učinkovitosti škola (Levine; Lezotte, 1990.; Sammons; Hillman; Mortimore, 1995.).

Konstrukt organizacijske klime počeo se razvijati kasnih pedesetih i početkom šezdesetih godina prošloga stoljeća u okviru proučavanja industrijskih organizacija, ali se danas koristi za sve tipove organizacija ili institucija, što uključuje i odgojno – obrazovne institucije. Postoje brojne definicije organizacijske klime, a njihove su zajedničke karakteristike da je klima na iskustvu zasnovan, multidimenzionalan, relativno trajan, percepcijski fenomen, koji je zajednički članovima dane konkretne organizacijske jedinice (Koys; DeCotiis, 1991.).

Prema Hoyu i Miskelu (1991.: 221) te Hoyu (1990.: 151–152), skup unutarnjih karakteristika po kojima se škole međusobno razlikuju i koje utječu na po-

našanje njezinih članova, čini organizacijsku klimu škole, tj. školsku klimu. Dakle, *školska klima* je relativno trajna kvaliteta školske sredine, i utječe na ponašanje u toj sredini. Ona se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne i neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom.

Istraživanja školske okoline moguće je podijeliti na istraživanja na razini razreda, i na razini škole (Fraser; Rentoul, 1982.; Fraser; Docker; Fisher, 1988.; Fisher; Docker; Fraser, 1990.; Bošnjak, 1996.; Zabukovec, 1997.; Jurić, 1993.). Usprkos njihovom simultanom razvoju i logičkoj povezanosti, istraživanja na razini razreda i na razini škole ostala su međusobno značajno neovisna, to jest čine dva odvojena istraživačka polja (Domović, 1997.). 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 te ravnatelju. O razrednoj klimi obično se zaključuje preko učeničkih i/ili nastavničkih percepcija. Međutim, učeničke se percepcije rijetko koriste pri procjenjivanju klime na razini škole, jer se smatra da učenici često nisu svjesni svih elemenata koji u cjelini determiniraju klimu škole. Školska se klima smatra globalnijom od razredne, pa ju je uvriježeno (iako ne i jedino moguće) procjenjivati kroz percepcije nastavnika (Fraser; Docker; Fisher, 1988.; Fraser, 1986.; Fraser; Rentoul, 1982.). Dakle, školska se klima smatra općim terminom koji se odnosi na nastavničke percepcije radne okoline škole (Hoy; Miskel, 1991.).

Postoje brojna istraživanja koja su utvrdila postojanje povezanosti između školskog ozračja i drugih školskih karakteristika te učinaka. Naprimjer, utvrđena je povezanost između školskog ozračja i osjećaja povjerenja među nastavnicima te povjerenja između nastavnika i ravnatelja (Tarter; Hoy, 1988.). Školska klima povezana je i s osjećajem predanosti nastavnika, to jest identifikacija nastavnika sa školom te njihova uključenost u život škole, veći su ako je u njoj klima povoljnija (Tarter; Hoy; Bliss, 1989.; Tarter; Hoy; Kottkamp, 1990.). Također je utvrđena pozitivna veza između humanističke školske klime i motivacije učenika, njihove orijentacije na zadatak, rješavanja problema i ozbiljnosti u učenju (Lunenburg, 1983.). Nadalje, ispitivan je i odnos ozračja i participacije nastavnika u odlučivanju, pri čemu je utvrđeno da su nastavnici u "zdravijim" školama više uključeni u proces donošenja odluka (Sabo; Barnes; Hoy, 1996.). Školsko ozračje je i značajan prediktor nastavničkog zadovoljstva poslom (Domović, 2003.) te osjećaja efikasnosti nastavnika (Taylor; Tashakkori, 1995.), a povezano je i s njihovom radnom motivacijom (Kottkamp; Mulhern, 1987.). Nastavnici koji nemaju podršku kolega i ravnatelja, te koji ne znaju što se od njih točno očekuje, mogu imati poteškoće u stvaranju podupiruće razredne atmosfere (Moos, 1987.). U školama u kojima je donošenje odluka centralizirano, nastavnici mogu biti nagrađivani za održavanje reda, što onda determinira korištenje takvih nastavnih metoda koje osiguravaju poslušnost, radije nego inicijativu učenika (Centra; Potter, 1980.). Little (1982., prema Moos, 1987.b) pokazuje da je stalan profesionalni razvoj nastavnika vjerojatniji u školama u kojima nastavnici često

diskutiraju o nastavnim problemima, dobivaju od kolega povratne informacije o svome radu, zajedno dizajniraju i procjenjuju nastavne materijale i međusobno se informiraju o novim nastavnim metodama i postupcima. Opisane interakcije na radnom mjestu unapređuju suradnju i poštovanje te stvaraju uvjete za razvoj pojedinaca. Purkey i Smith (1983.: 441), na osnovi analize različitih istraživanja, zaključuju da na šanse učenika za uspjeh u učenju kognitivnih vještina značajno utječe školska klima. Zbog toga oni smatraju da bilo koja strategija promjena, koja ima za cilj poboljšanje škole, mora započeti s promjenom školske klime, to jest "mijenjanje škole zahtijeva promjenu ponašanja i stavova ljudi". Kao glavne karakteristike produktivne školske klime oni ističu: zajedničko planiranje i kolegijalne odnose, osjećaj pripadnosti školskoj zajednici, jasne ciljeve i visoka očekivanja, te red i disciplinu.

