

# Evaluarea climatului și culturii școlii

---

Andrew T. Roach și Thomas R. Kratochwill

*În ce moment tendințele comportamentale ale elevilor reclamă politici și planuri la nivelul școlii? Cum putem examina mediul școlii pentru a vedea ce schimbări pozitive putem face la nivelul climatului și culturii școlii? Care sunt instrumentele cele mai potrivite pentru a evalua modul în care elevii și profesorii percep climatul sau contextul de învățare din școala lor? Acest articol abordează dintr-o perspectivă istorică climatul școlar și oferă instrucțiuni practice pentru a măsura cultura școlii într-o manieră modernă.*

## ÎMBUNĂTĂȚIRI SISTEMICE LA NIVELUL ȘCOLII CE RĂSPUND NEVOILOR ÎN SCHIMBARE ALE ELEVILOR

---

Pentru a răspunde nevoilor populației de elevi din ce în ce mai diverse și provocărilor ridicate de sistemul educațional ghidat de ideea de responsabilizare, mulți profesioniști din domeniul sănătății mintale și educației au încercat să lărgescă aria practică, incluzând prevenția sistemică și eforturile de intervenție. Au fost propuse modele ecologice pentru a susține angajamentul luat de serviciile educaționale care s-au îndreptat spre această direcție sistemică (de exemplu, Sheridan & Gutkin, 2000). Într-un cadru ecologic, dificultățile comportamentale ale elevilor necesită o conștientizare a variabilelor contextuale (de exemplu, mediul de învățare, resursele comunitare și contextul de acasă), precum și a caracteristicilor intra-individuale ale elevilor.

În încercarea lor de a remedia și trata dificultățile comportamentale și socio-emoționale ale elevilor, practicienii se confruntă cu mulți factori externi ce sunt dificil de abordat sau rectificat (de exemplu, statusul socio-economic al familiilor, securitatea și infraștrucționalitatea la nivelul comunității sau predispozițiile anumitor elevi spre dizabilitate și boală mintală). Cu toate acestea, contextul școlii și al clasei sunt factori pe care cadrele didactice și comunitatea îi pot îmbunătăți și

restructura pentru a întâmpina mai bine nevoile elevilor (Lehr & Christenson, 2002).

Deși cercetătorii în psihologie școlară și educație specială au creat instrumente de măsurare a mediului și interacțiunilor școlare, în general au acordat mai puțină atenție cuantificării contextului școlar. Acest lucru nu este benefic întrucât clasele, elemente componente ale școlilor, au un climat propriu care este direct sau indirect influențat de către contextul școlar mai larg (Anderson, 1982). Prin înțelegerea și evaluarea caracteristicilor contextului școlar mai larg, cadrele didactice pot conștientiza următoarele:

- Factorii protectori sau de risc existenți la nivelul școlii și care pot influența rezultatele intervenției.
- Resursele existente la nivelul comunității școlare extinse, ce pot răspunde nevoilor elevilor.
- Tendințele generale în comportamentul și atitudinile elevilor și personalului, care necesită demersuri de intervenție sistemică.

Informațiile pe care cercetătorii le-au colectat în cadrul studiilor despre eficiența intervențiilor comportamentale la nivelul școlii au inclus numărul și tipul măsurilor administrative, informații demografice privind populația școlară, costurile vandalismului școlar și observații comportamentale în clasă (Sprague et al., 2001). Cu siguranță, aceste date sunt esențiale pentru a demonstra eficiența eforturilor de implementare ale școlii, dar este posibil ca ele să nu ofere o imagine completă a schimbărilor necesare și declanșate de intervențiile comportamentale la nivelul școlii ca sistem.

Fullan și Steigelbauer (1991) au sugerat faptul că profesorii trebuie să se îndrepte spre „fenomenologia schimbării – adică modul în care oamenii resimt efectiv schimbarea” (pag. 4). Instrumentele de măsurare a climatului și culturii școlii descrise în acest articol sunt mijloace de a atinge acest scop, oferind celor care elaborează politicile și practicienilor metode de a colecta informații din perspectiva factorilor de decizie, și în același timp conferă coerență intervențiilor comportamentale la nivelul întregii școli (Spillane et. al, 2002; vezi caseta „Fundamente teoretice ale evaluării contextului școlar”).

## Fundamente teoretice ale evaluării contextului școlar

În lucrarea sa de bază, Brofenbrenner (1979) a propus următoarea definiție a orientării ecologice:

Ecologia dezvoltării umane implică studiul științific al acomodării progresive și reciproce a ființei umane active și în creștere la proprietățile în schimbare ale contextului imediat în care persoana în dezvoltare trăiește, în timp ce acest proces este influențat de relația dintre acest context și cadrul mai mare din care el face parte. (pag. 21)

Utilizând cadrul de referință al lui Apter și Conoley (1984), Sheridan și Gutkin (2000) au modificat asumptia centrală a teoriei ecologice, astfel încât să facă referire la elevi în contextul claselor, școlilor și comunității.

