

UČNA KLIMA TER NJENA POVEZANOST S SAMOPODOBO DIJAKOV GIMNAZIJE KRANJ

55

CLASSROOM CLIMATE AND ITS RELATION TO THE SELF-IMAGE OF STUDENTS OF THE GRAMMAR SCHOOL IN KRANJ

Sabina Jurič, *univ. dipl. psih.*
OŠ Ledina, Komenskega 19, Ljubljana
sabina.juric@gmail.com

POVZETEK

Razredna klima je vsako dogajanje v razredu, ki je določeno z medsebojnimi odnosi, osebnostnim razvojem dijakov in sistemskimi značilnostmi razreda, ter je pomembno izhodišče za delo učitelja v razredu. Povezana je z učnimi dosežki dijakov, njihovim kognitivnim razvojem, motivacijo ter samopodobo dijakov (Maxwell in Chmielewski, 2008; Roskam in Nils, 2007).

V naši raziskavi nas je zanimala zaznava obstoječe ter želene učne klime dijakov prvih in drugih letnikov Gimnazije Kranj, razlike med zaznavanjem razredne klime med dijaki ter povezanost razredne klime s samopodobo dijakov obeh letnikov. V raziskavi je sodelovalo 197 dijakov, ki so reševali dva vprašalnika. Vprašalnik Učna klima – dijaki (Zabukovec, 1998) ter vprašalnik samopodobe (SPA) (Pečjak in Krajnc, 1998). Predvideli smo, da bodo prvi letniki v primerjavi z drugimi pomembno više zaznavali obstoječo klimo v razredu ter da bodo dekleta v splošnem bolj zadovoljna z njo kot fantje. Pričakovali smo tudi pozitivno povezanost splošne samopodobe z obstoječo razredno klimo.

Rezultati so zavrnilo dane hipoteze. Drugi letniki pomembno više vrednotijo obstoječo razredno klimo kot prvi, med dijaki po spolu ni razlik pri zaznavi obstoječe razredne klime, medtem ko imajo dekleta pomembno višja

pričakovanja pri želeni razredni klimi. Pomembna povezanost obstoječe razredne klime s samopodobo dijakov in dijakinj se je pokazala zgolj pri družinski samopodobi.

KLJUČNE BESEDE: *obstoječa razredna klima, zelena razredna klima, samopodoba, dijaki Gimnazije Kranj.*

ABSTRACT

The classroom atmosphere is defined as every event in the classroom determined by interpersonal relations, the personal development of students and the systemic characteristics of the class. It is an important starting point for teachers' efforts. Classroom climate is connected with students' scholarly achievements, cognitive development, motivation and their self-image (Maxwell & Chmielewski, 2008; Roskam & Nils, 2007).

Our survey focuses on how first and second year students of the grammar school in Kranj perceive the existent and the desired classroom climate, the differences between male and female students in their evaluation of the existent and the desired climate, and the possible relation between students' self-image and the classroom climate. 197 students took part in the survey, filling out two questionnaires: a Classroom climate – students questionnaire (Zabukovec, 1998) and a self-image questionnaire (SPA) (Pečjak & Krajnc, 1998). We assumed that first year students would evaluate the existent classroom climate higher than second year students, and that female students would give a higher estimate of the existent classroom climate than male students. We also expected to ascertain a positive relation between students' self-image and the existent classroom climate.

The results undermined our hypotheses. Second year students evaluated the existent climate higher than first grade pupils and there were no distinctions between male and female students in their evaluation. Female students do, however, have much higher expectations with regard to the desired classroom climate. The connection between self-image and the classroom climate was evident only in the students' images of their families.

KEY WORDS: *existent classroom climate, desired classroom climate, self-image, students of the grammar school in Kranj.*

UVOD

Šola je kompleksen socialni sistem s svojo strukturo, vrednotami, cilji, pravili, strategijami in metodami (Rupar, 2004). Kakovost šole kot kompleksnega socialnega sistema se pogosto kaže v medsebojni interakciji različnih profilov strokovnih delavcev, vodstva šole ter učencev oz. dijakov. Pri medsebojnih odnosih znotraj šole je treba ločevati med šolsko klimo in šolsko kulturo. Šolska kultura določa smisel poučevanja in učenja, glavne vrednote, cilje in ideale, ki vodijo učitelje. Ideologija šolske kulture je stabilna kategorija, ki se kaže v specifičnih normah, ritualih, navadah, v vsakodnevem značilnem ravnanju večine udeležencev (Bečaj, 2001), medtem ko šolska klima pomeni vzdušje v šoli, kakovost odnosov med profesorji in učenci oz. dijaki, njihovo počutje ter povzema celoten duh določene šole, po katerem se šole razlikujejo med seboj (Rupar, 2004).

ŠOLSKA KULTURA

Šolska kultura je sistem kolektivno in implicitno sprejetih prepričanj, stališč, norm, vedenjskih vzorcev in vrednot, ki se zelo težko spreminjajo in imajo močan emocionalni naboj (Triller, 1999). Šolska kultura stopa vedno bolj v ospredje, kajti v šolah ni več pomembno, koliko znanja učitelji prenesejo na dijake, temveč v ospredje poleg kognitivnih vse bolj vstopajo tudi čustvene in socialne dimenzije učenja in poučevanja (Bečaj, 2001). Samo vedenje, kopičenje informacij učencem, ki se v šoli niso naučili biti avtonomni, kritični, plastični, samoiniciativni, izvirni in samozavestni, ne pomaga veliko. Poleg znanja bomo v prihodnje potrebovali vedno več sposobnosti prilagajanja v trajno spreminjajočih se življenjskih razmerah, več zavedanja samega sebe ter učinkovito izpolnjevanje svoje socialne vloge v skupnosti, empatije in medsebojnega sožitja.

Šole s t. i. močno kulturo, kjer se posamezniki počutijo varne, so tiste, ki imajo dogovorjene norme in pravila vedenja in ki izhajajo iz jasno definiranih ciljev ter prepričanj, medtem ko je t. i. šibka kultura odraz neskladnosti elementov kulture, vrednot, prepričanj, norm in vedenjskih vzorcev med seboj. Najpomembnejši sta t. i. tradicionalna kultura, za katero so značilna visoka pričakovanja, poudarjena disciplina in delavnost, podrejenost storilnosti ter ucnim dosežkom, do katerih je mogoče priti s trdim delom, samodisciplino. Druga je t. i. kultura dobrih medosebnih odnosov, ki postavlja v ospredje skrb za posameznika in dobre medosebne odnose. Raziskave kažejo (Shouse, 1996), da kolikor bolj se učitelji

čutijo odgovorne za uspeh učencev, tem manjša je odgovornost učencev za njihov uspeh. Ravno tako s povečevanjem storilnostne naravnosti učitelja upada otrokova samozavest ter notranja motivacija (Porter, 1988). Učni učinek ohranja pomembno vlogo tudi v kulturi dobrih medosebnih odnosov, vendar se tu bolj ceni in upošteva individualnost, medsebojno spoštovanje in zaupanje. Kultura dobrih medosebnih odnosov omogoča visoko varnost ter oblikovanje umirjenega in sproščenega ozračja, njeno bistvo je v zavedanju, da učencev ne moremo zaželenih lastnosti naučiti zgolj z govorjenjem, opozarjanjem ali celo pridiganjem, vendar tako, da ustvarimo socialno skupnost, v kateri je to vedenje v resnici prisotno (Bečaj, 2001).

Kultura šole je v tesni zvezi s kulturo širšega okolja, v določeni meri kaže odraz preteklosti ter ima močan vpliv na šolsko klimo (Triller, 1999).

