

ecological activity terms they are created for practical application by the students of theoretical ecological knowledge, a requirement is formed in acquisition and practical use of knowledge. In ecological activity it is necessary to form the experience of positive attitude toward an environment.

In the article different approaches of researchers are analysed in relation to definition of concept «creation». Creation is more frequently used while determines it as activity, the result of which is a creation of new financial and spiritual values of high-quality.

The value of organization of activity of students in nature for forming in them ecological competence is marked. An ecological path is understood as a certain route by certain natural area, on which the unique and typical for this area objects are located. During creation of ecological path its location was taken into account; presence of natural components of geographical shell, characteristic for this area; slowness of route and amount of stops; setting of path. The structure of path includes seven stations: «Forest»; «Garden of paratroopers»; «Garbage dumps»; «Spring»; «Pond»; «Weeds», «Rare and endangered plants».

Work on an ecological path is instrumental in strengthening of intellectual activity of students, development of ecological thought, forming of practical abilities and skills of nature protection activity, experience of making creative decision of ecological problems of the regional scale, awareness of value of nature, creating ecologically competent conduct in an environment; improvement of research work.

Key words: *environmental competence, teacher of biology, environmental activism, creativity, ecological path, excursion.*

УДК 373.014.3(73)«198/20»(043.3)

О. К. Мілютіна

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «КУЛЬТУРА ШКОЛИ» ТА «КЛІМАТ ШКОЛИ» В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Стаття присвячена виявленню ключових позицій сучасних американських дослідників у галузі теорії освіти щодо співвідношення таких понять, як «клімат школи» та «культура школи». У результаті аналізу численних джерел визначено, що поняття «клімат школи» на сучасному етапі розвитку американської педагогічної думки є найуживанішим поряд із поняттям «культура школи», вони часто виступають синонімами. Проте концепції клімату та культури школи варто розглядати як цілком самостійні вчення, оскільки вони мають різне наукове підґрунтя; ці поняття мають різне смислове наповнення, сфери вживання, а відтак їх необхідно розмежовувати.

Ключові слова: *школа, організація, клімат школи, культура школи, США, внутрішнє середовище школи.*

Постановка проблеми. Інтеграція вітчизняної системи освіти до європейського та світового освітнього простору зумовлює необхідність розв'язання низки складних проблем. Серед них найважливішими є такі, як підвищення якості освіти, структурна перебудова освітньої системи

відповідно до концепції освіти протягом життя, розширення міжнародного співробітництва, моніторинг і використання кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти. У зв'язку з цим значний науковий інтерес викликають поняття «культура школи» та «клімат школи» в сучасній теорії освіти США, що є важливими чинниками успішності шкільних реформ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема сутності культури школи, її типів у сучасній американській школі є предметом вивчення таких американських теоретиків освіти, як Е. Брік, Т. Діл, Р. Еванс, К. Луїс, М. Фуллан, К. Петерсон, Дж. Харрісон, Д. Хопкінс та інших. Роль культури школи в освітніх реформаційних процесах висвітлено в працях Б. Кінга, Р. Ліндла, Ф. Ньюменна, Е. Харгрівса та інших, які розглядали її модернізацію як умову ефективності освітніх змін. Проте окремої уваги потребує співставлення понять «культура школи» та «клімат школи», які фігурують у дослідженнях, що стосуються внутрішнього середовища шкільної організації (С. Ашфорт, Р. Кілман, В. Мік, В. Хой та ін.)

Метою статті є вирішення проблеми співвідношення понять «клімат школи» та «культура школи» в сучасній американській педагогічній думці.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на специфічні особливості тлумачення наведених термінів, у педагогічній літературі США вони часто виступають синонімами. За результатами проведеного нами аналізу робіт провідних американських теоретиків освіти, ми дійшли висновку, що найуживанішим поряд із терміном «культура школи» є термін «клімат школи».