2. Primjena modela R. Moosa u mjerenju školske klime

Jedan od mogućih pristupa analizi organizacijske klime jest primjena modela Rudolpha Moosa (1974.; 1979.; 1986.), koji se već nekoliko desetljeća bavi istraživanjima socijalne klime u različitim psihosocijalnim ambijentima, to jest različitim tipovima organizacija i skupina – psihijatrijskim bolnicama, školskim razredima, studentskim domovima, korekcijskim ustanovama za odrasle i malodobne delinkvente, obiteljima, radnom miljeu, vojnim ustanovama, psihoterapeutskim skupinama i staračkim domovima. Na temelju empirijskih podataka prikupljenih od ispitanika u ovim sredinama, razvijeno je ukupno deset skala za mjerenje socijalne klime (Moos, 1987.a). Također je utvrđeno da postoje tri opće kategorije dimenzija socijalne klime, odnosno da ove vrlo različite sredine mogu biti opisane zajedničkim ili sličnim setom dimenzija. To su dimenzije odnosa, dimenzije osobnog razvoja ili orijentacije prema cilju, te dimenzije održavanja i promjene sustava. Dimenzije odnosa opisuju kvalitetu i intenzitet odnosa među ljudima u određenoj sredini. Njima se procjenjuje opseg u kojem su ljudi uključeni u sredinu, u kojemu podupiru i pomažu jedni drugima, te u kojemu mogu slobodno i otvoreno izražavati svoja mišljenja. Dimenzije osobnog razvoja ili orijentacije prema cilju odnose se na temeljne ciljeve pojedine sredine, odnosno na način na koji okolina potiče ili onemogućava razvoj pojedinca. Dimenzije održavanja i promjene sustava mjere opseg u kojemu u danoj okolini vlada red, koliko je ona organizirana, koliko su jasna očekivanja od pojedinaca, koliki je stupanj kontrole, te koliko je okolina spremna na promjene. Uz određene modifikacije, ovaj je model korišten i u konstrukciji skala za analizu školske klime u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj.

3. Ciljevi i metodologija istraživanja

Iako konceptualizacija pojma školske klime može uključiti više različitih aspekata ukupne kvalitete škole kao organizacije, pri njezinoj operacionalizaciji fokusirali smo se samo na neke dimenzije te klime. Posebno nas je zanimao odnos između

učitelja/nastavnika i ravnatelja, potom međusoban odnos između učitelja/nastavnika te otvorenost ili odnos škole prema promjenama. Pojam školske klime je na sličan način konceptualiziran i u drugim istraživanjima, kao što je npr. slučaj s istraživanjem Kollestada i njegovih suradnika (1998.).

Iako se u operacionalizaciji školske klime pošlo od modela R. Moosa, ovaj je model, tj. potencijalne subdimenzije školske klime, značajno modificiran. Za razliku od Moosova modela koji mjeri 10 subdimenzija organizacijske klime, u ovoj analizi istraživački je interes fokusiran na četiri dimenzije: kontrolu, autonomiju, kolegijalnu koheziju te inovativnost. One su opisane s 15 čestica čije formulacije (zbog prilagodbe ciljevima istraživanja) također odstupaju od izvornih formulacija u Moosovim skalama za mjerenje školske klime.

Ciljevi ovoga istraživanja bili su sljedeći:

- a) utvrditi kako učitelji i nastavnici percipiraju školsku klimu;
- b) utvrditi koje su osnovne dimenzije percipirane školske klime;
- c) provjeriti postoje li razlike u učiteljskim i nastavničkim percepcijama školske klime s obzirom na dužinu njihova radnog staža i radno mjesto (rade li kao učitelji razredne nastave ili su predmetni nastavnici);
- d) postoji li razlika u školskim klimama među školama.

Istraživanje školske klime provedeno je kao dio šireg istraživanja *“Procjena i promocija kompetencija ‘učiti kako učiti’ i ‘poduzetnost’ u hrvatskim osnovnim školama”*, kojim se ispitala spremnost škola na uvođenje ovih dviju temeljnih kompetencija.¹ U sklopu popunjavanja većeg upitnika, učitelji i nastavnici su zamoljeni da odgovore na 15 pitanja što su se odnosila na spomenute dimenzije klime u njihovim školama. Pri konstruiranju mjernog instrumenta, cilj je bio dobiti dimenzije koje bi se mogle izmjeriti razumnom pouzdanošću na temelju relativno malog broja čestica.

3.1. Uzorak

Istraživanje je provedeno 2006. godine na uzorku od 25 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, koje su odabrane tijekom dvostupajnske procedure. Najprije je primijenjena stratifikacija uzorka po regijama. Na temelju ukupnog broja škola i ukupnog broja učenika u osnovnim školama, dogovoren je broj škola koje će uči

¹ Istraživanje je provedeno u Centru za istraživanje i razvoj obrazovanja pri Institutu za društvena istraživanja – Zagreb, a financirala ga je The European Training Foundation. U istraživanju su sudjelovali: Boris Jokić (voditelj), Branislava Baranović, Petar Bezinović, Danijela Dolenc, Vlatka Domović, Iris Marušić, Tea Pavin-Ivanec, Damir Rister i Zrinka Ristić-Dedić.

u uzorak. Nakon toga je, za odabir škola unutar svake regije, korišteno slučajno uzorkovanje. U uzorak su uključene i urbane i ruralne škole, i to one koje su imale ukupan broj učenika unutar opsega od -1 standardne devijacije do +3 standardne devijacije prosjeka za škole u toj regiji. Ovaj je postupak isključio škole s vrlo malim brojem učenika.

Unutar svake škole koja je sudjelovala u istraživanju, upitnike su popunjavali svi dostupni učitelji razredne nastave i predmetni nastavnici. Ukupno je sudjelovalo 688 učitelja i nastavnika, od kojih su 84.6% bile žene. Učitelji razredne nastave činili su 38.7% uzorka, a ostalo su bili predmetni nastavnici, od kojih je 15.6% predavalo hrvatski jezik, 15.1% engleski jezik, 14.1% matematiku, 8.8% zemljopis i povijest, 6.8% fiziku, 6.5% vjerski odgoj, 5.8% tjelesnu i zdravstvenu kulturu te 5.5% kemiju. Nastavnici iz svih ostalih školskih predmeta (njemački jezik, glazbeni odgoj, informatika, likovna umjetnost, tehnička kultura itd.) činili su manje od 5% uzorka.