ŠOLSKA KLIMA

Šolska klima v večji meri kot kultura predstavlja atmosfero v šoli, počutje dijakov in učiteljev ter njihove medsebojne odnose (Bečaj, 2000). Gre za splet različnih dejavnikov, ki dajejo šoli svojstven način delovanja in po katerem se posamezne šole razlikujejo med seboj. Pozitivna klima v veliki meri tvori zdravo šolo z jasnimi in sprejemljivimi cilji, ustrezno komunikacijo, enakomerno porazdeljeno močjo ter učinkovito uporabo človeških in materialnih virov (Rupar, 2004).

Zaposleni na šoli ter dijaki zaznavajo svojo ustanovo zelo različno, kar je odvisno od njihovih pričakovanj ter zadovoljenosti potreb znotraj ustanove. V dobri šolski klimi se posamezniki dobro počutijo, verjamejo, da šoli pripadajo, doživljajo večjo spodbudo pri učenju, reševanju problemov ter sprejemanju odločitev. Raziskovalci Rutter, Maughan, Mortimor in Ouston (1979) ter Hargreaves (1998) ugotavljajo, da obstajajo pomembne razlike v klimi med bolj ali manj učinkovitimi šolami. Učinkovitost je v tem primeru definirana z višjimi rezultati učencev na nacionalnih preizkusih znanja, bolj ustreznim vedenjem in večjo prisotnostjo pri pouku. V bolj učinkovitih šolah učitelji več timsko delajo in učence bolj aktivno vključujejo v pouk, pri svojem delu se bolj trudijo, imajo pozitivnejši odnos do učenja in več časa poučujejo, pri svojem delu pogosteje uporabljajo pohvalo, pri motivaciji učencev za aktivnejše učenje so uspešnejši. Učenci v takih šolah so posledično bolj raziskovalni, imajo veliko energije, več interakcij z učitelji ter boljše rezultate pri matematičnih in jezikovnih testih (Hawkins, Doueck in Lishner, 1988; Sergiovanni in Starratt, 1998).

Slovenska avtorja sta na našem prostoru preverjala zaznavanje šole s strani učiteljev in staršev (Zabukovec in Bucik, 1992). Ugotovila sta, da si učitelji v nasprotju s starši veliko bolj želijo prijetno šolo, ki bi upoštevala različne vidike otrokovega razvoja. Pri starših se je pokazala razlika glede na izobrazbo – starši z višjo izobrazbo so šoli postavljali višje zahteve ter želeli večjo lastno aktivnost na šolskem področju, medtem ko so starši z nižjo izobrazbo želeli ohranjati tradicionalne oblike sodelovanja in poučevanja.

RAZREDNA KLIMA

Pojem razredna klima lahko opredelimo tudi kot razredno vzdušje, razredno okolje, atmosfera v razredu, ki ga lahko zelo hitro začutimo, teže pa ga definiramo (Zabukovec, 1998). Razredna klima zajema procese v ožjem okolju – razredu – in upošteva tako odnose med posamezniki kot med elementi sistema (Zabukovec, 1993).

Razredna klima se pogosteje omenja v zvezi s pedagoškim procesom. Pogosto se pojavljajo razlike med zaznano razredno klimo (trenutnim doživljanjem razredne atmosfere – tako z vidika učiteljev in učencev, ki soustvarjajo razredno vzdušje) ter želeno razredno klimo (želenim razrednim vzdušjem, interakcijami med učenci in učitelji ter drugimi pomembnimi elementi atmosfere v razredu). Pri premajhnih razlikah med obstoječo in želeno klimo okolje na učence ne deluje spodbudno, prej zaviralno, saj razredna klima ostaja na isti točki, učenci pa ne razvijejo višjih ciljev, teženj, želja, nimajo ustreznih spodbud. Če je razlika prevelika, učencem želeno stanje postavlja nedosegljive cilje, kar deluje frustrirajoče. Zmerna razlika med obstoječo in želeno klimo je tista, ki učence spodbuja, motivira in jih ciljno usmeri (Zabukovec, 1998).

Razredna klima se povezuje tako s čustveno-motivacijskimi dosežki (strah, motivacija, stališča) učencev kot tudi z njihovimi kognitivnimi dosežki (znanje, pristop k učenju) (Fraser in Fischer, 1984; Rutter, Maughan, Mortimor in Ouston, 1979). Ustrezna razredna klima izraža motivacijo za šolsko delo, razvija notranjo motivacijo, zmanjšuje strah pred šolo, povečuje kakovost znanja in končno tudi vpliva na višje ocene pri učencih (Zabukovec, 1998). Raziskovalci potrjujejo tudi, da si učenci v razredu želijo manj tekmovalnosti, kot je čutijo, učitelji pa v primerjavi z učenci v istih razredih zaznavajo pomembno bolj pozitivno razredno klimo, medtem ko se ta spreminja z več dejavniki, npr. osebnostjo učitelja, velikostjo razreda, šolskim predmetom, tipom šole (Adlešič, 1998). Zadovoljstvo ter nizka napetost kot pomembna čustveno-motivacijska

dejavnika sta bila više izražena pri razredih s samimi dekleti kot pri heterogenih razredih (Adlešič, 1998). Rezultati slovenskih raziskovalcev (Zabukovec, 1991, 1992) na četrtošolcih so pokazali pomembne razlike med spoloma v dimenziji zadovoljstva pri obstoječi razredni klimi v prid deklet. Razlike v zeleni klimi so bile pogostejše, deklice so si želele manj tekmovalnosti in težavnosti ter več povezanosti. Triller je 1994 dokazal, da doživljajo učenci razredne stopnje v razredu več zadovoljstva in manj napetosti, lažje učno delo, manj tekmovalnosti ter več povezanosti kot učenci predmetne stopnje (Triller, 1999).

Razredna klima ima pomembno vlogo tudi pri učnih dosežkih učencev. Višji dosežki v razredu se pomembno povezujejo s skladnostjo med obstoječo in zeleno razredno klimo (Adlešič, 1998). Raziskave kažejo, da se poglobljene učne strategije, ki so povezane z višjo kakovostjo učnih dosežkov, pojavljajo pri učencih, ki si želijo samostojnega dela in iščejo svojo pot pri reševanju nalog. Zadovoljna, a k učitelju orientirana razredna klima je zelena pri učencih, ki imajo velik interes za vsebine, a uporabljajo visoko strukturirane učne strategije. Poglobljene učne strategije se pogosteje pojavljajo pri učencih, ki čutijo odgovornost do svojega učenja, hkrati pa pričakujejo učiteljeve spodbude pri delu in učenju (Adlešič, 1998).

Povezava med zeleno razredno klimo in učnimi dosežki se je pokazala tudi pri srednješolcih (Adlešič, 1998). Glede na letnik srednje šole so rezultati pokazali, da dijaki prvih letnikov pomembno više zaznajo tako obstoječo in zeleno razredno klimo kot dijaki drugih letnikov. Zanimivo je, da so razlike med obstoječo in zeleno razredno klimo pri dijakih drugega letnika bistveno večje od razlike pri prvih letnikih (Zabukovec, 1997).

Pomembno je torej, da si učitelji prizadevajo narediti čim več, da bo razredna klima kar najbolj ugodna oz. da bodo razlike med obstoječo in zeleno klimo čim bolj optimalne. Avtor Fraser (Fraser, 1989) predlaga pristop zmanjševanja razlike med obstoječo in zeleno razredno klimo z metodo petih korakov:

1. OCENITEV RAZREDNE KLIME – učenci in učitelji izpolnijo oba vprašalnika;
2. POVRATNA INFORMACIJA – prikažemo povprečja in profile ter rezultate predstavimo v razredu;
3. REFLEKSIJA IN DISKUSIJA – učenci in učitelj razpravljajo o rezultatih, ugotovljajo, katere so najpomembnejše spremembe, ter oblikujejo strategije in predloge za spremembo;
4. INTERVENCIJA, POSEG – učitelj in učenci izvedejo svoje odločitve;
5. PONOVO MERJENJE RAZREDNE KLIME – tukaj apliciramo zgolj vprašalnik za obstoječo razredno klimo in rezultate primerjamo s prejšnjim stanjem.

