



Velko S. Rus, Marjana Pintarič, Nada Jamnik
**PRIMERJALNA ANALIZA
SOCIALNE KLIME V TRETJIH
RAZREDIH DVEH SREDNJIH ŠOL
IZ LJUBLJANE – PRIMERJAVA
V LETIH 1990-2003-2007**

STR. 117-150

VELKO S. RUS
ODDELEK ZA PSIHOLOGIJO
FILOZOFSKA FAKULTETA
AŠKERČEVA 2
SI-1000 LJUBLJANA

MARJANA PINTARIČ
GRABLOVIČEVA 24
SI-1000 LJUBLJANA

NADA JAMNIK
URAD PREDSEDNIKA REPUBLIKE
ERJAVČEVA I
SI-1000 LJUBLJANA



::POVZETEK

OSNOVNI NAMEN RAZISKAVE JE bil primerjati izbrane značilnosti socialne klime in organizacijske kulture v tretjih razredih dveh srednjih šol v Ljubljani, a/ Srednje kemijske šole ter b/ Srednje šole tiska in papirja. Naslednje število dijakov je bilo udeleženih v naslednjih obdobjih: 128 dijakov leta 1990, 173 dijakov leta 2003 in 228 dijakov leta 2006 / 07. Uporabljen je bil originalno konstruiran vprašalnik, ki je skušal združevati individualne in socialno – grupne, tako subjektivne, kot objektivne vidike socialne klime (avtorja V. S. Rus in M. Rus – Makovec). Za vsako od treh obdobjih smo ugotovili, da je zaznava socialne klime pomembno povezana z zaznavo uresničenosti ustrezne discipline v šoli, z učno motivacijo, z evalvacijo medosebnih odnosov ter z zaznavo napetosti in socialnih pritiskov v šoli. V letu 1990 so učenci v primerjavi z obdobjem leta 2003 in 2007 pomembno višje ocenili motiviranost za učenje, slabše pa medosebne odnose med učenci, zaznavali pa so tudi pomembno več napetosti in pritiskov v šoli. V letu 1990 smo ugotovili tudi največjo zaželenost sprememb na področju medosebnih odnosov med učenci in vodstvom šole. Tudi rezultati analize variance kažejo na statistično pomembno razlike v ocenjevanju šolske klime med obdobji, kot najbolj pozitivna je bila ocenjena v letu 2007, nismo pa odkrili pomembnih razlik med obdobji v evalvaciji razredne klime.

Ključne besede: srednja šola, socialna/ organizacijska klima, primerjalna analiza (1990 – 2003 – 2007), šolska kultura

ABSTRACT

COMPARATIVE ANALYSIS OF SOCIAL CLIMATE IN THE THIRD CLASSES OF TWO HIGH SCHOOLS IN LJUBLJANA – COMPARISON IN 1990-2003-2007

The main purpose of the research was the comparison of the chosen characteristics of social climate and organizational culture in the third classes of two high schools (a/ for “chemistry” and b/ for “print and paper”) in Ljubljana. The following number of the pupils participated in the following periods: 128 pupils in the year 1990, 173 pupils in 2003 and 228 pupils in the year 2006/ 07. Originally constructed questionnaire was applied, which tried to integrate so individual with social/ group aspects, as subjective with objective aspects of social climate (authors V.S. Rus and M. Rus – Makovec). Significant correlations were found, in each particular period, between perceived social climate and the following single

variables: perceived discipline at the school, learning motivation, evaluation of interpersonal relationships and perceived tensions and pressures at the schools. In the year 1990, the pupils significantly higher evaluated their learning motivation, but significantly lower interpersonal relations between the pupils than in other periods of testing. In 1990, they perceived significantly more pression and tensions at their schools and manifested significantly more intense desire for the change on the field of relations pupils vs. school leadership. Results of ANOVA show significant differences in evaluation of organizational climate, (with the most positive in the year 2007), but no significant differences between the periods were found in the evaluation of the climate in the classroom.

Key words: high school, social/ organizational climate, comparative analysis (1990 – 2003 – 2007), school culture

::SOCIALNA KLIMA V ORGANIZACIJI

Socialno-psihološka klima je značilna za vsako skupino, ne glede na njeno velikost. Pojavlja se v manjših skupinah (družina, prijatelji), T skupine oz. skupine za trening, terapevtske skupine, v različnih organizacijah (šole, podjetja, različne ustanove), pa tudi v velikih skupinah, kot so soseska, mesto, socialni sloj, ali pa kar cela družba.

Pojem klime v literaturi ni enoznačno definiran in poleg njega se kot so-pomenki pojavljata pogosto tudi kultura in etos ustanove. Pri raziskavah v zvezi s klimo na šolah se pojavlja trend poimenovanja klime z izrazom socialna klima, medtem, ko se v zvezi z organizacijo, zlasti profitno usmerjeno, pogosto uporablja izraz organizacijska klima ali poslovna klima, izraz psihološka klima pa se pogosteje uporablja pri analizi odnosov na področju zdravstva oz. mentalnega zdravja.

Socialno klimo lahko opredelimo kot "vzdušje", ki ga določa celota faktorjev in ki vpliva na celoto dogajanj v določeni skupini. Doseganje skupinskih ciljev lahko olajšuje ali pa otežuje. Socialna klima je odvisna od značilnosti skupine, ljudi v njej, njihovih odnosov, pa tudi od značilnosti okolja, ki se mu mora prilagajati. Če hočemo poznati in spreminjati socialno klimo, moramo najprej poznati vse tisto, od česar je socialna klima odvisna (Rus, 1994).

Socialna klima je odvisna od objektivnih značilnosti skupine (učinkovitost skupine, velikosti, strukture), reflektira pa se v doživljanju in percepciji članov skupine. Čeprav je objektivna lastnost skupine, vključuje tudi izrazito psihološki, subjektivni aspekt, predvsem zato, ker doživljanje socialne klime

vpliva na obnašanje, aktivnost in učinkovitost posameznikov in skupine kot celote (Ule, 1994).

Bečaj (1994) navaja različne definicije socialne klime, v katerih je poudarjeno, da gre za norme in vrednote (Katz, Kahn, 1966), kompleks pravil (Hitt, Morgan, 1977) ali pa konstrukt, ki odraža relativno trajne značilnosti neke ustanove (Moran, Volkwien, 1988). Rutter s sodelavci (1979) etos določene šole razume kot vrsto vrednot, stališč in vedenjskih načinov, ki so značilni za šolo kot celoto. Etos mu pomeni sinonim za socialno klimo in je posledica splošne človekove tendence, da znotraj socialnih skupin oblikuje neka lastna specifična pravila, vrednote oz. standarde vedenja. Armstrongu (1990) organizacijska klima pomeni delovno ozračje v ustanovi, kot jo vidijo in ocenjujejo njeni člani. (Bečaj, 1994).

::KLIMA, SKUPINSKA STRUKTURA IN PROCESI

Tako kot vsaka organizacija, ima tudi "šola" določene strukturalne in procesualne značilnosti, ki so splošne oz. vsem organizacijam skupne. Tudi pri šoli izhajamo iz njenih strukturalnih (šolski cilji, različne vloge in pripadajoči statusi, norme) in procesualnih (sodelovanje, tekmovanje, konflikti, kohezivnost, prilagajanje, pritiski, vodenje, odločanje) značilnosti. Tako kot v drugih organizacijah, se tudi na šoli srečujemo s formalizacijo in koordinacijo različnih funkcij. Tudi šolska organizacija je kompleksen sistem različnih segmentov (razredi, zbornica, svetovalna služba, administracija, vodstvo šole). Vsak segment lahko obravnavamo (posamezne razrede, zbornico, vodstvo itd.) kot posebno strukturirano skupino znotraj kompleksne šolske organizacije.

Tudi v šoli kot celoti in njenih "subsistemih" (razredih, zbornici, vodstvu) lahko identificiramo strukturo moči, komunikacij in sociometrično strukturo. Struktura moči ima svoje količinske (število in obseg kompetenc) in kakovostne vidike. Ti se nanašajo na različne vrste moči: nagrajevanja, kaznovanja (obe vrsti sta npr. združeni v šolski oceni), informacijski moči (vodstvo šole ima informacije, ki jih učitelji nimajo, učitelj lahko zastavi vprašanje, na katerega učenec "zanesljivo ne zna odgovoriti" itd.) in v moči vzpostavljanja določenih ((ne)formalnih) norm (različna pravila, ki jih lahko učitelj vzpostavlja v razredu, direktor na celotni šoli, učenci ali skupina učencev v razredu itd.).

Sociometrična struktura se kaže v medsebojni naklonjenosti in nenaklonjenosti članov (sociometrična struktura med učenci, v zbornici, v odnosih učenci - učitelji). Sociometrične strukture ugotavljamo s sociometričnimi preizkusi (sociogrami).

Strukturo komunikacij lahko obravnavamo kot različne vrste komunikacijskih mrež, kot probleme komunikacije med različnimi komunikatorji (komunikacije

med učenci v razredu in med odmori, komunikacije med učitelji in učenci, komunikacije v zbornici, med učitelji oz. med njimi in vodstvom), pa tudi kot probleme v zvezi z osnovno komunikacijsko shemo: pošiljatelj sporočila - kanal - koda - prejemnik sporočila - povratna informacija. V tem primeru se soočamo s problemi eno in dvosmernosti komunikacij, njene asimetričnosti in simetričnosti, razumljivosti sporočila, ustreznosti komunikacijskega feedbacka, uporabe različnih komunikacijskih kod (verbalne in neverbalne), v zvezi s komunikacijo pa se tudi v šoli pojavljajo številni kognitivni, jezikovni, motivacijski in emocionalni problemi, pa tudi vprašanja različnih vrst distance (psihološke, socialne, tudi prostorske) med komunikatorji.

Procesualne značilnosti različnih skupin in šole kot celote se kažejo v različnih procesih tekmovanja, sodelovanja, konfliktnosti, kohezivnosti in konformiranja. V omenjenih procesih v različnih kombinacijah nastopajo različni protagonisti (učenci, razredi, učitelji, vodstvo šole).

::ŠOLA KOT ORGANIZACIJA

Sodobno šolo naj bi po Lesournovem mnenju (1993) zaznamovale naslednje značilnosti:

- kompleksnost šolskega sistema (šolski sistem vključuje izjemno velik del populacije, vključuje različne skupine ljudi, položaji posameznih skupin pa so zelo različni);
- vključuje izjemen obseg ljudi, resursov;
- vključuje paleto različnih oblik;
- šola ima dolgoročne učinke (za družbeni položaj posameznika);
- vpliv gospodarstva, ekonomske sfere ter politične sfere je vse močnejši;
- rezultati so težko merljivi;
- šolstvo je področje vsakokratnega vzpostavljanja novih razmerij, sklepanje kompromisov je izredno težavno in zato ni mogoče pričakovati radikalnih rešitev.