Od ukupnog uzorka učitelja i nastavnika, 52.0% činili su nastavnici sa završenim sveučilišnim studijem, dok je 46.2% završilo učiteljsku akademiju. Struktura uzorka prema duljini radnog staža učitelja i nastavnika bila je sljedeća: 23.3% učitelja i nastavnika je radilo manje od 5 godina, 23.6% je radilo 6 do 15 godina, 28.7% između 16 i 30 godina, a 24.4% je imalo više od 30 godina radnog staža.

3.2. Postupak

Prije samog administriranja upitnika, ravnatelj škole su zamoljeni za dopuštenje da se u njihovoj školi provede istraživanje. Primjena upitnika je bila anonimna. U većini je škola izvršena tijekom redovite sjednice, a vremenski je trajala oko 30 minuta. U školama u kojima nije bilo moguće sazvati sjednicu, upitnici su poslani unaprijed, a prikupljeni su po dolasku istraživača u školu (što je bio slučaj u 3 škole), ili su istraživači upitnike ostavili u školi prilikom svoga posjeta, a škola ih je kasnije vratila poštom (što su iskoristile 3 škole). Postojala je i mogućnost da učitelji i nastavnici upitnike samostalno popune za vrijeme boravka istraživača u njihovoj školi, a to se i primijenilo u 5 škola.

4. Rezultati istraživanja i diskusija

Da bismo ustanovili kakvo je mišljenje učitelja i nastavnika o školskoj klimi u njihovim školama, konstruirali smo skalu od 15 tvrdnji koje opisuju različite aspekte školske klime (npr. odnos učitelja i nastavnika prema ravnatelju te kolegijalnu podršku, poticanje inovativnosti nastavnika, otvorenost škole za promjene i sl.). Percepcija učitelja i nastavnika mjerena je procjenjivanjem svake pojedine tvrdnje na modificiranoj Likertovoj skali od 4 stupnja – “uopće se ne slažem” (stupanj 1), “uglavnom se ne slažem” (stupanj 2), “uglavnom se slažem” (stupanj 3), “u potpunosti se slažem” (stupanj 4).

U tablici 1. prikazani su podaci za najpozitivniji stupanj skale “u potpunosti se slažem”, prosječne skalarne vrijednosti i standardne devijacije za svaku pojedinu tvrdnju. Rezultati su rangirani prema visini postotka odgovora.²

Tablica 1.
Učiteljske i nastavničke procjene školske klime

Tvrdnje	potpuno slaganje (% odgovora)	a. s.	s. d.
Ravnatelj nastoji omogućiti stručno usavršavanje nastavnika	51,1	3,43	,664
U našoj školi nastavnici imaju autonomiju u osmišljavanju i izvođenju nastave	48,1	3,39	,661
U našoj školi nastavnike se ohrabruje da primjenjuju nove metode rada	41,7	3,30	,695
U našoj školi nastavnike se potiče na suradnju na zajedničkim projektima i aktivnostima	40,2	3,32	,633
U našoj školi nastavnici mogu zatražiti stručnu pomoć kolegica i kolega	39,9	3,31	,644
Ravnatelj nastoji osigurati potrebne uvjete rada (nastavna sredstva i pomagala i sl.)	38,7	3,21	,757
Ravnatelj ohrabruje nastavnike u davanju inicijativa i prijedloga	37,4	3,20	,764
U našoj se školi od nastavnika očekuje da stalno uče i inoviraju svoj rad	36,7	3,27	,631
U našoj školi nastavnici aktivno sudjeluju u donošenju godišnjeg plana rada škole	36,6	3,16	,781
U našoj se školi dobro prihvaćaju promjene	28,4	3,07	,742
Nastavnici u našoj školi otvoreni su za komentare vlastitog rada	16,9	2,80	,777
U našoj školi nastavnici imaju mogućnost samostalnog rješavanja problema	15,3	2,92	,679
U našoj školi nastavnici nisu u mogućnosti da otvoreno iznose kritičke primjedbe na rad škole	9,3	2,22	,870
U našoj školi nastavnici mogu utjecati na odluke ravnatelja	9,3	2,59	,780
U našoj se školi rad nastavnika previše nadzire	2,3	1,99	,654

Iz tabličnih je podataka vidljivo da se u skupini tvrdnji s najvišim skalarnim prosjecima nalaze tvrdnje koje izražavaju podršku ravnatelja profesionalnom razvoju učitelja i nastavnika, njihovu autonomiju u nastavi, poticanje učitelja i nastavnika

² Tvrdnje “u našoj školi nastavnici nisu u mogućnosti otvoreno iznositi kritičke primjedbe na rad škole” te “u našoj se školi rad nastavnika previše nadzire” odražavaju negativnu karakteristiku školske klime, pa su stoga u kasnijim analizama rekodirane.

na međusobnu suradnju. To su tvrdnje s kojima se u potpunosti slaže od 40% do 51% učitelja i nastavnika, što je visok postotak s obzirom na to da je riječ o najvišem stupnju suglasnosti. Na izražen pozitivan odnos učitelja i nastavnika prema sadržaju navedenih tvrdnji, ukazuju i prosječne vrijednosti koje su za sve tvrdnje veće od 3.3 (kreću se od 3.30 do 3.43).

U srednjem dijelu rang-ljestvice nalaze se tvrdnje koje izražavaju ravnateljev angažman na osiguravanju uvjeta rada i sudjelovanje učitelja i nastavnika u odlučivanju, podršku škole njihovoj inicijativnosti i inovativnosti, te otvorenosti škole za promjene. U odnosu na prvu skupinu, vrijednosti skalarnih prosjeka i postoci odgovora za najviši stupanj suglasnosti s ovim tvrdnjama nešto su niži. Vrijednosti za skalarnu prosjeku kreću se od 3.07 do 3.21, što upućuje da su učitelji s njihovim sadržajem uglavnom suglasni, a postoci onih koji se s tvrdnjama slažu kreću se od 28% do 39%.