Prvi korak pri spreminjanju razredne klime je učiteljeva samoevalvacija, oz. učiteljevo iskanje neskladja med pričakovanji in doseženimi cilji. V tem primeru

naj se učitelj pogovori s sodelavci, s povratnimi informacijami ugotovi, kje so njegova pričakovanja presežena, ter uvede nov način funkcioniranja v razredu (ob tem ima ob sebi podporno skupino sodelavcev). Od učiteljevih izkušenj s poučevanjem je odvisno, ali je pri učitelju treba spremeniti samo poučevalne spretnosti ali tudi poučevalne strategije. Program spreminjanja vedenja učitelja mora biti sestavljen tako, da je učitelj v njem uspešen in da ima občutek napredovanja (Adlešič, 1998).

SAMOPODOBA

Da so lahko učenci znotraj razreda samozavestni, delujejo neodvisno ter želijo aktivno sodelovati pri učenju, je pomembno, da imajo dobro strukturirano ter dovolj visoko samopodobo (Maxwell in Chmielewski, 2008). Samopodoba je individualna in celostna podoba samega sebe, ki jo posameznik razvije in oblikuje v stiku s svojim psihološkim okoljem ter ga spremlja skozi vse življenje (Kobal Grum, 2001).

V okviru samopodobe mladostnika je pomemben tudi razvoj jezika mladostnika, njegove povratne informacije od njemu pomembnih drugih, njegova identifikacija s spolno vlogo ter vzgoja znotraj družine. Pri vzgoji je ključna ravno čustvena sprejetost s strani staršev, starševska enotnost v vzgoji, postavljanje jasnih meja ter vztrajanje pri tem. Starši morajo znotraj postavljenih meja spoštovati otrokovo iniciativnost (Dežnikar Stepišnik, 1996).

Oblikovanje samopodobe v času mladostništva je vezano predvsem na različne razvojne naloge mladostnika, kot so iskanje lastne identitete, iskanje odnosa do lastnega telesa in oblikovanje spolne vloge, opredelitev odnosov z vrstniki, starši in drugimi avtoritetami, oblikovanje odnosa do prihodnosti – študija, poklica, dela in družine, prilagajanje družbenemu okolju, ki zajema socialno odgovorno vedenje, ustrezen vrednostni sistem in lastna moralna načela (Horvat in Magajna, 1987). Vse razvojne naloge se medsebojno tesno prepletajo in sooblikujejo mladostnikovo samopodobo. Če je mladostnik pri oblikovanju identitete uspešen, doseže zvestobo samemu sebi, je trden in samostojen, v nasprotnem primeru pa konča v identitetni zmedii (razvije namišljeno, izkrivljeno samopodobo, ki je pod velikim vplivom drugih) (Kobal Grum, 2001).

Samopodoba se v mladostništvu ne razvija kot celota, temveč se postopoma dograjuje na različnih področjih, na ravni telesne, socialne, akademske, emocionalne samopodobe do samopodobe na področju odnosa do spolnosti, ustvarjalnosti itd. Osnovne predpostavke samopodobe so tako njena struk-

turiranost, hierarhična urejenost ter večja številčnost področij z zorenjem posameznika (Shavelson in Bolus, 1982). Glede na specifičnost obdobja, v katerem so mladostniki, avtorji ugotavljajo, da je čas zgodnjega mladostništva, pri 13 letih, pri mladostnikih najvišje izraženo področje samopodobe, ki se nanaša na odnose s starši, sledi mu področje odnosov z vrstniki istega spola (Kobal, 1997). Glede na spol so razlike v samopodobi v veliki meri podvržene spolnim stereotipom, npr. nižja samopodoba deklet pri matematičnih sposobnostih ter višja samopodoba na področju družabnosti (Meece, Parsons, Kaczala, Goff in Futterman, 1982). Fantje naj bi imeli višjo samopodobo, ki se dotika maskulinosti, uspešnosti in vodstvenih sposobnosti (Dusek in Flaherty, 1981). Od 15. leta dalje fantje više od deklet ocenjujejo svojo samopodobo na področju emocionalne stabilnosti, reševanja problemov ter splošne samopodobe, medtem ko dekleta sebe ocenjujejo kot močnejša na področjih iskrenosti, zanesljivosti, religioznosti in duhovnosti (Marsh, 1989). Rezultati, zbrani na slovenskem vzorcu (Kobal, 1997), ocenjujejo višjo samopodobo deklet pri verbalnih sposobnostih, imela so tudi več prijateljic, s katerimi se dobro razumejo (socialna samopodoba). Fantje so imeli višjo samopodobo na področju matematike, telesnih aktivnosti in telesnega videza.

Učna oz. akademska samopodoba je v veliki meri povezana s prevzemanjem vloge učenca in z njegovo učno uspešnostjo. Raziskovalci domnevajo, da pri oblikovanju mladostnikove akademske samopodobe sodeluje več dejavnikov: od učne uspešnosti (Lacković-Grgin, 1994), pogostosti učiteljevih pohval, tipa šole, osebnostnih lastnosti učitelja (agresivni učitelji imajo pomemben vpliv na nizko samopodobo svojih dijakov) ter števila in vrste predmetov (akademska samopodoba je v splošnem povezana s predmeti, ki od dijakov zahtevajo konvergentne sposobnosti), razredne klime in šolske kulture. Avtorji ugotavljajo, da je pogosto zaradi večje zastopanosti profesorice in s tem povezane t. i. feminilne psihosocialne klime akademska samopodoba deklet v razredu višja od akademske samopodobe fantov (Burns, 1979).

V srednji šoli se psihosocialna klima v strogo in tradicionalno strukturirani šoli spremeni. Moir in Todman (Moir in Todman, 1989) sta ugotovila, da začnejo dijaki nižje vrednotiti tradicionalno obliko šole in se jim posledično zniža tudi akademska samopodoba. Pri oblikovanju samopodobe je ključnega pomena tudi vpliv staršev. Lacković-Grginova (1994) opozarja na pomen pozitivne družinske klime na učno uspešnost dijakov. Družina je namreč tista, ki pomembno prispeva, k otrokovi uspešnosti v šoli in vpliva nanjo, njegovo samopodobo ter odprtost navzven v okolico. Raziskave kažejo (Jurič, 2009), da je kakovost partnerskega

odnosa tista, ki v veliki meri definira ugodno oz. manj ugodno družinsko klimo, ter se posledično kaže tudi v enotnosti starševske vzgoje do svojih otrok.