- *Asumptia 1:* Fiecare elev este o componentă inseparabilă a unui mic sistem social.
- *Asumptia 2:* Perturbarea nu este văzută ca o boală localizată în corpul elevului, ci mai degrabă o discordanță (o carență de echilibru) a sistemului.
- *Asumptia 3:* Discordanța poate fi definită ca o incongruență între abilitățile unui individ și cerințele sau așteptările mediului – „eșecul corespondenței” între copil și sistem.
- *Asumptia 4:* Scopul oricărei intervenții este de a face sistemul să funcționeze. (pag. 489)

Dacă adoptăm aceste asumptii, atunci necesitatea unor tehnici de măsurare și evaluare a contextului școlar devine evidentă. În mod clar, cadrele didactice nu pot „face sistemul să funcționeze” fără a examina influența contextului școlar asupra unui anumit elev, asupra profesorilor lui și asupra colegilor de clasă.

### *Constructe opuse: climat versus cultură*

Recenzii cuprinzătoare asupra măsurătorilor efectuate la nivelul climatului școlar (Anderson, 1982; Lehr & Christenson, 2002) au abordat constructele și modelele folosite în contextul cercetării școlare. Diferențele dintre termenii: *condiții, atmosferă, mediu, cultură și climat*, sunt în același timp subtile și importante. Cu toate acestea, crearea unui context școlar pozitiv este un obiectiv primar al reformei școlare și ale eforturilor de restructurare (de exemplu, *Positive Behavioral Support*<sup>1</sup> sau *Yale Child Study Center School Development Program*<sup>2</sup>).

Un sondaj despre cercetarea contextului școlar menționează *climatul și cultura* ca fiind constructele general preferate în investigațiile pe care cercetătorii le fac asupra contextului școlar.

- *Definiții ale climatului școlar.* Cercetătorii au descris adesea *climatul* ca fiind personalitatea școlii; unele conceptualizări timpurii ale climatului

(continuare în pagina următoare)

<sup>1</sup> Sprijin comportamental pozitiv

<sup>2</sup> Programul de dezvoltare școlară al centrului pentru studiul copilului, Yale

## Fundamente teoretice ale evaluării contextului școlar

(continuare din pagina anterioară)

organizațional erau în esență adaptări ale teoriei personalității individuale (Hoy & Sabo, 1998). Măsurătorile actuale ale climatului școlar decurg dintr-un set de cercetări asupra climatului organizațional din contexte industriale și universitare. Preocupările timpurii ale lui March și Simon (1958) și Argyris (1964) se centrau pe caracteristicile organizațiilor din domeniul afacerilor care influențau morala, productivitatea și dedicația angajaților (Anderson, 1982). Cercetările lui Stern (1964) derulate în medii universitare asupra „presiunii” (adică percepția studenților despre presiunile pe care mediul dintr-o anumită universitate le exercită asupra lor) au sugerat: (a) percepțiile colective ale studenților referitoare la climatul școlar reflectă într-adevăr realitatea; (b) percepțiile individuale ale studenților despre climatul școlar nu sunt nici pe departe rezultatul caracteristicilor personale ale acestora; și (c) descrierile făcute de studenți cu referire la climatul școlar pot fi separate de atitudinile lor (Anderson, 1982).

Astfel, climatul școlar poate fi definit ca fiind caracteristica generală a mediului școlar, așa cum este el perceput de către elevi și personal, și care le influențează acestora comportamentul (Hoy & Sabo, 1998). După Haynes, Emmons și Ben-Avie (1997), climatul școlar se referă la „calitatea și consistența interacțiunilor interpersonale în cadrul comunității școlare, care influențează dezvoltarea cognitivă, socială și

psihologică a copiilor” (pag. 322).

Pentru a colecta informații despre „personalitatea” școlilor, măsurătorile efectuate asupra climatului școlar tind să se focuseze pe comportamentele individuale și pe percepția indivizilor cu privire la modelele de comunicare și interacțiune în cadrul contextului școlar.

- *Definiții ale culturii școlare.* Reflectând diversitatea definițiilor acestui termen în literatura antropologică, definițiile culturii școlare sunt variate. (După Berger, 1995, pag. 136, „S-a estimat că antropologii au avansat peste 100 de definiții ale culturii.”). Începuturile cercetărilor efectuate asupra culturii organizaționale datează din vremea studiilor afacerilor și industriei din anii '1930 și '1940. Bernard (1938) și Mayo (1945) au conceptualizat inițial cultura locului de muncă ca fiind „normele, sentimentele, valorile și interacțiunile emergente” ale unei organizații. Cultura școlii poate fi definită ca „modul în care se fac lucrurile pe aici” și constă în credințele, ritualurile, ceremoniile și modelele de comunicare împărtășite în cadrul organizației (Deal & Kennedy, 1982).