Najmanji su stupanj suglasnosti učitelji i nastavnici iskazali s tvrdnjama koje opisuju različite aspekte kontrole njihova rada. Vrijednosti skalarnih prosjeka indiciraju da se učitelji i nastavnici uglavnom ne slažu s njihovim sadržajem. Vrlo malen postotak onih koji se s njime u potpunosti slažu, također svjedoči da učitelji i nastavnici ne misle da su previše nadzirani. Kako se ova skupina tvrdnji odnosi i na procjenu ravnatelja škola u kojima su učitelji/nastavnici zaposleni, moguće je pretpostaviti da su oni davali i socijalno poželjne odgovore, tj. odgovore koji daju pozitivniju sliku o ravnateljima. Također je moguće pretpostaviti da su učitelji i nastavnici zbog identifikacije sa svojom školom, općenito uzevši, iznosili o njoj pozitivnije mišljenje nego što je to stvarno stanje.

Ako se osvrnemo na distribuciju odgovora na pojedinim stupnjevima skale procjene, pokazuje se da visok postotak učitelja i nastavnika procjenjuje da su bili involvirani u izradi godišnjeg plana škole (83.5%), te da imaju visok stupanj autonomije u osmišljavanju i izvođenju nastave, uz neznatan doživljaj kontrole. Naprimjer, svega 16.1% nastavnika procjenjuje da ih se u školi previše nadzire. Nadalje, više od četiri petine nastavnika izjavljuje da mogu samostalno rješavati probleme, a gotovo 90% nastavnika se uglavnom ili u potpunosti slažu da ih se u školi ohrabruje da primjenjuju nove metode rada. Više od trećine nastavnika smatra da se od njih očekuje da stalno uče i inoviraju svoj rad, a postoji i velika otvorenost prema promjenama. Ovi podaci sugeriraju da je u promatranim školama radni kontekst poticajan, što se može tumačiti kao dobra pretpostavka za rad nastavnika i inoviranje njihova rada. S druge strane, nastavnici istovremeno neke organizacijske značajke procjenjuju manje povoljnima. Tako naprimjer, trećina učitelja i nastavnika smatra da nisu u mogućnosti otvoreno iznositi kritičke primjedbe na rad škole. Ovaj odgovor moguće je tumačiti postojanjem implicitne kulture koja u značajnoj mjeri determinira ponašanje u školi.

Kolegijalna suradnja i podrška procijenjena je izrazito visoko. Svega 7% nastavnika smatra da ne može zatražiti stručnu pomoć od svojih kolega, dok svi ostali uglavnom ili uvijek mogu računati na kolegijalnu stručnu pomoć. Također, preko

90% ispitanika procjenjuje da uglavnom ili u potpunosti u školi postoje poticaji na suradnju na zajedničkim aktivnostima i projektima. Ipak, značajan broj (31.5%) nastavnika smatra da u njihovim školama ne postoji otvorenost u komentiranju načina rada, što sugerira da su škole u određenoj mjeri “labavo povezane organizacije”, u kojima pojedinci percipiraju svoj posao kao aktivnost koja je značajno odijeljena od drugih, te stoga nije podložna tuđim procjenama. Podrška ravnatelja nastavnicima procijenjena je također povoljnijom: ravnatelji uglavnom ohrabruju nastavnike u davanju inicijativa i prijedloga, te im nastoje omogućiti stručno usavršavanje i osigurati potrebne radne uvjete. S druge strane, 41,3% nastavnika drži da uopće ili uglavnom ne mogu utjecati na odluke ravnatelja, što svjedoči o maloj participaciji nastavnika u odlučivanju.

Dobiveni podaci naizgled su kontradiktorni. S jedne strane, nastavnici percipiraju radnu okolinu kao poticajnu, ali vjerojatno samo u onim segmentima koji se odnose na neposredan odgojno–obrazovni rad u razredu. S druge strane, percepcija uključenosti i utjecaja na školu kao organizaciju, znatno je nepovoljnija. To se prije svega očituje u relativno ograničenoj mogućnosti za iznošenje kritičkih primjedbi o radu škole. No ovi podaci ukazuju i na slabosti nekih značajnih organizacijskih pretpostavki za razvoj škola.

4.1. Dimenzije školske klime

Radi potpunijeg uvida u učiteljsku i nastavničku percepciju školske klime, navodimo i rezultate faktorske analize koji govore o unutrašnjoj strukturi međusobne povezanosti odgovora na pojedine tvrdnje što smo ih prethodno spomenuli. Ukoliko se izlučeni faktori, koji grupiraju međusobno povezane tvrdnje u skupine, mogu tretirati kao dimenzije školske klime.

Da bi se ekstrahiralo pojedine dimenzije školske klime, provedena je faktorska analiza glavnih komponenata uz Kaiser-Guttmanov kriterij te oblimin rotaciju. Zadržane su komponente koje su imale karakteristične korijene veće od 1,00. Sve su čestice imale značajna zasićenja komponentom kojoj pripadaju, odnosno njihove korelacije s pripadajućim faktorom kretale su se između .453 za česticu “u našoj se školi dobro prihvaćaju promjene” do .844 za česticu “u našoj se školi rad nastavnika previše nadzire”, što je vidljivo iz tablice 2. Analizom su izlučena tri faktora koji objašnjavaju 55,3% ukupne varijance.

Tablica 2.
Faktorska struktura učiteljske i nastavničke percepcije školske klime

Faktori	Tvrdnje	
Faktor I. (38,3% zajedničke varijance)	,798	U našoj školi nastavnici mogu utjecati na odluke ravnatelja
<i>Poticajna radna okolina</i>	,773	Nastavnici u našoj školi otvoreni su za komentare vlastitoga rada
	,640	U našoj školi nastavnici mogu zatražiti stručnu pomoć kolegica i kolega
	,631	U našoj školi nastavnici se potiče na suradnju u zajedničkim projektima i aktivnostima
	,601	Ravnatelj ohrabruje nastavnike u davanju inicijativa i prijedloga
	,518	Ravnatelj nastoji osigurati potrebne uvjete rada (nastavna sredstva i pomagala i sl.)
	,512	U našoj školi nastavnici aktivno sudjeluju u donošenju godišnjeg plana rada škole
	,475	Ravnatelj nastoji omogućiti stručno usavršavanje nastavnika
Faktor II. (9,8% zajedničke varijance)	,844	U našoj se školi rad nastavnika previše nadzire
<i>Autonomija</i>	,585	U našoj školi nastavnici nisu u mogućnosti otvoreno iznositi kritičke primjedbe na rad škole.
	,563	U našoj školi nastavnici imaju mogućnost samostalno rješavati probleme
Faktor III. (7,1% zajedničke varijance)	,803	U našoj se školi od nastavnika očekuje da stalno uče i inoviraju svoj rad
<i>Otvorenost za promjene</i>	,599	U našoj školi nastavnici se ohrabruje da primjenjuju nove metode rada
	,530	U našoj školi nastavnici imaju autonomiju u osmišljavanju i izvođenju nastave
	,453	U našoj se školi dobro prihvaćaju promjene

