



UNIVERZA V MARIBORU
FAKULTETA ZA ORGANIZACIJSKE VEDE

Magistrsko delo

Program: Kadrovski management
Smer: Splošni kadrovski management

DEJAVNIKI ODNOSA MED UČITELJEM IN UČENCI V OSNOVNI ŠOLI

Mentor: red. prof. dr. Milan Pagon

Kandidatka: Magda Slokar Čevdek

Bukovica, marec 2010

Učencem in dijakom se zdi najpomembnejše, da ima učitelj smisel za humor, da je pravičen, dosleden in da mu lahko zaupajo.

Učitelj mora biti najprej srečen in zadovoljen sam s seboj.

Dober učitelj se nenehno izobražuje, izpopolnjuje in se prilagaja spremembam.

(Mirjana Pintar, Otroci in družina, oktober 2004)

Posvetilo

Ta naloga je posvečena vsem mojim učencem. Zahvaljujem se jim za vse, kar so me naučili.

Naloga je posvečena tudi sodelavkam in sodelavcem na Osnovni šoli Solkan. Ob vseh težavah, s katerimi se srečujemo, se zavedajmo, da so medsebojni odnosi tisti temelj, na katerem moramo graditi naš vsakdan.

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorju red. prof. dr. Milanu Pagonu za strokovno mentorstvo, nasvete, spodbude in pomoč pri nastajanju magistrskega dela ter za vsa znanja in izkušnje, ki sem jih pridobila v sodelovanju z njim.

Hvala vsem učiteljem, ki so sodelovali v raziskavi, in vsem ravnateljem, ki so bili naklonjeni mojemu delu. Posebej velja zahvala gospodu Marijanu Kogoju, ravnatelju Osnovne šole Solkan, za izkazano razumevanje in naklonjenost mojemu študiju.

Hvala moji družini za vso podporo in razumevanje.

Zahvaljujem se tudi lektorici magistrske naloge ge. Nataliji Plohl.

POVZETEK

V magistrski nalogi izhajamo iz teze, da je kvaliteten odnos med učiteljem in učenci aksiom, na katerem temelji uspešen vzgojno-izobraževalni proces, celoten etos šole in organizacijska kultura v šolstvu. Medsebojni odnos je tisti element vzgojno-izobraževalnega procesa, od katerega je odvisna njegova uspešnost.

Magistrska naloga obravnava odnose med učitelji in učenci v osnovni šoli z vidika učitelja. Predstavljeni so nekateri dejavniki medsebojnih odnosov, ki se pojavljajo v literaturi, ter rezultati raziskave odnosa med učiteljem in učenci med slovenskimi osnovnošolskimi učitelji.

Namen raziskave je bil poiskati osnove za izboljšanje kvalitete odnosa med učiteljem in učenci z vidika učiteljev, zato smo raziskovali, kako učitelji ocenjujejo kvaliteto lastnega odnosa z učenci, svoje samospoštovanje, svojo sposobnost empatije, lasten smisel za humor, svojo uspešnost pri komunikaciji, lastno dodatno strokovno izpopolnjevanje in svoje IKT-kompetence. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali je kakovost odnosa med učiteljem in učenci povezana z naštetimi dejavniki.

Raziskava, opravljena na vzorcu 205 osnovnošolskih predmetnih učiteljev, je pokazala, da imajo anketirani učitelji sorazmeroma dobre odnose z učenci ter da obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost med odnosom učitelja z učenci ter naslednjimi dejavniki: učiteljevim samospoštovanjem, njegovimi komunikacijskimi spretnostmi, vključevanjem humorja v delo, učiteljevimi IKT-kompetencami, njegovo empatijo ter njenimi faktorji: zavzemanjem perspektive, domišljijo in empatičnim zanimanjem. Osebna prizadetost učitelja in kakovost njegovega odnosa z učenci pa sta v negativni odvisnosti. Presenetljivo pa se med odnosom učitelj–učenec in učiteljevim dodatnim strokovnim izpopolnjevanjem ni pokazala statistično pomembna povezanost. Veliko obravnavanih dejavnikov je tudi medsebojno povezanih, torej izboljšanje vrednosti katerega koli izmed njih ne pomeni le izboljšanje kakovosti odnosa med učiteljem in učenci, temveč tudi izboljšanje ostalih obravnavanih dejavnikov.

KLJUČNE BESEDE: odnos med učiteljem in učencem, dejavniki medsebojnega odnosa, samospoštovanje, empatija, smisel za humor, komunikacija, dodatno strokovno izpopolnjevanje, IKT-kompetence

ABSTRACT

The present master thesis grounded on a belief that a successful educational and training process, as well as an entire school ethos and culture of educational system are based on a good teacher-pupil relationship. Interpersonal relationships are the part of educational process that define its success.

The thesis deals with teacher-pupil relationship in primary school from the teacher's perspective. It introduces different factors influencing interpersonal relationship drawn from the literature and the results of the study on teacher-pupil relationship conducted among Slovene primary school teachers.

The aim of the study was to find out the way to better the relations between teachers and pupils. We have investigated the teachers' evaluation of their own attitude towards pupils, their self esteem, their ability of empathy, their own sense of humor, successful communication, additional professional training, and their ICT (Information Communication Technology) competences. With the study we wished to examine whether there was a strong link between teacher-pupil relationship and the listed factors.

The study was conducted on a sample of 205 primary school teachers. The results have shown that the interviewed teachers have a comparatively good relationship with their pupils. They have also shown statistically significant positive correlations between the teacher-pupils interaction and the following elements: teacher's self esteem, his communication abilities, introducing humor in class work, teacher's ICT competences, his empathy and its factors: taking perspective, imagination, and empathic behavior. However, the level of teacher's self-absorption and the quality of his attitude towards pupils are negatively correlated. It is quite surprising that there is no statistically significant correlation between teacher-pupil relation and teacher's additional professional training. A great number of investigated factors are interrelated. Their improvement, therefore, does not only mean the improvement in the quality of teacher-pupil relationship but also the improvement of other examined factors.

KEYWORDS: teacher-pupil relationship, interpersonal relationship factors, self esteem, empathy, sense of humor, communication, additional professional training, ICT competences

VSEBINA

1 UVOD	1
2 MEDSEBOJNI ODNOS	3
2.1 Pojem medsebojnega odnosa.....	3
2.2 Splošne karakteristike medosebnih odnosov ter karakteristike osebne in profesionalno-družbenega odnosa	4
2.3 Razvijanje in ohranjanje medsebojnih odnosov	7
2.4 Medosebni odnos – temelj vzgojno-izobraževalnega procesa	8
3 ODNOSI MED SUBJEKTI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA	10
3.1 Razred kot sistem.....	10
3.2 Dejavniki vzgojno-izobraževalnega dela.....	11
3.3 Medsebojni odnosi med udeleženci v šoli in šolska klima	15
3.4 Odnos med učiteljem in učencem.....	16
4. DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA KAKOVOST ODNOSA MED UČITELJEM IN UČENCI.....	27
4.1 Elementi uspešnega odnosa	27
4.2 Učiteljevo samospoštovanje	31
4.2.1 Opredelitev samospoštovanja	31
4.2.2 Samospoštovanje in odnos učitelj–učenec.....	35
4.3 Empatija	37
4.3.1 Opredelitev empatije ali definicija in pojem empatije.....	38
4.3.2 Empatija in odnos učitelj–učenec	41
4.4 Uporaba humorja	44
4.4.1 Pomen uporabe humorja	44
4.4.2 Humor na delovnem mestu	47
4.4.3 Humor in odnos učitelj–učenec	50
4.5. Medsebojna komunikacija	53
4.5.1 Opredelitev komuniciranja	53
4.5.2 Vrste komuniciranja.....	54
4.5.3 Učinkovita komunikacija.....	55
4.5.4 Komunikacija med učiteljem in učenci	59
4.6 Izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.....	62
4.6.1 Pomen izobraževanja	63

4.6.2	Izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju	64
4.6.3	Stalno strokovno izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.....	64
4.6.4	Zakonske določbe na področju strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja	65
4.7	IKT-kompetence učiteljev	69
4.7.1	Kompetence učitelja	71
4.7.2	IKT-kompetence učiteljev	73
4.7.3	Pregled nekaterih dosedanjih raziskav o uporabi IKT v izobraževanju ..	74
4.8	Spol in delovne izkušnje.....	76
4.9	Ostali dejavniki.....	76
5	METODA	78
5.1	Namen in cilj raziskave	78
5.2	Hipoteze	78
5.3	Vzorec	85
5.4	Merski instrument.....	86
5.5	Postopek.....	88
5.6	Rezultati	89
5.6.1	Bližina in kvaliteta odnosa.....	89
5.6.2	Razlike med spoloma.....	90
5.6.3	Razlike glede na izobrazbo	91
5.6.4	Povezanost nekaterih izvedenih spremenljivk s kvaliteto in bližino odnosa	93
5.6.5	Povezanost nekaterih izvedenih spremenljivk s starostjo.....	98
5.6.6	Povezanost med izvedenimi spremenljivkami.....	101
5.7	Preverjanje hipotez	102
5.8	Razprava	107
6	ZAKLJUČEK	119
	LITERATURA IN VIRI.....	121
	PRILOGE.....	140

1 UVOD

Razvoj in hitrost sprememb sta v moderni družbi pospešena. Ne gre le za hiter razvoj tehnologije, pomembne spremembe se pojavljajo v družini, vlogi ženske, socialni mobilnosti, dostopnosti in prehodnosti informacij, dostopnosti, pomenu in vlogi znanja, vlogi šole in učitelja v procesu izobraževanja (Zorman, Pušnik, Bezić, Rutar in Žakelj, 2004).

Zaradi sprememb v družbi morajo učitelji posledično sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti (Resnik – Planinc in Kosten - Zabret, 2007).

Cemičeva (1998) poudarja, da če želimo biti uspešni in humani pedagogi, z željo po optimalnem dosežku, ni dovolj biti pozoren le na razvijanje sposobnosti, temveč moramo zadovoljiti tudi čustvene in socialne potrebe in zmožnosti vseh udeležencev.

Lahko pa trdimo, da se s prehodom iz tradicionalne v moderno družbo nekatere osnovne človekove potrebe (po ljubezni, varnosti in sprejetosti) niso spremenile. V moderni družbi jih je pač mnogo težje zadovoljevati kot v tradicionalni (Zorman *et al.*, *op. cit.*).

Pripravljenost, da se posluša, odsotnost zmerjanja, spodbujanje iskrenosti, sprejemanje in odobravanje, tudi ko so grehi odkriti, blagost in ljubezen, občutek, da je nekdo na naši strani, so osnovna načela dobrega odnosa. V takšnem odnosu bo posameznik ljubljen, zaščiten in spoštovan, kar predstavlja zadovoljitev osnovnih potreb. Iz takšnega odnosa bo zrasla motivacija za samouresničitev človeške osebnosti (Maslov 1982; po Šmid, 2001).

Ljudje smo družbena bitja in vsak dan znova vstopamo v odnose z drugimi ljudmi. Večina ljudi si želi, da bi bil odnos z drugim človekom iskren, enakopraven, prijateljski, zgrajen na zaupanju in odgovornosti. To naj bi veljalo tudi za odnose med učiteljem in učencem (Venko, 2002).

Celoten etos šole naj bi zagotovil učencem ugodno in odprto vzdušje ter jih spodbujal k prizadevanjem in učnemu uspehu. Občutljiv naj bi bil za potrebe otrok, pripravljen odzivati se na potrebe in težave otrok. Pozitivni čustveni ton s poudarkom na nagrajevanju, opogumljanju, spodbujanju in spoštovanju otroka naj bi prispeval k ugodnemu šolskemu vzdušju (Burnik, 2002).

Medsebojni odnos je tisti element vzgojno-izobraževalnega procesa, od katerega je odvisna uspešnost le-tega. Če to sprejmemo kot aksiom, bomo odnos med učiteljem in učencem razumeli kot temelj, na katerem se gradi vzgojno-izobraževalno delo (Bratanić, 1991).

Če hočemo biti uspešni in humani pedagogi, moramo zadovoljiti tudi čustvene potrebe vseh udeležencev izobraževanja. Kvaliteten odnos med učiteljem in učencem je element, na katerem temelji uspešen vzgojno-izobraževalni proces, celoten etos šole in organizacijska kultura v šolstvu. Kako pa predmetni učitelji v osnovni šoli vidijo in čutijo svoj odnos z učenci, smo ugotavljali s prikazano raziskavo.

V magistrski nalogi uporabljamo izraz »učitelj« tako za učitelje kot za učiteljice, razen v primerih, ko posebej poudarjamo pomen spola.

2 MEDSEBOJNI ODNOS

Posameznik je v svojem življenju nenehno vpet v različne medsebojne odnose in interakcije z drugimi ljudmi. Sama osebnost posameznika je po eni strani proizvod družbenih odnosov in po drugi strani nosilec in usmerjevalec teh odnosov. Dejstvo je, da se ljudje močno razlikujemo in individualne lastnosti vsakega posameznika vplivajo na način, kako vstopimo v interakcijo in medsebojne odnose (Lužar, 2006).

V tem poglavju bomo opredelili pojem medosebnega odnosa, spoznali splošne karakteristike medosebnih odnosov, karakteristike osebnega in profesionalno-družbenega odnosa ter utemeljili, zakaj je medsebojni odnos temelj vzgojno-izobraževalnega dela.

2.1 Pojem medsebojnega odnosa

Različni avtorji različno definirajo pojem odnos. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000: 237) najdemo naslednje opredelitve:

1. Tisto, kar obstaja med stranema, stvarmi, ki imajo z določenega stališča kaj skupnega.
2. Tisto, kar obstaja med posamezniki, skupinami ob skupni dejavnosti, ob sodelovanju in v osebnem življenju.
3. Tisto, kar se izraža, kaže v ravnanju s kom, vedenje do koga.
4. Tisto, kar se izraža, kaže v ocenjevanju. Presojanju česa.
5. Tisto, kar izraža omejitvev, izhodišče pri opredeljevanju.

Po trditvah Pšunderjeve in Vezoviščkove (2004) je odnos kompleksen in zapleten pojav, ki zahteva strokovno in dobro organizirano obravnavo, saj kot pravi Musec (1982), vsak posameznik vstopa v medsebojni odnos s svojimi željami, potrebami, motivi, cilji, interesi, predstavami, pričakovanji.

Lamovčeva (1993) ugotavlja, da vsakdo potrebuje vsaj dve specifični vrsti odnosov: intimne odnose, ki nam dajejo občutek navezanosti in pripadnosti, ter prijateljske odnose, ki temeljijo na skupnih zanimanjih in nam dajejo občutek skupnosti.

V življenju vsakega posameznika so nekateri medosebni odnosi še posebej pomembni, imajo poseben čustveni pomen in pomenijo veliko za obstoj človeka. Navadno prestopijo ozke okvire samega odnosa in njih vzroki in posledice, pogoji in vplivi se razgrnejo daleč zunaj njih samih, bodisi časovno, vertikalno (prej, pozneje) ali prostorsko, horizontalno (tu, drugje) (Brajša, 1985).

S pomočjo psihodinamičnih teorij lahko izpostavimo naslednje značilnosti, ki so prisotne v odnosih med ljudmi (Pšunder in Vezovišek, 2004):

- spoznavanje različnosti, specifičnosti in enotnosti med tistimi, ki so v medosebnih odnosih;
- obojestransko priznavanje pravic drug drugega do lastnega mišljenja, lastnih potreb;
- pravica do individualizacije;
- povratna informacija;
- sprijazniti in priznavati si je potrebno konflikte;
- priznavanje podobnosti in različnosti med ljudmi;
- razlikovanje med vsebinskim in odnosnim delom komunikacije.

Zadovoljujoči medsebojni odnosi so prvi pogoj za psihično zdravje pa tudi osebno srečo in uspeh v mnogih poklicih. Zmožnost ustvarjanja in ohranjanja medsebojnih odnosov, ki temeljijo na soodvisnosti in sodelovanju, je eden glavnih znakov uspešnega psihičnega delovanja. Ljudje, ki zaradi različnih vzrokov niso zmožni ustvarjati zadovoljivih odnosov z drugimi, pogosto doživljajo tesnobo, depresijo, odtujenost in osamljenost. Medsebojni odnosi so temeljnega pomena za razvoj osebnosti, tako v emocionalnem, socialnem kot tudi v intelektualnem smislu. Na osnovi odnosov z drugimi ljudmi si ustvarimo svojo identiteto. Odziv drugih nam pomaga, da razvijemo čimbolj jasno in točno predstavo o sebi. V medsebojnih odnosih se naučimo prevzemati različne socialne vloge, ki jih vključimo v svojo predstavo o sebi (Lamovec, 1993).

Medsebojni odnos je dinamičen proces v paru ali v skupini, ki določa obnašanje med osebami, ki v njem sodelujejo. Obnašanje ene osebe v odnosu je pogojeno z obnašanjem druge. Preneseno na vzgojno-izobraževalno področje je medsebojni odnos proces, ki se vzpostavlja med učiteljem in učiteljem, učiteljem in učencem ter učiteljem in celotnim razredom. V tem procesu ne samo učitelji s svojim obnašanjem vplivajo na učence, ampak imamo v tem procesu tudi obraten vpliv. Vzgoja ni možna izven medosebnih odnosov. Če želimo povečati vzgojno vlogo šole, se moramo vprašati, ali posvečamo dovolj pozornosti medsebojnemu odnosu (Bratanić, 1991).

V naslednjih dveh podpoglavjih bomo prikazali splošne karakteristike in specifičnosti medčloveških odnosov in spoznali elemente, ki vplivajo na razvijanje in ohranjanje kakovostnega odnosa, tudi na kvaliteto vzgojno izobraževalnega procesa.

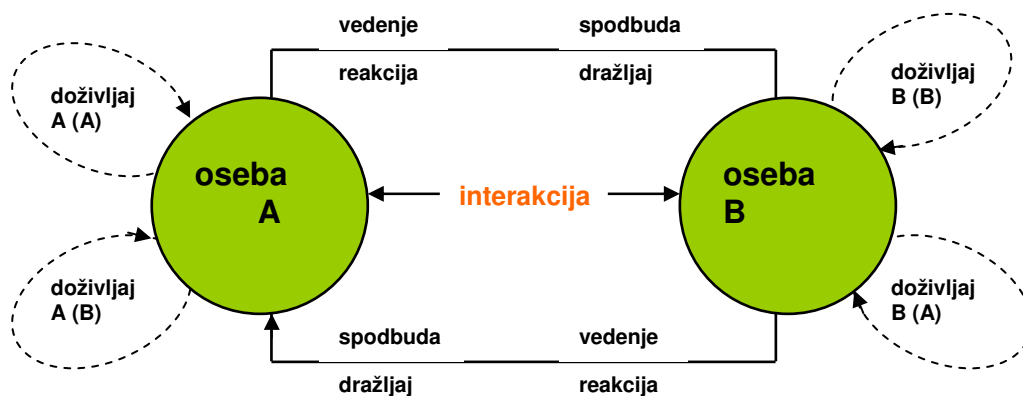
2.2 Splošne karakteristike medosebnih odnosov ter karakteristike osebne in profesionalno-družbenega odnosa

Splošne karakteristike medosebnega odnosa povzemamo po Bratanićevi (1991), ki opredeljuje naslednje značilnosti medsebojnih odnosov:

- interakcija,
- recipročnost,
- ciklično stimuliranje,
- delovanje nezavednega.

Medosebnega odnosa ni brez interakcije. Vsak odnos predpostavlja minimalno interakcijo. Od stopnje in kvalitete vzpostavljene interakcije je odvisna kakovost medsebojnega odnosa. Obnašanje ene osebe pogojuje obnašanje druge. Kako se bo neka oseba v odnosu obnašala, je odvisno od tega, kako ta oseba doživlja sebe in kako doživlja drugo osebo. Doživljanje nje same vpliva na percepcijo druge osebe. Vse to se odraža v njenem obnašanju do druge osebe. Druga oseba v skladu z doživljanjem sebe doživlja in ocenjuje obnašanje osebe, s katero je v odnosu in reagira ustrezno svojemu doživljanju in svoji presoji.

Grafični prikaz medosebnega odnosa je prikazan na sliki 1.



Slika 1: Grafični prikaz medosebnega odnosa (vir: Bratanić, 1991)

Klasična tradicionalna pedagogika je pojmovala vzgojo kot linearen proces, v katerem učitelj vpliva na učenca, medtem ko današnja pedagogika vzgojo pojmuje kot ciklično stimuliranje, v katerem učitelj deluje na učenca, učenec pa povratno na učitelja. Ni dovolj, da učitelj to ve, potrebno je, da je neprestano odprt duhu generacije, ki jo vzgaja.