Cultura școlară reprezintă asumțiile și credințele fundamentale dezvoltate prin experiențele anterioare ale rezolvării de probleme, și care ajută la definirea realității

(continuare în pagina următoare)

## Fundamente teoretice ale evaluării contextului școlar

(continuare din pagina anterioară)

dintr-o organizație (Angelides & Ainscow, 2000). În definiția lor, Hoy, Tarter și Kottkamp (1991) au încercat să sintetizeze diferitele definiții ale culturii școlare și au sugerat că aceasta este „un sistem de orientări (norme, valori fundamentale și asumții tacite) împărtășite de membri, care mențin coeziunea unității și îi conferă o identitate distinctă” (pag. 5). Cultura școlară este în general un concept mai abstract decât climatul școlar, focusându-se mai puțin pe comportamentele individuale, și mai mult pe asumții, interpretări și așteptări care ghidează comportamentele indivizilor în cadrul contextului școlar.

*Climat sau cultură: care construct este mai semnificativ pentru evaluarea intervențiilor comportamentale la nivelul școlii ca sistem?*

În recenzia lor asupra cercetărilor climatului și culturii școlare, Hoy și Sabo (1998) își manifestă preferința pentru utilizarea instrumentelor de măsurare a climatului școlar, și motivează cu următoarele avantaje: (a) un accent pe tehnologia de sondare și pe analiza statistică; (b) utilizarea

climatului școlar ca variabilă independentă pentru justificarea rezultatelor elevilor și a performanțelor personalului; și (c) caracteristica măsurătorilor climatului școlar de a genera un „instantaneu” al comportamentului organizațional și individual în scopul expres de a gestiona și modifica acel comportament. Pentru profesioniștii care lucrează ca și consultanți externi sau pentru cei care încearcă să realizeze evaluările unor programe la scară mare, măsurătorile asupra climatului școlar sunt probabil alegerea cea mai rezonabilă. Cu toate acestea, atunci când se au în vedere serviciile dintr-un context școlar particular, tehnicile de evaluare utilizate în mod obișnuit în investigarea culturii școlare pot oferi informații mai utile pentru facilitarea schimbării. (Figura 1 prezintă o perspectivă facilă asupra avantajelor și dezavantajelor pentru fiecare abordare). Ca în cazul oricărei evaluări, practicienii interesați de evaluarea contextului școlar sunt sfătuiți să-și gândească bine „întrebarea de plecare”, pentru a ușura selectarea unei tehnologii de evaluare adecvate.

## INSTRUMENTE PENTRU CLIMATUL ȘCOLII

Cele mai multe evaluări ale climatului școlii sunt de fapt sondaje realizate de către profesori și directori. *Comprehensive Assessment of School Environments*<sup>3</sup> (CASE; National Association of Secondary School Principals, 1986), *Organization Health Inventory*<sup>4</sup> (OHI; Hoy & Sabo, 1998; Hoy et al., 1991), și *Organizational Climate*

<sup>3</sup> Evaluarea comprehensivă a mediilor școlare

<sup>4</sup> Inventarul de sănătate a organizației

*Descriptive Questionnaire*<sup>5</sup> (OCDQ; Hoy & Sabo, 1998; Hoy et al., 1991) sunt trei instrumente pentru climatul școlar, disponibile pentru practicieni.

### **Evaluarea comprehensivă a mediilor școlare (CASE)**

Acest instrument este un produs al *Task Force on School Climate*, elaborat în 1982 de către *National Association of Secondary School Principals*<sup>6</sup> (NASSP). Membrii *Task Force* au efectuat un studiu extins asupra cercetărilor și instrumentarului referitor la constructul de climat școlar. Acest proces a condus la crearea unui model extins al componentelor mediilor școlare, care ulterior a constituit baza dezvoltării *Comprehensive Assessment of School Environments – Information Management System*<sup>7</sup> (CASE-IMS):

- Instrumente pentru evaluarea a 34 de variabile de intrare, de proces și de ieșire ale unui mediu școlar
- Software computerizat pentru cotearea foilor de răspuns și interpretarea datelor
- Proceduri de predicție a efectului căilor alternative de acțiune asupra rezultatelor școlare
- Intervenții recomandate pentru influențarea pozitivă a variabilelor selectate
- Un proces pas-cu-pas pentru convertirea informației obținute în urma evaluării în proiecte viabile de îmbunătățire școlară

Chestionarul de evaluare a climatului școlar CASE reprezintă doar o variabilă de proces în cadrul de evaluare mai larg al CASE-IMS.