Šola se pogosto razume kot ključni dejavnik prenosa znanja in družbenega napredka (Whitty, 1995). Množično šolanje je spodbudilo razvoj šole kot birokratske institucije. Povečalo se je število administracije v šolah. Roger je že leta 1969 opisal birokratizacijo v šolah, ki naj bi se izražala v pretirani centralizaciji, vertikalni in horizontalni fragmentaciji in izoliranju posameznih enot med seboj v spodbujanju nestrpnosti in ne sodelovanja med enotami (oddelki), v pritiskih vrstnikov na posameznika, da sprejema vrednote in norme, ki so se oblikovale v šoli, v pretirani konformnosti, nejasnem sistemu odgovornosti in avtoritete. Organizacijsko so šole razdeljene v razrede, ure, skupine.

D. Goslin (1965) je na osnovi Webrovega opisa birokratske organizacije opredelil naslednje značilnosti šole kot organizacije:

- Delitev dela je izjemno natančna – tako na administrativni ravni kot na ravni poučevanja. Izrazita je skrb za lociranje osebja na položaje ter formalizacija sprejemanja in napredovanja osebja.
- Razvije se administrativna hierarhija, ki ima razdelano mrežo poveljevanja, oblikovani so kanali (poti) za komunikacijo.
- Postopno se akumulirajo specifična pravila, ki se nanašajo tako na svetovanja kot na celoten šolski sistem (npr. načini preverjanja znanja, standardi znanja).
- Odnosi med učenci in učitelji so bolj formalni in neosebni.
- Poseben poudarek je racionalnosti totalne organizacije.
- Položaji, ki jih ima posameznik, pripadajo organizaciji; ko določen posameznik zapusti šolo, pride drugi, ki zasede njegov položaj.

Ballantine poudarja, da se v šoli kot birokratski organizaciji razvija hierarhičen sistem avtoritete, ki se prenaša tudi na način poučevanja. Nosilec položaja (učitelj) ima avtoriteto in legitimiteto, ki izhaja iz njegove službe (2001). Birokratsko organiziranost po Yairovem (2003) mnenju utrjujejo nekatere navidezno trdne predpostavke, in sicer, da a/ učitelji v šolah poučujejo in učenci se učijo, da je b/ učenje progresivno, kumulativno in ga je mogoče predvideti.

::ŠOLSKA KLIMA

Ravno ugodna “šolska klima” je ena najpomembnejših komponent uspešne in učinkovite šole. (Kreft, 1993; Koth, Bradshaw, Leaf, 2008). Določajo jo skupna prepričanja, vrednote in stališča, ki oblikujejo medsebojne interakcije med učenci, učitelji in ostalimi zaposlenimi ter postavijo pravila sprejemljivega vedenja in norme šole (Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997). Organizacijska klima se običajno nanaša na trenutno situacijo v organizaciji, povezave med posamezniki in skupinami, ter njihovih medsebojnih interakcij; vpliva na uspešnost, zadovoljstvo in učinkovitost delovanja. Vključuje individualno vedenje, motivacijo, status, vloge, skupinsko dinamiko in je pod vplivom čustev, vrednot, stališč, pričakovanj in aspiracij. Z organizacijsko klimo lažje upravljamo in s tem vplivamo na obnašanje njenih članov.

Šolska klima je produkt socialnih interakcij med učenci in učitelji, nanjo vplivajo izobraževalne in socialne vrednote, povezana je s socialnimi situacijami znotraj razreda in s šolo kot celoto. Povezana je z akademskim delom in dosežki (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995); agresivnostjo, neprimernim vedenjem in vedenjskimi težavami (Battistich & Hom, 1997;

Battistich, in dr., 1995; Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001; Kuperminc in dr., 1997; Loukas & Robinson, 2004); problemi v prilagajanju (Kuperminc in dr., 1997); in socialnimi ter osebnimi stališči (Battistich in dr., 1995).

Oba izraza organizacijska kultura in klima se razlikujeta po tem, kaj poudarjata; kultura je pogosto opisana kot način, skozi katerega se člani učijo in sporočajo kaj je sprejemljivo in kaj ne – njene vrednote in norme, medtem ko večina opisov organizacijske klime obravnava le trenutno atmosfero znotraj organizacije (Armstrong, 1990, Schneider v Lipičnik, 1998, Trice in Beyer v Erčulj, 2004, Mihalič, 2004). Vsi predstavljeni avtorji pojmujejo kulturo globalno, kot stalnico, kot organizacijske vrednote, ki jih težko prepoznamo. Prepoznavamo jih posredno, prek zunanjih znakov, izraženih vrednosti, norm in pravil v organizaciji. Klimo ali tudi (socialno) ozračje pa pojasnjujejo kot zaznavanje, doživljanje medsebojnih odnosov, občutenje posameznikov, prikaz sedanjega oz. trenutnega stanja. Enotni so tudi pri pojmovanju klime kot odseva kulture, torej klime v organizaciji kot dela organizacijske kulture. Podobnost med kulturo in klimo pa je v tem, da se obe ukvarjata s celotno atmosfero v organizaciji, obe vplivata na obnašanje ljudi (Moorhead in Griffin, 2001).

Proučevanja multidimenzionalnega konstrukta šolske klime so se lotili z različnih teoretičnih in metodoloških perspektiv; prve raziskave so bile usmerjene na percepcije učiteljev in zaposlenih, in ugotavljanje katere so tiste specifične lastnosti, ki ločijo šole na bolj in manj uspešne. Sedanje raziskave pa so usmerjene k proučevanju učenčevih percepcij šolskega okolja (Kuperminc in dr., 2001, 1997; Koth in dr., 2008). Učenci dajejo sodbe o dogajanju v šoli in razredih na podlagi kompleksnejših izkušenj, pridobljenih v času šolanja, zato so njihove ocene v veliki meri zanesljive. Res je, da so takšne sodbe subjektivne, vendar je od osebne, specifične zaznave odvisno njihovo vedenje (teorija polja). Na učenčevo vedenje manj vpliva objektivna, opazovana resničnost okoli njega, kot njegovi opisi pojasnila, definicije in stališča do te resničnosti.

Šole zagotavljajo kontekst v katerem se dijaki učijo (implicitno in eksplicitno) o sebi in odnosih z drugimi. Medosebna, organizacijska in učna klima šole vpliva na prilagajanje dijakov na učnem, emocionalnem in vedenjskem področju. (Kuperminc in dr., 1997; Way, Reddy, Rhodes, 2007). Za razumevanje prilagajanja in stanja adolescentov so bolj kot objektivna realnost šole pomembne in relevantne njihove zaznave te realnosti. (Way, Reddy, Rhodes, 2007). Iz socialno kognitivne perspektive (Bandura, 2001), se ljudje odzivamo na izkušnje, kot jih subjektivno zaznavamo, čeprav te zaznave niso nujno objektivno realne. Tako imajo tudi učenčeve zaznave šolskega okolja pomemben vpliv na njihovo vedenje v šoli. Zato so percepcije učencev pomemben dejavnik za pobude izboljšanja šole v smislu izboljšanja dosežkov

in zmanjšanja disciplinskih problemov (Koth in dr., 2008). Glavna vidika šolske klime na katerega se usmerjajo izboljšave sta varnost in učni dosežki. Nekatero izmed teh intervencij se usmerjajo na posameznika, druge se osredotočajo na razrede ali šolski nivo, pri čemer je pomembno ugotoviti, kateri so tisti specifični dejavniki na različnih nivojih, ki bi lahko vplivali na učenčeve zaznave šolske klime.

Empirične raziskave, ki so proučevale povezanost med zaznavami različnih komponent klime (npr. podpore učiteljev, podpore vrstnikov, avtonomije učenca, jasnosti in konsistentnosti šolskih pravil) poročajo o močni medsebojni povezanosti teh zaznav s čustvenim ter vedenjskim funkcioniranjem učencev. (Kasen, Johnson, Cohen, 1990; Kuperminc in dr., 1997; Brand in dr., 2003).

Zaznave šolske klime so tesno povezane z različnimi demografskimi variablami kot so spol in socioekonomski status (SES). Raziskave nakazujejo, da dekleta v primerjavi s fanti doživljajo šolo kot okolje, ki jim nudi manj podpore, zaščite te razlike pa se lahko odražajo v bolj negativnih zaznavah šole. Na podoben način učenci z nižjim SES bolj negativno zaznavajo šolo kot učenci z višjim SES. (Kuperminc in dr., 1997, Way, Reddy, Rhodes, 2007).

Številne študije so potrdile, da v primerjavi z osnovno šolo, dijaki v srednjih šolah zaznavajo manj povezanosti in podpore s strani učiteljev, manj konsistentnosti in jasnosti v organizaciji in pričakovanjih, manj poudarka na globljem obvladovanju učnih nalog in spretnosti, manj možnosti sodelovanja v odločanju, kot tudi večje število medvrstniških konfliktov in problemov z varnostjo (Felner in dr., 1993, Midgley & Edelin, 1998; Midgley & Feldlaufer, 1987; Seidman, Allen, Aber, Mitchell, & Feinman, 1994). V srednjih šolah, kjer učenci tekom dneva menjajo učitelje in učilnice se ne spodbuja pozitivne motivacije in pozitivnih socialno emocionalnih odnosov (Midgley & Edelin, 1998, Wigfield in Eccles, 1994).

Za spodbujanje motivacije je potrebno zagotoviti okolje, v katerem vladajo dobri medsebojni odnosi, manjši poudarek na tekmovalnosti, sposobnosti in dosežkih, več deljene avtoritete in nadzora (Stipek, 2002). To pri dijakih vpliva na večjo pripadnost šoli oz. skupnosti in občutek, da imajo potrebno podporo, suport (Midgley & Edelin, 1998, Stipek, 2002). Takšne vrste spremembe spodbujajo učno motivacijo, pozitivni socialno-emocionalni razvoj in višje učne dosežke (Stipek, 2002).

::RAZREDNA KLIMA

Ko govorimo o pedagoškem procesu, zelo pogosto omenjamo pojme razredno okolje, klima, ton, atmosfera in podobno. Gre za dejavnike, ki pomembno

vplivajo na uspešnost učencev v šoli. Vprašamo se lahko, kaj so determinante razredne klime in kako ta klima vpliva na uspešnost učencev v učnem procesu. V zvezi s tem se pojavljajo različna vprašanja: ali obstaja neskladje med želeno in obstoječo klimo v razredu, kaj to neskladje pomeni in kako se odraža v vedenju udeležencev pedagoškega procesa. Ali lahko učitelji sami izmerijo razredno klimo in kako jo lahko spreminjajo?