Naslednja splošna značilnost medosebnega odnosa, ki jo moramo imeti v mislih v vzgojno-izobraževalnem procesu, je delovanje nezavednega v vzgoji. Odnos med učiteljem in učencem vsebuje vsesplošne karakteristike medosebnih odnosov, vendar se na specifičen način v njem odražajo. Tako na primer v tem odnosu nikoli ne more biti zastopana popolna recipročnost že zaradi tega, ker je po naravi tega odnosa učitelj v nadrejenem, učenec pa v podrejenem odnosu.

Ljudje vsakodnevno stopamo v različne vrste medsebojnih odnosov, ki jih lahko delimo po različnih kriterijih. Interakcija je tisti kriterij, ki deli medosebne odnose na osebne in profesionalno-družbene. Odnos učitelj–učenec je po svoji naravi in karakteristikah profesionalno-družben. Da bi lahko razumeli specifičnost odnosa med učiteljem in učencem, moramo najprej spoznati karakteristike osebnega in profesionalno-družbenega odnosa. Le tako nam bo postala jasna narava odnosa učitelj–učenec.

Bistvene karakteristike osebnega odnosa so:

- brez zavestnega namena in praktičnega cilja,
- subjektiven – zasnovan na emocijah,
- trajnost je odvisna od medosebne privlačnosti,
- ni prisotna hierarhija,
- težnja k zmanjševanju frustracije,
- je rezultat osebnega izbora,
- izrazito privaten.

Karakteristike profesionalno-družbenega odnosa so:

- jasno določen namen in cilj,
- objektiven – zasnovan na racionalnem,
- trajnost je neodvisna od sprememb privlačnosti,
- je hierarhičen,
- izpolnjen z latentno agresijo,
- rezultat vpliva okolja,
- javen.

Preden pa se osredotočimo na medsebojne odnose med subjekti vzgojno-izobraževalnega dela, pogledjmo, kako nasplošno razvijati in ohranjati kakovostne medsebojne odnose.

2.3 Razvijanje in ohranjanje medsebojnih odnosov

Če želimo navezovati, razvijati in ohranjati zadovoljujoče medsebojne odnose, se moramo naučiti nekaterih temeljnih spretnosti, ki zajemajo tale področja (Lamovec, 1993):

- medsebojno poznavanje in zaupanje,
- komunikacije,
- medsebojno sprejemanje in potrjevanje,
- konstruktivno reševanje konfliktov v zvezi z odnosom.

Prvo področje vključuje samorazkrivanje, samozavedanje in sprejemanje samega sebe ter zaupanje. Komuniciranje se nanaša na točno in nedvoumno posredovanje misli in čustev. Tretje področje medosebnih spretnosti vključuje obojestransko sprejemanje, potrjevanje in podporo ter obravnava najrazličnejše načine, na katere se lahko odzovemo osebi, ki potrebuje pomoč. Četrto področje vsebuje strategije za reševanje medsebojnih konfliktov na načine, ki pomagajo pri zblizevanju obeh udeležencev, pri ohranjanju in razvijanju odnosa. Konflikti v medsebojnih odnosih so neizbežni in nudijo možnost za nadaljnji razvoj.

Pri ustvarjanju medsebojnega odnosa je zelo pomembna tudi skupinska orientacija: vsak udeleženec mora upoštevati iste norme in zastopati iste vrednote, vsaj kar zadeva odnosa. Usklajenost vrednot ni nikoli popolna in to tudi ni potrebno. Tudi med osebami, ki izhajajo iz različnih okolij, se lahko razvijejo dobri medsebojni odnosi, če uspemo uskladiti tiste norme in vrednote, ki določajo vedenje v tem specifičnem odnosu. Norme se nanašajo na skupna pričakovanja glede tega, kakšno vedenje ustreza obema osebama, ki v odnosu sodelujeta, npr. ali pričakujeta izmenjavo uslug, kako intimen naj bo odnos, v katerih stvareh se lahko obrneta drug na drugega, ipd.

Medsebojni odnosi so zelo pomembni tudi v poklicnem uspehu. Celotni poklici, ki ne zahtevajo izrazitega dela z ljudmi, še vedno vključujejo stike s sodelavci, nadrejenimi in podrejenimi. Vsi ti nam lahko olajšajo delo in pripomorejo k občutku uspešnosti ali pa so izvor frustracij in občutkov neuspeha (Lamovec, 1993).

Medsebojni odnosi, tudi na delovnem mestu, so vedno potencialni vir stresa. Strpnost do sodelavcev, vzajemno spoštovanje, dolgoročno pa tudi asertivna komunikacija so poti do boljšega organizacijskega ozračja, hkrati pa tudi do lastnega zadovoljstva ter manj stresnega življenja na že tako zahtevnih delovnih mestih (Ovijač, 2009).

Kakovost odnosov in njihova številčnost so po Golemanu (1997) ključnega pomena pri ublažitvi stresa, medtem ko negativni odnosi zahtevajo svoj davek – negativno učinkujejo na imunski sistem. Tudi Bilban (2002), ko razmišlja o odsotnosti z dela,

poudarja velik pomen medsebojnih odnosov. Ugotavlja, da imajo slabi medsebojni odnosi za posledico bolniško odsotnost.

Med odnosi, ki smo jih spletli v življenju, največ pomenijo odnosi z ljudmi, ki jih srečujemo vsak dan. Ti odnosi so odločilni za naše zdravje (Goleman, 1997).

Wood in Tolley (2004) trdita, da ljudje, ki z navezovanjem in ohranjanjem medsebojnih odnosov nimajo težav, imajo pogosto nekaj skupnih vedenjskih lastnosti, ki se jih da celo naučiti. Nadalje pravita, da je od naše vzgoje in življenjskih izkušenj odvisno, kako se bomo vedli v situacijah, ko se znajdemo z ljudmi, ki se od nas razlikujejo po starosti, izobrazbi, narodnosti, spolu, veri in/ali družbeno-ekonomskem ozadju.

Simsova (1999) predlaga naslednja pravila:

1. Z drugimi se pogovarjaj tako, kot bi hotel, da se drugi pogovarjajo s teboj. Dobro se počutiš, tudi če komu rečeš kaj prijaznega.
2. Nič ni narobe, če ti ne uspe; narobe je, če ne poskusiš.
3. Ne primerjaj se z nikomer. Verjemi vase.
4. Če za svoj položaj kriviš druge, se postaviš v vlogo žrtve. Bodi odgovoren za svoja lastna dejanja.
5. Če s kom nisi zadovoljen, lahko spremeniš njegovo vedenje tako, da spremeniš svoj odnos do njega.

Vsa ta spoznanja nam bodo pomagala razumeti odnose s soljudmi. Truditi se moramo vzpostavljati kvalitetne medosebne odnose. To predstavlja pot k osebemu zadovoljstvu, pravi Brajša (1985).

Odnos med učiteljem in učencem vsebuje elemente profesionalno-družbenega odnosa, ki pa ima poleg tega tudi svoje specifičnosti, ki si jih bomo v nadaljevanju natančneje ogledali.

Najprej pa pojasnimo, zakaj Brataničeva meni, (1991) da je medsebojni odnos temelj vzgojno-izobraževalnega procesa.

2.4 Medosebni odnos – temelj vzgojno-izobraževalnega procesa

Medosebni odnos je tisti mikroelement vzgojno-izobraževalnega procesa, od katerega je odvisna uspešnost vzgoje. Če to sprejmemo kot aksiom, potem medosebni odnos, ki se vzpostavlja med učencem in učiteljem, pojmujeemo kot temelj, na katerem se gradi vzgojno delovanje.

Medosebni odnos je proces, ki ga ne moremo do popolnosti racionalizirati in do potankosti pojasniti. V njem obstajata dva nivoja nezavednega: intrapersonalno (v posamezniku) in interpersonalno (med posamezniki). Čeprav je vzgoja zavestna

aktivnost, obstaja dejstvo, da je njena uspešnost odvisna od tistih nevidnih, nezavednih in iracionalnih moči, ki delujejo v območju medsebojnega odnosa.

Iz tega izhaja paradoks: uspešnost vzgoje kot zavestne dejavnosti je odvisna od nezavednih sil. Spoznati medosebni odnos še ne pomeni obvladati ga. Učitelju ne zadostuje samo znanje, ampak mora imeti ustrezno obnašanje in veččino vzpostavljanja in ohranjanja medosebnih odnosov (Bratanić, 1991).

Da bomo lažje razumeli odnos med učiteljem in učenci ter proučili dejavnike, ki vplivajo na kakovost tega odnosa, si bomo najprej ogledali socialni sistem, v katerem ta odnos poteka – razred, proučili dejavnike vzgojno-izobraževalnega dela, spregovorili o medsebojnih odnosih na šoli ter se v nadaljevanju osredotočili na kvaliteto odnosa med učiteljem in učenci, s poudarkom na raziskovanju dejavnikov, ki vplivajo na kvaliteto tega odnosa.

3 ODNOSI MED SUBJEKTI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA

Rosić (1997) pravi, da je vsak človek individum zase. Ljudje niso serijski proizvod, vendar človek sam zase, ločen od drugih ljudi, ne obstaja. Vzgojo je treba pojmovati kot medosebni odnos, s katerim se človek bogati in menja. To je odnos med starši in otroki, med učenci, med učiteljem in učencem, med učencem in skupino, med vrstniki ...

V nadaljevanju si oglejmo razred kot sistem, saj je le-ta socialni sistem, v katerem potekajo odnosi med učiteljem in učenci.

3.1 Razred kot sistem

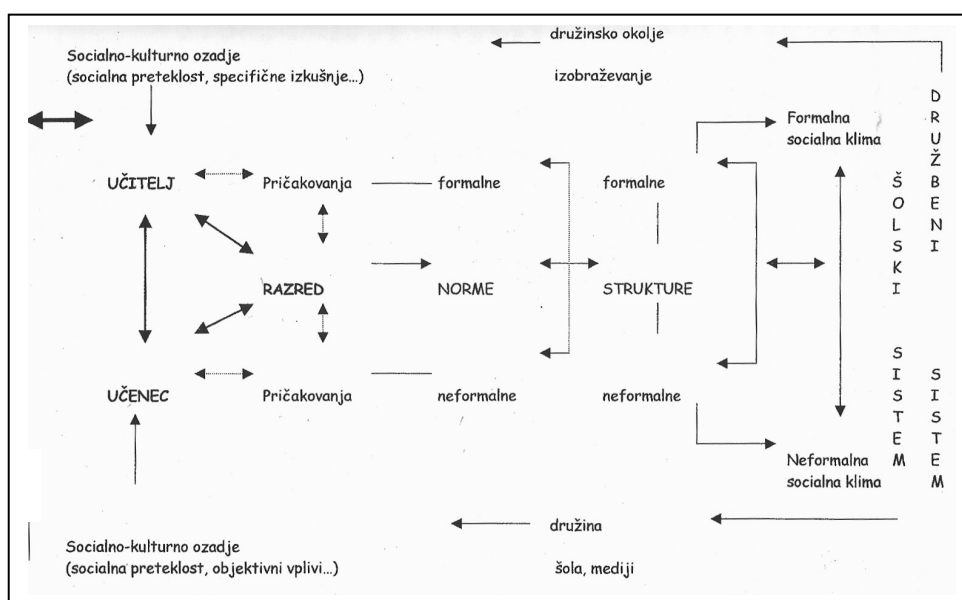
Šola predstavlja socialni kontekst, ki v veliki meri omogoča socialne interakcije z vrstniki. Šolska kultura je opredeljena kot sklop prevladujočih prepričanj in vrednot, ki služijo osmišljanju šolskega okolja in ravnanja v njem, kar se kaže v specifičnih normah, ritualih, navadah, in drugih značilnih vedenjih večine udeležencev (Bečaj, 2001).

»Razred predstavlja kompleksen sistem s številnimi strukturnimi elementi, ki vplivajo na razredne interakcije« (Pečjak in Košir, 2008: 5).

Getzels in Thelen (1960; po Pečjak in Košir, 2008) sta izdelala model s prikazom elementov, ki vplivajo na oblikovanje odnosov med udeleženci pedagoške situacije (slika 2). Prikazani model sta natančno opisali Pečjakova in Koširjeva (2008). Pravita, da so osrednje pedagoške interakcije v razredu interakcije med učiteljem in učencem, učiteljem ter celotnim razredom in med učencem ter razredom. Avtorici nadalje razlagata, da v razredu potekajo tako interakcije na formalnem kot na neformalnem področju. Pri formalnih interakcijah je učitelj tisti, ki najpogosteje določa vsebino in obliko interakcije. Neformalno področje pa vključuje številne neformalne interakcije med učenci, ki se pogosto razvijejo brez učiteljevega vpliva in so posledica pričakovanj oziroma potreb učencev po socialni sprejetosti, prijateljstvu, pripadnosti, izmenjavi interesov in podobno. Sehmuck (1978; po Pečjak in Košir, 2008) navaja, da ti neformalni procesi pomembno vplivajo na doseganje formalnih učnih ciljev. Bečaj (2001; po Pečjak in Košir, 2008) poudarja, da je od kakovosti medsebojnih odnosov odvisna tudi kakovost poučevanja.

Avtorja prikazanega modela izpostavljata še razredne norme in razredne strukture. Poudarjata da razredne norme uravnavajo vedenje učencev v razredu. Na osnovi

norm se oblikujejo določene strukture v razredu. Te vključujejo vzorce vedenja, zaznavanja in čustvovanja. Razredne strukture doživlja vsak učenec posamično, hkrati pa lahko spremljamo tudi skupni vzorec vedenja, zaznavanja in čustvovanja vseh učencev v razredu ki ga imenujemo socialno/razredna klima (Pečjak in Košir, 2008).



Slika 2: Šolski razred kot socialni sistem (vir: Pečjak in Košir, 2008: 7)

3.2 Dejavniki vzgojno-izobraževalnega dela

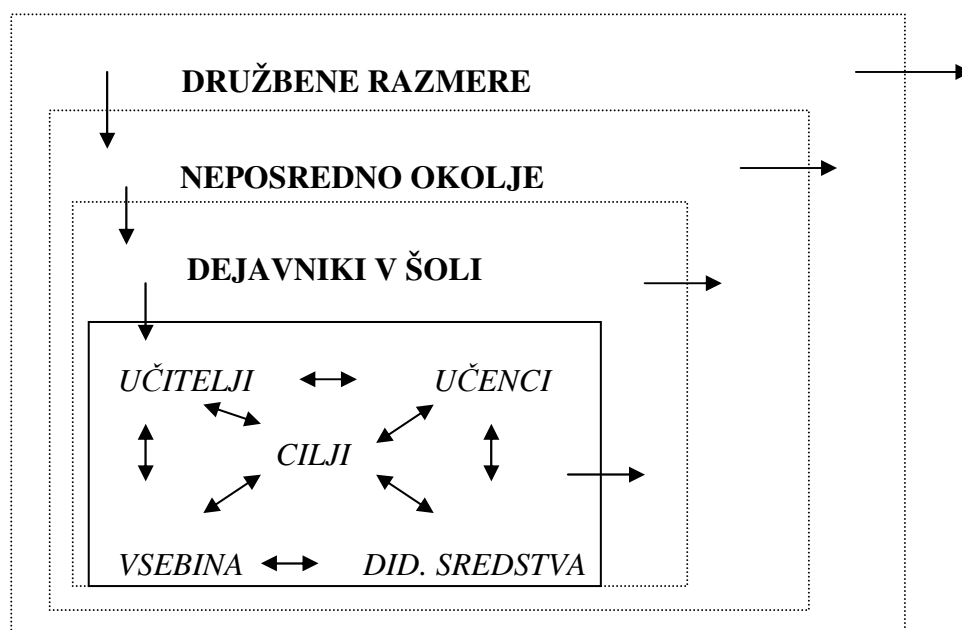
Ko Kramar (2009) proučuje dejavnike vzgojno-izobraževalnega dela, pravi, da se tematika povezuje s pedagogiko (dejavniki vzgoje) in psihologijo (dejavniki razvoja osebnosti). Psihologija ugotavlja, da je razvoj človeka odvisen vsaj od treh dejavnikov:

- dedne zasnove (geni) in prirojenih dispozicij (posledice otrokovega razvoja pred rojstvom),
- okolja (mikro in makro),
- človekove lastne aktivnosti in njegovega odnosa do okolja.

Kramar (2009) našteva naslednje dejavnike vzgojno-izobraževalnega procesa (slika 3):

- vsi subjekti, ki v tem procesu sodelujejo, čeprav imajo različne vloge,
- objekti, ki izobraževalni proces tvorijo,

- o okoliščine, v katerem vzgojno-izobraževalni proces poteka in ki vplivajo na značilnosti in potek tega procesa.



Slika 3: Dejavniki vzgojno-izobraževalnega procesa (vir: Kramar, 2009)

Učitelji, učenci, cilji, vsebina in didaktična sredstva so temeljni – neposredni konstitutivni dejavniki izobraževalnega procesa in se pojavljajo pri pouku. Če kateri od teh dejavnikov manjka, je izobraževalni proces okrnjen. Didaktična sredstva nimajo tako pomembne konstitutivne vloge kot drugi dejavniki. Danes mnogi poudarjajo, da je izobraževalni proces že tako podprt z didaktičnimi sredstvi, da brez njih izobraževanje ni kvalitetno.

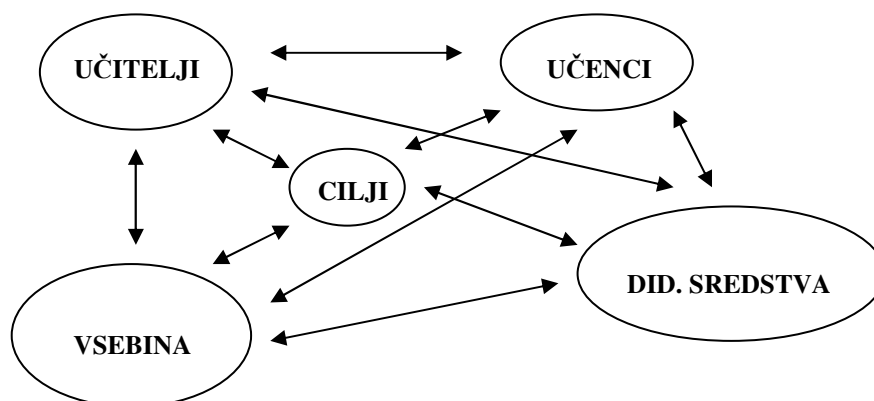
Dejavnike v šoli predstavljajo drugi pedagoški delavci (ravnatelj, svetovalni delavci, knjižničarji, tehnični, administrativni delavci in drugi, ki skrbijo za življenje in delo učencev v šoli).

Neposredno okolje predstavlja domače bivalno okolje, v katerem učenci živijo. V neposrednem okolju je zelo pomemben dejavnik družina. Neposredna vloga družine se močno čuti v osnovni in tudi v srednji šoli (kot na primer roditeljski sestanki in govorilne ure). Družina bistveno vpliva na otrokove razvojne pogoje (osebne lastnosti, odnos do izobraževanja, znanja, delovne navade in podobno).

Širše družbene razmere so:

- ekonomske (od ekonomske moči družbe je odvisna tudi materialna osnova izobraževalnega procesa – šolski prostor, didaktična sredstva, učni pripomočki, učiteljske plače ...);
- gospodarske (gospodarska usmeritev države);
- kulturne (ožje kulturne razmere neposredno vplivajo na vrednostno usmerjenost izobraževalnega procesa);
- znanstvena razvitost (zlasti pedagoških znanosti in razvitost neposredne izobraževalno-vzgojne prakse).

Razmerja neposrednih dejavnikov izobraževalnega procesa so prikazana na sliki 4.



Slika 4: Razmerja neposrednih dejavnikov izobraževalnega procesa (vir: Kramar, 2009)

Učitelji in učenci so na isti ravni pomembnosti. So temeljni subjekti, ki ne smejo biti v podrejenem ali nadrejenem položaju. Učitelj ima sicer avtoriteto in drugačen položaj kot učenec, vendar sta oba skupaj ustvarjalca vzgojno-izobraževalnega procesa.

Središče so cilji, ki predstavljajo normativno postavljen namen. Celoten vzgojno-izobraževalni proces je usmerjen k doseganju ciljev. Vsebina je pomemben konstitutivni dejavnik, ki je v funkciji ciljev, učiteljev in učencev kot sredstvo. Didaktična sredstva so pripomočki, ki jih učitelji in učenci potrebujejo pri izvajanju izobraževalnega procesa, s čimer uresničujejo svoje vzgojno-izobraževalne in razvojne namene.