Chestionarul de evaluare a climatului școlar CASE conține 55 itemi și se administrează elevilor (clasele 6-12), profesorilor și părinților, pentru a evalua percepțiile acestora referitoare la 10 dimensiuni ale climatului școlar. Chestionarul

---

<sup>5</sup> Chestionarul descriptiv al climatului organizațional

<sup>6</sup> Asociația națională a directorilor de școli secundare

<sup>7</sup> Evaluarea comprehensivă a mediilor școlare – sistemul de management al informației

se poate administra independent sau ca parte a unui pachet de evaluare CASE mai larg, ce include trei componente:

- Chestionarul de satisfacție administrat părinților, profesorilor și elevilor
- Formularul de raport al profesorului, pentru colectarea informațiilor despre percepția pe care o au profesorii asupra școlii și a conducerii districtuale
- Formularul de raport al elevului, pentru colectarea informațiilor despre autopercepția academică a elevului.

### **Figura 1a. Evaluarea contextului școlar: avantaje și dezavantaje ale diferitelor abordări**

#### **Evaluarea climatului școlii**

##### **Evaluarea comprehensivă a mediilor școlare – sondarea climatului școlar**

###### *Avantaje*

- Parte a unui sistem de management informațional mai larg, care include 34 variabile referitoare la mediul școlar
- Software computerizat, disponibil pentru acordarea scorurilor și managementul datelor
- Include chestionarea elevului, părintelui și profesorului
- Consistență adecvată a informației furnizate de către autori

###### *Dezavantaje*

- Este disponibilă doar pentru școlile secundare (clasele 6-12)
- Nu există informații oferite de către autori legate de validitatea de construct

##### **Inventarul de sănătate a organizației**

###### *Avantaje*

- Administrare eficientă din punct de vedere al timpului (adică aproximativ 10 minute pentru completare)
- Fidelitate și validitate adecvate, oferite de către autori
- Cercetările efectuate de către autori sugerează că măsurarea este corelată cu eficiența școlară
- Instrumente de măsurare separate pentru ciclurile primare, gimnaziale și liceale

###### *Dezavantaje*

- Include itemi doar pentru profesori și directori – nu sunt disponibile chestionare pentru elevi și părinți

## Figura 1b. Evaluarea contextului școlar: avantaje și dezavantaje ale diferitelor abordări

### Evaluarea culturii școlii

#### **Analiza incidentelor critice**

##### *Avantaje*

- Oferă oportunitatea de a reflecta asupra asumțiilor și credințelor ce ghidează comportamentul elevului, profesorului sau directorului
- Utilizează abilitățile și cunoștințele practicienilor care au pregătire în efectuarea observațiilor la clasă (de exemplu psihologi școlari, directori și profesori de educație specială)

##### *Dezavantaje*

- Termenul de „incident critic” nu este clar definit
- Procesul de observație și evaluare are potențialul de a distruge relațiile colegiale – un evaluator extern ar putea fi necesar pentru finalizarea procesului

#### **Instrumente de creștere a calității**

##### *Avantaje*

- Larga disponibilitate a literaturii de specialitate referitoare la utilizarea instrumentelor de creștere a calității
- Oferă o serie de tehnici pentru evaluarea și abordarea „verigilor lipsă” (de exemplu, diferențele dintre cultura unei școli și scopurile programului de intervenție comportamentală)
- Procesul oferă evaluatorilor oportunitatea de a sonda răspunsurile factorilor de decizie, iar celor din urmă le dă șansa de a se implica în evaluarea semnificației informației obținute

##### *Dezavantaje*

- Organizarea și coordonarea focus-grupurilor poate fi consumatoare de timp

Dovezile de fidelitate a chestionarului de evaluare a climatului școlii sunt adecvate: coeficienții de consistență internă pentru chestionare variază între .63 și .92, iar coeficienții de testare repetată variază între .63 și .92. Din păcate, manualul tehnic nu oferă dovezi referitoare la validitate de criteriu a chestionarului de evaluare a climatului școlii CASE. Mai mult, nu există dovezi care să arate dacă chestionarului de evaluare a climatului școlii face distincția între diferite medii



școlare, sau reflectă îmbunătățiri ale climatului rezultate din eforturile de intervenție (Allen, 1992; Leong, 1992).

CASE-IMS reprezintă o metodă promițătoare de măsurare a varietății componentelor ce contribuie la eficiența școlară. În contextul acestui sistem, concluziile extrase din rezultatele chestionarului de evaluare a climatului școlii CASE ar putea oferi informații importante pentru eforturile de reformă școlară. Totuși, până când devin disponibile dovezi suplimentare referitoare la validitatea de conținut, rezultatele CASE ar trebui interpretate cu precauție.

### **Inventarul de sănătate a organizației (OHI) și Chestionarul descriptiv al climatului organizațional (OCDQ)**

Dezvoltate de către Hoy și colegii săi, OHI și OCDQ dispun de o serie de trăsături tehnice și practice de interes pentru cadrele didactice și evaluatorii de programe. De exemplu, atât OHI cât și OCDQ au instrumente diferite pentru școlile elementare, gimnaziale și liceale. Deși instrumentele pentru fiecare grupă de vârstă conțin mulți itemi și scale similare, ele au de asemenea caracteristici ce reflectă diferențele dintre mediile școlare și organizaționale la diferite niveluri de învățământ.