Poleg učne samopodobe pa je na šolo močno vezana tudi t. i. socialna samopodoba. Vrstniki in sošolci so v dobi mladostništva tisti, ki učencem in dijakom dajejo informacije o njih samih, na podlagi katerih si ti ustvarjajo svojo podobo. Avtorji ugotavljajo (Brumlik in Holtappels, 1993), da ima šola osrednje mesto pri oblikovanju mladostnikove identitete prek socialnega nadzorovanja. Gre za proces, ki se izkazuje kot pozitivno oz. negativno ocenjevanje učencev, izvajajo ga tudi učitelji, ter pomeni priznanje in pozornost učencu s strani sošolcev. Pri oblikovanju učenčeve identitete lahko skuša šola s svojim socialnim nadzorovanjem zaznamovati ali celo spremeniti učenčevo identiteto v prid institucionalnim interesom, kar se v večji meri izraža pri t. i. tradicionalni šolski kulturi. Učenec lahko zaradi pretiranega prilagajanja tvega svojo individualnost oz. ga zaradi vztrajanja pri svojih stališčih in normah označijo za deviantnega, dobi etiketo, ki se je pozneje težko znebi. Da bi učitelji kar najbolj preprečili spreminjanje učenčeve identitete v prid institucionalnim interesom, bi morali predvsem posvečati več pozornosti interakcijskim procesom med učitelji in učenci, zlasti pa kritično presojati pomen učitelja pri razvoju problematičnega šolskega vedenja, spoznati vzroke in mehanizme etiketiranja učencev, podajati čim več ustvarjalnih kritik, ki pa so vse vezane na učenčevo dejavnost, in ne na njegovo osebnost ... (prav tam).

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE IN HIPOTEZE

Šola je pomemben socializacijski faktor pri mladostnikih, pomen njene šolske kulture ter klime se kaže v več vidikih mladostnikovega doživljanja, vedenja in čustvovanja.

V raziskavi nas je zanimalo, kako zaznajo šolsko klimo dijaki Gimnazije Kranj, katerih rezultati v preverjanju znanja (matura) so nadpovprečni, ter v kolikšni meri se kaže razlika v zaznavi razredne klime pri prvih in drugih letnikih. Zanimale so nas tudi možne razlike v zaznavi razredne klime med dijaki in dijakinjami obeh letnikov ter povezanost samopodobe dijakov in dijakinj Gimnazije Kranj z njihovo zaznavo razredne klime.

Glede na rezultate Slovenskih avtorjev (Adlešič, 1998; Zabukovec, 1997, 1998) smo predvidevali naslednje:

Dijaki prvih letnikov bodo više vrednotili obstoječo razredno klimo kot dijaki drugih letnikov (hipoteza 1).

Dekleta bodo v primerjavi s fanti više zaznala tako obstoječo kot želeno razredno klimo (hipoteza 2).

Glede na pomembnost povezave učne klime s samopodobo (Maxwell in Chmielewski, 2008; Roskam in Nils, 2007) smo predvidevali, da se bodo tudi v naši raziskavi pokazala pomembna povezanost med splošno samopodobo in obstoječo razredno klimo (hipoteza 3).

METODA

UDELEŽENCI

Sodelovali so dijaki prvih in drugih letnikov Gimnazije Kranj. Prvih letnikov je bilo 95 (trije razredi), drugih letnikov pa 102 (štirje razredi), od tega je bilo 90 dijakov in 107 dijakinj. Udeleženci so reševali vprašalnike v šolskem letu 2007/2008.

INSTRUMENTI

Udeleženci obeh letnikov so reševali naslednja vprašalnika:

- **VPRAŠALNIK UČNA KLIMA – DIJAKI** (Zabukovec, 1998). Vprašalnik ima 13 trditev, na katere dijaki odgovarjajo na petstopenjski Likertovi lestvici (od 1 = skoraj nikoli do 5 = zelo pogosto). Vprašalnik izmeri dve kategoriji razredne klime: medosebni odnosi, ki označuje osebni pristop profesorja in aktivnost dijakov pri pouku (osebni pristop, prispevanje), ter osebnotni razvoj, ki opisuje raziskovalno vedenje dijakov pri pouku (raziskovanje).

Zanesljivost vprašalnika je relativno visoka (Cronbachov α za obstoječo klimo 0,86 in za želeno klimo 0,80) (Zabukovec, 1998). Naši rezultati so pokazali naslednje zanesljivosti: Cronbachov alfa za obstoječo klimo 0,80 in za želeno 0,70.

Vprašalnik je reševalo 197 dijakov.

- **VPRAŠALNIK SAMOPODOBE – SPA** (Pečjak in Krajnc, 1998). Slovenska priredba španskega vprašalnika AFA-avtorjev G. Musita, F. Garcie in M. Gutierrez. Struktura vprašalnika SPA meri naslednje dimenzije samopodobe: splošno, družinsko, učno, emocionalno, socialno in telesno. Vprašalnik vsebuje 44 postavk, ki jih vrednotimo na tri-stopenjski lestvici (1 = vedno, 2 = včasih, 3 = nikoli).

Zanesljivost vprašalnika za posamezne kategorije (Cronbachovi alfa med 0,61 in 0,81) je nižja od zanesljivosti splošne samopodobe (Cronbachovi alfa med 0,86 do 0,88). Zanesljivost normativnega slovenskega vzorca ($n = 1.697$) je od 0,65 do 0,77 za posamezne dimenzije ter 0,87 za splošno samopodobo (Pečjak in Krajnc, 1998).

Vprašalnik je reševalo le 78 dijakov.

POSTOPEK

Reševanje vprašalnikov je potekalo med rednim poukom v času nadomeščanj zaradi odsotnosti učiteljev. Dijaki so reševali vprašalnik Učne klime v obeh verzijah (za obstoječo in za zeleno učno klimo). Tudi vprašalnik samopodobe so dijaki reševali v času nadomeščanj oz. med t. i. psihološkim krožkom. Reševanje vprašalnika Učne klime in vprašalnika samopodobe je dijakom vzelo 10–15 min, potekalo pa je v šolskem letu 2007/2008.

REZULTATI

V raziskavi nas je zanimalo, kako dijaki 1. in 2. letnikov Gimnazije Kranj vrednotijo obstoječo in zeleno učno klimo (tabela 1). Preveriti smo želeli tudi hipotezo, da dijaki prvih letnikov pomembno višje zaznajo obstoječo učno klimo kot dijaki drugih letnikov (tabela 2).

V spodnji tabeli lahko vidimo vrednotenje obstoječe in zelene učne klime za dijake 1. in 2. letnikov.

Tabela 1: *Deskriptivna statistika vprašalnika učna klima*

	M	SD	Asim.	Spl.	KS	p
Obstoječa klima	38,43	8,49	-,47	,33	1,23	,095
Obstoječi medosebni odnosi	28,49	6,56	-,37	,19	,95	,325
Obstoječi osebni odnos	14,20	4,07	,12	-,41	1,03	,237
Obstoječe prispevanje	14,29	3,37	-,54	,22	1,42	,055
Obstoječi osebnostni razvoj						
Obstoječe raziskovanje	9,94	3,07	,08	-,69	1,62	,085

	M	SD	Asim.	Spl.	KS	p
Želena klima	49,21	5,86	-,49	,12	1,32	,062
Želeni medsebojni odnosi	36,10	4,71	-,44	-,29	1,31	,064
Želeni osebni odnos	19,22	3,18	-,72	,81	1,72	,005
Željeno prispevanje	16,89	2,47	-,67	-,24	1,91	,001
Želeni osebnostni odnos						
Željeno raziskovanje	13,11	2,83	-,28	-,25	1,31	,058

M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, Asim. – asimetričnost distribucije, Spl. – sploščenost distribucije, KS – Kolmogorov Smirnov test normalnosti, p – statistična pomembnost.

Iz rezultatov je razvidno, da je zelena učna klima vrednotena više kot obstoječa. Predvsem se razlika pokaže pri zelenih medosebnih odnosih (tako pri zelenem osebni odnosu učitelja do dijaka kot pri zelenem prispevanju dijakov), kjer prevladujejo visoki rezultati. Distribucija rezultatov pomembno odstopa od normalne, zato bomo v prihodnje pri računanju uporabili neparametrične teste.

Z drugo tabelo smo preverili, ali dijaki prvih letnikov res pomembno više zaznavajo obstoječo učno klimo od dijakov drugih letnikov.