Kovač, Resman in Rajkovič (2008), ki so razvili model za ocenjevanje kakovosti šol, so dejavnike, ki vplivajo na kakovost šole, razvrstili na objektivne in

subjektivne. Velik delež subjektivnih dejavnikov so poimenovali kultura šole in klima, ki zajema tudi kulturo odnosov in navad. Struktura subjektivnih kriterijev kakovosti, ki izpostavlja kulturo šole, po kateri so šole prepoznavne in edinstvene, je prikazana na sliki 5.



Slika 5: Struktura subjektivnih kriterijev kakovosti (vir: Kovač, Resman, Rajkovič, 2008: 189)

V kriterij 'kultura odnosov in navad' so uvrstili tudi kriterij 'medsebojni odnosi', s čimer mislijo sodelovanje med ljudmi na šoli. Nadalje so kriterij medsebojnih odnosov razgradili na:

- kolegialnost in vzajemnost med učitelji in učenci,
- zaupanje v sočloveka, v njegove osebne in strokovne vrednote,
- pravičnost – zagotavljanje enakih pogojev in možnosti za vse,
- skrb za sočloveka.

Zgoraj navedeni avtorji zatrjujejo, da je kakovost slovenske šole poglavitna tema razprav slovenske in širše javnosti. Menijo, da h kakovosti šolskega dela prispevajo vsi, ki so vanj vključeni: vodstvo šole, učitelji, učenci, starši, delodajalci, lokalna skupnost in zakonodajalec.

Po trditvah Kovačičeve (2008) je šola prepletena z interesi države, pričakovanji staršev in pričakovanji učiteljev. K temu pa dodaja, da je uskladitev teh želja in interesov zelo težko in naporno delo. Avtorica nadalje trdi, da predstavlja učitelj osrednjo figuro v šoli, da je neposreden uresničevalec vzgojno-izobraževalnih nalog, saj se vsakodnevno in neposredno srečuje z učenci, jim podaja znanje, hkrati pa vpliva na oblikovanje učenčeve osebnosti.

3.3 Medsebojni odnosi med udeleženci v šoli in šolska klima

M. Bratanič (1991) meni, da je uspešnost vzgojnega delovanja odvisna od medosebnih odnosov, ki vladajo v vzgojno-izobraževalnem delu. Medosebni odnos je mikroelement vzgojnega dogajanja, a je kompleksen pojav, ki se ga ne da v celoti pojasniti.

Mladostnikovo doživljanje šole ni odvisno samo od šole ali življenja v njej, temveč tudi od odnosov, ki jih ima z vrstniki in od avtoritete učitelja. Če se učenec v šoli dobro počuti in doživlja šolo pozitivno, je prav gotovo uspešnejši (Pšunder, 2009).

Simsova (1999) pravi, da so v šoli medsebojni odnosi ujeti v splet, ki bi moral ustvarjati pozitivno energijo, zato naj bi bil v njej človek človeku predvsem človek in ne tekmeč ali celo nasprotnik.

Tudi Kovačič (2008) poudarja pomembnost odnosa, saj meni, da se lahko neznanje zelo hitro zakrpa, odnos pa spreminjamo težje in ta proces je tudi bolj dolgotrajen.

»Šolska klima je eden od najosnovnejših dejavnikov, ki vplivajo na to, kako se v šoli počutijo vsi udeleženci. In obratno, vsi udeleženci prispevajo k takšni ali drugačni šolski klimi. Šolska klima se izraža v medsebojnih odnosih, hkrati pa medsebojni odnosi odražajo šolsko klimo« (Marn, 2006: 372).

Kot pravi Pučnikova (2001), je šolska klima srce in duša šole; to je tisto, zaradi česar imajo učenci in zaposleni radi (konkretno) šolo ali pa tudi ne. Avtorica meni, da je to kakovost odnosov, ko se posamezniki počutijo dobro, imajo občutek pripadnosti in sprejetosti.

Razredno klimo je Fraser (1989; po, Cergol 2003) opredelil kot dogajanje v razredu, ki je določeno z medsebojnimi odnosi, osebostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi.

V raziskavi Črčinovič - Rozmanove (1999) *Vpliv pozitivnega ozračja v razredu na pouk glasb*, so podatki o dobrih odnosih med učitelji in učenci povsem skladni z odgovori o prevladujoči klimi v razredu. Črčinovič - Rozmanova v raziskavi navaja zaskrbljujoč podatek o prevladujočem ozračju v razredu. Ugotavlja, da kar 37% navedb o neprimernem in 10% o spreminjajočem se ozračju kaže na probleme številnih učiteljev v vzpostavljanju odnosov z učenci.

Tudi Relja (2006) pravi, da se šolska klima odraža v kvaliteti medsebojnih odnosov v šoli. Znano je, da je treba uspešne medsebojne odnose graditi na vseh ravneh odnosov, ki obstojajo v šoli (od medsebojnih odnosov med učitelji do odnosov

spoštovanja in razumevanja med učenci in učitelji in ravno tako odnosa učitelja in staršev). Po mnenju avtorice bo kakovost odnosov na vseh ravneh imela pozitiven učinek na celotno klimo v šoli in na oblikovanje pozitivne identitete šole v javnosti.

V Veliki Britaniji je bilo izvedenih mnogo študij o razširjenosti stresa pri učiteljih, ki govorijo o tem, kako pomembna je šolska klima tudi za počutje, vedenje in uspešnost učiteljev. Brown in Ralf (1992; po Burbik, 2002) sta v svojih raziskavah nakazala šest najpomembnejših razlogov, ki jih učitelji pogosto navajajo kot vzroke za stres in kar trije od teh so s področja odnosov: z učenci, s sodelavci, s starši in drugimi v šolskem okolju.

Chalvin (2004) ugotavlja, da kar 40% učiteljev, mlajših od 35 let, ki so se v šolstvu zaposlili v letih 1991-1992, priznava, da težko obvladujejo razred. Pravi, da je odstotek še višji, če kriterije natančneje določimo: težave z disciplino ima 46% žensk, 58% mlajših od 25 let in 75% učiteljev na šolah, kjer učenci dosegajo slabše učne rezultate.

Tudi rezultati raziskave Malušičeve (2005) kažejo, da predstavlja učiteljem največji problem sodelovanje s starši, in to pri 23% učiteljih in da ima kar 99,48% učiteljev velike probleme pri svojem delu z učenci in da potrebujejo pomoč. Avtorica meni, da je učiteljem potrebna nova metodika dela.

»Glasser pravi, da ima vsak človek poleg osnovnih bioloških potreb, ki jih ima vrojene, še zelo močne, če ne enako intenzivne potrebe po moči, pripadnosti, ljubezni in zabavi. Trdi, da mora imeti vsak otrok zadovoljene vse te potrebe, da funkcionira tako, kot je treba. In šola je ustanova, ki bi morala težiti k temu, da otrok doživlja izpolnitev teh potreb« (Kovačič, 2008: 177).

Prva možnost, ki vodi k spremembi v šolskem sistemu, je sprememba medsebojnih odnosov med učitelji in učenci. Učenci naj postanejo enakopravni partnerji v dialogu, poudarjata Pšunder in Vezovišek (2004).

Kot vidimo, je medsebojni odnos med učiteljem in učencem pomemben element šolske klime in temelj pedagoškega procesa, zato ga bomo v nadaljevanju podrobneje analizirali.

3.4 Odnos med učiteljem in učencem

Kovačičeva (2008) vidi učitelja kot enega ključnih oseb v otrokovem življenju. Tomori (1983) zatrjuje, da je malo razmerij v človeškem življenju, ki bi prinašala toliko novega, kot prinaša učencu njegovo razmerje z učitelji v vseh letih njegovega

šolanja. Dober učitelj postaneš šele tedaj, ko najdeš svojo pot v pravi razdalji med pisanimi šolskimi zakonitostmi in nenapisanimi zakoni mladosti ... Če hočeš odpreti mlado glavo – moraš potrkati na srce.

Simsova (1999) pravi, da je nepomembno, kaj učitelj učence uči, če s svojimi učenci najprej ne ustvari odnosa, ki izraža skrb zanje in jim daje čustveno podporo. V nasprotnem primeru učitelju ne bodo pustili do sebe. Vsakič ko je učitelj v stiku s svojimi učenci, jim podzavestno narekuje, kako naj doživljajo sami sebe. Ne gre za to, ali učitelji uporabljajo najnovejše pristope, ampak ali se njihovi učenci iz tega pristopa kaj naučijo ali ne. Univerzalne tehnike, ki bi bila uspešna pri vseh učencih, ni. Če učitelji želijo, da bi se njihovi učenci kaj naučili, morajo opazovati in prilagajati svoje načine poučevanja potrebam posameznih učencev.

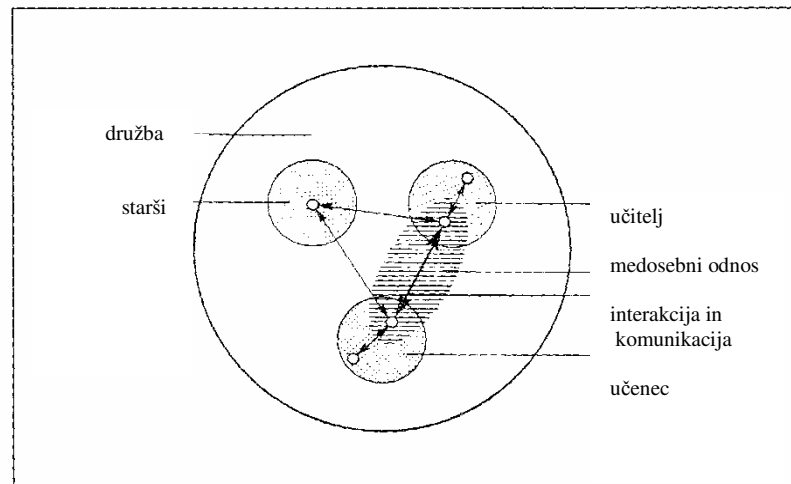
Avtorica (1999) trdi, da dober učitelj učenca nauči brati, pisati in računati, odličen učitelj pa z njim vzpostavi odnos kot s celovito osebnostjo. Dober učitelj poučuje učno snov, odličen učitelj ljubi. Ugotavlja, da ni toliko pomembno, kaj smo se naučili, ampak od koga smo se naučili.

Dober učitelj je tisti, ki ga ne zanima le snov, ampak tudi učenci. Tak učitelj se z učenci veliko pogovarja, se zna včasih spustiti tudi na njihovo raven, je sproščen, v pouk vnaša raznolikost, humor, se trudi biti zanimiv in zabaven, dodaja Vidmar - Kurentova (2004).

Kovačičeva (2008) pravi, da se učitelj izkazuje oziroma nastopa v šoli v treh položajih: kot uslužbenec, kot strokovnjak, kot oseba in osebnost. Kot tak ima:

- pogodbeno odgovornost, ki se povezuje s položajem učitelja kot uslužbenca (učitelja veže pogodba, zakonodaja in v skladu s predpisi mora opravljati svoje delo);
- profesionalno odgovornost, ki je povezana s položajem učitelja kot strokovnjaka (učitelj je dolžan delati z učenci v skladu s stroko in strokovnimi spoznanji, za svoje delo je odgovoren učiteljskemu zboru, ravnatelju kot pedagoškemu vodji in navsezadnje svojim sodelavcem iz stroke);
- moralno odgovornost (se izraža predvsem v neposrednem odnosu do staršev in podrejenih učencev, nad katerimi ima po eni strani moč /vertikala/, po drugi pa prihaja z učencem v odnos kot človek s človekom /horizontala/).

Brataničeva (1991) zatrjuje, da je vzgoja ozko povezana in odvisna od kvalitete medsebojnih odnosov med učitelji in učenci (slika 6). Vzgoja se odvija na relaciji učenec–učitelj. Ta medosebni odnos ni izoliran, ampak je del širših medčloveških odnosov, ki vladajo v neki družbi. Od osebnosti učitelja je odvisna kakovost njegovega odnosa z učenci.



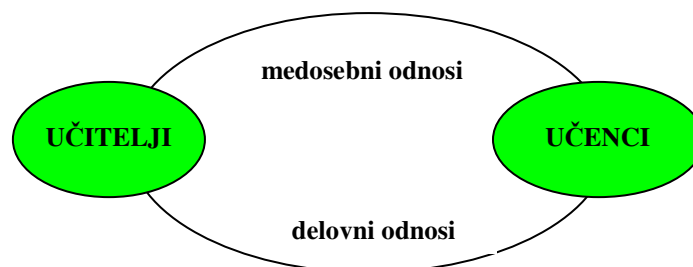
Slika 6: Interakcijsko-komunikacijski aspekt vzgoje (Vir: Bratanić, 1991: 25)

Učitelj in učenec morata ostati dva temeljna dejavnika vzgojnega in izobraževalnega procesa, pojasnjuje Brajša (1995). Meni, da neposrednega stika med učiteljem in učencem ni mogoče z ničimer nadomestiti. Nadalje pravi, da sta učitelj in učenec temeljna objekta in subjekta vzgoje in izobraževanja, vse drugo so le pomožna sredstva in instrument v njunih rokah.

Učitelj je tisti, ki pripravlja, vodi, izvaja izobraževalni proces, in je nosilni subjekt tega procesa. Drugi nepogrešljiv subjekt je učenec. Vzgojno-izobraževalni proces se odvija zaradi učencev in ne zaradi učiteljev. Učitelji obstajajo zaradi učencev.

Klasično gledano je učitelj tisti, ki poučuje, učenec pa tisti, ki se uči. Brez enega ali drugega izobraževalni proces ni celovit, niti kvaliteten (Kramar, 2009).

Položaj, vloge in odnosi med učitelji in učenci so prikazani na sliki 7.

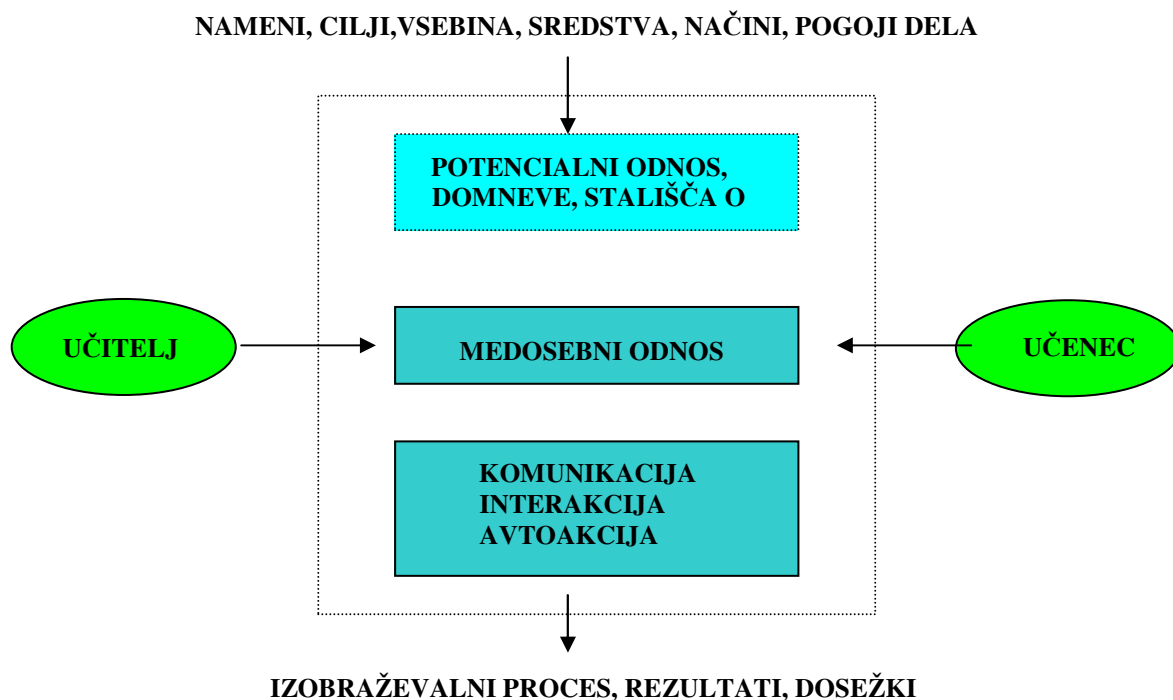


Slika 7: Položaj, vloge in odnosi med učitelji in učenci (vir: Kramar, 2009)

Med učitelji in učenci so prisotni delovni in medosebni odnosi. Kramar (2009) pojasnjuje, da so delovni odnosi odvisni od medosebnih odnosov in obratno. V praksi (na žalost) je tako, da imajo učitelji boljše medosebne odnose z delovnimi in uspešnejšimi učenci. Manj uspešni in manj simpatični učenci so navadno zapostavljeni. Zaradi tega se težje vključujejo v izobraževalni proces in so ponovno deležni slabših medosebnih odnosov.

Kot navaja avtor, odnosi med učitelji in učenci izhajajo iz namenov, ciljev, povezani so z vsebino, načini in pogoji dela. Med učitelji in učenci se najprej vzpostavi potencialni odnos. Eni in drugi imajo o drugih svoje predstave in pričakovanja. Predstave, domneve in pričakovanja učencem oblikujejo drugi učenci ali starši, učiteljem pa drugi učitelji. Medosebni odnos nastane, ko se te predstave aktivirajo. V medsebojnem odnosu nastane komunikacija (medsebojno sporočanje), interakcija (medsebojna aktivnost) in avtoakcija (samostojna aktivnost učenca). V te odnose je učitelj vključen neposredno ali posredno.

Grafičen prikaz problematike odnosov med učitelji in učenci je prikazan na sliki 8.



Slika 8: Problematika odnosov med učitelji in učenci (vir: Kramar, 2009)

Kramar (2009) pravi, da so kvalitetni tisti medosebni odnosi, ki imajo naslednje lastnosti:

- dostojanstvo,
- integriteta,
- empatija (vživljanje učitelja v razmere učencev),
- tolerantnost (učakanost pri učenčevih aktivnostih, strpnost glede na različnost učencev),
- čustveno ugoden odnos med učitelji in učenci (prijazen, pristen, življenjski ...).

Isti avtor ugotavlja, da mora medosebni odnos biti:

- etičen,
- profesionalen (učitelj mora delovati premišljeno),
- spremenljivost – razvojnost odnosov (če tega ne upoštevamo, učence stigmatiziramo),
- dinamičen (upoštevanje učencev v vseh fazah izobraževalnega procesa: načrtovanju, pripravljanju, izvedbi, analizi in vrednotenju njegovih dosežkov),
- celovit.

Učitelj mora dejavnike medosebnih odnosov spoznavati, na njih vplivati, upoštevati njihov vpliv in se nanje prilagajati, meni Kramar.

V odnosu med učiteljem in učencem obstajajo naslednje specifičnosti (Bratanić, 1991):

- prepletenost profesionalnega in osebnega,
- neenakopravnost,
- težavnost ustvarjanja recipročnosti.

Prva specifičnost se nanaša na prepletenost profesionalno-družbenega in osebnega momenta v odnosu učitelj–učenec. Raziskave so pokazale, da je zelo značilen element kakovosti odnosa med učiteljem in učencem njuna medsebojna naklonjenost.

Naslednja specifičnost je neenakopravnost partnerjev v odnosu, zaradi česar ne more biti vzpostavljena popolna recipročnost. Neenakopravnost v odnosu učitelj–učenec se spreminja glede na čas in prostor vzgojnega delovanja in je odvisna od tega, ali gre za odnos na predšolskem, šolskem ali visokošolskem nivoju.

Specifičnost odnosa učitelj–učenec je tudi težavnost ustvarjanja recipročnosti v tem odnosu.

Elementi recipročnosti v odnosu so:

- izmenično zavzemanje pozicije objekta in subjekta,
- možnost konfrontacije mišljenja,
- vzpostavljanje dialoga.

Eden od značilnih elementov vzpostavljanja recipročnega odnosa je izmenično zavzemanje pozicije objekta in subjekta v odnosu. Pod subjektom mislimo tistega partnerja, ki je bolj aktiven, medtem ko je objekt bolj pasiven. Vedno bolj se poudarja, da mora učenec zavzeti pozicijo subjekta. To v prvi vrsti pomeni, da moramo učence usposobiti za aktivno vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Druga karakteristika recipročnosti je možnost konfrontacije mišljenja. Za prvo karakteristiko, ki smo jo navedli, je treba usposobiti učenca, za drugo pa učitelja. Konfrontirati mišljenje z učencem, priznati, da ima učenec prav, kadar to situacija zahteva, je za mnoge učitelje Rubikon, ki ga težko premagujejo. Zagotovo je, da ima učitelj v odnosu z učencem privilegirani položaj, vendar mu ta privilegirani položaj ne dopušča, da ima prav, če nima.