Prvi faktor, koji tumači najveći dio zajedničke varijance, strukturiran je od osam tvrdnji čiji se sadržaj odnosi na poticajnu kolegijalnu suradnju, ravnateljevu podršku učiteljima i nastavnicima da sudjeluju u odlučivanju te ravnateljevo zalaganje da osigura potrebne uvjete rada i omogući stručno usavršavanje učitelja i nastavnika. Budući da sve tvrdnje izražavaju postojanje poticajne radne atmosfere u školi za učitelje i nastavnike, ovaj smo faktor nazvali *poticajna radna okolina*.

Drugi faktor u svojoj konfiguraciji sadrži tvrdnje koje izražavaju mišljenje da se u školi rad nastavnika previše nadzire te da nastavnici nisu u mogućnosti otvoreno iznositi kritičke primjedbe na rad škole. U konfiguraciji ovoga faktora nalazi se i tvrdnja da učitelji i nastavnici mogu samostalno rješavati probleme. Sve tri se tvrdnje na izvjestan način odnose na problem kontrole u školi: prve dvije se odnose na postojanje prevelikog nadzora rada nastavnika i nemogućnost kritiziranja rada škole, dok treća tvrdnja, koja izražava postojanje samostalnosti učitelja i na-

stavnika u rješavanju problema, predstavlja negativnu stranu sadržaja pojma kontrole. Stoga smo ovaj faktor nazvali *autonomija*.

Treći je faktor strukturiran od četiriju tvrdnji. Njihov sadržaj upućuje na poticanje inovativnosti rada učitelja i nastavnika, na autonomiju u osmišljavanju i izvođenju nastave, te otvorenost škole za promjene. Zbog usmjerenosti njihova sadržaja na poticanje inovativnosti i otvorenosti za promjene, ovaj smo faktor nazvali *otvorenost za promjene*.

Pouzdanost pojedinih faktora određena je metodom unutarnje konzistencije i izražena je Cronbachovim α -koeficijentom. Pouzdanost pojedinih skala pokazala se zadovoljavajućom, a koeficijenti unutarnje konzistencije kretali su se između 0.59 za dimenziju autonomije do 0.76 za dimenziju otvorenosti za promjene te 0.85 za dimenziju poticajne radne okoline. Uzrok nižoj pouzdanosti dimenzije autonomije, vjerojatno je u manjem broju uključenih čestica, ali i u ograničenom rasponu odgovora, budući da je većina učitelja i nastavnika dala odgovore koji više odražavaju njihovo zadovoljstvo autonomijom koju imaju u školskom kontekstu.

Korelacije među faktorima su statistički značajne i iznosile su od $r = .36$ između faktora otvorenosti za promjenu i autonomije, zatim $r = .44$ između faktora poticajne radne okoline i autonomije, do $r = .67$ između dimenzija poticajne radne okoline i otvorenosti za promjene.

Kao što je u tablici 3. vidljivo, školska klima je u svim trima dimenzijama procijenjena visoko, osobito u dimenziji "otvorenost za promjene". Drugim riječima, srednje vrijednosti procjena u svim trima dimenzijama nalaze se na pozitivnom polu skale.

Tablica 3.

Aritmetičke sredine i standardne devijacije nastavničkih i učiteljskih procjena pojedinih dimenzija školske klime, prema radnom stažu

	Učitelj razredne nastave ili predmetni nastavnik	Koliko dugo radite kao nastavnik	a. s.	s. d.	N
Faktor I. <i>Poticajna radna okolina</i>	Učitelj razredne nastave	Do 5 godina	2,99	,601	20
		6 – 15 godina	3,13	,496	56
		16 – 30 godina	3,08	,528	75
		Iznad 30 godina	3,20	,437	45
		Ukupno	3,11	,507	196
	Predmetni nastavnik	Do 5 godina	3,22	,470	106
		6 – 15 godina	3,30	,405	74
		16 – 30 godina	3,04	,522	74
		Iznad 30 godina	3,13	,510	76
		Ukupno	3,17	,485	330

	Učitelj razredne nastave ili predmetni nastavnik	Koliko dugo radite kao nastavnik	a. s.	s. d.	N
	Ukupno	Do 5 godina	3,18	,498	126
		6 – 15 godina	3,22	,453	130
		16 – 30 godina	3,06	,524	149
		Iznad 30 godina	3,16	,483	121
		Ukupno	3,15	,494	526
Faktor II. <i>Autonomija</i>	Učitelj razredne nastave	Do 5 godina	2,77	,520	20
		6 – 15 godina	2,90	,535	56
		16 – 30 godina	2,82	,532	75
		Iznad 30 godina	2,91	,505	45
		Ukupno	2,86	,524	196
	Predmetni nastavnik	Do 5 godina	3,02	,465	106
		6 – 15 godina	3,15	,485	74
		16 – 30 godina	2,87	,444	74
		Iznad 30 godina	2,71	,689	76
		Ukupno	2,94	,547	330
	Ukupno	Do 5 godina	2,98	,481	126
		6 – 15 godina	3,04	,521	130
		16 – 30 godina	2,85	,489	149
		Iznad 30 godina	2,79	,632	121
		Ukupno	2,91	,539	526
Faktor III. <i>Otvorenost za promjene</i>	Učitelj razredne nastave	Do 5 godina	3,23	,479	20
		6 – 15 godina	3,31	,484	56
		16 – 30 godina	3,23	,537	75
		Iznad 30 godina	3,42	,455	45
		Ukupno	3,30	,501	196
	Predmetni nastavnik	Do 5 godina	3,26	,522	106
		6 – 15 godina	3,38	,429	74
		16 – 30 godina	3,21	,493	74
		Iznad 30 godina	3,28	,533	76
		Ukupno	3,28	,499	330
	Ukupno	Do 5 godina	3,25	,514	126
		6 – 15 godina	3,35	,453	130
		16 – 30 godina	3,22	,514	149
		Iznad 30 godina	3,33	,508	121
		Ukupno	3,29	,499	526