Tabela 2: Primerjava zaznavanja obstoječe in zelene učne klime glede na letnik

Spremenljivka	Letnik	M	SD	t	p
Obstoječa klima	1.	35,94	9,06	-4,106	,000
	2.	40,75	7,23		
Obstoječi medosebni odnosi	1.	26,69	7,02	-3,837	,000
	2.	30,17	5,65		
Obstoječi osebnostni razvoj	1.	9,24	3,14	-3,142	,002
	2.	10,59	2,87		
Želena klima	1.	50,07	5,26	2,003	,047
	2.	48,07	6,29		
Želeni medosebni odnosi	1.	37,02	4,22	-2,398*	,016*
	2.	35,24	4,99		
Želeni osebnostni razvoj	1.	13,05	2,57	-,282	,779
	2.	13,17	3,07		

* izračunano po neparametričnem testu (Mann Whitney Test).

Iz zgornje tabele vidimo, da se dijaki 1. in 2. letnikov pomembno razlikujejo v skoraj vseh komponentah tako obstoječe kot zelene učne klime. Obstoječo učno klimo zaznavajo dijaki 1. letnikov pomembno nižje kot dijaki 2. letnikov

(tako v medosebnih odnosih kot pri osebnotnem razvoju). Pri želeni klimi (ter pri želenih medosebnih odnosih) pa imajo dijaki 1. letnikov pomembno višja pričakovanja od 2. letnikov.

Hipotezo 1 smo morali zavriniti.

V naslednji tabeli bomo preverili, ali so dekleta res tista, ki v primerjavi s fanti pomembno višje zaznavajo tako obstoječo kot želeno učno klimo.

Tabela 3: Primerjava zaznavanja obstoječe in želeno učne klime glede na spol

Spremenljivka	Spol	M	SD	t	p
Obstoječa klima	moški	38,04	8,29	-,586	,559
	ženski	38,76	9,69		
Obstoječi medosebni odnosi	moški	28,38	6,58	-,224	,823
	ženski	28,59	6,58		
Obstoječi osebnotni razvoj	moški	9,67	2,99	-1,143	,255
	ženski	10,17	3,13		
Želena klima	moški	47,78	5,88	-3,226	,001
	ženski	50,42	5,59		
Želeni medosebni odnosi	moški	34,79	4,94	-3,493*	,000*
	ženski	37,21	4,23		
Želeni osebnotni razvoj	moški	12,99	3,28	-,543	,588
	ženski	13,22	2,41		

* izračunano po neparametričnem testu (Mann Whitney Test).

Rezultati kažejo, da se dijaki in dijakinje pomembno razlikujejo le pri želeni učni klimi, in sicer pri komponenti medosebnih odnosov, kjer so pričakovanja deklet pomembno višja od pričakovanj fantov. Razlike v želenem stanju osebnotnega razvoja med dekleti in fanti niso pomembne.

Tudi hipotezo 2 moramo glede na rezultate zavriniti.

V nadaljevanju si bomo ogledali samopodobo dijakov in dijakinj na več področjih (socialna, družinska, telesna, učna, emocionalna in splošna). Natančnejše rezultate prikazuje tabela 4.

Tabela 4: Deskriptivne statistike vprašalnika samopodobe (SPA)

	M	%	SD	Asim.	Spl.	KS	p
Socialna samopodoba	27,94	84,67	3,78	-,74	-,63	1,65	,009
Družinska samopodoba	22,56	83,56	2,55	-,11	-,34	1,11	,167
Telesna samopodoba	16,17	77,00	3,01	-,34	-,34	1,08	,198

	M	%	SD	Asim.	Spl.	KS	p
Učna samopodoba	16,71	69,63	3,24	,26	,12	1,04	,231
Emocionalna samopodoba	19,79	73,30	2,61	-,08	,09	1,12	,166
Splošna samopodoba	103,06	78,08	9,66	-,38	-,19	,91	,383

M – aritmetična sredina, % – višina izražene samopodobe na posameznem področju v deležih, SD – standardni odklon, Asim. – asimetričnost distribucije, Spl. – sploščenost distribucije, KS – Kolmogorov Smirnov test normalnosti, p – statistična pomembnost.

Iz rezultatov je razvidno, da dijaki dosegajo najvišje rezultate pri socialni samopodobi (84,67 %), sledi družinska samopodoba (83,56 %). Najnižje dijaki ocenjujejo svojo učno samopodobo, kjer povprečna vrednost dosega 69,63 % doseženih točk. Pri socialni samopodobi prevladujejo visoke vrednosti, kar se izraža v distribuciji rezultatov, ki pomembno odstopajo od normalne krivulje (KS = 1,65, p = 0,009).

Primerjava različnih vidikov samopodobe med dijaki 1. in 2. letnikov kaže, da med njimi ne prihaja do pomembnih razlik, razen pri učni samopodobi, kjer 1. letniki dosegajo pomembno višje rezultate od 2. letnikov ($t = 2,948$; $p = 0,004$).

Tudi primerjava dijakov po spolu nam ni dala pomembnih razlik med različnimi vidiki samopodobe. Edina razlika se je pokazala pri telesni samopodobi, kjer dijaki dosegajo pomembno višje rezultate od dijakinj ($t = 2,394$; $p = 0,019$).

V nadaljevanju nas je zanimala še povezanost med samopodobo dijakov ter zaznana in želeno učno klimo. Točne rezultate prikazuje tabela 5.

Tabela 5: Povezanost med učno klimo in samopodobo gimnazijcev*

		OBSTOJEČA			ŽELENA		
		Medse-			Medse-		
		Klima	bojni	Osebn	Klima	bojni	Osebn
			odnosi	razvoj		odnosi	razvoj
Socialna	r	,131	,108	,130	-,035	-,029	-,028
samopodoba	p	,256	,347	,257	,760	,804	,806
Družinska	r	,238	,196	,237	-,037	-,008	-,068
samopodoba	p	,036	,085	,037	,747	,942	,556
Telesna	r	,119	,126	,064	-,005	-,030	,041
samopodoba	p	,299	,270	,577	,968	,797	,722
Učna	r	,007	-,003	,023	,298	,228	,267
samopodoba	p	,951	,982	,839	,008	,045	,018

		Klima	Medse- bojni odnosi	Osebn razvoj	Klima	Medse- bojni odnosi	Osebn razvoj
Emocionalna	r	,088	,142	-,047	,139	,124	,093
samopodoba	p	,445	,214	,683	,225	,278	,420
Splošna	r	,177	,171	,128	,113	,087	,098
samopodoba	p	,121	,135	,263	,326	,447	,391

* izračunani so Pearsonovi koeficienti korelacije.

Rezultati so pokazali, da se družinska samopodoba pomembno pozitivno povezuje z obstoječo učno klimo v razredu (predvsem z osebnim razvojem dijakov), medtem ko se učna samopodoba dijakov pomembno povezuje z zeleno učno klimo (tako z medosebnimi odnosi kot z osebnostnim razvojem dijakov).

Splošna samopodoba se ni pokazala kot statistično pomembno povezana z obstoječo učno klimo gimnazijcev, zato moramo tudi hipotezo 3 zavrniti.

INTERPRETACIJA

V naši raziskavi nas je zanimalo, kako obstoječo in zeleno učno klimo zaznavajo gimnazijci prvega in drugega letnika, ali obstajajo med spoloma določene razlike v zaznavi obstoječega stanja učne klime ter v kolikšni meri se splošna samopodoba gimnazijcev kranjske gimnazije povezuje z zaznavo obstoječega stanja učne klime v razredu prvih in drugih letnikov.