Učenci v času osnovne in srednje šole preživijo približno 15.000 ur v šolskih razredih. Kvaliteta življenja je za dijake in učence hkrati kvaliteta klime v razredu in na šoli kot celoti. Tradicionalne evaluacije pedagoških programov so bile usmerjene predvsem na šolske dosežke učencev. Vendar pa je jasno, da to ni celotna slika pedagoškega procesa. Merjenja in evaluacije so tisti, ki niso neposredno vključeni v pedagoški proces. Ti lahko percipirajo le izsek vsakdanjega dogajanja v šolah, kar je lahko tudi precej napačna "slika". Na osnovi omenjene kritike se je oblikovala ideja, da bi razredno klimo ocenjevali udeleženci sami, torej učenci. To je pravzaprav velika prednost, saj lahko učenci v oceno vključijo tudi elemente in podatke, ki zunanjim opazovalcem niso dostopni. Ocena razredne klime naj bi bila tako objektivnejša. Učenci naj bi bili primernejši opazovalci razredne klime tudi zato, ker so več let vključeni v pedagoški proces in poznajo (naj bi poznali) njegove prevladujoče tendence. Čeprav učiteljevo delo ni popolnoma konsistentno, je obseg njegovega vedenja relativno stalen. To je tisto, kar je učencem v pomoč pri oblikovanju neke "celostnejše" učiteljeve podobe. Avtorji morda malo premalo poudarjajo, da se lahko pojavlja obojestranska konsistentnost v stereotipni percepciji. Tako učitelji kot učenci so lahko konsistentni v svoji stereotipni percepciji (op.a.). Podoba, oblikovna v zbornici (učitelji) oz. pod pritiskom razrednega okolja (učenci), je lahko "nasičena" z znanimi karakteristikami stereotipne percepcije.

V zvezi z omenjenim problemom Murray govori o alfa in beta pritisku. Alfa pritisk označuje zaznano razredno klimo, ki jo zaznajo zunanji opazovalci, beta pritisk pa klimo, kot jo zaznavajo udeleženci pedagoškega procesa. Individualni in povprečni beta pritisk pa sta dve različni kategoriji. Prvi upošteva zgolj percepcijo posameznika v razrednem okolju, drugi pa percepcijo razredne klime s strani vseh udeležencev. Pri slednjem se upošteva povprečje. Individualni in povprečni beta pritisk pa se razlikujeta tudi od alfa pritiska.

V razredu lahko razlikujemo t.i. nizko in visoko interferenčna merjenja. Nizko interferenčna merjenja se nanašajo na eksplicitne fenomene, število vprašanj s strani učencev npr. Visoko interferenčna vključujejo tudi sodbe o dogajanju v razredu (stopnja učiteljevega prijateljstva).

Visoko interferenčna merjenja pri merjenju razredne klime vključujejo večje število psiholoških elementov.

Pri opazovalnih merjenjih je poudarjena nizka interferenčnost oz. nizka

stopnja sklepanja na podlagi zbranih informacij. Merjenja percepcij pa so visoko interferenčna. Tipičen primer nizke interferenčnosti je proučevanje razredne interakcije s pomočjo Flandersove sheme. S Flandersovo shemo ugotavljamo pogostost pojavljanja določenega pojava (vprašan učitelj ali učencev, akcije in reakcije učencev...). Vedenje beleži zunanji opazovalec.

Fraser in Walberg menita, da je prednost merjenja percepcij velika. Poleg tega, da je izvedba enostavna in ekonomična, vključuje izkušnje učencev iz daljšega časovnega obdobja. Upošteva tudi izkušnje vseh učencev v razredu. Obstajajo pa določene omejitve. Razumevanje vprašalnikov je odvisno od starosti in zmogljivosti učencev, včasih je potrebna tudi individualna aplikacija. Včasih je težko kontrolirati vpliv stereotipnih percepcij.

::DIMENZIJE RAZREDNE KLIME

Za ugotavljanje razredne klime je bilo sestavljenih več instrumentov, večinoma za srednješolsko in študentsko populacijo. Po Moosovi analizi vsak vprašalnik vključuje bazične dimenzije, ki so pomembne za vrednotenje razredne klime. Gre za naslednje dimenzije:

A/ Dimenzija medosebnega odnosa, ki določa naravo in intenzivnost medosebnih odnosov znotraj razreda in ugotavlja, v kolikšni meri so posamezniki vključeni v razred in v kolikšni meri so si pripravljene vzajemno pomagati. Skratka ugotavlja vrsto socialnih odnosov, kot npr. povezanost med posamezniki, napetost v stikih in podpora učitelja ter njihovo intenziteto.

B/ Dimenzija osebnostnega razvoja, ki pojasnjuje temeljne dimenzije osebnostne rasti in lastnega razvoja. To se kaže v višini postavljanja ciljev in težnje po njihovem doseganju. Določamo jo npr. s pomočjo usmerjenosti učencev k nalogam, njihove tekmovalnosti, prisotnosti raziskovanja ali njihove neodvisnem delovanju v razredu.

C/ Dimenzija ohranjanja in spreminjanja sistema, ki označuje okvir normalnega, povprečnega delovanja v okolju, v katerem obstajajo jasna pričakovanja in podpora. Vključuje še dimenzijo sistemskih sprememb, ki izražajo pripravljenost na spremembe, kar vključuje pravila, jasnost pričakovanj, mehanizme kontrole in spremenljivosti sistema. Opazimo jo lahko skozi diferenciacijo pouka, jasnost postavljenih pravil, preko organiziranosti razreda ali sprejemanja različnosti.

::OBSTOJEČA IN ZAŽELENA KLIMA

Vprašalniki za ugotavljanje razredne klime merijo navadno tako obstoječo kot zaželeno klimo v razredu. Z obliko, ki meri zaželeno klimo, lahko

ugotovimo, kakšna je za učitelja in učenca idealna klima. Z drugo obliko pa ugotavljamo, kakšna je obstoječa klima v razredu.

Obe obliki uporabljamo tako pri učencih kot pri učiteljih. Tako dobimo sliko zaželene in obstoječe razredne klime. Razlike v profilih nam pokažejo “razredno podobo” oz. stopnjo sovpadanja med zaželeno in obstoječo klimo. Večina študij v preteklosti je iskala zvezo med obstoječo klimo v razredu in šolskimi dosežki učencev. Vprašamo se lahko: ali bi učenci dosegli boljše rezultate, če bi obstoječo razredno klimo popolnoma oz. v največji možni meri približali, prilagodili njihovih željam? Tu se na problem gleda z nove perspektive. To pomeni, da se upošteva interaktivni, ne pa zgolj enostranski vpliv enega samega dejavnika.

Šolski dosežki učencev niso odvisni samo od obstoječe klime, ampak tudi od interaktivnega učinka med zaželeno in obstoječo klimo. Pomembna je usklajenost percepcij obstoječe in zaželene klime.

Obstoječo razredno klimo (percepcije) je treba prilagoditi zaželeni klimi celotnega razreda.

To pomeni, da se vse učence upošteva kot enakovredne. Najprej skušamo doseči zadovoljio osnovno raven razredne klime, nato pa se prilagajamo posameznikom v razredu. Na ta način se zopet “vrnemo” k individualizaciji pouka.

::KAKO IZBOLJŠATI RAZREDNO KLIMO?

Avstralski raziskovalci in pedagoški delavci (Fraser, 1981) so prišli do sklepov, da je relativno najučinkovitejši način za spreminjanje obstoječe klime upoštevanje interaktivnega učinka zaželene in obstoječe klime. Spreminjanje obstoječe klime tudi ne sme biti izpeljano “na silo”.

Ocenjevanje obstoječe klime: učitelj naj oceni obstoječo klimo v razredu. Podatke zbere od učencev. Vprašalnik lahko izpolnijo tudi učitelji.

Povratna informacija - učitelj najprej pregleda vprašalnike in oblikuje profile. Ugotovi, kje se pojavljajo profilne razlike.

Diskusija - učitelj usmerja diskusijo tako, da podrobneje obrazloži najbolj izstopajoče razlike v profilu. Nakaže tudi možne oz. uresničljive spremembe. V kasnejši razpravi enakopravno sodelujejo vsi učenci in učitelj. Potrebna je operacionalizacija skupnih ciljev. Navedene naj bodo konkretne vedenjske spremembe posameznikov ali razreda kot celote.

Intervenca oz. spremembe obstoječega stanja. Intervenca naj traja približno dva meseca. Krajše obdobje naj ne bi bilo primerno (vpliv slučajnih dejavnikov).

Ponovna ocena stanja - s pomočjo vprašalnikov in profilov ponovno ocenimo stanje in primerjamo z začetnimi rezultati. Poskušamo tudi interpretirati nastale spremembe.

Pri proučevanju razredne klime so se raziskovalci opirali na Lewinovo Teorijo polja (Zabukovec, 1998), ki posameznikovo vedenje razlaga kot rezultat vzajemnega medsebojnega vpliva njegovih osebnostnih značilnosti in dejavnikov okolja. Pečjak (1983; po Zabukovec, 1998) pravi, da je ta teorija dinamična, saj je usmerjena v proučevanje motivacije in osebnosti posameznika. Vsak življenjski prostor vsakega posameznika je sestavljen iz fizičnega in psihičnega okolja, ki sta medsebojno povezana. Fizični prostor je z vidika posameznika relativno zaprt, psihološki pa neomejen, odprt. Posameznikova zaznava psihološkega prostora, ki je odvisna od preteklih izkušenj, vpliva na njegovo vedenje in gibanje po polju, na vedenje pa poleg tega vplivajo tudi trenutni motivi posameznika, ki so odgovorni za neravnotežje v psihološkem prostoru. Zato je nujno gibanje po prostoru, ki ravnotežje obnovi. Vendar je slednje le trenutne narave, saj je odvisno od zadovoljenosti posameznikovih motivov, ki se v psihološkem prostoru zadovoljujejo na progresivni način (kar pomeni, da vsaka dosežena želja spodbudi novo željo). Tako sta vedno prisotna dva procesa: težnja po ravnotežju in težnja po gibanju v prostoru. V primeru, ko sta usklajena, se zaznava psihološkega prostora ves čas spreminja, pojavljajo se novi cilji, ki (samodejno) vodijo posameznikovo vedenje. V primeru odsotnosti ali previsokih ciljev si posameznik le težko izbere ustrezno vedenje.

::ORGANIZACIJSKA KULTURA IN “ŠOLA”

Organizacijska kultura je kompleksen pojav, odseva zgodovino, ne nastane preko noči, je globoka, razširjena, stabilna in jo je težko spremeniti. Strukturiramo jo lahko v tri ravni: vidni elementi kulture (fizično okolje, načini obnašanja, miti, zgodbe, simboli, organizacijski procesi, strukture, itd.), sprejete vrednote (filozofija organizacije) in temeljne predpostavke. Ravno v teh temeljnih predpostavkah in prepričanjih, ki so skupne članom organizacije, ki delujejo na nezavedni ravni in so temeljni samoumevni način dojemanja samega sebe in okolja, se skriva bistvo kulture, ki se tudi odraža v obnašanju in delovanju članov organizacije (Schein, 1992, v Tavčar, 2002). Organizacijska kultura je bistvenega pomena za delovanje organizacije, tako za njeno uspešnost v celoti kot za uspešno delovanje njenih posameznih delov, članov organizacije. Poznavanje in razumevanje obstoječe kulture je predpogoj za uspešno vodenje in upravljanje organizacije, za oblikovanje in utrjevanje zelene kulture oz. za spreminjanje le te v zaželeni smeri. Večina teoretikov s področja organizacijske kulture (Drennan, Fullan, Pepper, v Erčulj, 2004) pojmuje organizacijsko kulturo kot nekaj dokončnega, kar organizacija ima in kar lahko vodja s svojimi vrednotami, z načinom dela in vodenjem zaposlenih

obvladuje in sčasoma spreminja. Organizacijsko kulturo označujeta zgodovina in tradicija organizacije in jo je zato veliko težje spremeniti v kratkoročnem obdobju. Po Geertzu (v Erčulj, 2004) je kultura kot “kontekst”, v katerem dogodki dobijo pomen. Seveda pa je oblikovanje konteksta močno odvisno od okolja, v katerem organizacija deluje. Pomeni, ki jih pripisujejo njeni člani posameznim dejavnikom ali dogodkom v okolju organizacije, odsevajo tudi socialne, družbene, politične, ekonomske razmere zunanjega okolja. Gre torej za dinamičen odnos med lokaliteto in njenim okoljem (Appaduraj, v Erčulj, 2004). Tako razumevanje nas usmeri od oblikovanja “primernih” tipov organizacijske kulture k razumevanju le-te. Prepričanja, ki jih skozi konstrukcijo pomenov izražajo zaposleni in vodje v šolah, vplivajo na njihovo delo z učenci in na izvajanje kurikula.