Зазначимо, що концепції клімату й культури школи виходять із різних дослідницьких традицій і наукових шкіл. Концепція клімату школи розвивалась у п'ятдесятих роках ХХ століття, коли американські теоретики освіти намагалися науково обґрунтувати потребу змін в освіті. Потрібно зазначити, що вже в ранніх дослідженнях були спроби визначити та виміряти складові клімату школи. Концепція культури школи в американських дослідженнях теж не є новою. В. Хой зазначає, що ще в 1932 р. В. Уоллер у своїй праці «Соціологія навчання» («The sociology of teaching») наголошував на важливості культури, ритуалів, обрядів, церемоній і цінностей, аналізуючи школу як соціальну систему, а в 1971 р. С. Сарасон у праці «Культура школи і проблема змін» («The culture of the school and the problem of change») здійснив спробу описати важливість культури школи для процесу запровадження освітніх інновацій [5, 158–159].

Сучасний теоретик освіти США С. Ашфорт зазначає, що хоча визначення культури й клімату школи часто нечіткі, усе ж різниця в тому, що культура школи складається із загальноприйнятих установок та ідеологій, тоді як клімат визначається як загальноприйняте сприйняття поведінки [1, 841].

Здійснюючи якісний аналіз досліджень, які фокусуються як на кліматі, так і на культурі школи, В. Оучі стверджує, що дослідники клімату школи переважно використовують кількісні методи аналізу разом із багатоваріантним аналізом, щоб вивчити моделі сприйняття певної поведінки в шкільних організаціях. Зазвичай вони відштовхуються від того, що організація – це раціональний інструмент досягнення цілі, а тому вони шукають раціональні моделі поведінки [8]. Такі дослідження швидше відносяться до області психології або соціальної психології, ніж до педагогіки. Більше того, дослідники клімату розглядають його як сталий компонент, який впливає на результати діяльності шкільної організації. Часто метою вивчення клімату школи є визначення ефективних стратегій змін.

На відміну від науковців, що вивчають клімат школи, дослідники культури школи (С. Андерсон, С. Ашфорт, В. Хой, Р. Кілман, В. Мік, С. Міскел) використовують якісні, етнографічні методи аналізу в межах антропологічних та соціологічних робіт, присвячених характеру чи атмосфері шкільних організацій. Такі сучасні розвідки, що стосуються культури школи, ґрунтуються на двох базових дослідницьких традиціях:

1) холістична дослідницька традиція, заснована Б. Маліновскі та А. Редкліф-Брауном, яка фокусується на організації в цілому і визначає, як функціонують елементи культури, завдяки яким підтримується сталість соціальної структури [7];

2) семіотична дослідницька традиція, заснована С. Гітсом та В. Гуденуфом, яка фокусується на символах та їх значенні [7, 305].

Крім того, деякі науковці, досліджуючи культуру школи, поділяють натуралістичну дослідницьку традицію, тобто розглядають школу як природну систему, у якій культура є природним продуктом конкретного часу й місця, а отже, вона залежить від спроб змінити шкільну організацію.

Водночас аналіз наукових джерел, які присвячені дослідженню культури та клімату школи як складових внутрішнього середовища школи як організації дає можливість стверджувати, що серед американських теоретиків освіти немає однастайності у вживанні та тлумаченні цих двох термінів.

Для того, щоб оперувати термінами «культура школи» та «клімат школи», вважаємо за потрібне з'ясувати зміст кожного з них.

Так, В. Хой та С. Міскел визначають клімат школи як «набір внутрішніх характеристик, якими школи різняться між собою і які впливають на поведінку кожного члена шкільного колективу» [3, 185]. Р. Котткамп вважає, що клімат школи включає загальноприйняті в шкільному колективі цінності, розуміння соціальної діяльності та загальноприйняте бачення цілей [6, 154].

В. Хой, С. Тартер та Р. Котткамп у праці «Відкриті школи – здорові школи» («Open schools / healthy schools») зазначають, що «клімат школи – це відносно стійкий компонент шкільного середовища, з яким стикаються учасники шкільного життя, він впливає на їхню поведінку й базується на їхньому колективному усвідомленні поведінки в школі» [4, 10].

Отже, клімат школи визначається як соціально-психологічний стан шкільного колективу, результат спільної діяльності людей, їх взаємовідносин, детермінованих не стільки об'єктивними умовами, скільки суб'єктивною потребою людей у спілкуванні та способами її задоволення.

Американський теоретик освіти В. Хой виділяє такі складові клімату школи:

1) соціальний клімат, який визначається усвідомленням спільних цілей і завдань школи;

2) моральний клімат, який визначається прийнятими моральними цінностями шкільної організації;

3) психологічний клімат, тобто ті неофіційні відносини, які складаються між працівниками школи [2].