Prvi del naše raziskave (zaznava učne klime v prvem in drugem letniku gimnazije ter možne razlike po spolu dijakov) je bil izveden zelo podobno kot prvotna raziskava Zabukovčeve pred desetimi leti (Zabukovec, 1998), a so rezultati pokazali dokaj nasprotujoče stanje od normativnega vzorca zaznave učne klime avtorice V. Zabukovec. Kranjski gimnazijci dosegajo visoke rezultate na nacionalnih preverjanjih znanja, torej smo sklepali, da bodo visoko vrednotili tako obstoječo kot zeleno učno klimo že v 1. in 2. letniku (Adlešič, 1998). Rezultati vrednotenja učne klime pri kranjskih gimnazijcih pa so se pokazali kot pomembno nižji od vzorca Zabukovčeve. Razlagamo jih lahko s tem, da se je situacija v razredu v desetih letih bistveno spremenila in da učna klima ni nujno odvisna samo od ocen dijakov, ampak tudi od drugih dejavnikov, v večji meri opredeljenih socialno in motivacijsko. Podobno razlaga tudi avtor Bečaj (2001), ki ne omenja le spremembe učne klime, temveč celotne šolske kulture, saj za učence niso več pomembni le kognitivni dosežki, ampak predvsem čustvene

in socialne dimenzije učenja ter delovanja v razredu. Dijaki tako niso več le posamezniki, ki v šoli pridobivajo znanje, temveč so v vedno večji meri tudi tisti, ki v šoli oblikujejo svojo socialno mrežo, dobivajo potrditve ter pomembne izkušnje z vidika dograjevanja osebne identitete, reševanja konfliktov, učenja empatije ter medsebojnega dopolnjevanja. Naloga šole pa je prek skupnih ciljev, norm, pravil in načinov vedenja, ki bazirajo na osnovnih prepričanjih o dobrem in slabem, o vzgoji in izobraževanju, o medsebojnih odnosih itd., združevanje posameznikov z različnimi interesi, prepričanji, pričakovanji in vrednotami (Bečaj, 2000). Presenetljiv je tudi naš rezultat, ki kaže, da je sama razlika med obstoječim in želenim na Gimnaziji Kranj zelo majhna, kar govori v prid Zabukovčevi trditvi, da dijaki 1. in 2. letnikov niso ustrezno motivirani, ciljno usmerjeni in nimajo želja, ki bi jih spodbudile k spremembi učne klime ter s tem k razvoju učne klime kot takšne. Gre za mladostnike, stare 15 oz. 16 let, ki še nimajo povsem zgrajene identitete in tudi ne jasnih ciljev ter želja na področju svojega izobraževanja. Mladostniki se tako ne ukvarjajo z realnim stanjem v razredu in ga niti ne primerjajo s svojimi željami, saj te še niso povsem izdelane. Obstaja tudi možnost, da dijaki niso reševali vprašalnika za njihovo klimo v razredu na splošno, ampak so se preveč osredotočili na določen predmet, kjer je mogoče razlika med obstoječo in želeno učno klimo res majhna.

Presenetili so nas tudi rezultati primerjave 1. in 2. letnikov med obstoječo in želeno učno klimo. Kranjski gimnazijci 1. letnikov obstoječo razredno klimo zaznavajo pomembno nižje kot 2. letniki. Rezultat lahko razlagamo s predpostavko, da dijaki prvih letnikov verjetno še niso nehali primerjati gimnazije z osnovno šolo, kjer so od njih učitelji pomembno manj pričakovali, bili so bolj individualno obravnavani, od njih sta se pričakovali manjša samostojnost ter manjša zrelost. Njihov uspeh je bil tako boljši, obveznosti pa manjše. Medtem ko v gimnaziji dijaki v največji meri ne morejo biti uspešni in slediti pouku, če se prej doma nanj ne pripravijo, naredijo domačih nalog, pa tudi učitelji niso pripravljeni ponavljati svojih zahtev in omejitev vsako uro posebej. Tako se kaže velika razlika v samem odnosu do šolskega dela ter do učitelja med kranjsko gimnazijo in katerikoli osnovno šolo na področju Gorenjske. Ravno tako prvim letnikom v primerjavi z osnovno šolo v povprečju pade uspeh za eno, tudi dve oceni, kar je v večji meri značilno za tiste, ki imajo slabe učne navade oz. slabe osnove v znanju. Slabše ocene pa so povezane tudi z nižje vrednoteno učno klimo v razredu (Adlešič, 1998; Fraser in Fischer, 1984), kar opravičuje nizko zaznano obstoječo učno klimo v 1. letnikih kranjskih gimnazijcev. Nizko zaznana obstoječa razredna klima, visoka pričakovanja pri želeni razredni klimi pri prvih letnikih ter po drugi strani bolj realen pogled drugih letnikov (višja zaznana razredna klima in nižja želen

razredna klima kot prvi letniki) lahko razložimo z iluzornim pogledom prvih letnikov na razredno klimo in kot odraz primerjanja te z osnovnošolsko. Učitelji glede na večje število dijakov v razredu, višje minimalne standarde ter drugačen način dela ne morejo v tolikšni meri delati individualno z vsakim dijakom, ne morejo se toliko osredotočati na dijakova čustva ter biti do njih v tolikšni meri prijateljski, kot so to lahko uresničevali osnovnošolski učitelji. Poleg prevelikih pričakovanj od gimnazijskih učiteljev so primerjanje gimnazije z osnovno šolo, verjetno v manjši meri izgrajena identiteta ter v določeni meri drugačni načini poučevanja verjetno pomembni razlogi za večji razkorak med obstoječo in zeleno zaznavo razredne klime pri prvih letnikih. Tako lahko hipotezo 1, ki pravi, da bodo prvi letniki pomembno višje zaznali obstoječo razredno klimo, ovržemo. Dijaki prvih letnikov namreč višje zaznajo le zeleno učno klimo, in sicer na področju medosebnih odnosov. Rezultati za druge letnike so pomembno drugačni od preostalih rezultatov. Kranjski gimnazijci drugega letnika so pomembno višje zaznali obstoječo razredno klimo od vzorca Zabukovčeve, kar pomeni, da je razkorak med obstoječo in zeleno razredno klimo pri drugih letnikih še nižji kot pred desetimi leti (Zabukovec, 1998).

Razlike glede na spol so se pokazale kot pomembne le pri zeleni razredni klimi oz. pri zaznavi zelenih medosebnih odnosov, kjer so dekleta dosegla pomembno višje rezultate kot fantje. Glede na raziskave slovenskih avtoric (Adlešič, 1998) dekleta v osnovni šoli zaznavajo višjo tako zaznano kot predvsem zeleno razredno klimo kot fantje. Osebni odnos med učiteljem in učencem oz. dijakom je tisti, ki je dekletom bolj pomemben kot fantom tako v osnovni kot v srednji šoli (Zabukovec, Boben, Škof, Cecič-Erpič in Tomažin, 2001). Razvojne zakonitosti odraščanja deklet kažejo, da čustveno in socialno nekoliko prej dozori kot fantje (Zupančič, 2000), kar pomeni, da oni verjetno v istem času potrebujejo drugačno spodbudo kot dekleta. Glede na rezultate bi lahko rekli, da je ravno v času 1. oz. 2. letnika obdobje, ko si mladostnice najbolj želijo toplih medosebnih odnosov, prijateljstva ter zaščite s strani odraslega (v našem primeru učitelja). Sicer ne moremo zagotovo trditi, da si fantje tega ne želijo, vendar je zanje velikokrat težje postati ranljiv ter svoja pričakovanja in želje napisati na papir. Glede na splošno nižje vrednotenje tako obstoječe kot zelene učne klime kranjskih gimnazijcev v primerjavi z vzorcem Zabukovčeve lahko rečemo, da so se tako razmere v šoli kot način vzgoje in pričakovanja mladostnikov v desetih letih pomembno spremenili. Sklepamo lahko, da so mladostniki pred desetimi leti v manjši meri pričakovali aktivno udeležbo pri pouku, osebni odnos profesorjev do njih, ovrednotenje lastnih čustev med poukom ... in so zato obstoječo razredno klimo zaznali pomembno višje kot kranjski gimnazijci v letu

2008. Tudi hipotezo 2 moramo žal zavrniti, saj so dekleta više zaznala le želeno učno klimo oz. vidik želenih medosebnih odnosov (ne pa zelenega prispevanja), medtem ko pri zaznavanju obstoječe učne klime med spoloma ni razlik.