::OPREDELITEV PROBLEMA

Področje vzgoje in izobraževanja je eno najpomembnejših področij posameznikovega in družbenega življenja. Prenos znanja na mlajše generacije vključuje več dimenzij. Gre za procese, pomembne za obstoj družbe, za družbeni dinamizem (razvojne potenciale družbe), za procese povezovanja generacij, družbene kohezije, pa tudi za procese vključevanja posameznika v družbo. Prenos znanja postaja v sodobni družbi vse pomembnejši tudi za posameznika, saj je le posameznik, ki ve, ki zna, lahko subjekt družbenega dogajanja.

Osnovni namen šole je vzgoja in izobraževanje učencev. Vsaka šola si prizadeva, da bi to osnovno dejavnost, pa tudi vse ostale, ki k njej vodijo, opravljala čim bolj kakovostno. Za doseganje kakovosti šole so odgovorni vsi udeleženci življenja šole. Ključnega pomena za kakovost šole je ravnateljstvo managersko in pedagoško vodenje šole. Ko vodstvo, management šole pozna težave lahko ukrepa. Ob vsakršnem izboljšanju šole pa seveda lahko pridobijo tako dijaki kot vsi zaposleni. In če pogledamo malo širše – celotna družba. V teoriji je znano več modelov in pristopov za izboljšanje kakovosti (Roncelli Vaupot, 2000). Skupni poudarki vseh so prizadevanja za izboljšanje kakovosti, ki se usmerjajo na poučevanje, pomembni so rezultati, ki jih dosegajo učenci. In nenazadnje je poudarek na šolski klimi in kulturi. Šola naj vzpostavi take pogoje, ki omogočajo medsebojno spoštovanje in sodelovanje, uspešno reševanje težav ter dobro počutje in delovno vzdušje.

Osnovni problem naloge, na katerega želimo odgovoriti, je primerjava značilnosti socialne klime in problemov vodenja na dveh različnih srednjih šolah v Ljubljani (kjer predpostavljamo tudi dve različni kulturi t.i. učnih organizacij), oz. transverzalna primerjava klime in kulture v različnih obdobjih (1990 – 2002/2003 – 2007). Zanima nas tudi, kako se značilnosti klime medsebojno

povezujejo oz. razlikujejo glede na različne značilnosti različnih statusov (demografskega, socialno – ekonomskega in socialno – kulturnega).

V pričujočem članku bomo obravnavali samo nekatere izbrane segmente problema.

::HIPOTEZE

Hipoteze v zvezi z odnosi povezanosti:

V vsakem od obravnavanih obdobjih posebej (leta 1989, leta 2003 in leta 2007) obstajajo :

A/ pomembne povezanosti med zaznavo socialne klime v razredu ter izbranimi posamičnimi značilnostmi učne organizacije.

B/ pomembne povezanosti med zaznavo klime na šoli ter izbranimi posamičnimi značilnostmi učne organizacije:

C/ pomembne povezanosti med zaznavo zadovoljenosti lastnih psihosocialnih potreb ter izbranimi posamičnimi značilnostmi učne organizacije

D/ pomembne povezanosti med zaznavami različnih značilnosti učnih organizacij.

Hipoteze v zvezi z odnosi razlik v odvisni/h spremenljivk/i/ah glede na različna obdobja:

A/ obstajajo pomembne razlike v evaluaciji klime glede na obdobje preizkusa in spol udeležencev;

B/ obstajajo pomembne razlike v evaluaciji klime glede na različne pogoje križanja obeh neodvisnih spremenljivk. (interaktivni učinek spola in obdobja na zaznavo klime).

::Metoda in postopek

Udeleženke in udeleženci raziskave

V raziskavi leta 1989/90 je sodelovalo 82 dijakinj in 46 dijakov dveh tretjih razredov vsake od obeh šol, in sicer Srednje šole tiska in papirja ter Srednje kemijske šole v Ljubljani. Obe šoli se pojavljata tudi v drugih raziskavah do leta 2007. Leta 1989/ 90 je anketiranje izvedla Snežna Šenica.

V raziskavi leta 2003/04 je sodelovalo 78 dijakinj in 95 dijakov. Anketiranje je izvedla Marjana Pintarič.

V raziskavo so bile vključene dijakinje in dijaki tretjih in četrtil letnikov Srednje kemijske šole iz Ljubljane in Srednje šole tiska in papirja iz Ljubljane v šolskem letu 2006 / 2007. Raziskava je bila izvedena marca 2007.

V šolskem letu 2006/ 07 je sodelovalo 228 dijakov in dijakinj, od tega 179 fantov in 49 deklet. Anketiranje je izpeljala Nada Jamnik.

::Uporabljeni instrumenti

Za zbiranje podatkov je bil uporabljen vprašalnik “Socialna klima in problemi vodenja v šoli”, ki ga je l. 1988 konstruiral V. S. Rus s sodelavci, glavna so-avtorica pa je Maja Rus – Makovec (Rus, 1993; 1997; 1999).

Vprašalnik je relativno obsežen, zajema naslednja področja (v oklepajih so navedene zapredne številke variable iz vprašalnika).

- demografski in statusni podatki (spol, starost, letnik in vrsta šole, stopnja izobrazbe staršev);
- podatki o učnem uspehu (v5 – v8);
- način preživljanja prostega časa (v11 – v26);
- zaznava zadovoljenosti lastnih potreb: semantični diferencial, ki vsebuje 12 bipolarnih kontinuumov s 7-stopenjsko grafično ocenjevalno lestvico (v27 – v38);
 - različni vidiki šolske klime:
 - zaznava težav v šoli in njihovih vzrokov (v39 – v45),
 - zaznava upoštevanja učiteljev in vodstva šole (v46 – v57),
 - zaznava vzrokov in pogostosti konfliktov (v58 – v83),
 - zaznava občutka pripadnosti (v84 – v89),
 - zaznava splošne klime (v90 – v98),
 - zaznava zadovoljstva z različnimi stvarmi (v99 – v116),
 - zaznava zaželenosti različnih sprememb (v117 – v124),
 - predlogi za izboljšanje učne učinkovitosti (v125),
 - zaznava socialne klime v šoli: semantični diferencial, ki ga sestavlja 24 bipolarnih kontinuumov s 7 – stopenjsko grafično ocenjevalno lestvico (v126 – v149),
 - zaznava socialne klime v razredu: semantični diferencial, ki ga sestavlja 24 bipolarnih kontinuumov s 7 – stopenjsko grafično ocenjevalno lestvico (v150 – v173).

Poleg zaprtega tipa vprašanj in ocenjevalnih lestvic sta v vprašalnik vključeni tudi dve vprašanji odprtega tipa:

- naštejte največje težave, ki jih vidite v šoli (v39);
- vaši predlogi za izboljšanje učne učinkovitosti na šoli (v125) (glej vprašalnik v prilogi).

Merske karakteristike vprašalnika v letu 2007 (zelo podobne vrednosti veljajo tudi za druga obdobja preizkusa).

Crombachov α koeficienti zanesljivosti za posamične sumacijske lestvice so bili v različnih obdobjih v skoraj vseh primerih ustrezni, za “klimo” v šoli oz. razredu Cronbach > 0.90 , za zaznavo zadovoljenosti lastnih psihosocialnih potreb pa > 0.80 , z izjemo obdobja 2007, ko je znašala $\alpha = 0.74$.

Spremenljivke:

Neodvisne spremenljivke so: obdobje anketiranja, vrsta šole, spol, starost, učni uspeh, izobrazba matere in očeta.

Odvisne spremenljivke so različne značilnosti socialne klime:

- sumarni skor evalvacije zadovoljenosti lastnih potreb na šoli – DZP;
- zaznava težav na šoli;
- zaznava vzrokov težav;
- zaznava “dojemljivosti” učiteljev za predloge dijakov;
- zaznava “dojemljivosti” vodstva šole za predloge dijakov;
- zaznava pogostosti konfliktov zaradi različnih razlogov;
- zaznava pogostosti konfliktov med različnimi osebami;
- zaznava občutka pripadnosti;
- zaznava splošne klime na šoli (razpoloženje, disciplina, motiviranost za učenje, razumevanje med učenci, napetosti in pritiski, trud za ugled šole, pomembnost “biti učenec te šole”, disciplinski ukrepi);
- zaznava zadovoljstva z različnimi stvarmi;
- zaznava zaželenosti različnih sprememb na različnih področjih;
- predlogi za izboljšanje učne učinkovitosti;
- sumarni skor evalvacije šolske klime – KS;
- sumarni skor evalvacije razredne klime – KR.

V pričujoči raziskavi so bile vključene samo nekatere odvisne spremenljivke:

::REZULTATI IN DISKUSIJA

Tabela 1: Spearmanovi rang koeficienti med obravnavanimi variablami za obdobje 1989/ 90

	v90	v91	v92	v93	v94	DZP	KS
v90							
v91	0.09						
v92	0.21*	0.13					
v93	0.23**	0.41**	0.30**				
v94	-0.27**	0.08	-0.13	-0.08			
DZP	0.50**	0.08	0.29**	0.19*	-0.23**		
KS	0.51**	0.14	0.36**	0.27**	-0.40**	0.45**	
KR	0.41**	0.08	0.20*	0.41**	-0.38**	0.32**	0.56**

Opomba 1: DZP = diferencial zaznave zadovoljenosti lastnih potreb; KS = evaluacija socialne klime v šoli; KR = evaluacija klime v razredu: v90 = razpoloženje v šoli (zelo slabo =1, ..., zelo dobro =5). v91 = disciplina na šoli; v92 = motiviranost za učenje v šoli; v93 = medsebojno

razumevanje učencev v šoli; v94 = napetosti in pritiski v šoli.