Vzpostavljanje dialoga je naslednja karakteristika recipročnosti. Dialog je najbolj humana oblika komunikacije med ljudmi. Brez dialoga ni uspešne vzgojne komunikacije.

Marenič Požarnikova (2000; po Kržan, 2004) ugotavlja, da sodi interakcija med učencem in učiteljem po raziskavah med neposredne dejavnike učne uspešnosti. Pečjak in Košir (2002) navajata, da pozitivni odnos med učiteljem in učencem pozitivno vpliva tudi na učenčevo sprejetost s strani vrstnikov.

Odnos med učiteljem in učencem temelji na racionalni osnovi, ki je objektivna in hierarhično pogojena. Poleg profesionalnega odnosa med njima vlada tudi osebni odnos s subjektivnimi teorijami, stališči, mnenji, izkušnjami in pričakovanji. Na to razumsko podlago pa se močno veže emocionalna, ki prispeva k ugodni čustveni klimi, potrebni za spontano interakcijo (Breznik Apostolovič, 2000).

Po mnenju učencev je najpomembnejši dejavnik kakovosti izobraževanja odnos učitelja do njih. To vključuje pomoč, razumevanje, enako obravnavo in podobno (Zavod republike Slovenije, 2002; po Perenič, 2007).

Brajša (1983; po Breznik Apostolovič, 2000) pravi, da bi lahko odnos med učiteljem in učencem v idealizirani projekciji humanizacije in demokratizacije vzgojno-izobraževalnega procesa v luči odnosne psihodinamike predstavili s pomočjo desetih značilnosti odnosov med ljudmi:

1. Priznavanje različnosti

2. Recipročnost odnosov
3. Omogočanje individualizacije
4. Dajanje in sprejemanje povratnih informacij
5. Priznavanje konfliktov
6. Priznavanje simetričnosti in komplementarnosti v odnosih
7. Razlikovanje med komunikacijo vsebine in komunikacijo odnosa
8. Preprečevanje "double bind" situacije
9. Odsotnost sleherne mistifikacije
10. Odsotnost nehotne in nevrotične zlorabe drugega

Tudi po Kramarju (1999) učitelj vpliva z razvijanjem kvalitetnih medosebnostnih in delovnih odnosov med učitelji in med učitelji in učenci, z razvijanjem kvalitetne didaktične komunikacije in interakcije med učitelji in učenci, s kvalitetnim izvajanjem procesa, z objektivnim vrednotenjem dosežkov učencev na kvaliteto vzgojno-izobraževalnega procesa.

Burnik (2002) opaža, da so pri nas učitelji na mnogih seminarjih in delavnicah obravnavali odnos med učiteljem in učencem ter da se ti učitelji spominjajo svojega učitelja, ki jim je ostal v najlepšem spominu po naslednjih lastnostih: miren pristop, bil je strokovno podkovan, pri učencih je zbujal vedoželjnost, imel je smisel za humor in človeški ter topel odnos do otrok.

Osterc (2000) je raziskovala odnos vzgojiteljev in učiteljev do otrok s težavami/motnjami delovne storilnosti v VIZ Veržej in ugotovila, da vzgojitelji najbolj moti agresivno obnašanje, učitelje pa klepetanje med poukom in da učenec ne sledi razlagi. Na drugem mestu so odgovarjanje avtoritetam in neprimeren odnos do njih ter prepiranje, žaljivke in ustrahovanja.

Lepičnik – Vodopivčeva (2000) je raziskovala medsebojni odnos med učitelji in študenti Pedagoške fakultete v Mariboru, smer Vzgojitelj predšolskih otrok. Ugotavlja, da 81% anketiranih študentov meni, da na oblikovanje pozitivnih stališč študenta do učitelja vpliva pozitiven odnos učitelja do študenta. Rezultati njene raziskave kažejo, da je za študente daleč najpomembnejši pozitiven odnos učitelja do študenta, sledita način dela učitelja in vzajemen odnos med učiteljem in njimi. Na vprašanje, katere lastnosti študenti najbolj cenijo pri svojih učiteljih, so navajali strokovnost, komunikativnost, spontanost, tolerantnost, sproščenost, odprtost in učiteljev smisel za humor. Med lastnostmi učiteljev, ki so nagnjeni h konfliktnim situacijam, pa navajajo nepotrpežljivost, nezainteresiranost za delo, vzkipljivost, avtoritativnost.

Študenti menijo, da bi bilo za boljše medsebojne odnose potrebno:

- več medsebojne komunikacije;

- več tolerantnosti na obeh straneh;
- boljše medsebojno poznavanje;
- večja odprtost in sproščenost učiteljev;
- pozitiven odnos do študentov.

Na podlagi dobljenih rezultatov raziskave Lepičnik - Vodopivčeva ocenjuje, da je po mnenju študentov za uspešne medsebojne odnose med učitelji in njimi pomemben pozitiven odnos učitelja do študenta, način dela, strokovnost in komunikativnost.

Na podlagi rezultatov anket med dijaki, vzgojitelji in starši Dijaškega doma Kranj in ravnatelj vseh dijaških domov v Sloveniji, Zagoršek (2001) zaključuje, da je dober vzgojitelj predvsem tisti, ki:

- dijake razume, jim pomaga pri delu;
- je pravičen in dosleden;
- je toleranten, razumevajoč in ni zamerljiv;
- ima dobre odnose z dijaki in se z njimi veliko pogovarja;
- je prijazen, ljubezniv in naraven;
- ni prestrog in ne preveč popustljiv;
- zna vzdrževati red in disciplino;
- je strokovnjak pri delu z dijaki;
- je sproščen in dobre volje;
- ima smisel za humor.

Njena proučevanja so pokazala, da »biti priljubljen vzgojitelj« v praksi pomeni predvsem imeti dobre odnose z ljudmi.

Šmid (2001) trdi, da navezanost na učitelja omogoča identifikacijo z učiteljem in njegovim predmetom. Krapež (2005) k temu dodaja, da učenci ne zmorejo jasno razločiti predmeta od učitelja. Pravi, da če učenec nima dobrega stika z učiteljem, zlasti če v tem odnosu ni obojestranskega spoštovanja in razumevanja, potem otrok ne bo maral predmeta, ki ga učitelj poučuje – in obratno.

V raziskavi o počutju osnovnošolcev v šoli (Relja, 2006) so učenci na predmetni stopnji navedli kot najtežji predmet fiziko, in sicer zaradi tega, ker ne marajo učiteljice, ker zahteva preveč formul, predmet se jim zdi težek in so prestrašeni. Na vprašanje, kaj bi bilo potrebno spremeniti, so učenci, vključeni v omenjeno raziskavo, predlagali spremembo odnosa učitelj–učenec v smislu več medsebojnega druženja in razumevanja.

Povedano lahko strnemo z besedami Glasserja (2001), ki trdi, da uspešno učenje temelji na močnih odnosih med učiteljem in učencem. Meni, da smo pripravljeni trdo delati za vse, ki jih imamo radi (prilagajanje), ki jih spoštujemo in ki nas

spoštujejo (moč), nas znajo zabavati (zabava), nam dopuščajo, da mislimo in delamo samostojno (svoboda), ter pripomorejo k temu, da je naše življenje varno (preživetje). »Z vprašanjem odnosa učitelja do učenca se ukvarja tudi Gogala. Vprašanja vzgojne funkcije šole, vloge šolske skupnosti ter učitelja in njegovega odnosa do učencev zavzemajo v Gogalovem strokovnem opusu osrednje mesto. Trdi, da mora šola postati za učence privlačnejša; učitelj mora biti kulturno izobražen, osebnostno močan ter šoli in učencem predan, z učenci mora ustvariti dober pedagoški kontakt, biti pristen in pošten do sebe, spoštovati učenca in se vživeti vanj« (Resman, 2000).

Pomemben je učiteljev pristen in spoštljiv odnos do prizadevanj vsakega učenca ter sposobnost navezati stik tako s skupino učencev kot s posameznim učencem. Novejše raziskave kažejo, da na ustvarjalnost učencev pa tudi na prijetno razredno ozračje pomembno vpliva učitelj z nekaterimi svojimi osebnimi lastnostmi, zato je zanimivo, da je Gogala že leta 1931 med svojimi prvimi objavljenimi besedili obravnaval pomen učiteljeve osebnosti. Tako je v članku *Učiteljeva osebnost* poudaril, da učitelj z osebnostjo poučuje in vzgaja ter povezuje osebnost s konceptom spoštovanja (do sebe, do drugih in do šole kot institucije). Pozneje je v knjigi *Obča metodika* dopolnil koncept osebnostnega učitelja, ko učenec razvija samostojnost prav iz odnosov spoštovanja zaradi lastnosti osebnostnega človeka – učitelja (Pergar - Kuščer, 2000).

Puklek Levpušček (2001) pravi, da bi mladostnikovo doživljanje kvalitete odnosa z učiteljem lahko opredelili tudi z naslednjimi značilnostmi odnosa: s stopnjo doživljanja emocionalne povezanosti, podpore in pomoči učitelja, z učinkovitim vzpostavljanjem standardov za delo in nadzorom nad vedenjem učencev ter učiteljevim dopuščanjem ali zaviranjem psihološke avtonomije mladostnika.

Rajković, Šušteršič in Bohanec (1999) navajajo, da so nepristranskost pri ocenjevanju, spoštovanje učenčeve osebnosti in pomoč učencem z nasveti dejavniki kvalitetnega odnosa učitelja do učencev.

V glavnem ima večina dobrih učiteljev, pravi Pintar (2004; po Perenič, 2007), naslednje lastnosti: odprtost, zmožnost vživljanja v druge, pozitivno samopodobo, osebno zrelost ter pripravljenost za prilagajanje novim spremembam.

Učiteljev iskren interes in zavzetost za delo pomagata ustvariti dobro razpoloženje in zavzetost za delo. Fleksibilnost učitelja obsega njegovo sposobnost oblikovanja raznovrstnih ur. Poznavanje sposobnosti učencev mu omogoča uveljavljanje ustreznih zahtev za posamezne učence. Vse to prispeva k zbližanju med učiteljem in učenci. Ustvarjanje pozornosti učencev in njeno daljše ohranjanje le-te, zahteva od učitelja bogato domišljijo (Črčinovič - Rozman, 1999).

Smisel za humor, pravičnost in doslednost so učiteljeve lastnosti, ki se zdijo učencem in dijakom najpomembnejše, prav tako jim je pomemben tudi občutek, da mu lahko zaupajo. Kot fizične lastnosti so jim pomembne: urejenost, privlačnost in prijazen glas.

Učenci spoštujejo učiteljevo upoštevanje dogovorov in zmernost v zahtevah. Pomembno je, da oddaja pozitivno energijo, je razumevajoč, toleranten in da se zna z učenci pošaliti, da tako sprosti napeto situacijo (Perenič, 2007).

Krapež (2005) poudarja, da učitelji in učenci v odnose vstopajo s svojimi čustvi, pričakovanji, težavami in z omejitvami. S tem, kar prinašajo, vplivajo na medsebojne odnose ter tudi na proces podajanja in sprejemanja snovi. Odgovornost za vzpostavljanje dobrega stika med učiteljem in učenci je vsekakor na obeh straneh, vendar je večja na učiteljevi.

Avtor meni, da bi se morali zavedati še nečesa. Ko otroci in učitelji pridejo v šolo, so v njihovi psihi tudi vsebine, ki niso nastale v šolskih klopeh, temveč v domačem okolju. Pomembno je, da jih znajo razmejiti in ne preveč mešati v šolske odnose. To ni vedno lahko, toda če bi ga kdo vprašal, od katere strani v razredu bi pričakoval, da bi se morala prva naučiti tega, bi vsekakor pokazal na učitelja, pravi Krapež (2005), saj je odrasla in odgovorna oseba, medtem ko otroci še niso.

Pšundrova (1994) navaja, da je učenčevo doživljanje šole v veliki meri odvisno od učitelja, njegove vloge, v kateri se pojavlja v vzgojno-izobraževalnem procesu, in njegovih osebnostnih lastnosti. Učitelji se pri svojem delu skoraj ne morejo izogniti obremenjujočim in negativnim čustvom, na katere se odzivajo z izbruhi jeze, ta pa jim največkrat prinaša občutek slabe vesti. Avtorica pravi, da je posledica tega občutek krivde, ki ruši učiteljevo samozavest. Zaradi teh učiteljevih reakcij učenec velikokrat izgubi voljo do učenja, učitelj pa učenčev neuspeh in neprimerno vedenje velikokrat doživlja kot svoj neuspeh.

Bajzek (2003) meni, da pa učitelj ne potrebuje samih idealnih lastnosti, da bi ohranil disciplino v razredu. Podoba popolnega učitelja je napačna, saj učitelj ni brez problemov ali čustev. Učitelj, ki ima dober odnos z učenci, zmora na najboljši možni način pomagati učencu pri šolskem delu in mu prisluhniti. Sposobnost poslušanja ima učitelj, ki ima lastnosti odrasle osebe, je občutljiv, pozoren, razumevajoč, ljubeč, a hkrati zahteven in dosleden. Dober učitelj je prav gotovo osebnost, ki s svojimi lastnostmi v največji meri vpliva na to, da učenec manj stresno in pozitivno doživlja šolo (Pšunder in Milivojević - Krajncič, 2009).

Po trditvah Simsove (1999) so elementi, ki jih učenci potrebujejo, da se počutijo varne v učilnici: poštenost in odprtost, doslednost, zaupanje, integriteta, podpora,

pozitiven ton in spodbudna govorica telesa. Vedeti morajo, da je učitelj dostopen, da jih ne bo utišal, da mu je resnično mar zanje in njihove težave.

Šola moramo vrniti učiteljem, učencem in njihovemu medsebojnemu odnosu. Vzgoja in izobraževanje se morata vrniti v neposredni odnos med učiteljem in učencem. Vse preveč stvari se je nakopičilo med učencem in učiteljem, to pa onemogoča resnični medsebojni stik, s tem pa tudi možnost resničnega vzgajanja in izobraževanja. Šola potrebuje računalnike, knjige in priročnike, različne aparature in kabinete, teste in izkaze, toda ne v škodo in namesto neposrednega stika med učiteljem in učencem (Pšunder in Vezovišek, 2004).

Učitelji se morajo zavedati, tako kot pravi Simsova (1999), da vzgajajo naslednjo generacijo vodij, poslovnežev, zdravnikov, učiteljev. Imajo moč, da oblikujejo družbo prihodnosti, lahko ji dajo najboljše, kar premorejo, in izobrazijo svoje učence, da bodo odgovorni, samostojni in sposobni posamezniki ali pa jih zatrejo in jih z nadzorom vzgojijo v pasivne, nesrečne in neodgovorne ljudi. To izbiro imajo. Imajo to moč in možnost, da vplivajo nanje.

Kot pravi Štehoa (2008), pa učitelji niso vsemogočni, in prav je, da svoj del odgovornosti za učinkovito učenje in medsebojno sodelovanje prevzamejo tudi učenci in starši. Pšunderjeva (2009) pravi, da učitelji vloge staršev ne morejo nadomestiti, vendar lahko starši s podporo avtoritete učitelja veliko pripomorejo k vzdrževanju pozitivnih odnosov med mladostniki in učitelji.

V šoli je učitelj zelo pomemben dejavnik, saj je od njega v veliki meri odvisna kvaliteta vzgoje in izobrazbe v šoli. Učitelj oblikuje v razredu socialne odnose, ki posredno tudi vplivajo na učne in vzgojne uspehe. Veliko otrok ima težave v šoli, ker nima dobrega stika z učitelji. Splošno je znano, da se učenci boljše učijo, če imajo lep, sproščen in prijateljski odnos do učitelja, in da so posledica nezaupanja in strahu tudi slabe ocene (Kovačič, 2008).

V naslednjem poglavju so opredeljeni dejavniki, ki vplivajo na kakovost učiteljevega odnosa z učenci.

4. DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA KAKOVOST ODNOSA MED UČITELJEM IN UČENCI

Na osnovi spoznanj avtorjev o odnosih med učitelji in učenci, ki smo si jih doslej ogledali, vidimo, da več raziskav proučuje odnos med učitelji in učenci z vidika učencev, zato bomo v pričujoči nalogi opredelili in opisali dejavnike tega odnosa z vidika učitelja. Spekter teh dejavnikov je zelo širok, zato si bomo najprej na kratko ogledali elemente uspešnega odnosa, nato pa se bomo omejili na šest dejavnikov: učiteljevo samospoštovanje, empatijo, vključevanje humorja v delo, medsebojno komunikacijo, dodatno strokovno izpopolnjevanje učitelja in učiteljeve IKT-kompetence.

Za samospoštovanje smo se odločili, ker je to tendenca v Evropi in ker po izkušnjah sodeč, učitelji nimajo visokega samospoštovanja. Empatijo vključujemo, ker je to eden izmed elementov čustvene inteligence, ki mu večji pomen dajemo pri nas šele v zadnjem desetletju. Komunikacija bo vključena kot element raziskave, ker je znan njen velik vpliv na medosebno interakcijo. IKT-kompetence in dodatno strokovno usposabljanje pa bomo vključili v raziskavo, saj sta dve izmed ključnih kompetenc sodobnega evropskega učitelja, da pozna IKT, ki jo učinkovito vključuje v svoje učenje in poučevanje in v učenju vidi vseživljensko potovanje.

4.1 Elementi uspešnega odnosa

Ko Pečjakova in Koširjeva (2008) pišeta o dejavnikih odnosa med učiteljem in učenci, pravita, da novejša raziskava kažejo, da učitelj z nekaterimi svojimi osebnimi lastnostmi pomembno vpliva na prijetno razredno ozračje in ustvarjalnost učencev.

Avtorici (2008) razpravljata o vplivu **učiteljevih pričakovanj** na učence in pri tem, izhajata iz dveh pristopov, ki pojasnjujejo odnos med učiteljevimi pričakovanji in spremenljivkami pri učencih:

- Rosenthalov učinek: imenovan tudi Pygmalion učinek, v razredu temelji na raziskavi Rosenthala in Jacobsona iz leta 1968, ki sta ugotavljala vpliv učiteljevih pričakovanj na spremembo inteligentnosti učencev. Pri tem efektu gre za ojačevanje pozitivnega vedenja.
- Teorija označevanja: govori o tipiziranju nezaželenega vedenja. Teorija izhaja iz kritike sodobne psihiatrije in pravi, da socialno okolje določa deviantno vedenje in ga s tem proizvaja.

Po trditvah omenjenih avtoric oba pristopa omogočata razlago vpliva učiteljevih pričakovanj na vedenje in dosežke učencev. Med zaključki izpostavljata, da na

osnovi različnega odnosa, ki ga ima učitelj do različnih učencev, se ti zavedo, da ima učitelj do njih različen odnos in pričakovanja. Učenci prilagajajo svoje vedenje učiteljevim pričakovanjem in sčasoma postanejo njihovi dosežki (ali vedenje), skladni s pričakovanjem učitelja.

Svoje trditve argumentirata z rezultati različnih raziskav, ki po njunem mnenju dokaj enoznačno kažejo naslednje oblike vedenja učitelja do učencev, od katerih pričakuje večji uspeh: postavlja jim več vprašanj in tudi težja vprašanja, manjkrat jih prekine pri odgovarjanju (Allington, 1980; Good in Brophy, 1995), ter jih najbolj spodbuja, pogosteje se jim nasmehne in kaže do njih več topline skozi različne neverbalne oblike vedenja (Rosenthal, 1987). Nasprotno pa učencem, do katerih ima nižja pričakovanja, postavlja lažja vprašanja, manj časa čaka na odgovor in jih manj spodbuja. Good in Brophy, (1995) navajata, da od takih učencev učitelji ali sprejemajo neustrezne/nepravilne odgovore ali jih kritizirajo za odgovore, jih manjkrat pohvalijo za enake odgovore kot učence, do katerih imajo večja pričakovanja, ipd. tako nedosledne povratne informacije zmedejo učence, do katerih imajo učitelji nižja pričakovanja.