Cele trei instrumente OHI constau în 37-45 itemi (în funcție de versiune) ce măsoară percepțiile cadrelor didactice și ale directorilor, referitoare la sănătatea organizațională a școlilor lor. Itemii sunt grupați în cinci-șapte scale distincte, fiecare dintre ele demonstrând un nivel acceptabil de fidelitate (coeficienții de consistență internă variind între .87 și .95). Administrarea OHI durează în jur de 10 minute și poate fi completat de către fiecare respondent în mod independent. Mai mult, se poate calcula un index al sănătății școlii prin însumarea scorurilor standard pentru fiecare scală individuală (Hoy și Sabo, 1998).

Din păcate, OHI nu conține instrumente de măsurare a percepției elevilor cu privire la sănătatea școlii. Hoy și colegii săi au derulat totuși cercetări extinse pentru a oferi dovezi pentru validitatea de construct și de criteriu a OHI. Mai mult, unele studii au examinat contribuția pe care sănătatea organizațională o are în funcționarea generală a școlii.

În mod similar, există trei versiuni separate ale OCDQ pentru măsurarea percepțiilor cadrelor didactice și directorilor asupra climatului școlii la nivel primar, gimnazial și liceal. Chestionarele constau în 34-50 itemi (în funcție de versiune) care solicită respondenții să specifice măsura în care afirmațiile (de exemplu „Profesorii se ajută și se sprijină reciproc.”) sunt adevărate în contextul comportamentelor din școala respectivă. Itemii individuali contribuie la cinci sau șase scale ce descriu comportamentele cadrelor didactice și ale directorilor. Potențialii utilizatori ai OCDQ trebuie să țină cont de consistența internă destul de inadecvată a unora dintre scalele versiunilor pentru învățământul gimnazial și liceal (de exemplu, *neimplicare* – nivelul de învățământ primar [coeficient de consistență internă = .75]; *angajament* – învățământ gimnazial [.60]; *neimplicare* – învățământ gimnazial [.46]; și *intimitate* – învățământ gimnazial [.71]).

Pentru versiunile OCDQ corespunzătoare învățământului primar și gimnazial, analiza factorială a confirmat existența unei structuri factoriale de nivel secundar. De exemplu, în OCDQ pentru școli gimnaziale, un factor conținut în chestionar măsoară comportamentul directorului (adică *suportiv*, *directiv* și *restrictiv*), în timp ce un alt factor conținut în chestionar măsoară comportamentul cadrului didactic (adică *devotat*, *colegial* și *neimplicat*). Structura factorială a fost similară pentru versiunea corespunzătoare învățământului primar, scala *intim* înlocuind-o pe cea *devotat* la factorii ce descriau comportamentul cadrului didactic. Acești factori de ordinul doi contribuie la ecuația indicilor *deschiderea directorului* și *deschiderea cadrului didactic*. Scorurile standard rezultate pentru *deschiderea directorului* și *deschiderea cadrului didactic*, care variază de la 200 la 800, sunt folosite pentru a determina dacă climatul școlii este mai degrabă descris ca fiind *deschis*, *implicat*, *neimplicat* sau *închis*.

Din cauza complexei organizări a celor mai multe medii școlare liceale, scalele din cadrul OCDQ corespunzătoare școlilor din învățământul liceal nu se conformează aceleiași structuri factoriale de ordinul doi ca cele din versiunile pentru școlile primare și gimnaziale. De aceea, indicatorul *deschidere* atribuit școlilor gimnaziale poate fi determinat folosind scorurile standard pentru patru din cele cinci sub-scale. Scorul standard obținut la scala rămasă poate fi folosit ca indicator pentru *intimitate*.

La fel ca în cazul muncii lor pentru OHI, Hoy și colegii au utilizat ulterior cele trei versiuni ale OCDQ în numeroase studii care au oferit dovezi ale validității de

construct și de conținut. Alte studii au examinat contribuția climatului organizațional (adică *deschidere*) la mediul școlar în general. De exemplu, indicatorii *deschiderea cadrului didactic* ( $r = .52$ ) și *deschiderea directorului* ( $r = .43$ ) au fost corelați semnificativ cu măsurarea presiunii academice (respectiv cantitatea de performanță academică impusă de școală, și faptul că elevii îi respectau pe cei care aveau succes academic; Hoy et al., 1991).