Opomba 2: n = *. p < 0.05; **. p < 0.01

Iz tabele 1 je razvidno, da učenci statistično pomembno ($p < 0.01$) zaznavajo srednje visoko povezanost klime v razredu s klimo na šoli. Klima v razredu se statistično pomembno srednje visoko povezuje z “razpoloženjem” na šoli in z medsebojnim razumevanjem učencev v šoli. Evaluacija klime v razredu je pomembno srednje visoko povezana z zaznavanjem napetosti in pritiski v šoli, ki se prav tako statistično pomembno negativno srednje visoko povezuje s “klimo na šoli”. Statistično pomembno in srednje visoko povezanost zasledimo med oceno discipline na šoli in medsebojnim razumevanjem učencev na šoli.

Tabela 2: Spearmanovi rang koeficienti med obravnavanimi variablami za obdobje 2003/04

	v90	v91	v92	v93	v94	DZP	KS
v90							
v91	0.46**						
v92	0.36**	0.46**					
v93	0.38**	0.28**	0.21**				
v94	-0.28**	-0.20**	-0.12	-0.15*			
DZP	0.34**	0.16*	0.14	0.14	-0.08		
KS	0.50**	0.44**	0.42**	0.32**	-0.28**	0.26**	
KR	0.35**	0.24**	0.23**	0.41**	-0.10	0.24**	0.37**

Opomba 1: DZP = diferencial zaznave zadovoljenosti lastnih potreb; KS = evaluacija socialne klime na šoli; KR = evaluacija klime v razredu; v90 = “razpoloženje” na šoli (zelo slabo = 1, ..., zelo dobro = 5); v91 = disciplina na šoli; v92 = motiviranost za učenje v šoli; V93 = medsebojno razumevanje učencev v šoli; V94 = napetosti in pritiski v šoli (vse ocene od 1 do 5; zelo slabo = 1, ..., 5 = zelo dobro).

Opomba 2: n = *. p < 0.05; **. p < 0.01

Iz tabele je razvidna statistično pomembna ($p < 0.01$) srednje visoka povezanost med “razpoloženjem” na šoli in oceno discipline na šoli. Razpoloženje v šoli statistično pomembno srednje visoko korelira s klimo, kar prav gotovo kaže na splošno dobro “počutje” na šoli. Nizka povezanost zaznanega “razpoloženja na šoli” obstaja tudi z motiviranjem za učenje v šoli, z medsebojnim razumevanjem učencev v šoli, z zaznavanjem zadovoljenosti lastnih potreb ter z evaluacije klime v razredu. Tudi v tej generaciji je zaznati negativne korelacije pri napetosti in pritisku v šoli, ki se nizko povezujejo z oceno razpoloženja

na šoli in z oceno discipline v šoli. Nizko negativno statistično pomembno povezanost smo ugotovili med zaznavo medsebojnega razumevanja učencev na šoli in zaznavo napetosti in pritiskov. Srednje visoka statistično pomembna povezanost je zaznana med disciplino na šoli in motiviranjem za učenje ter med disciplino na šoli in klimo v šoli.

Tabela 3: Spearmanovi rang koeficienti med obravnavanimi variablami za obdobje 2007

	v90	v91	v92	v93	v94	DZP	KS
v90							
v91	0.17**						
v92	0.21**	0.43**					
v93	0.38**	0.02	0.10				
v94	-0.18**	-0.16*	-0.22**	-0.16*			
DZP	0.23**	0.10	0.16*	0.16*	-0.11		
KS	0.51**	0.35**	0.31**	0.34**	-0.34**	0.27**	
KR	0.33**	0.13*	0.12	0.44**	-0.18**	0.20**	0.51**

Opomba 1: DZP = diferencial zaznave zadovoljenosti lastnih potreb; KS = evaluacija socialne klime v šoli; KR = evaluacija klime v razredu; v90 = razpoloženje v šoli (zelo slabo =1, ..., 5 = zelo dobro); v91 = disciplina na šoli; v92 = motiviranost za učenje v šoli; v93 = medsebojno razumevanje učencev v šoli; v94 = napetosti in pritiski v šoli.

Opomba 2: n = *. $p < 0.05$; **. $p < 0.01$

Iz tabele je razvidna srednje visoka statistično pomembna ($p < 0.001$) med zaznavo klime v razredu in klimo na šoli ter med zaznavo klime v razredu in medsebojnim razumevanjem učencev v šoli. Razpoloženje v šoli se statistično pomembno povezuje z vsemi ostalimi raziskovanimi variablami: srednje visoko se povezuje s klimo na šoli, nizko se povezuje z motiviranjem za učenje v šoli ter z medsebojnim razumevanjem učencev v šoli, z zaznavanjem zadovoljenosti lastnih potreb in s klimo v razredu ter negativno nizko z evaluacijo napetosti in pritiskov v šoli.

Glede na različna obdobja preizkusa smo odkrili statistično pomembne razlike v zaželenosti sprememb na področju medosebnih odnosov med učenci in vodstvom šole. Srednji rangi, ki so transformirane vrednosti, kažejo, da je bila ta zaželenost največja v času preizkusa 1989/90. relativno najmanjša pa v času 2007. Omenjene rezultate si lahko razlagamo z različnih vidikov: demokratizacije medosebnih odnosov v srednjem šolstvu, ki je lahko povezana tudi z nekaterimi drugimi socialnimi "nusprodukti", deloma morda z manjšo stopnjo senzibilizacije za problematiko medosebnih odnosov v šoli ipd..

Tabela 4: Rezultati Kruskal – Wallisovega testa preverjanja razlik izbranih posamičnih odvisnih spremenljivk glede na različna obdobja

Variabla	Obdobje	N	srednji rang	hi kvadrat	df	p
VI17	1989/90	128	259.75	0.27	2	0.87
	2002/03	168	265.71			
	2007	225	258.19			
VI18	1989/90	128	265.93	0.86	2	0.65
	2002/03	168	267.17			
	2007	226	254.78			
VI19	1989/90	128	305.48	17.17	2	0.00
	2002/03	167	238.70			
	2007	225	251.10			
VI20	1989/90	128	276.66	2.43	2	0.30
	2002/03	168	250.00			
	2007	226	261.46			
VI21	1989/90	128	262.45	0.36	2	0.84
	2002/03	159	253.56			
	2007	224	254.04			
VI22	1989/90	128	258.14	0.67	2	0.71
	2002/03	164	264.92			
	2007	223	252.83			
VI23	1989/90	128	287.07	7.10	2	0.03
	2002/03	165	258.71			
	2007	225	244.39			
VI24	1989/90	16	36.16	2.17	2	0.34
	2002/03	16	40.44			
	2007	37	32.15			

Opomba. Zaželenost sprememb na različnih področjih (prav nič si ne želim = 1. 5 = zelo si želim): VI17: v zvezi z načinom ocenjevanja; VI18: v zvezi z učno tehnologijo; VI19: v zvezi z obremenjenostjo; VI20: v zvezi s predmetnikom; VI21: v zvezi z možnostjo sodelovanja; VI22: v zvezi z medosebnimi odnosi med učenci in učitelji; VI23: v zvezi z medosebnimi odnosi med učenci in vodstvom šole; VI24: drugo (individualni predlogi učencev).

In na področju obremenjenosti ($P = 0.00$)? V letu 1990 je bila najvišje izražena želja učencev po spremembah v zvezi z obremenjenostjo, v času 2. raziskave (leta 2003) ta želja ni več tako izrazita, v letu 2007 pa se zaželenost sprememb zopet poveča glede na prejšnje časovno obdobje. Pri interpretiranju razlik pa je potrebna previdnost - zaznavanje obremenjenosti učencev (in skladno tem tudi intenzivnost želje po spremembah) se lahko spreminja tudi

glede na obdobje v šolskem letu (npr. pred ali po času počitnic, priprave na zunanje preverjanje znanja...), česar pa v raziskavi nismo kontrolirali.

Tabela 5: Rezultati Kruskal – Wallisovega testa preverjanja razlik izbranih posamičnih odvisnih Spremenljivk glede na različna obdobja

Variabla	Obdobje	N	srednji rang	hi kvadrat	df	P
v90	1989/90	128	235.00	13.30	2	0.00
	2002/03	172	250.90			
	2007	225	288.22			
v91	1989/90	128	257.45	0.76	2	0.69
	2002/03	172	259.80			
	2007	226	269.74			
v92	1989/90	128	294.05	7.73	2	0.02
	2002/03	172	257.15			
	2007	226	251.03			
v93	1989/90	128	219.84	15.80	2	0.00
	2002/03	171	279.31			
	2007	226	275.10			
v94	1989/90	128	306.75	15.20	2	0.00
	2002/03	172	242.60			
	2007	226	254.90			
v95	1989/90	128	283.18	4.37	2	0.11
	2002/03	170	264.32			
	2007	226	249.42			
v96	1989/90	128	261.11	0.05	2	1.00
	2002/03	172	265.00			
	2007	226	263.77			
v97	1989/90	128	272.36	1.57	2	0.45
	2002/03	172	269.00			
	2007	226	254.35			
v98	1989/90	128	265.12	4.45	2	0.11
	2002/03	172	244.08			
	2007	224	275.15			

Opomba. Splošna prisotnost posamičnih dejavnikov klime (zelo slabo = 1. 5 = zelo dobro): v90: razpoloženje v šoli; v91: disciplina v šoli; v92: motiviranost za učenje; v93: medsebojno razumevanje učencev; v94: napetosti in pritiski v šoli; v95: truditi se za pomemben videz izven šole; v96: truditi se, da bi o šoli tudi drugi mislili dobro; v97: pomen biti učenec te šole; v98: disciplinski ukrepi v šoli.

Odkrili smo nekaj statistično pomembnih razlik v zvezi s splošno prisotnostjo posamičnih dejavnikov klime glede na različna obdobja. Iz tabele je razvidno, da je dobro "razpoloženje" na šoli (v90) najbolj prisotno v generaciji 2007 in najmanj v obdobju 1989/90.

Podobno sliko kažejo tudi razlike glede na ocene medsebojnega razumevanja učencev (v93), najslabše ga ocenjujejo v raziskavi 1 – generacija v šolskem letu 1989/1990, medtem ko je v raziskavi 2 in 3 (leta 2003 in 2007) medsebojno razumevanje učencev ocenjeno bolje, med obema obdobjema ni večjih razlik. Pri motiviranosti za učenje (v92) pa ravno obratno, opazimo trend upadanja. Najvišje so jo ocenili v letu 1990 in najslabše v letu 2007. Tudi prisotnosti napetosti in pritiskov na šoli (v94) je največja v letu 1990.

Klimo, ki je vladala na šolah leta 1990 bi lahko označili kot manj prijazno učencem glede medsebojnega razumevanja. Čeprav jo označuje večja motiviranost za učenje, je večje tudi zaznavanje napetosti in pritiskov, in želje po spremembah - zmanjšanju obremenjenosti, boljših odnosih z vodstvom šole. Leta 2007 je slika obratna: boljše medsebojno razumevanje učencev, manj napetosti in pritiskov, manjša obremenjenost učencev pa tudi manj motiviranosti za učenje. V tem času, od leta 1990 do danes, se je na področju šolstva uvedlo kar precej sistemskih sprememb in izboljšav, ki jih lahko povežemo z zgoraj omenjenimi spremembami (manjša obremenjenost, manj pritiskov, tekmovalnosti, pa več sodelovalnega učenja). Preseneča pa rezultat, da se je po zaznavah dijakov sodeč znižala njihova učna motivacija.