Isti avtorici pravita, da učiteljeva pričakovanja predstavljajo ključno spremenljivko vplivanja na razvoj učenčevih pričakovanj. Učenci s pozitivnimi pričakovanji bodo pokazali več vztrajnosti pri reševanju težjih nalog in bodo izbrali naloge, ki nudijo več izziva kot učenci z nizkimi pričakovanji. Avtorici ugotavljata, da rezultati različnih raziskav (Brophy in Good, 1974; Felshbach, 1969; Helton in Oakland, 1977; Kedar - Voivodars, 1983, v Wentzel, 1993) kažejo, da učitelji preferirajo kooperativne, prilagodljive, previdne in odgovorne učence pred učenci, ki so neodvisni, asertivni, prepirljivi in moteči. Nadalje navajata poročila Brophya in C. Evertsona (1981, v Wentzel, 1993), da učitelji bolj cenijo in se bolj pozitivno vedejo do učencev, ki so kooperativni kot do učencev, ki so manj odgovorni, a kljub temu izražajo visoko stopnjo kreativnosti in učnih dosežkov.

Avtorici sta prepričani, da učencem predstavlja odnos učitelja do določenih učencev model, na podlagi katerega razvijejo lastne zaznave vrstnikov, da pozitiven odnos med učiteljem in učencem pozitivno vpliva na učenčevo socialno sprejetost s strani vrstnikov. Pravita, da je vpliv kakovosti odnosa med učiteljem in učencem na precepcije učenca s strani vrstnikov še posebej pomemben pri učencih z vedenjskimi težavami. Nadalje pravita, da je pri zavrženih učencih, do katerih so imeli njihovi učitelji pozitiven odnos, pogosteje prišlo do izboljšanja sociometričnega statusa kot pri zavrženih učencih, do katerih so imeli njihovi učitelji negativen odnos. Zato je pomemben element pomoči socialno nesprejetim učencem tudi osredotočenje na njihov odnos z učitelji.

Tudi Brataničeva (1991) opisuje elemente kakovostnega odnosa med učiteljem in učenci. V opisu elementov kvalitetnega odnosa med učiteljem in učenci najprej

navaja Bushove raziskave (1954) odnosa med učiteljem in posameznim učencem, s katerimi je prišel do spoznanja, da učitelj ne more na enak način vzpostaviti odnos z vsakim učencem. Kakšen bo ta odnos, je odvisno od več elementov. V svoji analizi je izpostavil nekaj elementov, od katerih je v veliki meri odvisna uspešnost odnosa. Ti so:

- osebna naklonjenost,
- medosebno poznavanje,
- interesi, interakcija,
- socialno poreklo,
- metode dela.

Osebna naklonjenost je element, povezan bolj z osebnim kot profesionalno-družbenim odnosom, kakršen je po svoji kategoriji odnos med učiteljem in učencem. Bush je v svojih analizah ta element izpostavil kot primaren, od katerega je odvisna uspešnost odnosa.

Medsebojno poznanje, natančneje poznavanje učencev s strani učitelja, je element uspešnega odnosa. Učitelj mora biti informiran o bistvenih podatkih o učencu, in sicer o njegovem zdravju, sposobnostih, interesih, o njegovih ambicijah, namenih, željah, o kulturni sredini in o njegovi družini.

Uspešnost odnosa med učiteljem in učencem je odvisna tudi od **ujemanja interesov**.

Odnos med učiteljem in učencem se ne vzpostavlja glede na naklonjenost in lasten izbor, ampak je rezultat slučaja in spleta okoliščin. Učitelj mora spoznati svoje učence, da bo po možnosti ustvaril optimalne pogoje za uspešnost odnosa. Vsak učitelj se mora zavedati, da ne more z vsakim učencem na isti način vzpostaviti enako uspešen odnos.

Medsebojni odnos je odvisen od več dejavnikov, pravi Brataničeva (1991) in med mnogimi dejavniki izpostavlja tri:

- socialna percepcija,
- emocionalna stališča in
- empatija.

Socialna percepcija

Izraz socialna percepcija se uporablja, da bi poudarili, da se govori o percepciji v kontekstu medosebnih odnosov. Iz psihologije je znano, da je percepcija celovit in edinstven doživljaj, da je to aktiven psihični proces. Izraz socialna percepcija pomeni medsebojno percipiranje oseb v socialni situaciji.

Znano je, da je razumevanje pomemben proces, od katerega je odvisna kvaliteta medsebojnega odnosa.

Gage (1953; po Bratamić, 1991) je ugotovil, da obstajata dve vrsti točnosti glede na socialno percepcijo. Prva se nanaša na to, kaj nam pomeni, kar percipiramo, druga pa je povezana s stopnjo, koliko smo se uživali v položaj drugega. Na osnovi rezultatov je prišel do spoznanja, da je uspešnost medsebojnih odnosov v pozitivni korelaciji prav s to drugo točnostjo socialne percepcije.

Emocionalna stališča

Od zavzemanja stališč v odnosu je odvisno obnašanje oseb, ki so v odnosu. Od kvalitete učiteljevih stališč je odvisno njegovo obnašanje napram učencu, to pa recipročno vpliva na stališča učenca napram učitelju. Stališča so povezana s spoznavnim, motivacijskim in emocionalnim segmentom osebnosti. Emocija se v stališčih polizira na dva osnovna pola: pozitivni in negativni pol. Glede na to, ali so osebe v odnosu v enakopravnem, podrejenem ali nadrejenem položaju, se pojavijo pozitivna emocionalna stališča (simpatija, spoštovanje ...) ali negativna emocionalna stališča (antipatija, prezir ...).

Na pozitivnih oziroma negativnih stališčih se gradi medsebojna naklonjenost ali nenaklonjenost med učiteljem in učenci. Učitelj je tisti, ki ustvarja ta odnos in od njegove osebnosti zavisi kvaliteta tega odnosa. Če učitelj pokaže učencu naklonjenost, se praviloma pojavi naklonjenost učenca do učitelja. Obnašanje in postopke osebe, za katero čutimo, da nam je naklonjena, in do katere čutimo naklonjenost, si razlagamo popolnoma drugače kot postopke in obnašanje osebe, do katere čutimo nenaklonjenost.

Empatija

Ta dejavnik je podrobneje obdelan v enem izmed naslednjih poglavij.

Med celotnim spektrom dejavnikov kakovostnega odnosa med učiteljem in učenci bomo v nadaljevanju izpostavili šest aktualnih:

- učiteljevo samospoštovanje,
- empatijo,
- učiteljev smisel za humor,
- komunikacijske spretnosti učitelja,
- učiteljevo dodatno strokovno izpopolnjevanje,
- IKT-kompetence učitelja.
-

4.2 Učiteljevo samospoštovanje

Samospoštovanje temelji na našem vrednotenju samega sebe; na delu, ki ga opravimo; na naših dosežkih; na tem, kako mislimo, da nas vidijo drugi; na predstavah o smislu našega življenja; na našem mestu v svetu, na naših možnostih za uspeh, naših prednostih in slabostih, našem socialnem položaju; na tem, kako vzpostavljamo odnose z drugimi, ter na naši neodvisnosti in samostojnosti.

Prvi razlog, zaradi katerega se natančneje ukvarjamo s samospoštovanjem, je dejstvo, da je samospoštovanje pomembna sestavina pojma sebe, ki tvori vrednostno komponento in je eden izmed najpomembnejših vplivov razvoja osebnosti. Samospoštovanje pomembno vpliva na to, kako posameznik vstopa v odnos s seboj in s svetom in je pomembno za normalen psihični razvoj ter kvaliteto vključevanja posameznika v različne življenjske odnose (Ferbežer; po Starbek - Potočan, 2005).

Drugi razlog, zakaj smo se odločili za podrobnejšo proučitev samospoštovanja učiteljev, je eno izmed desetih priporočil *The Learning Teacher Network* (»Mreže učecih učiteljev«) predstavljenih na konferenci v Ljubljani, maja 2006: Raziskati samospoštovanje učiteljev, vodilnih in učencev. V poročilu je navedeno, da je potrebno sprožiti evropske raziskave, katerih glavno področje predstavlja samospoštovanje in samozavest učiteljev, vodilnih in učencev (Deset pravil Mreže učecih učiteljev, 2006).

V nadaljevanju navajamo, zakaj je samospoštovanje pomembna osebna, tudi učiteljeva lastnost, opredelimo, kaj sploh samospoštovanje je, povzamemo nekatere zanimive ugotovitve v zvezi s samospoštovanjem ter se osredotočimo na samospoštovanje učitelja in njegovo povezanost s kvaliteto odnosa z učenci.

4.2.1 Opredelitev samospoštovanja

Samospoštovanje je osrednja tema raziskav na področju posameznikove osebnosti, vendar je, kot pravi Avščeva (2007) konceptualizacija in operacionalizacija te spremenljivke še vedno neprepričljiva in še vedno nedokončno oblikovana.

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je samospoštovanje opredeljeno kot spoštovanje samega sebe (2000: 1194).

Samospoštovanje je vrednostni vidik samopodobe (Kobal, 2000), nanaša se na vrednotenje samega sebe, samopodoba je množica odnosov, ki jih posameznik zavestno ali nezavedno vzpostavlja do samega sebe (Kobal, 2001).

Psiholog Nathaniel Branden je definiral samospoštovanje kot zaupanje v našo sposobnost mišljenja in soočenja z glavnimi življenjskimi izzivi in kot zaupanje v pravico biti srečen, vreden, želen, da zadovoljimo naše potrebe in želje in tudi uživamo sadove svojih priznanj (Ferbežer; po Starbek, 2005).

Obstajajo različne definicije samospoštovanja, ki jih lahko v grobem razdelimo v dve skupini (Avsec, 2007). Ena vrsta definicij izhaja iz strukturne perspektive, ki na samospoštovanje gleda kot na osebnostno lastnost, za katero je značilna precejšnja stabilnost v času in različnih situacijah. Druga vrsta pa je definirana z izhodišča procesnega pristopa, ki pravi, da je samospoštovanje spreminjajoče se stališče o sebi, ki večinoma odraža temeljno oziroma standardno evalvacijo sebe, vendar upošteva manjše odklone od te osnovne kot funkcijo spreminjanja vlog, pričakovanj, akcij in drugih situacijskih karakteristik. Tako ima lahko posameznik v splošnem visoko samospoštovanje, vendar je v določeni situaciji ali dnevih nekoliko višje ali nižje. Situacijski dejavniki lahko vplivajo na trenutne spremembe v ocenjevanju sebe in lastne vrednosti.

Različni avtorji (Rosenberg, 1965; po Kobal 2000, Lamovec, 1994) običajno razlagajo samospoštovanje kot vrednostni vidik samopodobe. Najpogosteje se za merjenje samospoštovanja uporablja splošni faktor, ki reprezentira samospoštovanje kot osebnostno lastnost, neodvisno od konteksta in vsebine (Avsec, 2007).

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj opredelitev pojma samospoštovanja različnih avtorjev, podane so njihove ugotovitve, ki so pomembne za naše nadaljnje proučevanje.

Rosenberg (1989; po Avsec, 2007, Blascovich in Tomaka, 1993) opredeljuje samospoštovanje kot pozitivno ali negativno stališče do sebe. Predpostavlja, da je samospoštovanje celota pozitivnih in negativnih stališč posameznika do sebe in občutij, s katerimi doživlja samega sebe ter usmerja svoje ravnanje. Pozitivno stališče ali visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik sprejema takšnega, kot je, da se ceni, da je zadovoljen sam s seboj, da se čuti vrednega spoštovanja itd. in obratno: oseba z negativnim stališčem do sebe ali nizkim samospoštovanjem se ne ceni, svojih lastnosti ne odobrava, njeno mnenje o sebi je negativno itd. (Rosenberg, 1985; po Kobal, 2000).

Coopersmith (1967; po Avsec, 2007; Adler, 1997; Kobal, 2000; Lamovec, 1987) opredeljuje samospoštovanje kot posameznikovo običajno oceno samega sebe, kot pozitivno ali negativno oceno samopodobe, ki se nanaša bodisi na odobravanje bodisi na zavračanje samega sebe in kaže stopnjo posameznikovega prepričanja o svoji sposobnosti, vrednosti in pomembnosti. Avtor je med drugim ugotovil, da so

bili udeleženci z visokim samospoštovanjem dejavni in uspešni tako na socialnem kot učnem področju.

Burns (1979; po Kobal, 2000 in Avsec, 2007) vidi v samospoštovanju proces, v katerem posameznik ocenjuje svoje lastne podvige in lastnosti v skladu s svojimi ponotranjenimi standardi in vrednotami, ki jih je internaliziral v interakciji s socialnim okoljem.

Brisset (1972; po Lamovec, 1987) meni, da samospoštovanje vključuje dva psihološka procesa: proces samoocene in proces samovrednotenja. Samoocena je posameznikovo prepričanje o tem, kako ga vidijo drugi ljudje. Samospoštovanje vpliva na to, kako bomo dojemali informacije. Predstava, ki jo imamo o sebi, je nekakšen filter, skozi katerega spustimo informacije, ki se skladajo z našo podobo.

Tafarodi in Swann (1995) opredeljujeta samospoštovanje kot dve dimenziji. Ena je občutek učinkovitosti, druga pa občutek socialne vrednosti. Občutek učinkovitosti je notranja dimenzija samospoštovanja in se nanaša na kompetentnost. Občutek kompetentnosti izhaja iz splošnega občutka posameznika kot sposobne, učinkovite osebe, ki se ima pod nadzorom. To je občutek posameznika, da je sposoben in učinkovit. Občutek socialne vrednosti pa je zunanja dimenzija samospoštovanja in se nanaša na samougajanje, ki je del samospoštovanja. Gre za občutek sprejetosti sebe, ki je odraz sprejetosti s strani družbe. Mead (po Adlešič, 1999) pravi, da je vse naše obnašanje prežeto s pričakovanji in predvidevanji tega, kar naj bi mislili in storili drugi.

Samospoštovanje lahko opredelimo tudi kot splošno oceno vrednosti samega sebe kot sposobne, pomembne in naklonjenosti vredne osebe (Bukatko, Daehler, 1995; po Odlazek, 2003). Po pojmovanju Wooda in Tolleya (2004), teoretikov na področju čustvene inteligence, je samospoštovanje eden izmed šestih ključnih dejavnikov samozavedanja. Omenjena avtorja navajata šest ključnih dejavnikov samozavedanja:

1. Spoštujte sami sebe.
2. Bodite pozitivni.
3. Do sebe bodite odkriti.
4. Ne ravnajte se vedno po logiki in razumu.
5. Prisluhnite drugim.
6. Zavedajte se svojega vpliva na druge.

Pri prvem dejavniku – dejavniku samospoštovanja gre za poznavanje in spoštovanje svojih čustev ali bolj splošno za skrb zase, pravita Wood in Tolley (2004). Trdita, da sprejemanje namesto zanikanja najglobljih čustev ne le bogati naše življenjske izkušnje, temveč pozitivno vpliva tudi na naše vedenje. Nadalje pravita, da čeprav si

je težko priznati, naša dejanja usmerjajo tudi čustva in ne le razum. Poudarjata, da je treba ubrati srednjo pot in poskusiti sprejeti svoja čustva ter se hkrati potruditi spoštovati čustva drugih. Po njunih trditvah je cilj, ki bi si ga morali postaviti, vzpostavitev pravilnega čustvenega ravnovesja oz. stanja osebnega zadovoljstva.

Pozitivna samopodoba ima velik vpliv na posameznikovo življenje. Tisti, ki imajo samospoštovanje, so tudi bolj zadovoljni s svojim življenjem, so bolj odporni na razne strese in prepreke.

Avsec (2007) opozarja tudi na to, da v mladostništvu samospoštovanje niha zaradi različnih dejavnikov, ki jih določata tako obdobje samo kot socialno okolje, v odraslosti pa postane razmeroma stabilno in manj podvrženo vplivom. Burns (1979; po Kobal, 2000) poudarja, da je za razvoj samospoštovanja najpomembnejših prvih pet let. V obdobju adolescence oziroma v mladostni dobi samospoštovanje niha zaradi raznolikega družbenega okolja, v katerem mladostnik odrašča. V odrasli dobi je samospoštovanje razmeroma izoblikovano in ni več toliko pod vplivom družbenega okolja.

Avsec (2007) pravi, da so raziskovalci stopnjo samospoštovanja povezali z velikim številom osebnostnih značilnosti in z različnimi vrstami vedenja: pozitivni izidi so praviloma povezani z visokim samospoštovanjem, negativni pa z nizkim. Za posameznike z visokim samospoštovanjem se predvideva, da imajo bolj pozitivne osebnostne lastnosti, so bolj prepričani o svojih sposobnostih in dejanjih, imajo pozitivna pričakovanja, so boljši pri izvedbi nalog in vlog. Avščeva nadalje navaja povezanost samospoštovanja z nevroticizmom (nevroticizem izraža nagnjenost k doživljanju negativnih emocij in nezadovoljstva), anksioznostjo in učno uspešnostjo.

Musekova in Avščeva (2006) trdita, da sta subjektivno blagostanje in psihično zdravje povezana z osebnostnimi lastnostmi in samopodobo, vključno s samospoštovanjem. Avtorici zagovarjata močno povezanost med dimenzijami osebnosti in samopodobe na eni strani in dimenzijami subjektivnega blagostanja in psihičnega zdravja (zadovoljstvo z življenjem, pozitivna in negativna emocionalnost, anksioznost, depresivnost in osamljenost) na drugi. Na podlagi izsledkov raziskav zaključujeta, da imajo osebnostne dimenzije, dimenzije samopodobe in dimenzije psihičnega blagostanja/zdravja mnogo skupnega. Vsa tri področja se teoretsko in empirično prepletajo in njihovi najpomembnejši skupni dimenziji lahko smiselno označimo kot osebnostno-emocionalni superdimenziji (močno spominjata na dimenziji pozitivne in negativne emocionalnosti), ki tvorita vrh multidimenzionalne, hierarhično organizirane psihološke strukture.

Ljudje z visokim samospoštovanjem so prepričani, da so dobri v mnogih stvareh in se učinkovito spopadajo z neuspehi in razočaranji. Večina raziskovalcev se strinja z

ugotovitvami, da imajo ljudje z visokim samospoštovanjem višje aspiracije in so bolj uspešni kot tisti z nizkim (Starbek, 2005).

Otroci z višjim samospoštovanjem imajo visoke cilje in so bolj uspešni kot tisti z nizkim samospoštovanjem (Burns, 1979; po Kobal, 2000).

Določena stopnja samospoštovanja je nujno potrebna za zdravo psihofizično funkcioniranje, pravi Lamovec (1980).

4.2.2 Samospoštovanje in odnos učitelj–učenec

Samospoštovanje sodi po Glaserju v kategorijo potrebe po moči, kamor sodijo še veljava, priznanje, spretnost, zmožnost, samospoštovanje in dokazovanje. Potreba po moči je čisto posebna človekova potreba, ki nas žene, pa ne zaradi golega preživetja, ampak zaradi moči same. K potrebi po moči sodijo potrebe po priznanju, po občutku uspešnosti, sposobnosti za doseganje zastavljenih ciljev, obvladovanju situacije ipd. (Kržan, 2004).

Učitelji, ki prispejo do kraja v sebi, kjer so srečni in ponosni na to, kdo so, imajo notranji občutek lastne vrednosti in samospoštovanja. Nato se njihova sposobnost za prenašanje teh dobrih občutij na njihove učence postoteri. Če pa učitelji o sebi nimajo dobrih občutkov, težko pomagajo svojim učencem, ki naj bi se dobro počutili (Sims, 1999).

Kobalova (2000) pravi, da je med pedagoškimi delavci vedno bolj prisotno tudi mnenje, da je pri spodbujanju učne uspešnosti velikega pomena prav delo na sebi, ki se izkazuje v obliki razvoja pozitivne in stabilne samopodobe.

V okviru projekta *Evropska mreža zdravih šol* (The European Network of Health Promoting Schools; Turšek, 1995, po Kobal, 2000), ki temelji na razvijanju zdravih medsebojnih odnosov in uspešne komunikacije, so leta 1994 na Inštitutu za varovanje zdravja v Sloveniji pričeli s strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev za delo. Izhajajo iz hipoteze, da je mogoče spodbuditi razvoj duševnega zdravja in njegovih indikatorjev pri učencih samo tedaj, če je tudi čustveno počutje učiteljev ugodno. Seminar opozarja na samospoštovanje in samopodobo kot temeljna dejavnika duševnega zdravja ter se osredotoča tako na odnose posameznika z učenci kot z učitelji.

Rogers (2000; po Pušnik, 2001) navaja, da se učitelji z visokim samospoštovanjem počutijo bolje in delajo bolje, imajo občutek pripadnosti kolektivu, občutek varnosti

in pozitivne identitete. Znano je tudi, da je razvoj zdrave samopodobe pri učencih povezan s prepoznavanjem ustreznega samospoštovanja tudi v učitelju samem.