Дослідник відзначає ситуативний характер клімату школи, що формується в певних умовах діяльності, за певної організаційної культури, залежно від певних умов і факторів. Таким чином, можна говорити, що клімат утворюється ситуативно (і не підлягає формалізації, на відміну від організаційної культури, яка часто формулюється в загальноприйнятих кодексах, наборі правил тощо) як відповідна реакція людей (часто емоційна) на фактори зовнішнього середовища. До перших можна віднести директиви керівників, нові призначення, взаємини з колегами, сам процес діяльності тощо. До другої групи, свого роду факторів макросередовища, – зміну ситуації в країні, будь-які надзвичайні ситуації, навіть сезонні погодні коливання, а також події, що відбуваються в особистому житті людини, її сім'ї, близьких [2, 12].

Таким чином, аналіз американських джерел дозволяє виокремити принаймні три точки зору на проблему співвідношення *клімату школи* і *культури школи*:

1. Перша точка зору (С. Ашфорт, Д. Денісон) полягає в тому, що клімат школи є складовою частиною культури школи на рівні цінностей, цілей, установок, норм поведінки тощо. Клімат є другорядним феноменом по відношенню до організаційної культури. Таким чином, можна говорити про нерозривний зв'язок цих понять.

2. Друга точка зору (Т. Рафферті, М. Шадур) базується на тому, що клімат школи є специфічною формою субкультури для кожного окремо взятого підрозділу, колективу в межах шкільної організації, стихійно формується в процесі взаємодії колег (іноді навіть незалежно від політики керівництва – неприйняття людьми одне одного, не зійшлися характерами тощо); співробітників різних підрозділів одного рівня (зіткнення світоглядів, сприймань відділів по відношенню один до одного) і співробітників та керівництва організації в цілому (тут уже йде безпосередня реакція людей на рішення керівництва і створювану ним культуру і тип поведінки). Зазначене дає підстави говорити про те, що клімат розвивається практично незалежно від культури, тільки її окремі прояви впливають на його характеристики.

Такі дослідники, як Т. Рафферті, М. Шадур, Р. Кінзл, Дж. Родвел, М. Нортон взагалі оминають увагою явище культури школи, зазначаючи, що ті чи інші риси внутрішнього середовища шкільної організації, які виникли завдяки її членам, є складовими організаційного клімату школи. Таким чином, клімат акумулює неписані закони школи, дія яких створює особливий світ кожного навчального закладу, а отже, поведінка людей у цьому світі базується на особливостях клімату кожної окремої школи.

Отже, деякі американські теоретики освіти надають клімату школи виключну роль у формуванні специфічних рис її внутрішнього середовища, а також у можливості здійснювати реформаційні процеси у школі, оскільки, на їх думку, саме клімат школи визначає особливості способів розв'язання проблем у кожній шкільній організації, рівень довіри між членами шкільної організації та взаємоповаги, особливості оціночних висновків та продукування нових ідей. Таким чином, частина американських дослідників вважає клімат школи одночасно продуктом щоденної практики в шкільній організації та базою для здійснення цієї практики.

3. Дослідники, які притримуються третьої точки зору (Т. Діл, П. Гондер; А. Хелпін, Р. Ліндал), наполягають на повній відокремленості клімату школи і культури школи, які перетинаються лише на рівні цінностей.

Зазначимо, що кожна з трьох точок зору має право на існування, оскільки в американській теорії освіти немає загальноприйнятої думки щодо їх трактування. Проте ми схильні поділяти наукову позицію тих дослідників, погляди яких можна віднести до третьої точки зору, представники якої обстоюють думку про різне смислове наповнення понять культури та клімату школи.

У цілому можна підсумувати, що більшість досліджень клімату школи присвячені моделям сприйняття поведінки, загальноприйнятим у шкільних організаціях, використовують методи спостереження, залучають статистичні

методи, походять із соціальної психології, ґрунтуються на принципі раціонального розвитку систем, вивчають клімат школи як сталий компонент і здійснюються з метою визначення ефективних стратегій змін освітніх закладів. Натомість більшість досліджень культури школи зазвичай спрямовані на вивчення загальноприйнятих у шкільній організації переконань, цінностей і норм, використовують методи етнографічних досліджень, уникають кількісного аналізу, походять з антропології і соціології, ґрунтуються на принципі природного, спонтанного розвитку систем, вивчають культуру школи як змінний компонент.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, у сучасній педагогічній науці США теорію клімату школи і культури школи можна виокремити як два цілком самостійні вчення, на основі яких базуються різні дослідження шкільного середовища. Тому, на нашу думку, необхідно розмежовувати поняття «культура школи» та «клімат школи» й уникати вживання їх як синонімічних.