Tabela 6: Aritmetične sredine in standardne deviacije "evaluacija razredne klime" glede na spol in obdobje preizkusa

Spol	Obdobje	M	SD	N
moški	1989/90	112.59	19.59	46
	2003/04	105.83	27.12	95
	2007	111.41	26.57	174
ženske	1989/90	110.00	23.28	82
	2003/04	110.29	25.05	75
	2007	109.58	35.19	48

Tabela 7: Rezultati dvosmerne analize variance za odvisno spremenljivko "evaluacija klime v razredu"

Izvor	SS	df	MS	F	p
Spol	0.03	1	0.03	0.00	0.99
Obdobje	841.63	2	420.82	0.61	0.55
Spol x Obdobje	1140.55	2	570.28	0.82	0.44

Z dvosmerno analizo variance smo preverjali učinke spola in obdobja oz. njune interakcije na evaluacijo razredne klime.

V primeru vsakega od posamičnih učinkov smo sprejeli ničelno hipotezo, prav tako tudi v primeru njunega interaktivnega vpliva.

Nismo pa odkrili pomembnih razlik v ocenjevanju klime med obdobji, niti med spoloma. Rezultati niso najbolj pričakovani: dekleta naj bi bila občutljivejša in bolj kritična do medosebnih odnosov v razredu.

Tabela 8: Aritmetične sredine in standardne deviacije evaluacije šolske klime glede na spol in obdobje preizkusa

Spol	Obdobje	M	SD	N
moški	1989/90	96.74	22.76	46
	2003/04	94.26	24.00	95
	2007	103.46	20.68	178
ženski	1989/90	93.18	21.49	82
	2003/04	92.38	22.59	77
	2007	97.58	26.81	48

Tabela 9: Rezultati dvosmerne analize variance za odvisno spremenljivko "evaluacija šolske klime"

Izvor	SS	Df	MS	F	p
Spol	1525.85	1	1525.85	3.02	0.08
Obdobje	4412.49	2	2206.25	4.36	0.01
Spol x Obdobje	318.77	2	159.39	0.32	0.73

Z dvosmerno analizo variance smo preverjali pričakovanja o posamičnem učinku spola in obdobja oz. njune interakcije na evaluacijo šolske klime.

Ničelno hipotezo smo zavrnil v primeru učinka obdobja ($p = 0.01$). Odkrili pa smo pomembno ($p < 0.05$) razliko v ocenjevanju šolske klime med

obdobji. Vpogled v tabelo aritmetičnih sredin in standardnih deviacij pokaže (glejte, prosim, tabelo 8), da je šolska klima ocenjena kot najbolj pozitivna v obdobju 2007.

Nekoliko preseneča, da smo pomembne razlike med obdobji odkrili za evaluacijo šolske klime, ne pa za evaluacijo razredne klime.

Tabela 10: Aritmetične sredine in standardne deviacije “zaznave zadovoljenosti lastnih psihosocialnih potreb” glede na spol in obdobje preizkusa

Spol	Obdobje	M	SD	N
Moški	1989/90	55.54	8.65	46
	2003/04	58.41	10.19	95
	2007	55.97	11.03	179
Ženske	1989/90	54.40	10.41	82
	2003/04	57.56	9.14	77
	2007	54.19	10.53	47

Tabela 11: Rezultati dvosmerne analize variance za odvisno spremenljivko “zaznava zadovoljenosti lastnih psihosocialnih potreb”

Izvor	SS	Df	MS	F	p
Spol	168.41	1	168.41	1.59	0.21
Obdobje	906.17	2	453.08	4.28	0.01
Spol x Obdobje	17.34	2	8.67	0.08	0.92

V primeru zaznane zadovoljenosti lastnih psihosocialnih potreb smo ničelno hipotezo zavrnilo ($p = 0.01$) v primeru dejavnika “obdobje preizkusa”, sprejeli pa smo jo tako za dejavnik “spol”, kot za interaktivni učinek obdobja in spola. Ničelno hipotezo v primeru “obdobja” smo zavrnilo predvsem “zaradi” leta 2002/2003, ko je bila zaznava zadovoljenosti lastnih potreb najvišja. Razlike lahko morda obrazložimo s socialnimi okoliščinami in socialno dinamiko obdobja 2002, ki je bila do mladih morda prijaznejša.

Tabela 12: Hi – kvadrat preizkus razlik med frekvencami izborov “MI občutka”(DA/ NE) s “prijatelji na šoli” glede na obdobje preizkusa

	v84 – MI “občutek”		
	1-da	2-ne	total
1- 1989	104	23	127
2- 2003	147	23	170
3- 2007	199	27	226
Total	450	73	523

Hi-kvadrat (2) = 2.61. p= 0.27

Odstotek celic. kjer je pričakovana frekvenca < 5 = 0%.

Opomba: 1 = obdobje 1989/ 90; 2 = 200/ 2003; 3 = 2007; V 84 = ali lahko rečemo “MI” v zvezi s prijatelji na šoli (1 = DA. 2 = NE). S

Nismo odkrili pomembnih razlik v pogostosti identifikacije s kategorijo prijateljev na šoli z obdobjem preizkusa. To pomeni, da so “prijatelji na šoli” stabilna identifikacijska kategorija.

Tabela 13: Hi – kvadrat preizkus razlik med frekvencami izborov “MI občutka” (DA/NE) z “organizacijo srednješolcev” glede na obdobje preizkusa

	V 85 MI “občutek”		
	1- da	2- ne	total
1- 1989	21	106	127
2- 2003	43	127	170
3- 2007	54	173	227
Total	118	406	524

Hi-kvadrat (2) = 3.56. p= 0.17

Odstotek celic. kjer je frekvenca < 5 = 0%

Opomba: 1 = obdobje 1989/ 90; 2 = 200/ 2003; 3 = 2007; V 84 = ali lahko rečemo “MI” v zvezi z organizacijo srednješolcev (1 = DA. 2 = NE).

Nismo odkrili pomembnih razlik v pogostosti identifikacije s kategorijo organizacija srednješolcev z obdobjem preizkusa.

Tabela 14: Hi – kvadrat preizkus razlik med frekvencami izoborov “MI občutka” (DA/ NE) z “razredno skupnostjo” glede na obdobje preizkusa

	v86 MI “občutek”		
	1- da	2- ne	total
1- 1989	98	29	127
2. 2003	91	79	170
3- 2007	115	111	227
total	305	219	524

Hi-kvadrat (2) = 25. p= 0.00

Odstotek celic, kjer je (vrednost < 5 = 0%)

Opomba: 1 = obdobje 1989/ 90; 2 = 200/ 2003; 3 = 2007; V 84 = ali lahko rečemo “MI” v zvezi razredno skupnostjo (1 = DA. 2 = NE).

Odkrili smo pomembne razlike v pogostosti identifikacije z razredno skupnostjo glede na obdobje preizkusa. Vpogled v tabelo 14 pokaže, da je ta pogostnost najmanjša v obdobju 2007.

Tabela 15: Hi – kvadrat preizkus razlik med frekvencami izoborov “MI občutka”(DA/ NE) s “šolo kot celoto” glede na obdobje preizkusa

	v87 MI “občutek”		
	1	2	total
1- 1989	34	93	127
2- 2003	62	107	169
3- 2007	81	146	227
total	177	346	523

Hi-kvadrat (2) = 3.80. p= 0.15

Odstotek celic, kjer je (vrednost < 5 = 0%)

Opomba: 1 = obdobje 1989/ 90; 2 = 200/ 2003; 3 = 2007; V 84 = ali lahko rečemo “MI” v zvezi s šolo kot celoto (1 = DA. 2 = NE).

Nismo odkrili pomembnih razlik v pogostosti identifikacije šole kot celote glede na obdobje preizkusa. To pomeni, da je “šola kot celota” stabilna identifikacijska kategorija.

Tabela 16: Hi – kvadrat preizkus razlik med frekvencami izoborov “MI občutka”(DA/ NE) s “sošolci v oddelku” glede na obdobje preizkusa

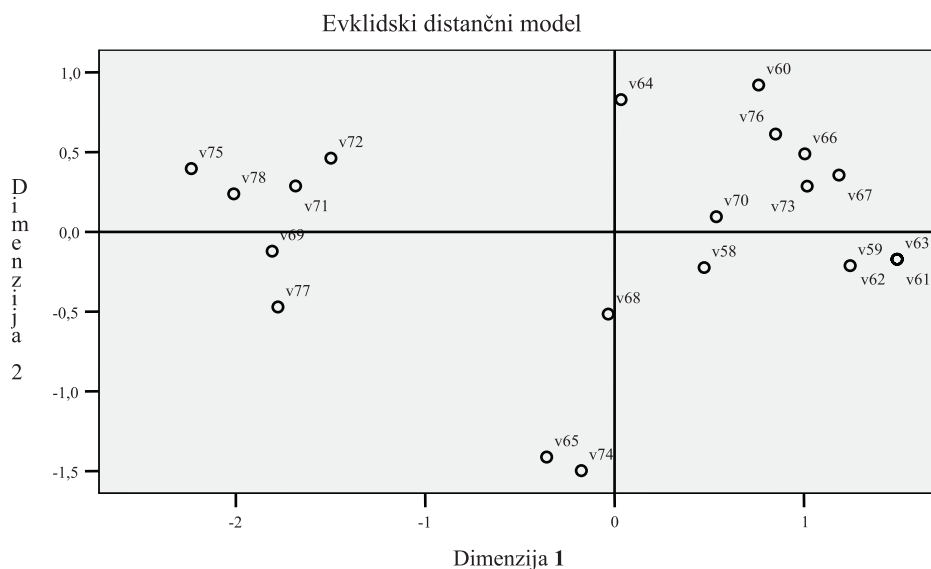
	v88 – MI “občutek”		
	1-da	2-ne	total
1- 1989	114	13	127
2- 2003	140	30	170
3- 2007	170	57	227
Total	424	100	524

Hi-kvadrat (2) = 12.00. p= 0.00

Odstotek celic. kjer je (frekvenca < 5 = 0%)

Opomba: 1 = obdobje 1989/ 90; 2 = 200/ 2003; 3 = 2007; V 84 = ali lahko rečemo “MI” v zvezi s sošolci na oddelku (1 = DA. 2 = NE).

Odkrili smo pomembne razlike v pogostosti identifikacije s sošolci v oddelku glede na različna obdobja preizkusa. Na osnovi rezultatov lahko zanesljivo sklepamo o tem, da se z obdobji preizkusa povečuje delež tistih, ki se ne istovetijo s svojimi sošolci na oddelku. Rezultat je zlasti zanimiv zaradi tega, ker nismo odkrili razlik v evaluaciji razredne klime, kar pomeni, da razredne klime ne zaznavajo v smislu identifikacije z okoljem v katerem se pojavlja. To dejstvo bi morda lahko interpretirali kot nagnjenost k bolj površnim socialnim odnosom, ki ne temeljijo na ustreznih procesih istovetenja.