Adlešičeva (2000) meni, da učiteljeva samopodoba vpliva na njihovo in učenčevo vedenje in na sposobnost izgradnje medsebojnih odnosov, stil poučevanja ter na njihove zaznave in pričakovanja.

Burnes (1982; po Adlešič, 2000) navaja, da mnogo študij govori o tem, da učenci vrednotijo poučevanje s kvaliteto medsebojnih odnosov, ki obstajajo med učiteljem in učenci. Učitelji, ki so rajši z njimi, so ocenjeni tudi kot bolj ustvarjalni. Stališča, ki jih ima učitelj do sebe in sodelavcev, vplivajo na vedenje v razredu ter vplivajo na stil poučevanja učencev. Adlešičeva (2000) meni, da so učinkoviti učitelji učitelji z visokim samospoštovanjem, ki imajo pozitivno samopodobo in akademske dosežke. Poudarja, da učitelji, ki sprejemajo sebe, so sprejemljivejši tudi za druge.

Zanimiva so tudi opažanja v šolah, kjer so izvajali program *Razvijanje pozitivnega samovrednotenja otrok in mladostnikov*, ki ga je pred več kot 30 leti v sodelovanju s Coopersmithom in sodelavci Kalifornijske univerze v Davisu, oblikoval Reasoner. V omenjenih šolah ugotavljajo, da so se izboljšali tudi medsebojni odnosi med učitelji in učenci (Inštitut za razvijanje osebnostne kakovosti).

Leta 2002 smo v Sloveniji oblikovali razširjen program *Razvijanje pozitivnega samovrednotenja v šolskem okolju*, ki vključuje delo z učenci, učitelji in starši, katerega glavni cilj je izboljšati raven samopodobe med slovenskimi otroki in mladostniki, s sistematičnim izvajanjem programa z učenci, njihovimi učitelji in starši. Med navedenimi nameni programa sta tudi izboljšanje medsebojnih odnosov med vrstniki v šoli in družini ter izboljšanje medsebojnih odnosov in delovne klime v kolektivu. Iz poročil slovenskih mentorjev o izvajanju programa z učenci je razvidno, da program dosega svoj namen (Inštitut za razvijanje osebnostne kakovosti, 2008).

Knep (2000) opozarja, da je učenčev uspeh oziroma razred, ki dobro »deluje«, še vedno merilo za učiteljevo samopodobo. Tako postanejo za učitelja poseben problem učenci, ki iz kakršnega koli razloga niso učno uspešni in vedenjsko primerni, saj jih zaradi svojih pričakovanj doživlja kot neuspeh. Tak položaj bremeni samopodobo učitelja in sproži obrambne reakcije. Temu mnenju se pridružuje Pušnikova (2001), ki pravi, da učiteljeva sposobnost obvladovanja (spopadanja) z motečim vedenjem in drugimi disciplinskimi problemi, vpliva na njegovo samopodobo oz. samospoštovanje pa tudi na poznavanje in razumevanje težav.

V okviru inovacijskega projekta *Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti* (1999) na Osnovni šoli dr. Franceta Prešerna, so učenci razmišljali tudi o vedenju učitelja, ki

ima dobro mnenje o sebi in o vedenju učitelja, ki ima slabo mnenje o sebi. Njihovo razmišljanje je prikazano na sliki 9.



Slika 9: Vedenje učitelja, ki ima dobro mnenje o sebi in vedenje učitelja, ki ima slabo mnenje o sebi (vir: Petek, 1999)

4.3 Empatija

Ko pravimo, da je empatičnost eden od dejavnikov za oblikovanje uspešnega in dobrega medosebnega odnosa, je pomembno, kakšen pomen pripisujemo pojmu empatičnost. To ni boleča sentimentalnost, to ni popuščanje, to ni nekritično odobravanje, to je resnično razumevanje in sprejemanje osebe take, kakršna je, to je odkrivanje najglobljih motivov njenega obnašanja, to je gledanje na osebo tako, kot sama sebe doživlja (Bratanić, 1991). Brataničeva (1991) meni, da je sposobnost empatije v tesni povezavi z uspešnostjo vzgojnega delovanja in da mora imeti dober učitelj oz. vzgojitelj razvito sposobnost empatije. Ista avtorica pravi, da nam empatija pomaga, da smo objektivni do osebe, ki nam je simpatična, v odnosu do osebe, ki nam je antipatična, pa nam pomaga, da premagamo jez, ki se je pojavil med nami in osebo, ki nam je antipatična.

Ker se tudi sami strinjamo z Brataničevo (1991), da je empatija neobhodno potrebna pri vzgojno-izobraževalnem delu in je pomemben dejavnik, od katerega je odvisna kvaliteta medosebnega odnosa, ji posvečamo posebno pozornost.

4.3.1 Opredelitev empatije ali definicija in pojem empatije

Beseda empatija izbira iz grških besed »empaso« in »pathe«, kar pomeni »postavljati se v položaj drugega«. Lahko rečemo, da je empatija spoznavno-emocionalna sposobnost vživljanja v položaj druge osebe in gledanje sveta z njenimi očmi, piše Brataničeva (1991).

Pojem »empatija« je relativno nov, čeprav se je o podobnih procesih v psihologiji govorilo že prej, samo ne pod tem pojmom. Izraz je prvi uporabil Titchener leta 1909. Uporabil ga je v širšem pomenu, tj. kot kognitivno sposobnost razumevanja notranjega stanja druge osebe in kot določeno vrsto socialno-kognitivnih vezi. Kasneje izraz »empatija« vse več uporabljajo klinični in socialni psihologi. V klinični psihologiji velja empatija kot proces, ki služi komunikacijskim funkcijam v terapiji. V okviru razvojne in socialne psihologije se razlikuje definiranje empatije glede na to, kaj raziskovalci razumejo pod tem pojmom in kako ločijo empatijo od podobnih pojmov (KomWiki, <http://cmc.foi.hr:8080/komwiki/index.php/Empatija>).

Empatija »je zmožnost razumevanja občutij drugih in odzivanje nanje s komplementarnimi čustvi«, razlaga psihologinja Berkova (2006).

Empatija je sposobnost vživeti se v misli in osebnost nekoga drugega in pri tem podoživeti njegova občutja ter čustva (Wood in Tolley, 2004). Bistvo empatije je torej zaznavanje čustev drugih, četudi o njih ne govorijo. Ljudje nam redko pripovedujejo z besedami, kar čutijo; o občutju sporočajo z barvo glasu, izrazom na obrazu, ali drugimi nebesednimi znaki (Goleman, 2001).

Velik del čustvenih sporočil je neverbalen, zato nam ta sporočila včasih povedo veliko več o tem, kako se neka oseba v resnici počuti, veliko več kot govor (Wood in Tolley, 2004).

Goleman (2001) vidi prvi pogoj za osvajanje izkušenosti v empatiji v zavedanju sebe, prepoznavanju signalov, ki jih občutki pošiljajo iz naše notranjosti.

Po Golemanu (2001) je empatija zavedanje čustev, potreb in skrbi drugih in zajema naslednje spretnosti:

- Razumevanje drugih: prepoznavanje občutkov in pogledov drugih in izkazovanje zanimanja za njihove zadrege.
- Razvojna rast drugih: prepoznavanje potreb drugih po napredovanju in prepričevanje o njihovih sposobnostih.
- Ustrežljivost: predvidevanje, prepoznavanje in izpolnjevanje potreb drugih.
- Zavzemanje za različnosti: ustvarjanje priložnosti za sodelovanje različnih ljudi.

- Poslovodna zavest: prepoznavanje skupinskih čustvenih tokov in odnosov glede na vplivnost.

Wood in Tolley (2004) pravita, da ko opazujemo vedenje drugih ljudi, smo pozorni na več bolj ali manj prikritih signalov: kako govorijo, na to, kaj ali česa ne izrečejo, in kadar so tiho, na to, s kom in kako govorijo, s kom se družijo in za koga se ne zmenijo, ter na njihovo telesno govorico, torej kretnje, poglede ter geste, in v določenem trenutku in v različnih okoliščinah na komaj zaznavne v njihovem razpoloženju. Pravzaprav je velik del čustvenih sporočil neverbalen. Avtorja pravita, da nam ta sporočila, pogosto je to jeza v glasu, pogled, ali pa gib prstov, včasih sporočajo, kako se neka oseba v resnici počuti, veliko več kot govor. Vendar opozarjata, da za sposobnost empatije ni dovolj, da postavimo na prežo svojih pet čutov. V tem primeru moramo znati aktivirati tudi intuitivni del naših misli, naše zelo občutljivo zaznavanje ali »šesti čut«, ki uspe zabeležiti nekaj, česar ostali čuti niso sposobni dojeti.

Wood in Tolley (2004) delita empatijo na štiri ključne dejavnike:

- razumevanje in občutljivost za probleme drugih ljudi,
- interes za potrebe in zanimanja drugih ljudi,
- spodbujanje osebnega razvoja drugih ljudi,
- razumevanje socialnih razmerij med ljudmi.

Pravita, da imajo posamezniki z razvito sposobnostjo empatije posluh za druge in so se pripravljene potruditi, da bi razumeli njihovo vedenje. To pomeni, da ne uspejo zaznavati le njihovih čustvenih razpoloženj, ampak si vzamejo čas tudi za to, da bi razumeli njihova stališča. Nadalje poudarjata, da je potrebno dejanja, dogodke in situacije dojemati tudi s stališča drugih in v skladu s tem tudi ukrepati. Posamezniki, ki nimajo posluha za čustva drugih in ki niso sposobni in/ali nočejo upoštevati drugačnega mnenja razen svojega, lahko povzročijo skupini, ekipi ali organizaciji, katere člani so, veliko težav. Po njihovih trditvah so posamezniki, ki znajo spodbujati osebnostni razvoj drugih ljudi dejavni predvsem na področju vzgoje in izobraževanja. Pravita, da jih bomo našli v šolah ter ostalih izobraževalnih ustanovah ter na delovnih mestih, na katerih se poučuje praktično delo v namen izboljšanja dobrin in storitev. Pravita, da sta dovtetnost za subjektivna čustva drugih ljudi in upoštevanje vpliva, ki ga lahko imajo le-ta na njihovo delo, ključna za uspešno starševstvo, poučevanje, treniranje, mentorstvo in management. S to sposobnostjo je možno pri posameznikih prepoznati morebitne čustvene ovire, ki onemogočajo njihov razvoj in preprečujejo učinkovito učenje ali delo po njihovih najboljših zmožnostih.

Ko govorita o četrtem dejavniku, pravita, da biti dobro obveščen, pomeni biti sposoben zaznavati neformalne družbene strukture in skrite odnose moči, ki veljajo v

skupinah in podjetjih. Nezmotljiv občutek za pravila igre morajo imeti predvsem ljudje, ki nosijo odgovornost managementa in vodenja skupin, ekip in podjetij.

Skalarjeva (1997) opozarja, da empatija zdravi tistega, ki jo sprejema in zdravi občutljivega posameznika, ki jo je pripravljen dati sočloveku. Najlažje jo daje človek, ki je odprt in ni zaverovan zgolj vase in v svoje težave, ampak ga zanima vse, kar se dogaja okrog njega in kar doživljajo "različni drugi".

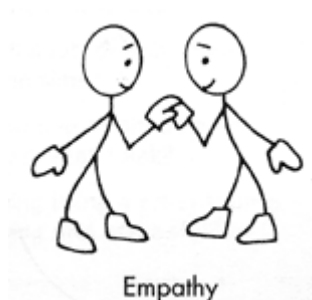
Predvsem je pomembno, da k osebi, s katero smo v odnosu, ne pristopamo samo racionalno, da je ne presojamo samo na podlagi tistega, kar vidimo, pač pa da se poskušamo vživeti in odkriti, kako se ta oseba počuti v danem trenutku in temu prilagoditi naše obnašanje (Bratanić, 1991).

Empatija je po svoji strukturi večdimenzionalna, vsebuje afektivno-emocionalno in kognitivno-intelektualno komponento (Bratanić, 1991).

Davis (1980; po Lamovec, 1988) navaja štiri dimenzije (faktorje) empatije:

- zavzemanje perspektive – gledanje na situacijo z vidika drugih in netočnost. Prevzemanje perspektive je kognitivna dimenzija empatije. Nanaša se na sposobnost prevzemanja drugega stališča, na gledanje stvari ali dogodkov iz perspektive partnerja v komunikaciji. Ta dimenzija omogoča posamezniku videnje obeh strani nekega dogodka in mu s tem omogoča bolj objektivno presojo, oziroma bolj odprto rešitev;
- fantazija (domišljija) – vživljanje v namišljene osebe s pomočjo identifikacije;
- empatična skrb – občutja sočutja, skrbi in naklonjenosti osebam, ki so v težavah;
- osebna prizadetost – občutja anksioznosti, napetosti, panike v napetih situacijah oziroma ob pogledu na osebe, ki trpijo – disfunkcionalna komponenta.

Empatija je najznačilnejša komponenta emocionalne inteligence. Nastaja kot oblika samozavedanja; če bolje poznamo lastne emocije, bomo bolj brali tuje občutke. Empatija nam daje emocionalno pismenost, sposobnost, s katero odkrivamo, kaj občutijo drugi. Sposobnost branja neizgovorjenih znakov je ključ za odkrivanje tujih občutij. Martin L. Hofman, veliki raziskovalec na področju empatije, prikazuje, da je potrebno korenine moralnosti iskati v perspektivi druge osebe. Empatija se prične s poslušanjem, kar pomeni vzpostavljanje odnosa z drugimi. Posamezniki, ki imajo primanjkljaj empatije, so bolj fokusirani na lastne potrebe in obračajo malo ali niti malo pozornosti na tuje. Empatija je lepilo, ki poveže neko skupino, da uspešno sodeluje (KomWiki, <http://cmc.foi.hr:8080/komwiki/index.php/Empatija>).



Slika 10: Empatija (vir: KomWiki-Wiki za poslovno in organizacijsko komuniciranje, <http://cmc.foi.hr:8080/komwiki/index.php/Empatija>)

Goleman (2001) poudarja, da je empatija bistvena lastnost za vsako delovno mesto, kjer je potrebna empatija. Med omenjenimi delavnimi mesti izpostavlja tudi pomen empatije pri poučevanju.

V nadaljevanju bomo navedli nekaj razlogov, ki nam kažejo pomen empatije učitelja v odnosu do učencev.

4.3.2 Empatija in odnos učitelj–učenec

Za uresničevanje doživljenjskih vrednot je po mnenju Frankla (1994; po Torkar, 2006) odločilna človeška zmožnost ljubezen. Tudi Marnovi (2006) se zdi pomembna ljubezen do otrok. Brajša (1995) je rekel, da je ljubezen predpogoj uspešne šole.

Kot pravi Kržanova (2004), je potreba po pripadnosti eden ključnih motivacijskih dejavnikov, da učenci delajo kakovostno. Občutek, da ima učenec ob sebi učitelja, ki mu je mar za učenca in s katerim se dobro razume, omogoča kakovostno zadovoljitev potrebe po pripadnosti. Za zadovoljitev te otrokove potrebe si je treba vzeti čas. Avtorica meni, da moramo pokazati zanimanje za otrokovo počutje, doživljanje šole, uspehov in neuspehov ter spoznati, kateri ljudje in dejavnosti zunaj šole učencu veliko pomenijo. Prav tako ne smemo pozabiti, da tudi učenca zanima, kdo smo mi, s čim se ukvarjamo, kaj nam osebno veliko pomeni. Mnenja je, da bomo drug drugemu občutek pripadnosti razvili le, če bomo tudi mi sami, učitelji, učencu pokazali del svojega osebnega sveta.

Črčinovič - Rozmanova (1999) opozarja, da se otroci ob vstopu v šolo velikokrat srečajo s pomanjkanjem naklonjenega delovnega ozračja in emocionalne naklonjenosti, značilne za toplo družinsko okolje. Nicklas (1981; po Črčinovič - Rozman, 1999) je rekel, da v šoli manjka emocionalne tenkočutnosti učiteljev in učencev na področju medsebojnih odnosov.

Iz izkušenj vemo, pravi Brataničeva (1991), da se občutkom učencev posveča premalo pozornosti, da so učitelji preokupirani s tem, kaj učenec zna, in so premalo pozorni na to, kako se učenec počuti.

Niso osamljeni primeri, ko imajo učitelji idealizirano podobo o tem, kakšen bi učenec moral biti in če učenec ni takšen, ga učitelj ne sprejema. Empatičen učitelj pa sprejme učenca takšnega, kakršen je, in se potrudi, da z ustreznimi vzgojnimi metodami in pristopi pomaga učencu, da se razvije v pravi smeri.

Avtorica meni, da razvijanje empatične sposobnosti pomaga učitelju, da odkrije skrite motive učenčevega obnašanja. Šele tedaj, ko učitelj odkrije pravi motiv učenčevega obnašanja, lahko rečemo, da je učenca razumel. Nadalje pravi, da empatična sposobnost pride še posebno do izraza v komunikaciji med učencem in učiteljem. Da bi učitelj prilagodil komunikacijo svojim učencem, mora z njimi empatično komunicirati, kar pomeni, se v njih vživeti, prilagoditi svojo komunikacijo njihovim sposobnostim in možnostim razumevanja. Nadalje, učitelj mora s svojim delovanjem vplivati na razvijanje empatičnih sposobnosti pri svojih, razlaga avtorica.

Skalarjeva (1997) poudarja, da je ena od najpomembnejših osebnih odlik, ki jih pričakujemo od učiteljev, zmožnost doživljanja empatije in pripravljenost vživeti se v otroka in ga razumeti.

Če zna učitelj prisluhniti otroku in se vživeti v njegov svet, potem ga bodo otroci sprejeli kot velikega človeka, iskali njegove nasvete in mu sledili pri iskanju znanja (Kovačič, 2008).

Pomen empatije v odnosih poudarja tudi Hornby, in sicer kot naravnost učiteljev v partnerskem odnosu s starši (<http://www.canterbury.ac.nz/ucresearchprofile/Researcher.aspx?researcherid=85121>) Vpliv emocionalnosti v medsebojnem odnosu izraža izreden pomen čustev simpatije in antipatije. Simpatija omogoča spontano in naravno interakcijo ter komunikacijo, medtem ko ju antipatija zavira. Zahteva po pozitivnih emocionalnih stališčih in čustveno naklonjeni socialni klimi v razredu, oz. v odnosu učitelj–učenec, je upravičena tudi z dejstvom, da če učitelj pokaže naklonjenost učencu, tedaj se bo po pravilu pojavila tudi naklonjenost do njega (Breznik Apostolovič, 2000). Nevidna interakcija med učiteljem in učenci je stkana iz medsebojnega zaupanja in naklonjenosti ter obojestranskega empatičnega razumevanja. Empatija je ključ za razumevanje doživljanja in ravnanja drugih in lastnega (Črčinovič - Rozman, 1999).

Rankelj (2000) poudarja, da otrok potrebuje moč, ljubezen, varnost, sprejetost in zabavo. Avtor ugotavlja, da gredo vse dosedanje raziskave in izkušnje učiteljev v smeri spoznanja, da je za obvladovanje snovi otroku zelo pomembno spoznanje, da

jih ima učitelj rad. In to velja povsod, ne glede na starost, spol, ali državo, iz katere je otrok.

Tudi Štemberger (2000) opisuje prednosti medsebojnega osebnega odnosa med profesorji in učenci/študenti. Navaja, v čem so najpomembnejše spremembe pri delu profesorjev Pedagoške fakultete v Mariboru s študenti. Profesorji so študentom vedno na voljo, študentje imajo njihove domače telefonske številke. Odnos med profesorji in študenti je sproščen. S sproščenim odnosom do študentov so dosegli spoštovanje, saj so jih ob tem obravnavali kot posameznike, ki imajo svoje skrbi in težave.

Iz raziskave med študenti Pedagoške Fakultete v Mariboru smer Razredni pouk lahko zaključimo, da ima osebni odnos med učitelji in študenti prednosti. Študenti v omenjeni raziskavi vidijo prednost v tem, da so jim profesorji na voljo tudi izven uradnih ur ter dosegljivostjo mentorja kadar koli in kjer koli. Študentje so dobili občutek, da se jih posluša, upošteva njihova mnenja, da se jih ne jemlje kot številke, pač pa kot posameznika z imenom, priimkom, težavami in podobno (Štemberger, 2000).