## EVALUAREA CULTURII ȘCOLII

---

Cercetătorii în domeniul culturii școlii au folosit în mod obișnuit metode etnografice și observația participatorie pentru a colecta informații despre comunitățile școlare și membrii lor. Deși metodele de cercetare calitativă ar putea să nu dețină fidelitatea și validitatea chestionarelor utilizate în studiul climatului școlar, evaluările realizate prin interviuri și focus-grupuri pot oferi informații care să fie de folos în analiza contextului școlar. Chestionarele ce se adresează climatului evaluează în mod direct descrierile, în mod indirect modelele relaționale dintre aceste descrieri, și nu evaluează modul în care membrii organizațiilor interpretează evenimentele. Investigarea culturii școlii se concentrează pe evaluarea semnificațiilor pe care indivizii le atribuie interacțiunilor și evenimentelor (Rentsch, 1990).

Din păcate, multe metode de cercetare calitative necesită observații extinse și participare în cadrul contextului școlar. Acest nivel de implicare poate fi inacceptabil pentru mulți practicieni.

Două abordări pentru colectarea și analiza datelor pot fi considerate metode mai puțin consumatoare de timp în evaluarea culturii școlare: analiza incidentelor critice și instrumentele de creștere a calității.

### **Analiza incidentelor critice**

Termenul de *incident critic* a fost folosit inițial de către istorici pentru a descrie momente de cotitură în viața unei persoane, instituții sau mișcări sociale (Trip, 1993). Angelides și Ainscow (2000) au propus ca prin observarea și analizarea incidentelor critice din clasă, curtea școlii și cancelarie, cercetătorii să „descopere”

asumpții și credințe de fundal, care ghidează comportamentul în cadrul școlii. Într-un context școlar, incidentele critice nu trebuie să fie evenimente monumentale sau „de cotitură”. În schimb, Angelides și Ainscow (2000) au sugerat că evenimentele critice pot fi incidente relativ minore – evenimente cotidiene care au loc în fiecare școală și în fiecare clasă. Evenimentelor li se atribuie calitatea de „critice” prin justificarea, semnificația și sensul dat de către participanți. Deși această definiție este atractivă prin universalitate, fără a avea o detaliere suplimentară, observatorul din clasă nu ar putea distinge între incidentele critice și momentele unei zile obișnuite. De aceea, Angelides și Ainscow (2000) au recomandat următoarea procedură pentru identificarea și analizarea incidentelor critice.

Atunci când în clasă are loc un eveniment care surprinde sau intrigă observatorul, acesta ar trebui înregistrat ca incident critic. Observatorul continuă cu o analiză, folosind următoarele „întrebări de verificare”:

- Ale cui interese sunt aservite sau negate prin acțiunile acestui incident critic?
- Ce condiții susțin și mențin aceste acțiuni?
- Ce relații de putere între director, cadru didactic, elevi și părinți se manifestă în cadrul acestui incident?
- Ce factori structurali, organizaționali și culturali ar putea preveni implicarea cadrelor didactice și a elevilor în modalități alternative (Angelides și Ainscow, 2000, pag. 158)?

Oricând este posibil, participanții (adică elevii și cadrele didactice) ar trebui intervievați cu privire la percepțiile și explicațiile lor pentru respectivul incident critic.

Când a fost înregistrat și analizat un set de incidente critice, observatorul trebuie să-și prezinte descoperirile personalului școlii și să încurajeze reflecțiile asupra acestor informații. Personalul poate utiliza următoarele întrebări pentru a ghida discuția:

- Ce ne spune acest lucru despre noi înșine?
- Ce putem învăța din această analiză?

- Ce indicii ne dau aceste informații despre natura modului în care lucrăm împreună?
- Ne ajută această informație să înțelegem lucruri pe care le-am putea schimba (Angelides și Ainscow, 2000, pag. 160)?

Angelini și Ainscow (2000) au sugerat că implicarea în aceste discuții de reflecție ar putea ajuta personalul școlii în identificarea posibilelor intervenții pentru îmbunătățirea culturii școlii lor. Totuși, ei atrag atenția asupra faptului că prezentarea incidentelor critice ar trebui să fie făcută pe un ton sensibil și profesional, pentru a proteja sentimentele și reputația părților implicate.

Analiza incidentelor critice este o tehnică cu potențial atractiv pentru practicienii care au o pregătire și o experiență extinsă în derularea observațiilor la clasă. Angelides și Ainscow (2000) recomandă totuși ca școlile să angajeze un observator extern pentru a efectua observarea incidentelor critice. Această abordare pare înțeleaptă, întrucât incidentele critice au potențialul de a prezenta cadrele didactice și clasele lor într-o lumină mai puțin avantajoasă, ducând la o posibilă alterare a relațiilor profesionale.