V nadaljevanju so rezultati pokazali, da se dijaki in dijakinje 1. letnikov med seboj ne razlikujejo pri zaznavi tako obstoječe kot zelene razredne klime. Pomembna razlika pa se je pokazala pri 2. letnikih, in sicer v prid dekletom. Pri želeni razredni klimi oz. točneje pri kategoriji medosebnega odnosa so dosegla pomembno višje rezultate kot fantje. Glede na raziskavo Adlešičeve (1998), ki dokazuje, da dekleta v večji meri cenijo povezanost ter so bolj občutljiva za tekmovalnost in težavnost, lahko predvidimo, da se bodo v večji meri pokazala kot bolj občutljiva za kritike učiteljev in bodo večkrat prizadeta, če ne bodo mogla povedati svojega mnenja oz. če se učitelj ne bo oziral na njihova čustva.

Pri reševanju samopodobe za mladostnike (SPA) so dijaki kranjske gimnazije dosegli primerljive rezultate z normativnim vzorcem (Pečjak in Krajnc, 1998). Najvišje rezultate so dosegli pri socialni samopodobi, kjer je bila povprečna vrednost 84,67 % vseh možnih točk. Iz rezultatov je razvidno, da je obdobje zgodnjega mladostništva čas, ko imajo vrstniki eno najpomembnejših vlog pri mladostnikovem vrednotenju samega sebe, ter da mladostnikom sprejetost vrstnikov v času prehoda iz osnovne v srednjo šolo pomeni zelo veliko (Brumlik in Holtappels, 1993; Kobal, 1997; Zupančič in Justin, 1991). Pomembno visoka se je pokazala tudi družinska samopodoba (povprečna vrednost je 83,56 % vseh možnih točk), kar nakazuje še vedno velik pomen staršev pri odraščanju dijakov v dobi zgodnjega mladostništva. Starši so namreč tisti, ki mladostnikom kljub njihovi težnji po diferenciaciji od primarne družine ter oblikovanju od družine ločene identitete pomenijo pomemben vir opore in zgled (Zupančič, 2001). Podobne rezultate je dobila avtorica Kobal (1997) na slovenskem vzorcu trinajstletnikov. Od danih vidikov samopodobe (socialna, družinska, telesna, učna, emocionalna in splošna) so dijaki prvih in drugih letnikov najnižje vrednosti dosegli pri učni samopodobi (povprečna vrednost dosega le 69,63 % vseh možnih točk), ki je pod velikim vplivom učne uspešnosti. Ta pa ob prehodu z osnovne v srednjo šolo praviloma pade.

Rezultati primerjave vidikov samopodobe glede na spol kažejo, da prihaja do pomembnih razlik zgolj pri telesni samopodobi, kjer se fantje vrednotijo pomembno više od deklet. Rezultati se v določeni meri ujemajo z rezultati slovenskih avtorjev (Kobal, 1997), ki ugotavljajo višjo telesno samopodobo mladostnikov ter višjo socialno in učno samopodobo gimnazijk (kar se pri nas ni pokazalo kot pomembno). Dekleta so očitno tista, ki potrebujejo več spodbude ter pohval s strani staršev in vrstnikov ter so s spremembami svojega

telesa bolj obremenjena (Burns, 1979). Po drugi strani pa so tudi podvržena stereotipom o pomembnosti videza deklet ter vplivom medijev, ki prikazujejo pomen njihove vitkosti.

V hipotezi 3 smo predvidevali povezanost splošne samopodobe z obstoječo učno klimo v razredu prvih in drugih letnikov. Tudi te hipoteze rezultati ne morejo potrditi, saj se je povezanost med obstoječo učno klimo v razredu pomembno povezovala zgolj z družinsko samopodobo, ne pa s splošno (tabela 5). Rezultati opozarjajo na pomen sprejetosti mladostnika v družini, njegovega varnega zatočišča, ki je dobra osnova za sprejetost tudi v drugih, sekundarnih socializacijskih ustanovah, npr. šolah. Na povezanost med sprejetostjo mladostnika v družini in njegovo odprtostjo zunaj družinskega okolja opozarja mnogo avtorjev (Jurič, 2006, 2009). Bolj prilagodljivi posamezniki, tako dijaki kot dijakinje, ki imajo pozitivnejšo družinsko samopodobo, bodo v večji meri učno klimo v razredu označili kot ustrezno, spodbudno, poleg tega bodo v razredu našli dovolj motivacije za osebni razvoj (tabela 5). Druga pomembna povezava se je pokazala med učno samopodobo in zeleno učno klimo v razredu gimnazijcev in gimnazijk. Dijaki torej, ki sebe dojemajo kot akademsko uspešne, ki verjamejo v svoje kognitivne sposobnosti in jim njihovo znanje veliko pomeni, bodo od učne klime v razredu zahtevali več kot tisti, ki jim znanje pomeni manj, bolj dvomijo v svoje sposobnosti oz. so manj ambiciozni. Visoka učna samopodoba je torej odraz višjih zahtev dijakov tako pri osebnem udejstvovanju v razredu, želji po prijateljskem odnosu s profesorji, po večjem upoštevanju njihovih čustev znotraj učnega procesa, več razpravah ter uveljavljanju svojega mnenja, torej bolj diskusijskim načinom vodenja razreda s strani učitelja. Visoka učna samopodoba torej govori v prid kulturi dobrih medosebnih odnosov na ravni šole kot celote.

SKLEPI

V raziskavi smo ugotavljali razliko med obstoječo in zeleno razredno klimo pri kranjskih gimnazijcih prvega in drugega letnika. Rezultati se razlikujejo od rezultatov slovenskih avtoric Zabukovčeve (1993, 1998) in Adlešičeve (1998), zato smo morali zastavljene hipoteze ovreči.

Pričakovali smo, da bodo rezultati obstoječe razredne klime pri dijakih prvih letnikov pomembno više vrednoteni kot pri dijakih drugih letnikov. Rezultati pa so pokazali, da so drugi letniki pomembno više zaznali obstoječo učno klimo

kot prvi, medtem ko je bila zelena učna klima v razredu (predvsem medosebni odnosi) s strani prvih letnikov pomembno višje vrednotena.

Podobno se tudi razlike med spoloma niso pokazale pomembne pri obstoječi razredni klimi, ampak le pri zeleni razredni klimi, kjer so dekleta (predvsem kategorija medosebni odnosi) dosegla pomembno višje rezultate kot fantje. Podrobnejši pogled med 1. in 2. letniki kaže, da se dekleta in fantje razlikujejo zgolj pri zeleni razredni klimi v kategoriji zelenih medosebnih odnosov, in še to le pri drugih letnikih.