Učitelji naj bi bili po besedah Skalarjeve (1997) občutljivi za vse, kar se dogaja v otroku; kar otrok čuti, misli, hoče in kar si želi. Otroka naj bi razumeli v različnih situacijah, ko se uči, ko odgovarja na vprašanja, ko jih sprašuje, ko rešuje probleme, ko se igra, ko je bolan ... Skratka, po avtoričinem mnenju, naj bi bil otrok učiteljem blizu v vsakodnevnih situacijah, ko se ukvarjajo z njim, ga učijo in mu poskušajo ponuditi več, kot je le predpisano v suhoparnih dokumentih. Dalje meni, da učitelj, ki naj bi bil pripravljen razumeti otroka, naj poskuša dojemati svet tako, kot ga gleda in doživlja otrok, s katerim se ukvarja, ga uči in pripravlja za življenje. Njegovo vzgojno delo bo uspešno, če bo zmožen upoštevati otroka, njegov "notranji svet" in njegove posebnosti.

Otroku se bo vzgojitelj lahko približal, če bo osebno dovolj občutljiv in če bo pripravljen dojemati njegov svet tako, kot ga vidi in čuti otrok. Skratka, če bo zmožen empatije (Skalar, 1997).

Po Maslowu je v piramidi potreb potreb po pripadnosti tretja najpomembnejša potreba, takoj za primarnimi fiziološkimi potrebami in varnostjo (http://en.wikipedia.org/wiki/Maslow's_hierarchy_of_needs).

Občutek varnosti, sprejetosti, zaupanja, ki ga naj učitelj daje vsem učencem, je prvi pogoj za večjo aktivnost učencev pri pouku in usvajanju znanja, torej tudi za boljši učni uspeh. V razredu, kjer ni dovolj zaupanja v učence, si učenci ne upajo tvegati.

Borijo se za naklonjenost učitelja, za večjo pozornost. To jim je pomembnejše kot znanje in uspeh (ZRSS, 2004).

Iz vsega povedanega vidimo, kako pomembna je empatija za kvaliteto medsebojnih odnosov med učiteljem in učenci.

V nadaljevanju predstavljamo pomen uporabe humorja v medsebojnih odnosih.

4.4 Uporaba humorja

*"Nasmeh je najkrajša
razdalja med dvema
človekoma."*

Victor Borge

Humor je pomembna sestavina človekovega življenja. Vpliva na telesno in duševno zdravje človeka ter na njegovo počutje. Ljudi druži in povezuje v skupnost, krepi medsebojne odnose in zaupanje, sprošča notranje napetosti, spodbuja ustvarjalnost. Humor in smeh sta znamenji veselja, sreče, ugodja, ljubezni, razposajenosti, vzpodbude ... (Vidmar - Kuret, 2004).

Učitelji se niti ne zavedajo, kako pomemben je humor za dobro počutje, psihično zdravje in uspešno šolsko delo učencev. Otrokom se bojijo preveč približati, ker menijo, da bo tako ogrožena njihova avtoriteta, posledično s tem njihovo delo in znanje učencev. Da znanje učencev ni samo rezultat storilnostne naravnosti, ampak tudi sproščenega in vedrega vzdušja med učiteljem in učenci, bomo bolje razumeli, ko bomo prebrali naslednja tri podpoglavja.

4.4.1 Pomen uporabe humorja

Humor najpogosteje označujemo kot sposobnost, da človek razume smešno plat nekega dogodka. Humor si razlagamo kot nezlobno prikazovanje smešnih situacij, dogodkov, človeških pomanjkljivosti in slabosti v nežaljivi in smešni obliki. Definicije humorja so največkrat povezane s smehom. V razvoju smisla za humor obstajajo velike individualne razlike. Najpogosteje delimo ljudi na tiste, ki imajo smisel za humor in tiste, ki ga nimajo. Ljudje s smislom za humor se pogosto ne le hitro zasmеjejo, temveč humor tudi ustvarjajo, so polni sreče, zadovoljstva in življenjskega optimizma. Nekateri tudi ne želijo razumeti šal, največkrat pa gre za ljudi, ki niso sposobni ustvariti ali sprejemati humorja. Posledice tega se kažejo kot nezadovoljstvo, črnogledost, nezainteresiranost za dogajanja v okolici in pogosto kot

nepredvidljivi odzivi. Komunikologi humorju v vsakdanjem življenju pripisujejo naslednje najpogostejše sporočilne sposobnosti: podajanje pomembnih ali občutljivih sporočil, vzdrževanje socialnih stikov in zmanjševanje napetosti med ljudmi. Po mnenju sociologov opravlja humor tudi pomembno nalogo socializacije posameznika v skupini in skupine v skupnosti. Humor predstavlja tudi družbeno razmerje v družbenem okolju (Jerkič in Kersnič, 2004).

Smisel za humor je sposobnost posameznika, da v okolju, v katerem živi, in v ljudeh, s katerimi to okolje deli, prepozna humorne situacije, dogodke ipd. Zaradi te sposobnosti ima tudi moč vpliva na druge, kajti kdor je duhovit, je običajno med ljudmi zelo priljubljen (Hartman, 2002).

Smisel za humor ima tri funkcije: posreduje pomembna sporočila, olajšuje socialne stike, zmanjšuje neugodje in pomaga pri obvladovanju delikatnih situacij, ugotavlja Škerbinek (1998).

Uporabi humorja v naši družbi se zadnje čase namenja večjo pozornost. Številni strokovnjaki, predvsem izven izobraževanja, zagovarjajo uporabo zaradi različnih fizioloških in psiholoških koristi, ki naj bi bili povezani s smehom in humorjem. Nekatero od teh fizioloških koristi so sprostitve mišic, izboljšano dihanje, povečana proizvodnja endorfinov, zniževanje krvnega tlaka (Berk, 1998). Pozitivni psihološki učinki smeha vključujejo zmanjševanje strahu in stresa, večje samospoštovanje in povečano notranjo motivacijo (Berk, 1998).

Humor olajša komunikacijo, gradi odnose, zmanjšuje stres, določa perspektivo, in spodbuja udeležbo ter energizira (Sultanoff, S. M., 1993). Uporaba humorja je tako možno sredstvo za izboljšanje medosebnih odnosov (Sidey, 1994).

Goleman (1997) poudarja, da so pozitivna čustva zdravilna, da smeh in sreča lahko obrneta celo potek zelo hude bolezni. Mlakar - Petričeva (2009) priporoča čim več smejanja, saj je smeh pol zdravja. Smeh osvobaja in sprošča in je nalezljiv. Če je noč nasprotje dneva, je smeh nasprotje stresa.

O pozitivnem pomenu humorja razpravlja tudi Hartman (2002). Pravi, da s smehom lažje nadzorujemo čustvena razpoloženja, predvsem tesnoba in depresivna. Trideset sekund smeha povzroči tolikšno sproščanje serotonina v možganih, da smo ves dan bolj razpoloženi. Kdor se veliko smeji, je tudi bolj zdrav. Ni nepomemben rek, da je smeh pol zdravja, kajti smeh skrbi za telesno odpornost, krepi srčno mišico, omogoča pravilno dihanje, uravnava krvni tlak, odvrta pozornost od bolečine in še bi lahko naštevali.

O pomenu humorja za zdravje piše tudi Kuharjeva (2004). Pravi, da klinične raziskave kažejo, da humor neposredno učinkuje na sposobnosti telesa v spopadu z različnimi infekcijami. Vsakodnevno krohotanje ne krepi le telesnega imunskega sistema s povečevanjem števila naravnih ubijalcev – limfocitov (vrsta belih celic), temveč istočasno zvišuje raven protitelesc. O tem priča zanimiva študija o imunoglobulinu, substanci, ki jo najdemo v slini in ki predstavlja prvi znak, da se naše telo bori proti virusom in bakterijam. Humor je zelo koristen pri preganjanju gripe in prehlada, smejanje pa poveča krvni obtok in s tem se koža na obrazu pospešeno hrani in se ji tako vrača sijaj, pravi avtorica.

Avtorica pojasnjuje, da ljudje doživljamo humor na različne načine. Nekateri na primer bolj cenijo bistre duhovitosti brez posledično glasnega izražanja veselja in smeha. Ponavadi radi rečejo, da razumejo šale in nimajo nič proti njim, vendar se ob njih ne smeji in ne doživijo kakšnega posebnega veselja. Spet drugi lahko doživljajo humor predvsem kot veselje, torej na čustveni ravni, brez spoznavne ali fiziološke reakcije.

Raziskovalci humorja poročajo:

(Steven M. Sultanoff, Ph.D.: *HumorMatters*, <http://www.humormatters.com/>)

- Otroci se zasmejijo povprečno od 300 do 400-krat na dan, medtem ko odrasli to storijo le 15-krat.
- Ob globokem smehu iz srca se v telesu sproščajo endorfini, naravni ubijalci bolečine.
- S smehom se v telesu poveča število protitelesc, zviša se človekov prag za bolečino, hkrati pa se zmanjša raven stresnega hormona kortizola.
- Smejanje nedvomno vpliva na človekovo dobro psihično počutje in osebno uravnoveženost.
- Smeh vzpodbuja hkratno delovanje obeh možganskih polovic.

Žnidaršičeva (2008) našteva naslednje učinke uporabe humorja:

- ljudje se bolje počutimo (spremeni se razpoloženje),
- se sprostimo,
- humor olajšuje pogovor,
- boljša je zapomnitev – poudarimo vsebino,
- zmanjšuje stres in
- pripomore k lažjemu reševanju problemov.

Kuharjeva (2004) nadalje ugotavlja, da strokovnjaki za smeh priporočajo vsakodnevne odmerke smeha tudi zaradi izboljšanja socialnih veščin. Če je humor del našega življenja, smo vajeni pogledov iz oči v oči, več govorimo, se med seboj več dotikamo. Smeh na lasten račun oz. na račun drugih lahko ljudi spaja med seboj

v skupine.

Ob toplem nasmehu človek doživlja občutek olajšanja, sprostitev ali popuščanja napetosti. Nasmeh odločilno vpliva tako na tistega, ki ga poklanja, kot tudi na tistega, ki mu je nasmeh namenjen. Nasmeh torej sprošča pozitivna čustva in močno vpliva na razpoloženje. Vpliva na zdravje in od tod ljudski pregovor, da je smeh pol zdravja. Mnoge raziskave so pokazale in dokazale, da dolgotrajen vpliv stresa in negativnih čustev negativno vplivajo na naš imunski sistem, na naše zdravje. Ljudje s pozitivnimi čustvi, ki imajo pogosto nasmeh na licih, so imunsko odpornejši. Nasmeh je pomembno orodje ljudi v vlogah svetovalcev. Nasvet, spremljan s svetovalčevim toplim nasmehom, daje občutek sprejetosti, upoštevanja in zmanjšuje začetno nezaupanje (Jerčič in Kersnič, 2004).

Uporaba humorja je pomembna v vsakdanjem človekovem življenju, torej tudi na delovnem mestu.

4.4.2 Humor na delovnem mestu

Dober vodja ima smisel za humor, pravi Goljevščkova (2004). V svojem prispevku citira Sinhlerja, predsednika nadzornega sveta Porscheja, ki pravi, da mora imeti dober vodja določeno mero smisla za humor, drugače mu ne zaupa. Humor je lastnost tistih ljudi, ki imajo dober odnos do sebe, zato imajo dober odnos tudi do drugih.

Humor je več kot zabava, pravi Račnik (2008), ko razmišlja o uporabi humorja na delovnem mestu. Meni, da je humor nekaj, kar je primerno uporabiti v komunikaciji s sodelavci kot tudi v poslovni komunikaciji s poslovnimi partnerji in strankami. Nadalje meni, da je humor zelo uporaben pri timskem delu. Izkušnje kažejo, da je stopnja ustvarjalnosti najvišja, kadar smo sproščeni in sta v iskanje novih možnih rešitev vključeni obe možganski polovici. Uporaba humorja je odlično sredstvo za zmanjšanje stresa. Z njim se lahko zelo hitro izboljšata razpoloženje in počutje. Opozarja pa, da je potrebno humor jemati tudi dovolj resno. Priporoča uporabo naslednjih pravil:

- bodite previdni ali se raje celo izogibajte šalam, ki se nanašajo na lokalno prebivalstvo, njihove običaje, lastnosti ...;
- izogibajte se šalam, ki se nanašajo na vero, rase, narode, politiko, socialne položaje poslušalcev, tudi športne šale so lahko občutljive, če je v skupini kdo privrženec npr. kluba, na katerega leti šala;
- izogibajte se črnega humorja ali sarkazma;
- izogibajte se šalam na račun ljudi, ki so v skupini, ali na račun ljudi, s katerimi so ljudje v skupini povezani.

Bistvo humorja je, poudarja Račnik, da nas nasmeje, pri tem pa ni nihče prizadet. Pripovedovanje šal priporoča šele, ko z osebo ali s skupino oseb vzpostavimo dober stik. Dokler ni dobrega stika, šale ne dosežejo učinka.

Tudi Boštjančičeva (2006) razpravlja o humorju na delovnem mestu. Ugotavlja, da je ta tema zanimiva, a hkrati tudi razmeroma neraziskana, čeprav nas humor spremlja v vsakodnevem življenju in tudi ob delu. Meni, da tej temi raziskovalci ne posvečamo potrebne pozornosti in da bi tudi smešna tematika potrebovala resno obravnavo in analizo. Po njenem mnenju je humor gotovo eden izmed dejavnikov, ki krojijo vzdušje na delovnem mestu.

Različne vrste humorja prispevajo k identifikaciji članov organizacije z organizacijo ter njihovo razlikovanje med zaposlenimi v drugih organizacijah. Z njegovo pomočjo lahko prepoznamo lastnosti subkultur, ki se razvijajo v različnih organizacijah. Z raziskovanjem šal in drugih vrst humorja lahko dobimo vpogled v medosebne odnose, skupinsko dinamiko ali individualna čustva. Izražanje s pomočjo humorja, verbalno ali neverbalno, posamezniku pravzaprav omogoča lažje izražanje čustev, predvsem v bolj napetih in odgovornih situacijah.

Holmes in Marra (2002) razlikujeta dve vrsti humorja:

- podporni humor – gre za strinjanje, za prispevek k skupnemu dobremu, za izražanje podpore, za povzemanje ali ojačanje določenih lastnosti, argumentov, ki so se pojavili že kdaj prej;
- tekmovalni humor, ki v nasprotju s prejšnjim nosi funkcijo izzivanja, nestrinjanja, spodkopavanja s pomočjo že znanih informacij.

Humor se lahko na delovnem mestu izraža na več načinov. Na eni strani kontinuuma humor povezuje ljudi v bolj tvorno skupino, omogoča jim vedenje, ki ga podpira simpatična besedna interakcija, prepletena s humornimi vložki. Zaposleni se čutijo bolj pripadni, njihovo sodelovanje je tesnejše, svoj smisel za humor pa izražajo kot odmev, zrcaljenje ali dopolnjevanje govora sodelavca. Na drugi strani našega kontinuuma pa najdemo humor, ki se ponavadi dogaja na štiri oči.

Humor zaznava vsak posameznik drugače. Za nekoga je zbijanje šal na njegov račun zgolj dobivanje ali večanje pozornosti in ugleda med drugimi, drugim pa takšna komunikacija povzroča frustracije in posledično razreševanje le-teh. Zbadljiv humor se pojavlja v timih, kjer ljudje delajo skupaj že več časa, kjer je vzdušje prijetno, kjer se posamezniki med seboj dobro poznajo (Boštjančič, 2006).

V zanimivi raziskavi, ki se je odvijala kot opazovanje sestankov v različnih delovnih okoljih, sta Holmes in Marra (2002) le še potrdila, da vsako delovno okolje spodbuja drugačno obliko izražanje humorja. Tako prisotnost humorja na sestankih v

industrijskem okolju (proizvodnji) omogoča, da delujejo rutinske naloge bolj zanimive ter hkrati humor še utrjuje visoko solidarne medosebne odnose. Pri sestankih v državni upravi je bilo zaznati najnižjo prisotnost humornih vložkov. Občasne humorne izbruhe pa bi lažje označili kot take, ki izražajo podporo in sodelovanje.

Boštjančičeva (2006) zagovarja tudi terapevtsko funkcijo pri reševanju stresnih situacij. Nastopi v strategiji spoprijemanja s stresom, kjer nam pomaga preoblikovati problem, da ga lahko pogledamo z drugačne perspektive in s tem zmanjšamo njegovo pomembnost. S pomočjo humorja se lahko distanciramo od problema ali z njim zgradimo fasado okoli sebe. Trdi, da managerje lahko delimo na tiste, ki so večji in tiste, ki so manj večji komuniciranja z zaposlenimi. Med prvimi je veliko tudi takšnih, katerih ena od njihovih vrlin je tudi sposobnost uporabe humorja v vsakodnevnikih situacijah. V tem okviru lahko govorimo predvsem o podpornem humorju, ki zaposlenim pomaga, jih vzpodbuja in motivira. Ugotavlja pa, da je žal med našim vodstvenimi kadri tudi veliko takšnih, ki s šalami žalijo, degradirajo in demotivirajo zaposlene. Tako se nelagodje in neustrezno komuniciranje v ljudeh kopiči, izbruhne pa na dan ob velikem stresu ali nenazadnje ob menjavi službe. Večinoma pa velja, da nam humorni vložki velikokrat popestrijo delovni dan.

Tudi v *Mojem Delu* (2009) v prispevku *Dobro razpoloženje omogoča bolj jasno in ustvarjalno razmišljanje*, si lahko preberemo o pomenu humorja pri izboljšanju delovne klime v podjetju. Iz prispevka je razvidno, da je ustvarjanje sproščenega ozračja s pomočjo humorja eden od načinov izboljšanja delovne klime v podjetju in povečanja učinkovitosti zaposlenih.

Dobro razpoloženje omogoča bolj jasno in ustvarjalno razmišljanje. Sproščeni in spontani sodelavci so bolj odprti do drugih in dobro voljo širijo tudi na ostale. Ljudje so radi s tistimi, ki se smejejo in se zabavajo. Humor je naravno zdravilo zoper delovno utrujenost in izčrpanost. Če je vaše podjetje storilnostno naravnano, bo zabava pri delu pozitivno vplivala na produktivnost. Ljudje radi hodijo v službo, če vedo, da se bodo pri delu tudi zabavali. Ljudje se povezujejo med seboj preko humorja in duhovitosti. Ob takih 'aktivnostih' se bodo zaposleni med seboj bolje spoznali in razvili večji občutek medsebojne pripadnosti. Naučiti se je treba, da v negativnih okoliščinah gledamo na stvari s komične plati.

Zaključimo lahko, tako kot Bostančičeva (2002), da je humor v organizacijah še kako dobrodošel.

Humor je eden od ključnih zelenih lastnosti zaposlenega. Brotherton (1996) ugotavlja, da humor okrepi moralo zaposlenih in tako vodi v izboljšanje produktivnosti na delovnem mestu. Kot pravi Sultanoff (1993), humor na delovnem

mestu pomaga pri ustvarjanju kakovostnejših odnosov in lažje komuniciranje. Humor na delovnem mestu lahko zagotovi medsebojno povezanost in motivira zaposlene (Lyttle, 2007).

4.4.3 Humor in odnos učitelj–učenec

Humor je lahko enako učinkovit v razredu in je ključni atribut uspešnih učiteljev. Schwartz (1989; po Kevin L. Burke, Debbie Peterson, Charles L. Nix, 1995) pravi, da je humor eno najmočnejših orodij za poučevanje in učenje.

Humor je ena izmed bistvenih karakteristik dobrega učitelja (Sylwester, 2001). Korobkin (1988) trdi, da je ustrezna uporaba humorja močno orodje za gradnjo občutka povezanosti, spodbujanje ustvarjalnosti in zmanjšanje konfliktov. Humor ustvari bolj podporno učno okolje (Gorham in Christophel, 1990; Stuart in Rosenfeld, 1994) in spodbuja učenčevo pozornost (Bryant in Zillman, 1988), sprošča, ublaži stresne situacije, spodbudi zanimanje za vsebino, spodbuja občutek odprtosti in spoštovanja med učenci in učitelji (Huss, 2008).

Bryant, Comisky, Crane, in Zillmann (1980) ugotovljajo pozitivno korelacijo med uporabo humorja v razredu in ocenami. Flowers (2001) pravi, da uporaba humorja v izobraževanju zmanjšuje vrzel med učenci in učitelji in spodbuja sodelovalno delo. Loomax in Moosavi (1998) poudarjata, da študije kažejo, da uporaba humorja v razredu zmanjšuje napetost, olajša učenje in izboljšuje odnos učenec–učitelj.