4.2. Razlike u percepciji školske klime između učitelja i predmetnih nastavnika, s obzirom na radni staž

Multivarijatnom analizom varijance provjereno je postoji li efekt dužine radnog staža i radnog mjesta (razredni učitelj/predmetni nastavnik), ali i efekt interakcije tih dviju varijabli. MANOVA je pokazala statistički značajan glavni efekt duljine radnog staža ($F_{(9/1256)} = 2,29$, $p < 0.015$; Wilksova Lambda = .96), ali i interakciju radnog staža i radnog mjesta ($F_{(9/1256)} = 1,99$, $p < 0.038$; Wilksova Lambda = .97). Analiza svake pojedine dimenzije, koristeći Bonferroni korekciju, pokazala je da se skupine podijeljene prema radnom stažu razlikuju samo u dimenziji autonomije ($F_{(3/158)} = 4,045$, $p < 0.007$), ali i da njihova percepcija autonomije ovisi o tome je li ispitanik učitelj ili nastavnik ($F_{(3/518)} = 4,48$, $p < 0.004$).

Kao što pokazuju podaci iz tablice 3., u grupi predmetnih nastavnika najviše procjene autonomiji u školskom kontekstu pridaju nastavnici koji imaju između 6 i 15 godina radnog staža. Slijede ih nastavnici s 5 ili manje godina radnog staža, a svoju autonomiju najniže vrednuju nastavnici koji imaju više od 30 godina radnog staža. Međutim, kod učitelja razredne nastave, upravo skupina s najdužim radnim stažem smatra da ima najviše autonomije, a tek nešto malo nižu procjenu dali su učitelji sa 6 do 15 godina radnog staža, dok su najnižu procjenu svoje autonomije dali učitelji s 5 ili manje godina radnog staža. Ovaj je nalaz razumljiv ako imamo na umu da razredni učitelji percipiraju svoju poziciju u školi nižom te da se osjećaju manje utjecajnim u odnosu na predmetne nastavnike, pri čemu se učitelji s kraćim radnim stažem osjećaju još nesigurnijima. Podatak da predmetni nastavnici sa 6 do 15 godina radnog staža daju najviše procjene svojoj autonomiji u školi, objašnjavamo njihovim interesom da se nakon početne integracije što više angažiraju i time utječu na svoju radnu okolinu.

4.3. Razlika u klimi među školama

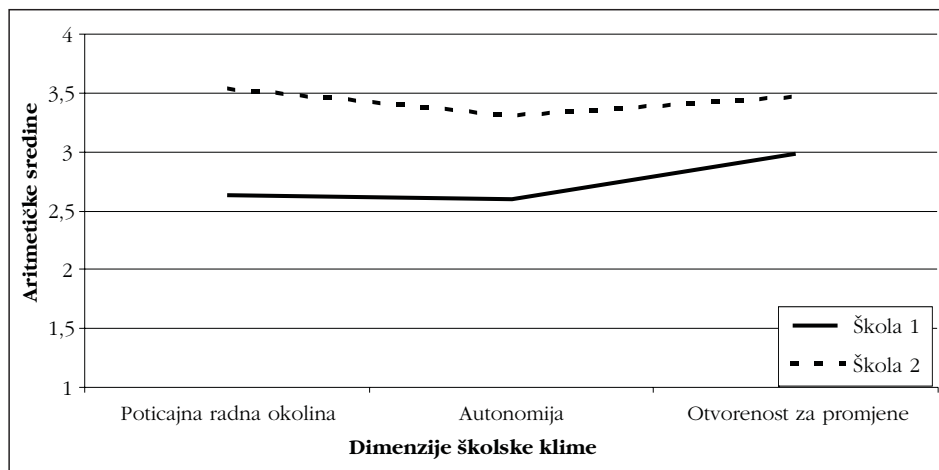
Da bi se provjerilo postoji li razlika među školama u školskoj klimi, provedena je analiza varijance (ANOVA). Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika među školama u svim trima dimenzijama školske klime ($F_{(24/595)} = 6,425$, $p < 0,001$ za dimenziju poticajne radne okoline; $F_{(24/604)} = 3,639$, $p < 0,001$ za dimenziju autonomije i $F_{(24/615)} = 5,232$, $p < 0,001$ za dimenziju otvorenosti za promjene).

Na temelju aritmetičkih sredina procjene pojedinih aspekata školske klime, moguće je govoriti o profilu klime u svakoj od dviju škola. Ilustracija profila ozračja u njima (grafikon 1.)³ može biti značajan podatak za usporedbe klime među školama, ali i planiranje akcija za njezino poboljšanje.

³ Škola 1 pripada skupini škola s najvišim vrijednostima u sve tri dimenzije, a škola 2 skupini s najnižim vrijednostima.

Grafikon 1.

Usporedba procjena dimenzija školske klime na primjeru dviju škola



Kao što je evidentno na grafikonu 1., učitelji i nastavnici iz uspoređivanih dviju škola različito percipiraju školsku klimu u svojim školama. U prvoj školi učitelji i nastavnici su sve tri dimenzije klime procijenili nižim vrijednostima, pri čemu su razlike najveće u dimenziji "poticajna radna okolina". Sadržaj čestica koje čine ovu dimenziju školske klime (a prema nastavničkim i učiteljskim procjenama) govori da se ove škole najviše razlikuju u podršci ravnatelja i kolega. Međutim, usprkos ovim razlikama, valja imati na umu da su u svim školama procjene svih dimenzija školske klime relativno visoke, što upućuje da u njima ipak postoji poticajno radno ozračje.