Naši rezultati niso pokazali pomembne povezanosti splošne samopodobe z obstoječo učno klimo v razredih prvih in drugih letnikov. Pomembna povezanost se je pokazala le pri obstoječi učni klimi v razredu in družinski samopodobi, kar govori v prid pomembnosti družine ter njenega zaledja pri prilagodljivosti mladostnikov v šolskem okolju. Pri zeleni učni klimi pa se je pomembna pokazala tudi njena povezanost z učno samopodobo. Zavedanje kognitivnih sposobnosti, vere v znanje in ambicioznosti se je tako pokazala kot pomembno povezana z višjimi zahtevami v učnem procesu, z naprednejšimi načini poučevanja ter tudi z željo po bolj odprtih medsebojnih odnosih med profesorji in dijaki (Hawkins et al., 1988). Povezanost zelene razredne klime in visoke učne samopodobe lahko nakazuje težnjo po še močnejšem uveljavljanju t. i. kulture dobrih medsebojnih odnosov v primerjavi s tradicionalno šolsko kulturo.

Kljub pomembnim rezultatom bi bilo treba omeniti nekatere pomanjkljivosti naše raziskave. Glavna je verjetno selekcioniran vzorec, na podlagi katerega lahko zaključujemo zgolj v okvirih doživljanja učne klime in samopodobe kranjskih gimnazijcev, nikakor pa ne moremo podati sklepov za področja drugih gimnazij na gorenjskem. Druga pomanjkljivost, ki je nismo eksplicitno preverjali, je motivacija dijakov za reševanje vprašalnikov. To je potekalo namesto rednih ur zaradi odsotnosti profesorjev. Verjetno bi bili rezultati bolj veljavni, če bi pri tem sodelovali razredniki dijakov in če bi dijaki dobili o rezultatih ustrezne povratne informacije. Predvsem pa je za celotno doživljanje učne klime treba upoštevati tudi doživljanje profesorjev znotraj posameznega razreda, njihovega načina vodenja razreda ter tudi nekaterih osebnostnih lastnosti tako učiteljev kot dijakov.

Vrednost raziskave lahko vidimo predvsem v tem, da omogoča boljši pogled v razredno dinamiko, spodbuja učitelje pri spremembi v obravnavi dijakov (predvsem dijakinj) ter kliče po rekonstrukciji tako pričakovanj kot sodb glede današnjih mladostnikov. Tako bodočim raziskovalcem na področju razredne dinamike predlagamo, da podrobneje raziščejo tudi pogled učitelja na razredno

razredne klime z drugimi pomembnimi vidiki razredne dinamike (učiteljev stil poučevanja, sposobnosti učencev, aktivnost učencev, storilnostna motivacija učencev, učiteljeva pričakovanja od razreda kot celote ...).

LITERATURA

- Adlešič, I. (1998). Razredna klima učencev osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 13 (3-4), 161-176.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura - temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, 1 (V), 5-18.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52 (1), 32-44.
- Brumlik, M. in Holtappels, G. H. (1993). Interakcionizam i teorija škole: Mead i djelovanje školskih aktera. V K. J. Tillmann (ur.), *Teorije škole* (101-120). Zagreb: Educa.
- Burns, R. B. (1979). *The Self Concept in Theory, Measurement, Development, and Behaviour*. London: Longman Group United Kingdom.
- Dežnikar Stepišnik, P. (1996). *Samopodoba otrok v športnih in klasičnih oddelkih. Neobjavljeno diplomsko delo*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Dusek, J. B. in Flaherty, J. F. (1981). The development of self-concept during adolescent years. *Monographs of the society for research in child development*, 46 (4), 1-61.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty Years of Classroom Climate Work: Progress and Prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (4), 307-327.
- Fraser, B. J. in Fischer, D. L. (1984). *Assessment of Classroom Psychosocial Environment Workshop Manual*. Bentley: WAIT Faculty of Education.
- Hargreaves, A. (ur.). (1998). *International handbook of educational change* (Vol. 1). Dordrecht Kluwer Academic Publishers.
- Hawkins, D. J., Doueck, H. J. in Lishner, D. M. (1988). Changing Teaching Practices in Mainstream Classrooms to Improve Bonding and Behavior of Low Achievers. *American Educational Research Journal*, 25 (1), 31-50.
- Horvat, L. in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Jurič, S. (2006). *Vzgojni stil kot dejavnik poklicnega odločanja*. Neobjavljena diplomska naloga, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Jurič, S. (2009). Povezanost partnerske navezanosti staršev z njihovimi vzgojnimi stili. *Psihološka obzorja*, 18 (1), 63-87.
- Kobal, D. (1997). Primerjalna analiza individualne in socialne identitete srednješolcev. *Sodobna pedagogika*, 48 (1/2), 52-63.

- Kobal Grum, D. (2001). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana Pedagoški inštitut.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih* (Vol. 1). Jastrebarsko Naklada Slap.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of educational psychology*, 81 (3), 417–430.
- Maxwell, L. E. in Chmielewski, E. J. (2008). Environmental personalization and elementary school children's self-esteem. *Journal of Environmental Psychology*, 28 (2), 143–153.
- Meece, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M., Goff, B. S. in Futterman, R. (1982). Sex differences in math achievement: Towards a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91 (2), 324–348.
- Moir, J. in Todman, J. (1989). Structural role orientation and academic self-concept in secondary school. *The British Journal of Educational Psychology*, 59 (2), 241–244.
- Pečjak, S. in Krajnc, I. (1998). *Priročnik Vprašalnika SPA*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Porter, A. C. (1988). Understanding Teaching: A model for Assessment. *Journal of Teacher Education*, 39 (4), 2–7.
- Roskam, I. in Nils, F. (2007). Predicting intra-individual academic achievement trajectories of adolescents nested in class environment: Influence of motivation, implicit theory of intelligence, self-esteem and parenting. *Psychologica Belgica*, 47 (1-2), 119–143.
- Rupar, B. (2004). *Šolska klima in kultura*. Pridobljeno januarja 2006 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=38&pID=136&rID=1105>.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimor, P. in Ouston, J. (1979). Fifteen thousand hours: *Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sergiovanni, T. J. in Starratt, R. J. (1998). *Supervision – A Redefinition, 6th edition*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Shavelson, R. J. in Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3–17.
- Shouse, R. C. (1996). Academic Press and Sense of Community: Conflict, Congruence and Implications for Student Achievement. *Social Psychology of Education*, 1 (1), 47–68.
- Triller, Z. (1999). *Merjenje psihosocialne klime na šoli*. Slovenj Gradec: Zavod RS za šolstvo.

- Zabukovec, V. (1991). Vzgojitelj in sodelovanje s starši. *Educa*, 1 (3), 161–169.
- Zabukovec, V. (1992). Kako starši in učitelji zaznavajo šolo. *Educa*, 2 (1/2), 27–37.
- Zabukovec, V. (1993). Kako zaznavajo razredno klimo osnovnošolci in njihovi učitelji. *Sodobna pedagogika*, 5 (6), 292–303.
- Zabukovec, V. (1997). Iztraživanje razrednog ozračja – slovensko iskustvo. *Zbornik stručno znanstvenog skupa: Školsko i razredno nastavno ozračje – put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi*, 24–33.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zabukovec, V., Boben, D., Škof, B., Cecič-Erpič, S. in Tomažin, K. (2001). Zaznavanje razredne klime pri urah športne vzgoje. *Psihološka obzorja*, 10 (3), 105–118.
- Zabukovec, V. in Bucik, V. (1992). Kako starši in učitelji zaznavajo šolo. *Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole*, 2 (1/2), 27–37.
- Zupančič, M. (2000). Adolescenca – prehod med otroštvom in odraslostjo. *Panika*, 5 (1), 2–6.
- Zupančič, M. (2001). *Razvoj odnosov med mladostniki in starši*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Justin, J. (1991). *Adolescenca (mladostništvo)*. Radovljica: Didakta.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MAJA 2010.