### **Instrumente de creștere a calității**

Instrumentele de creștere a calității reprezintă o tehnică de evaluare mai adecvată pentru practicienii care doresc informații despre cultura propriei lor școli. Deși mulți practicieni ar putea fi nefamiliarizați cu instrumentele de creștere a calității, aceste proceduri nu sunt noi. De fapt, dezvoltarea lor poate fi consemnată încă din timpul activității lui Deming la *Japanese Union of Scientists and Engineers*<sup>8</sup> (JUSE) în Japonia de după cel de-al doilea Război Mondial, și urmărită apoi în cadrul „revoluției” *Total Quality Management*<sup>9</sup> (TQM) atât în mediul de afaceri japonez cât și în cel american (Brassard, 1996).

Aplicarea sistemului de creștere a calității la procesul decizional educațional a fost determinată de nevoia cadrelor didactice de a deveni mai eficiente din punct de vedere al costurilor și mai orientate spre soluții în ceea ce privește evaluarea

---

<sup>8</sup> Sindicatul japonez al oamenilor de știință și inginerilor

<sup>9</sup> Managementul calității totale

mediului de lucru și culturii școlare. Snyder (1988) a definit cultura școlii ca fiind „modelele colective de lucru ale unui sistem (sau școli) [...] așa cum sunt percepute de membrii personalului” (Johnson, Snyder, Anderson & Johnson, 1996, pag. 140). Procesul de evaluare a creșterii calității oferă practicienilor instrumente de investigare a atitudinilor și credințelor membrilor personalului referitoare la modele de lucru și structura organizațională a școlii.

Detert, Louis și Schroeder (2001) prezintă o serie de aserțiuni care atestă cât de important este să se țină cont de cultura școlii în timpul implementării procesului de creștere a calității. Facilitatorii schimbării școlare trebuie să aibă în vedere diferențele de valori dintre programul de reformă și cultura de fundal a școlii. Mai mult, reformatorii școlari ar trebui să urmărească nu doar setul de valori al factorilor de decizie referitor la o anumită cultură, ci și modul în care valorile individuale se aliniază cu valorile dominante ale comunității școlare, dar și felul în care incongruențele potențiale afectează bunăstarea și productivitatea (Detert et al., 2001). De aceea, în cele mai multe școli, una din necesitățile primare în procesul de creștere a calității este investigarea culturii școlii și a valorilor sale subsidiare, dar și a designului intervențiilor necesare ulterior pentru alinierea valorilor și nevoilor individuale cu cele ale inițiativei de schimbare.

O metodă de colectare a informațiilor importante despre cultura existentă în școală și despre posibile strategii de intervenție, este recrutarea focus-grupurilor formate din reprezentanți ai fiecărui grup de factori de decizie cheie, și completarea unei serii de instrumente de creștere a calității cu fiecare dintre acestea. Spre deosebire de chestionarele pentru climatul școlii, procesul de creștere a calității permite evaluatorilor să investigheze răspunsurile participanților și să extragă concluzii cu participarea întregului grup. Un potențial dezavantaj al instrumentelor de creștere a calității este necesarul de timp pe care îl presupune recrutarea și organizarea reprezentanților focus-grupurilor.

## **CONSIDERAȚII FINALE: CELE MAI BUNE PRACTICI PENTRU EVALUAREA CONTEXTULUI ȘCOLAR**

---

Practicienii interesați de evaluarea contextului școlar se confruntă cu o pleiadă de opțiuni, inclusiv chestionare scrise, metode etnografice și focus-grupuri.

Următoarele linii directoare au menirea de a asista în procesul de luare a deciziilor atunci când trebuie aleasă o strategie de evaluare a climatului sau culturii școlii.

**Stabiliți întrebările pentru care aveți nevoie de răspunsuri.** În domeniul culturii școlii, chestionarele se bazează pe diferite teorii și definiții ale climatului organizațional. De aceea, practicienii ar trebui să citească manualele de instrucțiuni și informații suplimentare pentru a se asigura că instrumentele de sondare măsoară constructul în cauză. Mai mult, respondenții la chestionare, subiecții sesiunilor de observație și participanții la interviu ar trebui să fie membri ai grupului pe care îl țintește evaluarea. De exemplu, dacă subiectul de interes este contribuția pe care o are climatul școlii la comportamentul și implicarea elevilor, practicienii ar trebui să utilizeze tehnici care evaluează în mod direct percepția elevilor asupra climatului școlii.

**Utilizați mai multe metode de evaluare.** Informațiile despre climatul și cultura școlii ar putea fi mai relevante în contextul datelor colectate din surse multiple. De exemplu, pentru a avea o imagine mai semnificativă a funcționării școlii, rezultatele măsurării climatului școlar pot fi corelate cu reușitele elevilor, cu informații legate de prezență și disciplină, sau cu date obținute după măsurarea satisfacției și a sentimentului eficienței la cadrele didactice. Observațiile și interviurile din cadrul evaluării culturii școlare pot fi analizate împreună cu rapoartele disciplinare și cu alte documente ce pot oferi dovezi ale temelor și problemelor identificate în timpul examinării culturii școlii. Atunci când evaluează efectele intervențiilor sistemice asupra contextelor școlare, cadrele didactice ar trebui să încerce să urmeze regula tâmplarului: „măsoară de două ori, taie o dată”.