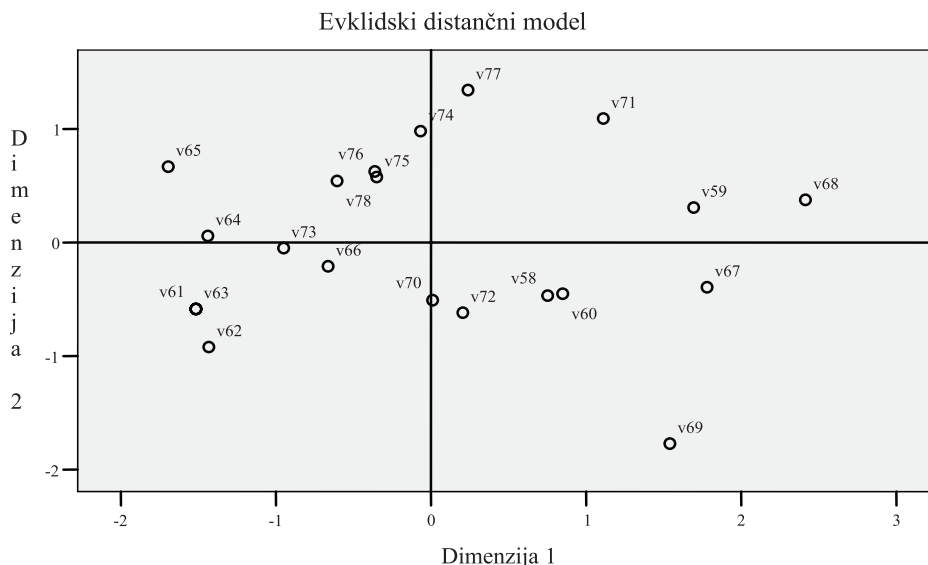


Slika 1. Grafični prikaz multidimenzionalnega skaliranja obravnavanih spremenljivk za obdobje 1989/90 (stress coef. = 0.10; RSQ = 0.95).

Opombe: Posamezne variable lažejo na to, kako pogosto prihaja do ne-sporazumov, sporov zaradi naslednjih razlogov pri predmetih slovenščina, tuj jezik in matematika:

v58 pomanjkljive učne tehnologije pri slovenskem jeziku; v59 pomanjkljive učne tehnologije pri tujem jeziku; v60 pomanjkljive učne tehnologije pri matematiki; v61 prostorske stiske pri slovenskem jeziku; v62 prostorske stiske pri tujem jeziku; v63 prostorske stiske pri matematiki; v64 neustreznih programov in učbenikov pri slovenskem jeziku; v65 neustreznih programov in učbenikov pri tujem jeziku; v66 neustreznih programov in učbenikov pri matematiki; v67 neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri slovenskem jeziku; v68 neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri tujem jeziku; v69 neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri matematiki; v70 načinom ocenjevanja oz. preverjanja znanja pri slovenskem jeziku; v71 načinom ocenjevanja oz. preverjanja znanja pri tujem jeziku; v72 načinom ocenjevanja oz. preverjanja znanja pri matematiki; v73 načinom razlage pri slovenskem jeziku; v74 načinom razlage pri tujem jeziku; v75 načinom razlage pri matematiki; v76 drugo pri slovenskem jeziku; v77 drugo pri tujem jeziku; v78 drugo pri matematiki.

Vpogled v sliko 1 pokaže nekaj izrazitih grupiranj. Tako lahko npr. opazimo podobnost med variablami v71, v72, v69, v75, v77 in v78. hkrati pa se ločita od drugih zaznav variabel npr. v65 in v74. Vendar je med njimi neka razlika v saturiranju med načinom ocenjevanja in načinom razlage.



Slika 2. Grafični prikaz multidimenzionalnega skaliranja obravnavanih spremenljivk za obdobje 2003/04 ($stress = 0.16$; $RSQ = 0.86$).

Druga skupina izrazitega grupiranja predstavljajo prostorsko stisko pri vseh predmetih (v61, v62, v63) in pomanjkljiva učna tehnologija pri tujem jeziku (v60). V naslednji skupini najdemo skupino podatkov, v katero so povezane variable v67, v66, v70. in v58. V nobeno grupacijo se ne povezuje postavka neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri tujem jeziku (68) ter neustrezni programi in učbeniki pri slovenskem jeziku (v64).

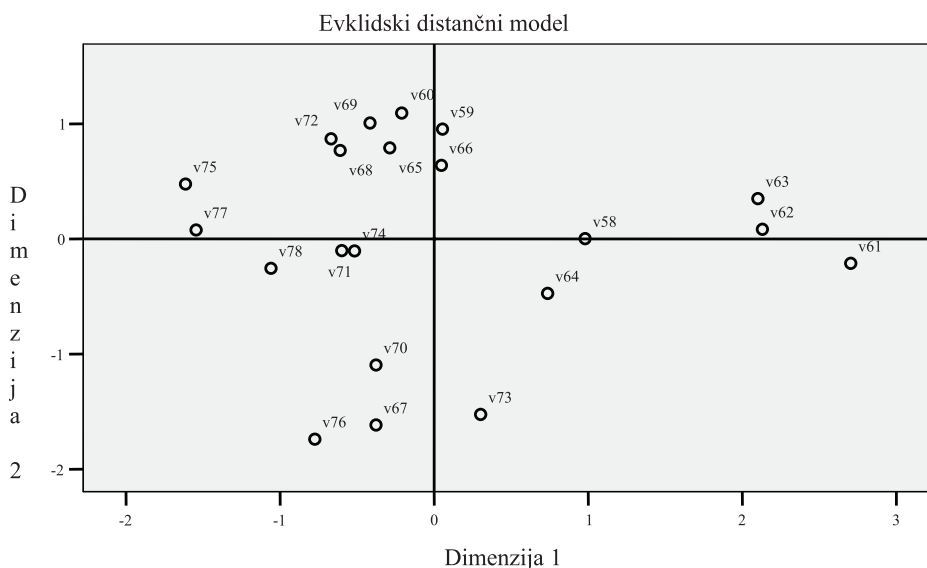
Opomba: Posamezne variable kažejo na to, kako pogosto prihaja do ne-sporazumov, sporov zaradi naslednjih razlogov pri predmetih slovenščina, tuj jezik in matematika:

v58 pomanjkljive učne tehnologije pri slovenskem jeziku; v59 pomanjkljive učne tehnologije pri tujem jeziku; v60 pomanjkljive učne tehnologije pri matematiki; v61 prostorske stiske pri slovenskem jeziku; v62 prostorske stiske pri tujem jeziku; v63 prostorske stiske pri matematiki; v64 neustreznih programov in učbenikov pri slovenskem jeziku; v65 neustreznih programov in učbenikov pri tujem jeziku; v66 neustreznih programov in učbenikov pri matematiki; v67 neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri slovenskem jeziku; v68 neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri tujem jeziku; v69 neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri matematiki; v70 načinom ocenjevanja oz. preverjanja znanja pri slovenskem jeziku; v71 načinom ocenjevanja oz. preverjanja znanja pri tujem jeziku; v72 načinom ocenjevanja oz. preverjanja znanja pri matematiki; v73 načinom razlage pri slovenskem jeziku; v74 načinom razlage pri tujem jeziku; v75 načinom razlage pri matematiki; v76 drugo pri slovenskem jeziku; v77 drugo pri tujem jeziku; v78 drugo pri matematiki.

Vpogled v sliko 2 pokaže prav tako nekaj grupiranj podatkov, ki so npr. manj izrazita v primerjavi s sliko 1 in sliko 3 in so si variable med seboj manj podobne. Tako lahko npr. opazimo podobnost med variablami v61, v62 in v63, in sicer podobno kot pri sliki 1. V naslednjo grupacijo lahko združimo variable v58, v60, v70 in v72. Še ena grupacija, ki združuje podobnosti med posameznimi variablami v59, v68, v67. Naslednjo podobnost opazimo med variablami v74, v75, v77, v76 in v78. Najbolj oddaljena od ostalih variabel je v69. ki se ne združuje kot podobna z nobeno od ostalih spremenljivk.

Opomba: Posamezne variable kažejo na to, kako pogosto prihaja do ne-sporazumov, sporov zaradi naslednjih razlogov pri predmetih slovenščina, tuj jezik in matematika:

v58 pomanjkljive učne tehnologije pri slovenskem jeziku; v59 pomanjkljive učne tehnologije pri tujem jeziku; v60 pomanjkljive učne tehnologije pri matematiki; v61 prostorske stiske pri slovenskem jeziku; v62 prostorske stiske pri tujem jeziku; v63 prostorske stiske pri matematiki; v64 neustreznih programov in učbenikov pri slovenskem jeziku; v65 neustreznih programov



Slika 3. Grafični prikaz multidimenzionalnega skaliranja obravnavanih spremenljivk v let 2007 ($stress = 0.16$; $RSQ = 0.88$).

in učbenikov pri tujem jeziku; v66 neustreznih programov in učbenikov pri matematiki; v67 neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri slovenskem jeziku; v68 neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri tujem jeziku; v69 neustreznih medsebojnih odnosov med učenci in učitelji pri matematiki; v70 načinom ocenjevanja oz. preverjanja znanja pri slovenskem jeziku; v71 načinom ocenjevanja oz. preverjanja znanja pri tujem jeziku; v72 načinom ocenjevanja oz. preverjanja znanja pri matematiki; v73 načinom razlage pri slovenskem jeziku; v74 načinom razlage pri tujem jeziku; v75 načinom razlage pri matematiki; v76 drugo pri slovenskem jeziku; v77 drugo pri tujem jeziku; v78 drugo pri matematiki.

Vpogled v sliko 3 pokaže nekaj izrazitih grupiranj podatkov. še posebej v primerjavi s sliko 2.

Tako lahko npr. opazimo podobnost med variablami v61, v62, v63, ki je prav tako značilna za pretekla obdobja. Naslednja velika grupacija združuje podobnosti med variablami v59, v60, v65, v66, v69, v68 in v72. Zelo podobno so bile ocenjene tudi variable v70, v76 in v67, nekoliko oddaljena je variabla v73, vendar še najbližje tej "koncentraciji". Še ena skupina variabel katere so dijaki ocenjevali podobno so v71, v74, v75, v77 in v78.

::ZAKLJUČKI

V vsakem od obravnavanih obdobjih posebej (leta 1989, leta 2003 in leta 2007) obstajajo pomembne povezanosti med zaznavo socialne klime v razredu, socialne klime na šoli, zaznavo zadovoljenosti lastnih psihosocialnih potreb ter med zaznavami različnih posamičnih značilnosti učne organizacije (razpoloženje, disciplina, motiviranost za učenje, medsebojno razumevanje učencev, napetosti in pritiski).