5. Zaključak

Iz provedenih analiza može se zaključiti da učitelji i nastavnici pozitivno procjenjuju organizacijsku klimu u svojim školama u svim analiziranim dimenzijama. Faktorskom analizom izdvojene su tri dimenzije školske klime: "poticajna radna okolina", "autonomija" i "otvorenost za promjene". Testiranje statističke značajnosti uočenih razlika pokazalo je da postoje razlike u dimenziji autonomije. Također se pokazalo da dužina radnog staža diskriminira učiteljske i nastavničke procjene autonomije, pri čemu se izdvajaju predmetni nastavnici s radnim stažem od 6 do 15 godina, koji najpozitivnije procjenjuju svoju autonomiju. Ovaj nalaz je važan jer ukazuje na pozitivan odnos prema vlastitoj autonomiji upravo u skupine nastavnika koji se nalaze u najproduktivnijem radnom razdoblju.

Razlike među promatranim dvjema školama nađene su i u svim trima dimenzijama školske klime. Iz profila školske klime u pojedinim školama vidljivo je da se najveća razlika među njima javlja u dimenziji "poticajna radna okolina". *Provede-*

na analiza, kao analitički instrument za identificiranje organizacijskih karakteristika škole, upućuje da u analiziranim osnovnim školama postoji stimulirajuće institucionalno ozračje za rad učitelja i nastavnika. Važnost ovoga nalaza potrebno je istaknuti upravo zato što se Hrvatska nalazi u procesu intenzivnog inoviranja i reformiranja svoga školskog sustava.

Literatura

1. Bošnjak, B. (1996.): *Odnos nastavne klime, školske uspješnosti i trajanja školovanja*. Doktorska disertacija. – Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
2. Deal, T. E. (1985.): Cultural change: Opportunity or Metamorphosis? – U: Kilman, R. H.; Saxton, M. J.; Serpa, R. (eds.): *Gaining Control of Corporate Culture*. – San Francisco: Jossey Bass, 292–331.
3. Domović, V. (1997.): Školsko ozračje kao posebno istraživačko polje. – U: Vrgoč, H. (ur.): *Školsko i razredno – nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. – Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 56–64.
4. Domović, V. (2003.): *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. – Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Fisher, D. L.; Docker, J. G.; Fraser, B. J. (1990.): Use of school climate assessments in improving school level environment. – In: Waxman, H. C.; Ellet, C. D. (eds.): *The Study of Learning Environments*, 8: 48–57.
6. Fraser, B. J. (1986.): *Classroom Environment*. – Worcester: Billing and Sons Limited.
7. Fraser, B. J.; Rentoul, A. J. (1982.): Relationships between school – level and classroom – level environment. – *The Alberta Journal of Educational Research*, 28 (3): 221–225.
8. Fraser, B. J.; Docker, J. G.; Fisher, D. L. (1988.): Assessing and improving school climate. – *Evaluation and Research in Education*, 2 (3): 109–122.
9. Griffith, J. (1995.): An empirical Examination of a model of Social Climate in Elementary Schools. – *Basic and Applied Social Psychology*, 17 (1/2): 97–117.
10. Hoy, W.K. (1990.): Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. – *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2): 149–168.
11. Hoy, W. K.; Miskel, C. G. (1991.): *Educational administration: Theory, research, and practice*. – New York: Random House.
12. Jurić, V. (1993.): *Školska i razredno – nastavna klima. Priručnik za ravnatelje odgojno obrazovnih ustanova*. – Zagreb: Znamen.
13. Kallestad, J. H.; Olweus, D.; Alsaker, F. (1998.): School Climate Reports from norwegian Teachers: A methodological and Substantive Study. – *School Effectiveness and School Improvement*. 1 (9): 70–94.
14. Kottkamp, R. B.; Mulhern, J. A. (1987.): Teacher Expectancy Motivation, Open to Closed Climate and Pupil Control Ideology in High Schools. – *Journal of Research and Development in Education*, 20 (2): 9–18.
15. Koys, D. J.; DeCotiis T. A. (1991.): Inductive Measures of Psychological Climate. – *Human Relations*, 44 (3): 265–285.
16. Levine, D. U. i Lezotte, L. W. (1990.): *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. – Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

17. Lindahl, R. *The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process – a Review of the Knowledge Base*. 15. 12. 2006.
18. Lunenburg, F. C. (1983.): Pupil Control Ideology and Self – Concept as a Learner. – *Educational Research Quarterly*, 8: 33–39.
19. Moos, R. H. (1974.): *Evaluating Treatment Environments: A Social Ecological Approach*. – New York: Wiley.
20. Moos, R. H. (1979.): *Evaluating Educational Environments: Procedures, methods, findings and policy implications*. – San Francisco, CA: Jossey – Bass.
21. Moos, R. H. (1986.): *Work Environment Scale manual*. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
22. Moos, R. H. (1987.a): *The Social Climate Scales: A user's guide*. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
23. Moos, R. H. (1987.b): Learning environments in context: Links between school, work, and family settings. – In: Fraser, B. J. (ed.). *The Study of Learning Environments*, 2: 1–17.
24. Purkey, S. C.; Smith M. S. (1983.): Effective Schools: A Review. – *The Elementary School Journal*, 83 (4): 426–452.
25. Sabo, D. J.; Barnes, K.; Hoy, W. K. (1996.): Organizational Health and Decision Participation: An Empirical Analysis of Healthy Interpersonal Dynamics and Teacher Participation. – *Journal of School Leadership*, 6: 576–599.
26. Sammons, P.; Hillman, J.; Mortimore, P. (1995.): *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. – London: OFSTED.
27. Taylor, D. L.; Tashakkori, A. (1995.): Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy. – *Journal of Experimental Education*, 63 (3): 217–230.
28. Tarter, C. J.; Hoy, W. K. (1988.): The context of trust: Teachers and the principal. – *The High School Journal*, 72: 17–24.
29. Tarter, C. J.; Bliss, J.; Hoy, W. K. (1989.): School characteristics and faculty trust in secondary schools. – *Educational Administration Quarterly*, 25: 294–308.
30. Tarter, C. J.; Hoy, W. K.; Kottkamp, R. B. (1990.): School Health and Organizational Commitment. – *Journal of Research and Development in Education*, 23 (4): 236–242.
31. Zabukovec, V. (1997.): Istraživanje razrednog ozračja – slovensko iskustvo. – U: Vrgoč, H. (ur.) *Školsko i razredno – nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. – Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor, 24–32.