Перспективним бачиться дослідження ролі культури школи та клімату школи в успішності запровадження освітніх реформаційних ініціатив на прикладі аналізу кращого американського досвіду, а також досвіду інших країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ashfort S. Climate formations: Issues and extensions / S. Ashfort // Academy of management review – 1985. – Vol. 25. – P. 837–847.
2. Hoy W. A normative theory of participative decision making in schools / W. K. Hoy, C. J. Tarter // Journal of Educational Administration. – 1993. – № 31. – P. 4–19.
3. Hoy W. Educational administration: Theory, research, and practice / W. Hoy, C. Miskel – New York : McGraw-Hill, 2008. – 574 p.
4. Hoy W. Open schools / healthy schools / W. Hoy, C. Tarter, R. Kottkamp. – London : Sage Publications, 1991. – 240 p.
5. Hoy W. Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace / W. Hoy // Journal of educational and psychological consultation. – 1990. – № 1(2). – P. 149–168.
6. Kottkamp R. The Principal as Cultural Leader / R. Kottkamp // Planning and Changing. – 1984. – Vol. 15, No. 3. – P. 152–160.
7. Malinovsky B. Argonauts of the western Pacific / B. Malinovsky. – London : Routledge & Kegan Paul, 1961. – 552 p.
8. Ouchi W. Organizational culture / W. Ouchi, A. Wilcins // Annual review of sociology. – 1985. – Vol. 11. – P. 457–483.

РЕЗЮМЕ

О. К. Милютіна. Проблема соотношения понятий «культура школы» и «климат школы» в современной американской педагогической мысли.

Статья посвящена выявлению ключевых позиций современных американских исследователей в отрасли теории образования касательно соотношения таких понятий, как «климат школы» и «культура школы». В результате анализа многочисленных источников определено, что понятие «климат школы» на

современном этапе развития американской педагогической мысли является наиболее часто употребляемым рядом с понятием «культура школы», они часто выступают синонимами. Но концепции климата и культуры школы следует рассматривать как вполне самостоятельные учения, поскольку они имеют разную научную основу; эти понятия имеют различное смысловое содержание, сферы употребления, из этого следует, что их необходимо различать.

Ключевые слова: школа, организация, климат школы, культура школы, США, внутренняя среда школы.

SUMMARY

O. Milyutina. The problem of correlation of the concepts «school culture» and «school climate» in modern American theory of education.

The article is devoted to identifying the key positions of modern American researchers in the field of theory of education about the correlation of such concepts as «school climate» and «school culture», which are the important factors in the success of school reform. The analysis of many sources determined that the notion of «school climate» at the present stage of development of the American pedagogical thought is the most frequently used, along with the concept «school culture», they are often synonymous. The article proves that although the definitions of school culture and school climate are often unclear, yet the difference is that school culture consists of common installations and ideologies, while the climate is defined as the common perception of conduct. The researchers of school climate predominantly use the quantitative methods of analysis along with multiple analysis to study the model of perception of certain behavior in school organizations. They usually start from the fact that the organization is the best method to achieve this goal, but that is why they are looking for rational reasons of behavior. Such studies rather belong to the field of psychology or social psychology than pedagogy. Moreover, the researchers of climate consider it as a permanent component that affects the results of operations of the school organization. Often the purpose of studying of the school climate is the identification of effective strategies for change.

The researchers of school culture use qualitative, ethnographic methods of analysis in the framework of anthropological and sociological works devoted to nature or the atmosphere of school organizations. Some scientists investigating the school culture, share naturalistic research tradition, that is considering the school as a natural system in which culture is the natural product of a particular time and place, and consequently, it depends on attempts to change the school organization.

The conclusion is that the concepts of school climate and school culture should be considered as quite independent doctrines, because they have different research base; these concepts have different semantic content, the sphere of use and, therefore, they must be delimited.

Key words: school, organization, school climate, school culture, the USA, inner school area.