**Utilizați măsurători combinate ale climatului și culturii.** Informațiile culese din sondarea climatului școlii pot fi îmbogățite cu interviuri și observații. Sondajele și chestionarele sunt utile pentru evaluarea descriptivă a evenimentelor, dar nu evaluează semnificațiile personale relevante ce sunt atribuite acestora. Pentru a înțelege semnificația în școli, este necesară accesarea interpretărilor pe care le dau elevii, membrii personalului și alte persoane din comunitate (Rentsch, 1990). Combinarea metodelor calitative și cantitative poate oferi informații mai relevante despre contextele școlare care să ghideze eforturile de prevenție și intervenție sistemică, pentru ca acestea să genereze rezultate îmbunătățite pentru elevi.

## Bibliografie

- Allen, N. L. (1992). Review of the Comprehensive Assessment of School Environments. In J. J. Kramer & J. C. Conoley (Eds.), *The eleventh mental measurements yearbook*. Lincoln, NE: Buros Institute, University of Nebraska Press. Retrieved April 25, 2002 from <http://webdbs.library.wisc.edu:8585/webspirs/start.ws?databases = s> (YB).
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Angelides, P., & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 145-163.
- Apter, S. J., & Conoley, J. C. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York: John Wiley.
- Barnard, C. L. (1938). *Functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berger, A. (1995). *Cultural criticism*. London: Rutledge.
- Brassard, M. (1996). *The memory jogger plus: Featuring the seven management and planning tools*. Salem, NH: GOAL/QPC.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Detert, J. R., Louis, K. S., & Schroeder, R. G. (2001). A culture framework for education: Defining quality values and their impact in U.S. high schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 183-212.
- Fullan, M. G., & Steigelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *The Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Howard, E. R., & Keefe, J. W. (1991). *The CASE-IMS school improvement process*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.



- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Johnson, W. L., Snyder, K. J., Anderson, R. H., & Johnson, A. M. (1996). School work culture and productivity. *The Journal of Experimental Education*, 64, 139-156.
- Lehr, C. A., & Christenson, S. L. (2002). Best practices in promoting a positive school climate. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 929-948). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Leong, F. T. (1992). Review of the Comprehensive Assessment of School Environments. In J. J. Kramer & J. C. Conoley (Eds.), *The eleventh mental measurements yearbook*. Lincoln, NE: Buros, Institute - University of Nebraska Press. Retrieved April 25, 2002 from [http://webdbs.library.wisc.edu:8585/webspirs/start.ws?databases = s \(YB\)](http://webdbs.library.wisc.edu:8585/webspirs/start.ws?databases = s (YB)).
- March, J., & Simon, H. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley.
- Mayo, E. (1945). *The social problems of industrial civilization*. Boston, MA: Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- National Association of Secondary School Principals. (1986). *Comprehensive assessment of school environments (CASE)*. Reston, VA: Author.
- Rentsch, J. R. (1990). Climate and culture: Interaction and qualitative differences in organizational meanings. *Journal of Applied Psychology*, 75, 668-681.
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29, 485-502.
- Snyder, K. J. (1988). *School work culture profile*. Tampa, FL: School Management Institute.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16, 731-762.
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D., & Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24, 495-511.

Stern, G. G. (1964).  $B = F(P,E)$ . *Journal of Personality Assessment*, 28, 161-168.  
Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching*. London: Rutledge.

Autorii își exprimă mulțumirile pentru ajutorul acordat de către Lois Triemstra și Katherine Streit în elaborarea acestui manuscris.

---

Articol tradus din *Positive Behavior Interventions & Support, a collection of articles from Teaching Exceptional Children*. Publicată de *Council for Exceptional Children*, Statele Unite, 2010 (articolul a fost publicat inițial în *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 37, No. 1, pp. 10-17)

Traducere realizată de către:

Fundația de Abilitare „Speranța” din Timișoara, str. Martir Constantin Radu nr.23

[www.copil-speranta.ro](http://www.copil-speranta.ro), [www.fastm.ro](http://www.fastm.ro), (traducător, psih. Alina Beștea)

În cadrul proiectului „Cărți pentru educația incluzivă II”

Copyright © July 2008 by the Council for Exceptional Children, 1110 N. Glebe Rd, Suite 300, Arlington, Virginia 22202-5704 USA

All rights reserved. No parts of this publication may be produced, stored in a retrieval system or transmitted, in any form and by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission of the owner.

Toate drepturile rezervate. Nicio parte a acestei publicații nu poate fi reprodusă sau transmisă sub nicio formă și prin niciun mijloc, fie el electronic, mecanic, fotocopiare, înregistrare sau de altă natură, fără acordul scris al deținătorului de copyright.