Branislava Baranović

*Institute for Social Research in Zagreb, Center for Research and Development of Education,
Zagreb, Croatia*

e-mail: baranov@idi.hr

Vlatka Domović

Faculty of Teacher Education of the University in Zagreb, Zagreb, Croatia

e-mail: vlatka.domovic@ufzg.hr

Marina Štirbić

*Institute for Social Research in Zagreb, Center for Research and Development of Education,
Zagreb, Croatia*

e-mail: marina@idi.hr

Several aspects of school climate in Croatian elementary schools

Abstract

In this article several aspects of school climate in elementary schools in Croatia are analysed. The analysis is based on findings of the empirical research conducted in 2006 on a sample of 688 class and subject teachers in 25 elementary schools located in different regions of Croatia. The research was aimed at identifying teachers' perception of school climate in their schools, differences in their perception of the school climate with respect to their years of service and their work position (whether they are class or subject teachers). Additionally, one of the research goals was to establish differences in school climate between schools. The teachers' answers indicate that their principals support their professional development as well as cooperation with colleagues in schools. They also reported having a high level of autonomy in instructional design and teaching practice, accompanied by a low level of perceived external control. However, their inclusion and real influence on school life were estimated as being significantly less favourable. This particularly concerns their limited ability to voice critical opinions regarding how the school operates. Through the use of factor analysis, three dimensions of school climate were derived: "supportive working environment", "autonomy" and "openness to change". The dimension "autonomy" discriminates teachers according to the years of their work experience and their work position. It appears that subject teachers estimate their autonomy more positively than do class teachers, particularly those that have 6 – 15 years of work experience. The fact that class teachers perceive their status in school as lower compared to the subject teachers' status was acknowledged through low estimates of their autonomy, where class teachers working less than 5 years feel the least autonomy. A successful discrimination of schools on all three dimensions of the school climate confirmed a legitimate usage of small number item scales. Development of the school climate profiles revealed that the schools differ mostly on the "supportive working environment" dimension. The modified

Moos' scale used for measuring school climate in this research proved to be a valid analytical tool for identifying organisational characteristics of schools.

Key words: school climate, elementary schools, class teachers, subject teachers, work experience, supportive working environment, autonomy, openness to change

Received on: 20th January 2007

Accepted on: 10th February 2007

Branislava Baranović

Institut de Recherche sociale à Zagreb, Centre de Recherche et de Développement de l'Enseignement, Zagreb, Croatie
e-mail: baranov@idi.hr

Vlatka Domović

Faculté d'Instituteurs, Université de Zagreb, Zagreb, Croatie
e-mail: vlatka.domovic@ufzg.hr

Marina Štirbić

Institut de Recherche sociale à Zagreb, Centre de Recherche et de Développement de l'Enseignement, Zagreb, Croatie
e-mail: marina@idi.hr

De certains aspects du climat scolaire dans les écoles primaires en Croatie

Résumé

Ce texte traite certains aspects du climat scolaire dans les écoles primaires en Croatie. L'analyse est basée sur les résultats de la recherche empirique faite sur un échantillon de 688 instituteurs et enseignants employés dans 25 écoles primaires de différentes régions de Croatie. Par cette recherche nous nous sommes efforcés de déterminer comment les instituteurs et les enseignants perçoivent le climat scolaire, et s'il existe des différences dans les perceptions du climat scolaire des instituteurs et des enseignants compte tenu des années de service et du poste de travail, mais aussi s'il existe des différences dans le climat scolaire entre les écoles. L'analyse des données a montré que les instituteurs et les enseignants confirment l'existence du soutien du directeur pour leur développement professionnel et les encouragements à une collaboration mutuelle. Ils estiment aussi qu'ils ont un haut degré d'autonomie dans l'élaboration et la réalisation de l'enseignement, avec un peu le sentiment du contrôle de leur travail. Cependant, la perception de l'intégration et de l'influence sur l'école en tant qu'organisation est sensiblement plus défavorable, ceci se rapporte surtout à la possibilité limitée de présenter des remarques critiques sur le travail de l'école. Par une analyse factorielle ont été différenciées trois dimensions du climat dans les écoles, appelées "milieu de travail motivant", "autonomie" et "ouverture en vue de changements". La dimension de l'autonomie discriminait les groupes répartis d'après les années de service et le poste de travail. Les enseignants d'une ou de plusieurs matières concernées ont évalué plus positivement leur autonomie, surtout ceux qui ont entre 6 et 15 ans de service. La perception des instituteurs de leur position inférieure à l'école s'est aussi confirmée par des estimations peu élevées de l'autonomie, lors de quoi les instituteurs ayant moins de 5 ans de service ressentent le moins de sécurité. Le côté rationnel d'un nombre plus petit de dimensions s'est confirmé par une différenciation réussie des écoles à toutes les trois dimensions du climat scolaire. Lors de l'élaboration du profil du

climat scolaire de chacune des écoles observées est apparue une différenciation des écoles dans la dimension du milieu de travail motivant. Lors de cette recherche, l'échelle utilisée s'est avérée comme un bon instrument analytique pour identifier les caractéristiques de l'organisaion de l'école.

Mots-clés: climat scolaire, écoles primaires, instituteurs, enseignants des disciplines concernées, années de service, milieu de travail motivant, autonomie, ouverture en vue de changements

Reçu: 20 janvier 2007

Accepté: 10 février 2007