Socialna klima v razredu je del širše klime na šoli, obe sta medsebojno ne-ločljivo povezani in vplivata ena na drugo. Prav tako je medsebojno povezano zaznavanje socialne klime (v razredu in v šoli) z doživljanjem zadovoljstva učencev; pozitivna socialna klima lahko pripomore k večjem zadovoljstvu hkrati pa zadovoljni učenci soustvarjajo pozitivno socialno klimo.

Zaznava pozitivne oz. ugodne socialne klime je v splošnem povezana z dobro disciplino v šoli in visoko motiviranostjo za učenje ter dobrim medsebojnim razumevanjem učencev. Govorimo lahko tudi o delovnem ozračju, ki spodbuja učenje in sodelovanje kar je predpogoj za doseganje dobrih učnih rezultatov. Učenci ob zaznavanju dobre socialne klime zaznavajo manj napetosti in pritiskov v šoli.

V letu 1990 so učenci v primerjavi z obdobjem leta 2003 in 2007 sicer višje ocenili motiviranost za učenje, slabše pa "razpoloženje" na šolah in medsebojno razumevanje učencev, z več napetosti in pritiski (glej tabelo 5), skladno s tem je bila v letu 1990 tudi največja zaželenost sprememb na področju medosebnih odnosov med učenci in vodstvom šole. Tudi rezultati analize variance kažejo na statistično pomembno razliko v ocenjevanju šolske klime med obdobji, kot najbolj pozitivna je bila ocenjena v letu 2007.

Glede na to, da mere šolske klime odražajo trajne lastnosti socialnega okolja šole, bi pričakovali, da bodo ocene klime ostale relativno stabilne, kljub temu, da se člani – učenci spreminjajo (zaradi vpisa, zaključevanja šolanja in prehajanja znotraj obdobja šolanja). Ključna predpostavka je, da lahko šolo, kljub menjavi njenih članov, procese v njej in klimo označimo na način, ki je relativno stabilen, razen, kadar se pojavijo večje pomembne šolske spremembe in izboljšave (Brand in dr., 2007).

Razlike med obdobji 1990, 2003 in 2007 so različno pomembne, nekatere med njimi pa si zaslužijo posebno obravnavo, saj odražajo pretekle trende, ki zadevajo demografske spremembe ter nekatere druge faktorje, ki so vplivali na večjo odzivnost šol na spreminjajoča se pričakovanja in potrebe okolja. Spremembe pravnega okvira (v načinu financiranja srednjih šol, kurikularne spremembe v smislu večje izbirnosti in z njo povezane različne ponudbe izbirnih vsebin), spremembe v šolski politiki, ki se vse bolj osredotoča na zagotavlja-

nje kakovosti (s tem namenom so bila šolam v zadnjem desetletju na voljo številna usposabljanja) ter demografske spremembe, predvsem upad števila rojstev (skoraj 30 % upad števila rojstev v zadnjih 15 – 20 letih (Trnavčević, Biloslavo, Logaj, Snoj, Kodrič, 2007) skupaj s politiko izbire vpisa so prisilile šole k iskanju možnosti obstoja tudi tako, da so poskušale spremeniti svojo kulturo. V šolah mora biti razvita takšna kultura, da bodo le te dosegale svoje cilje in hkrati izpolnjevale pričakovanja “družbe”. Postati morajo bolj dovzetne za okolje in bolj osredotočene na odjemalce, kot so bile v preteklosti. Eden izmed možnih načinov je t. i. marketinška kultura. Tudi Koren, (2005) omenja marketizacijske/ marketinške procese, kot so decentralizacija, deregulacija, financiranje kot glavarina in večja avtonomija šol, ki so spodbudili spremembe v delovanju šol. Da bi lahko preživele in /ali uspevale , morajo prevzeti nekatere temeljne vrednote, ki jih pripisujemo pojmu marketinške kulture (Webster, 1995, v Peterson, 2002)

Pri tem je zanimivo, da razlik med obdobji nismo odkrili v ocenjevanju razredne klime, čeprav je razredna klima povezana s šolsko oz. se v njej odraža. Merjenje socialne klime na nivoju razreda je bolj primerno za nižje razrede osnovne šole, medtem ko se je v višjih razredih in srednjih šolah primerneje osredotočiti na celotno šolsko klimo, ki zaobjame celotno učencevo izkušnjo (učenci imajo krajše stike z večjim številom učiteljev, prehajajo med razredi oz. so v različnih skupinah vrstnikov).

Raziskava ima nekatere tako metodološke kot tudi teoretične omejitve. Generalizacija rezultatov izvedene raziskave oz. veljavnost same primerjave med šolama je prvenstveno odvisna od kakovosti vzorčenja znotraj organizacije. Da bi prišli do zanesljive in stabilne mere šolske klime poskušajo v raziskavah zbrati podatke iz večjih različnih vzorcev šol in hkrati na dovolj obsežnem reprezentativnem vzorcu učencev znotraj šole. Zaradi omejitev (čas, denar) je težko izpolniti oba pogoja, zato se nekateri raziskovalci odločajo tudi za “zgoščene” vzorce učencev (npr. številni učenci znotraj šole) pri čemer pa vključijo relativno majhen omejen vzorec šol (npr. Tolsma, Menne, & Hopper, 1976, v Brand et al., 2007). V tem primeru je potrebna previdnost pri interpretaciji in posploševanju dobljenih rezultatov (na nivoju šol in na nivoju učencev). Naslednja metodološka omejitev se nanaša na sam postopek izvajanja raziskave, ki je bil sicer poenoten, kljub temu pa v praksi zaradi različnih razlogov prihaja do odstopanj.

Prednost izvedene raziskave je v njeni izvedbi v treh časovnih obdobjih (1990, 2003, 2007), ki omogoča možnost analize rezultatov tudi na trende. Tri zaporedne meritve lahko že dokaj zanesljivo nakažejo trende sprememb, če so ti seveda prisotni. Časovna serija istovrstnih podatkov je zanimiva za analizo tako na ravni slovenskega povprečja, še bolj pa na ravni posamezne

šole (za pripravlanje načrtov ukrepanja). V vseh treh izvedbah je bil uporabljen enak vprašalnik, kar pomeni, da so podatki povsem primerljivi. Raziskava je pokazala tudi aktualnost in uporabnost soavtorsko konstruiranega vprašalnika (so – avtorja: Velko S. Rus in Maja Rus – Makovec), ki je bil zasnovan in uporabljan že leta 1989, temelji/l pa (je) na konceptu socialne klime, kot sta ga v tem času zasnovala oba soavtorja (Rus, 1993; 1997, 1999). Gre za koncept, ki socialno klimo v različnih organizacijah obravnava tako z individualnega (zaznava zadovoljenosti lastnih psihosocialni potreb), kot s socialnega oz. grupno – dinamskega vidika (tako objektivne kot subjektivne strukturne in procesne značilnosti, vključno z zaznavami oz. socialnimi reprezentacijami, ki se nanašajo na izbrane vidike organizacijske klime in kulture).

::LITERATURA

- Armstrong, M. (1990): How to be an even better manager. London: Kogan Page.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Ballantine, J. H. (2001): The sociology of education: a systematic analysis. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997): The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87, 1997–2001.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995): Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627–658.
- Bečaj, J. (1994): Skupinsko dinamične zakonitosti vodenja. V: Velikonja . M.: Menedžment v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Bečaj, J. (1999): Temelji socialnega vplivanja. Zbirka prosojnic. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za psihologijo.
- Brajša, P. (1990): Osnovni elementi interpersonalne komunikacije. Varaždin: Skripta
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003): Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
- Bratanič, M. (1990): Mikropedagogija. Zagreb: Školska knjiga
- Erčulj J. (2004): Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum? *Sodobna pedagogika* 55, (2), 70–88.
- Everard, B. in Morris, G. (1990): Effective school management. London: Paul Chapman.
- Goslin, V. (1965): The Curriculum planning. V: Husen T. in Postlethwaite N.(ur.). The international encyclopedia of education. Oxford: Pergamon
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990): The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165–177.
- Koren, A. (2005). Centrlizacija in avtonomija: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu, *Šolsko polje*, 16 (5/6): 141–159.
- Koth, Christine W; Bradshaw, Catherine P; Leaf, Philip J.: A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*. Vol 100(1) Feb 2008, 96–104.
- Kreft, I. G. G. (1993): Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary school. *Sociology of Education*, 66, 104–129.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997): Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76–88.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001): School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141–159.
- Lesourne, J.(1993): Izzazovi 2000. godine. Zagreb: Educa
- Lipičnik B. (1998): Ravnanje z ljudmi pri delu (Human Resources Management). Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004): Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 209–233.
- Manstead, A.S.R. in Hewstone, M. (ur.) (1995): The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology. Oxford: Basil Blackwell.
- Midgley, C., & Edelin, K. C. (1998): Middle school reform and early adolescent well-being: The good news and the bad. *Educational Psychologist*, 33, 195–206.

- Midgley, C., & Feldlaufer, H. (1987): Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 7, 225-241.
- Mihalič R. (2004): Dimenzije upravljanja organizacijske kulture in klime. Znanstveno delo podiplomskih študentov v Sloveniji. Ljubljana: Društvo mladih raziskovalcev Slovenije-združenje podiplomskih študentov.
- Peterson K. D. (2002): Positive or negative? *Journal of Staff Development*. Vol.23, No.3
- Roncelli Vaupot, S. (2000): Pristopi k izboljševanju dela šol. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, št. 1, 2000. str. 9-11.
- Rus, V. S. (1993): Socialna psihologija: teorija, empirija, eksperiment, uporaba. Ljubljana: Davean.
- Rus, V. S. (1997): Socialna in societalna psihologija (z obrisi sociopsihologije). Ljubljana: FF, Univerza v Ljubljani.
- Rus, V. S. (1999): Sociopsihologija kot sodobna paradigma socialne psihologije. Ljubljana: FF, Univerza v Ljubljani.
- Schein, E. H. (1992): *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Tavčar, M. I. (2002): *Strateški management*. Koper, Maribor: Visoka šola za management v Kopru in Ekonomsko poslovna fakulteta Maribor.
- Tomič, A. (2002): *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994): The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.
- Stipek, D., (2002): *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Allyn & Bacon. Boston.
- Tolsma, R. J., Menne, J. W., & Hopper, G. (1976): The High School Characteristics Index as an individual and aggregate response measure. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 9, 5-14.
- Trnavčević A., Biloslavo R., Logaj V., Snoj B., Kodrič B. (2007): Marketinška kultura v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. *Organizacija. Letnik* 40, št. 4.
- Ule Nastran. M. (1994): *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule Nastran. M. (1999): *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče
- Way, N. Reddy, R., Rhodes, J. (2007): Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*. Vol 40(3-4), 194-213.
- Whitty.G. (1985): *Education. economy and national culture*. V *Social and cultural forms of modernity*. London: Open University
- Wigfield, A., Eccles, J., (1994): Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of early adolescence*, 14, 107-137.
- Zabukovec. V. (1998): *Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva
- Yair. G. (2003): Decisive moments and key experiences: expanding paradigmatic boundaries in the study of school effects. V: Torres C.A. in Antikainen A.(ur.). *The international handbook of the sociology education*. Lanham: Rowman and Littlefield