Berk (1996, 1998) trdi, da humor zmanjšuje anksioznost učencev, izboljšuje sposobnost učenja in spodbuja samozavest. Humor spodbuja komunikacijo in pomaga vzpostaviti topel, človeški odnos med učitelji in učenci. Humor lahko potencialno dolgočasen predmet naredi bolj zanimiv. Dokazano je, da humor zmanjšuje stres (Kaplan in Pascoe, 1977; Berk 1996, 1998; Burkhart, 1998).

Raziskave kažejo, da se lahko humor uporablja kot učinkovito strategijo za povečanje udeležbe učencev pri pouku in povečanje njihove pozornosti kot tudi za nebolečo zaustavitev potencialno provokativnih primerov (LeMieux, 2000), uporaba za humorja, še posebej z učenci moškega spola, ima pozitiven učinek na učne dosežke (Gorham in Christophe, 1990).

Humorju pri pouku je bila doslej pri nas komajda namenjena kakšna pozornost, v zadnjem času pa se mu je posveča več. Do tega zaključka lahko pridemo tudi na osnovi pregleda *Kataloga stalnega strokovnega izpopolnjevanja pedagoških delavcev v Republiki Sloveniji*, saj se v zadnjih letih v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja razpisuje tudi seminar *Spodbujanje smisla za humor pri otrocih*. Izvajalec seminarja Gregor Hartman (2002), ocenjuje seminar kot uspešen in pravi,

da so tudi udeleženci z njim zadovoljni. Opaža pa, da na seminar prihajajo predvsem učitelji in vzgojitelji, ki so že dovolj humorno ozaveščeni.

Lahko se pridružimo mnenju Vidmar - Kuretove (2004), da sta uspešnost in kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa odvisni od mnogih dejavnikov, med drugim tudi od nekaterih učiteljevih lastnosti, med katerimi je pomemben smisel za humor, ki vpliva na dobro počutje otrok v šoli, od tega sta odvisna tudi učinkovitost in napredovanje učencev.

Ista avtorica ugotavlja, da je organiziranost življenja in dela osnovne šole obremenjujoča in stresna, zato lahko neugodno vpliva na razvoj otrokove osebnosti. Osebnost otrok je v tem obdobju šele v nastajanju in prav zato je pomembno ugodno psihološko okolje. Nanj pa lahko učitelj do določene mere tudi vpliva. Pomembno je psihično razpoloženje učitelja in otrok, sproščeno ozračje v razredu. Ena izmed priporočljivih lastnosti učitelja je tudi smisel za humor, ki ima po avtoričinem mnenju pomemben vpliv na odnos otrok do šole. Ker se otroci radi zabavajo, šalijo in smejejo, naj bi jih znal dober učitelj tudi zabavati.

Učitelj mora biti pripravljen nasmejati se s svojimi učenci. Smeh zmanjšuje razdaljo med njimi, jih zbližuje, povezuje in zmanjšuje agresivnost (Vidmar - Kurent, 2004).

Glaser (1995; po Kržan, 2004) meni, da je zabava genetska nagrada za učenje. Kadar nas spoznavanje novih spretnosti in navad zanima, nas tako učenje zabava. Učenje pa postane manj zabavno, ko se učimo stvari, ki jih ne znamo osmisлити in jih ne razumemo. Isti avtor (1991) trdi, da se otrok preko zabave in iger največ nauči v življenju. Na to dejstvo pa »resna« šola pozablja.

Smisel za humor kaže učitelj predvsem z načinom odzivanja na dogodke, ob katerih skupaj z učenci poišče smešno stran dogajanja (Vidmar - Kurent, 2004). Vidmar - Kurent (2004) pojasnjuje, da nekaterim učencem lahko učitelj z uporabo humorja dvigne samozavest, če so v stiski ali jih je strah, sprosti napetost in prepreči možne konflikte in agresivnost.

Vpletanje smeha in zabave v delo in reševanje problemov bo prispevalo k dobri klimi in boljšim odnosom (Zadel, 2003; po Kržan, 2004). Tudi Pušnikova (2001) pravi, da je uporaba humorja eden izmed dejavnikov, ki ima ključno vlogo pri oblikovanju pozitivne klime. Perenič (2007) navaja smisel za humor kot lastnost učitelja, ki se zdi učencem in dijakom pomembna. Ugotavlja, da je pomembno, da se zna učitelj z učenci pošaliti, tako da sprosti napeto situacijo. Tudi mnogi učitelji se spominjajo svojega učitelja, ki jim je ostal v najlepšem spominu po tem, da je imel smisel za humor (Burnik, 2002).

V raziskavi Lepičnik - Vodopivčeva (2000), ki je raziskovala medsebojne odnose med učitelji in študenti Pedagoške fakultete v Mariboru, so med lastnostmi, ki jih najbolj cenijo pri svojih učiteljih, navajali tudi smisel za humor.

Med aktivnosti v okviru projekta *Evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS*, ki so sofinancirane iz Evropskega socialnega sklada Evropske unije, so Rožmanova, Čučkova, Japelj - Pavešičeva in Svetlikova (2007) analizirale pogled šol na dejavnike uspešnosti pri poučevanju matematike in naravoslovja. Med drugim so učitelje spraševali tudi po inovativnih praksah, ki jih izvajajo na področju poučevanja matematike na njihovi šoli. Anketiranci so poleg vključevanja matematike v vsakdanje življenje, uporabe računalnika in medpredmetne povezave kot inovativno prakso navedli vključevanje humorja.

Vidmar - Kurentova (2004) je izvedla raziskavo, s katero je ugotavljala, koliko humorja zmorejo učitelji. Njene ugotovitve pa presenečajo, saj kažejo, da humor v šoli ni nobena redkost. Iz rezultatov njene raziskave je razvidno, da je humor pomembna sestavina vzgojno-izobraževalnega procesa. Vsi učitelji v vse dejavnosti vključujejo humor, bolj pogosto pa ga uporabljajo učitelji na predmetni stopnji kot na razredni.

Uporaba humorja v razredu ima lahko zelo pozitivne učinke zaradi naslednjih razlogov (Deiter, 1998):

- Uporaba humorja v razredu lahko pomaga ustvariti bolj pozitivno učno okolje in premagovati ovire v komunikaciji med učitelji in učenci, ki so tudi ovire za učenje (Hill, 1988; Berk, 1998). Humor gradi odnos med učenci in učitelji. Goodman (1995) navaja, da sta povezana humor in ustvarjalnost, da obstaja povezava med "Haha," in "Aha."
- Humor lahko pomaga študentom obdržati vsebino (Hill, 1988). Raziskave kažejo, da je bolj verjetno, da se učenec spomni vsebine, če je prisoten humor.
- Humor lahko pomeni učencem razlog, da se udeležijo pouka (Berk, 1998). Devadoss in Foltz (1996) poroča o močni pozitivni povezavi med prisotnostjo pri pouku in uspešnostjo učencev. Čeprav humor ni nadomestek za snov, lahko ustvari bolj pozitivno, zabavno, zanimivo okolje, ki spodbuja navzočnost pri pouku in učenje učencev.
- Humor povečuje razumevanje in izboljšuje učenčev odnos do predmeta in učitelja (Berk, 1998; Hill, 1988).
- Z uporabo humorja v učilnici je učenje bolj zabavno in prijetno.

Opozoriti pa je treba na previdnost pri uporabi humorja. Glede humornosti si je treba postaviti mejo. Vidmar - Kurenta (2004) pravi, da ga lahko učitelj uporabi v različnih

situacijah, lahko se pošali na svoj račun, če pa se pošali na račun učencev, mora biti pazljiv, da jih ne prizadene, ampak jih spravi v smeh. Ista avtorica meni, da prepogost humor, lahkotna šaljivost ali pretirana prijateljska zaupnost lahko spodkopava učiteljevo avtoriteto. Poudarja, da je zmožnost vzpostavljanja vzajemnega spoštovanja in zaupanja, uporabe humorja zgolj za doseganje boljših učinkov in vzpostavljanje prijateljskega vzdušja, ne da bi bili pretirano domači, izjemno zahtevna veščina, ki od učitelja terja veliko socialne tankočutnosti in izkušnosti.

»Uporaba humorja in sklepanje prijateljstev v razredu je lahko svojevrstna začimba, ki prispeva k izboljšanju delovnega učinka in s tem k učiteljevi učinkovitosti« (C.Kyriacou, 1979: 93; po Vidmar - Kurent, 2004).

Nasmejan in razigran učitelj je veliko uspešnejši od tesnobnega in zamorjenega. Smeh in dobra volja sta motivacijska elementa za kakovostnejše in učinkovitejše delo (Hartman, 2002).

4.5. Medsebojna komunikacija

Komunikacija je odločilna dejavnost učitelja, potrebna za vzpostavitev stika s sodelavci, učenci, starši in širšo javnostjo. Učitelj se mora naučiti profesionalne komunikacije, da lahko dosega uspešne rezultate pri svojem delu.

V tem poglavju bomo opredelili, kaj je komuniciranje, pregledali vrste komuniciranja s poudarkom na verbalni in neverbalni komunikaciji, proučili elemente uspešne komunikacije ter spoznali pomen kakovostne komunikacije v odnosu med učiteljem in učencem.

4.5.1 Opredelitev komuniciranja

Komuniciranje je ena izmed temeljnih dejavnosti človeka, omogoča mu obstoj in razvoj v družbi in organizacijah – formalnih in neformalnih združbah, v katere se vključuje. Ljudje komuniciramo ves čas, z besedami ali nebesedno s kretnjami, mimiko in celim zunanjim videzom (Plankar, 2005). V najbolj splošnem pomenu komuniciranje označuje izmenjavo sporočil med dvema ali več osebami (Gasar, 2005).

Medsebojna komunikacija je v najširšem pomenu kakršno koli verbalno ali neverbalno vedenje, ki ga zazna kaka druga oseba. Bolj specifično pa jo opredelimo kot sporočilo, ki ga pošiljatelj pošlje prejemniku ali prejemnikom z zavestno namero,

da bi vplival na prejemnikovo vedenje. Namen komunikacije je torej vplivati na neki način na drugo osebo, jo spremeniti (Lamovec, 1993).

Pri komunikaciji gre za prenos sporočil, idej in občutkov. Koristna je iz več razlogov: z njo povečamo razumevanje drugih ljudi ali želimo vplivati na njihov pristop in/ali vedenje. Žal komunikaciji prepogosto pripisujemo premajhen pomen in jo sprejemamo kot nekaj samoumevnega; domnevamo, da je naš sogovornik o nečem že seznanjen, da mu nečesa sploh ni treba vedeti, ali pa da bo nekaj naredil kar sam od sebe. Včasih se nam preprosto zdi, da ni vredno, da bi nekomu nekaj razlagali, in se nasploh vedemo, kot da je komunikacija nekaj neobveznega (Wood in Tolley, 2004).

Komuniciranje je nekaj, kar počnemo vse življenje na vseh ravneh – je neločljiv del našega vedenja, s pomočjo katerega se sporazumevamo z drugimi živimi bitji. Označuje skoraj vsako medsebojno delovanje – pogovor, prepričevanje, poučevanje in pogajanje. Lahko je namerno ali nenamerno, zavedno ali nezavedno, načrtno ali nenačrtno. Vsekakor ni možno obstajati in ne komunicirati, saj že s samo prisotnostjo v določenem odnosu, pa čeprav pri tem ne spregovorimo niti besede, komuniciramo (Zabukovec; po Plankar, 2005). Komunikacija pa je odvisna od mnogih dejavnikov, tako zunanjih kot notranjih, ki se med seboj prepletajo in učinkujejo drug na drugega (Breznik - Apostolovič, 2000).

4.5.2 Vrste komuniciranja

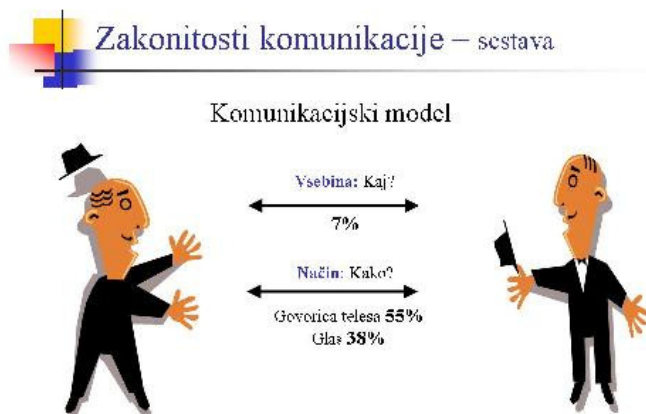
Gasar (2005) ugotavlja, da se v literaturi komuniciranje najpogosteje deli na:

- množično ali neosebno (uporablja medije) in osebno ali medosebno (direktno),
- vertikalno in horizontalno: vertikalno pomeni izmenjavo informacij med dvema različnima družbenima skupinama, horizontalno pa izmenjavo informacij v okviru ene družbene skupine,
- formalno in neformalno komuniciranje – pri prvem gre za uporabo instrumenta za komuniciranje, drugo pa je spontano, neorganizirano in vedno osebno,
- verbalno in neverbalno komuniciranje – verbalna komunikacija poteka s pomočjo besed, neverbalna pa na osnovi govornice telesa in intonacije glasu.

Možina (1995) navaja, da celoten vtis nekega sporočila oblikuje 7% besed, 38% glasu in 55% nejezikovne sestavine. Tudi Dovčeva (2009) pravi, da je potrebno poznati tako besedno kot nebesedno komuniciranje in navaja naslednje deleže o sprejemu informacij v komunikaciji, ki nam prikazujejo, kako velik je pomen nebesedne komunikacije:

- 7 % pomen besed (besedno sporazumevanje),
- 38 % intonacija govora (višina, barva in melodija glasu),
- 55 % govorica telesa (nebesedna komunikacija).

Zakovitosti komunikacije so prikazane na sliki 11.



Slika 11: Zakovitosti komunikacije (vir: Plevnik, 2009)

Kakovost našega življenja je v marsičem odvisna od naših komunikacijskih sposobnosti. Naš način komunikacije določa, kakšne odnose bomo imeli z družino, s prijatelji in sodelavci.

4.5.3 Učinkovita komunikacija

V nasprotju z nekdanj razširjenim mnenjem je danes jasno, da je sposobnost uspešnega in učinkovitega komuniciranja skupek spretnosti, ki so nekaterim bolj, drugim manj prirojene, a se jih v veliki meri lahko naučimo, če seveda to želimo (Stewart, 2001; po Plankar, 2005).

Komunikacija predstavlja osnovni povezovalni element vsega dogajanja v družbi. Izpostavimo lahko razliko med dobro in slabo komunikacijo. Umetnosti dobrega komuniciranja se učimo vse življenje. Da bi se iz lastnih izkušenj česa naučili, je treba poznati ravni, pravila, strategije in cilje dobre komunikacije. Uspešna komunikacija vpliva na dobre medsebojne odnose. Pojem komunikacija zajema tudi vzpostavljanje kakovostnih medsebojnih stikov, pridobivanje znanja, izmenjave stališč, prenašanje izkušenj in spoznanj ter dogovarjanja in sporazumevanja. Za dobro komunikacijo na delovnem mestu je pomembno, da priznavamo drugim drugačnost sočloveka. Naše današnje mišljenje oblikujejo naše pretekle izkušnje in naše znanje, zato smo si vsi v svojih dojemanjih različni (Krivec, 2001).

Plevnik (2009) meni, da se v večini niti ne zavedamo, kako komuniciramo, saj se največkrat odzivamo spontano glede na naše pretekle izkušnje, ki smo si jih nabrali v življenju. Želimo si prijateljstvo, harmonijo, iskrenost, priznanje in še bi lahko naštevali. Komunikacija nas lahko zbližuje, lahko nas tudi razdvaja. Delo nas sili v sodelovanje in povezovanje z drugimi.

Učinkovita komunikacija je tista, pravi Lamovčeva (1993), pri kateri prejemnik interpretira sporočilo pošiljatelja tako, kot je le-ta nameraval. Pogosto se zgodi, da komunikacija ni najbolj učinkovita. Vzrok za to navado ni pomanjkanje verbalnih sposobnosti, temveč šum (element, ki moti proces komunikacije), ki je emocionalne ali socialne narave.

Wood in Tolley (2004) poudarjata, da mora biti komunikacija, če naj bo učinkovita, dvosmerni proces. Da pa to bo, moramo poleg tega, kaj in kako ljudem povemo, biti pozorni tudi na poslušanje in razumevanje tistega, kar nam povedo drugi.

Za dobro komunikacijo je pomembno poslušanje in slišanje drugih, kar je univerzalni problem medčloveških odnosov. Ljudje se prevečkrat ukvarjajo sami s seboj, s svojimi mislimi, gledanji, razmišljanji, kaj bodo povedali v naslednjem trenutku in se ne posvečajo tistemu, kar bo rekel sogovornik. Zato sogovornika pogosto prekinjajo, menjavajo vsebino pogovora. Rezultat vsega pa je nerazumevanje. Nejasno interpretirana sporočila ali posredovanje skopih sporočil onemogočajo učinkovito komunikacijo. Zaradi napačne komunikacije se oblikujejo tudi napačni sklepi, kar še bolj množi konflikte medsebojnih odnosov (Dovč, 2009).

Lamovčeva (1993) našteva najpogostejše napake pri komuniciranju:

- Preden spregovorimo, ne vemo natančno, kaj bomo povedali.
- Hočemo povedati preveč naenkrat.
- Informacije so pomanjkljive, nepovezane in ni jasno, kaj je bistvo.
- Ne upoštevamo stopnje informiranosti prejemnika o določeni temi.
- Sporočilo ni prilagojeno referenčnemu okviru prejemnika.
- Prejemnik ne posveča izključne pozornosti pošiljatelju.
- Prejemnik se osredotoči na podrobnosti namesto na celoto.
- Prejemnik razmišlja, kaj bo odgovoril, še preden sliši do konca.

Dovčeva (2009) nas opozarja, na kaj moramo biti pozorni pri komuniciranju:

- Pozorno spremljajte obrazno mimiko, govorico telesa, višino glasu, šele potem besede. Odgovorite na vse, kar ste videli, slišali in občutili.
- Zavedajte se, da vaše besede vzbudijo v drugih drugačne predstave, drugačna čustva in drugačne pomene kakor vam.

- Navodila dajajte vedno tako jasno in natančno, kot je mogoče, in ne pustite, da poslušalec odide, dokler ne uvidite, slišite in občutite, da sta se v celoti razumela.
- Pokažite tudi svoja čustva in jih delite z drugimi.
- Z jasnimi in neobtožujočimi besedami, ki naj se začnejo z *zdi se mi, menim da, opazil sem, čutim da*, se izognete nesporazumom.
- Takoj, ko okoliščine to dovoljujejo, se opravičite in poiščite primerno nadomestilo za svoje napake, da obidete konflikt.
- Vedno iščite vmesno rešitev, ki nikoli ni niti bela niti črna, ampak je siva.
- Vedno jasno pokažite, kaj želite.
- Ko vas nekdo obtoži, da ste ga prizadeli, ga poslušajte, dokler ne konča, nato ga vprašajte, ali ga še kaj moti in ga zopet poslušajte. Šele ko resnično konča, odgovorite tako, da zgladite nesporazum in se opravičite.
- Pri sodobni komunikaciji gre za konkretizacijo splošnih načel spoštovanja človeka, za empatičnost, za sodelovanje, za izogibanje konfliktom ter navsezadnje za naše duševno zdravje.

Za boljše medosebne odnose med sodelavci ali za komunikacijo z njimi je po njenem mnenju potrebno:

- razumeti sebe,
- razumeti oz. poznati drugega človeka in
- spoštovati soljudi.

Plevnik (2009) našteva štiri korake dobre komunikacije:

1. Priznavanje drugačnosti

Vsak od nas živi svoje življenje in zbira svoje izkušnje. Ima svoj način razmišljanja in svoj način izražanja. Pravi smisel stvar dobi šele z našim odnosom do nje in ne zaradi nje same. Naša resnica ni edina, so še druge.

2. Zavedajte se vseh kanalov komunikacije

Komuniciramo vedno in z vsemi čutili. Ni mogoče nekomunicirati.

3. Nazor: JAZ SEM V REDU, TI SI V REDU

Način, kako komuniciramo, je bolj pomemben od vsebine, ki jo sporočamo z besedami. V komunikaciji so vedno prisotna tudi naša čustva, izražena v našem glasu in telesni drži (93%). Čustva so lahko negativna, kot so jeza, strah, žalost in pozitivna, npr. igrivost, veselje, navdušenje. Čustva so močna začimba v komunikaciji. Vse izkušnje iz otoročstva si naše telo zapomni. Vedno komuniciramo v enem od treh stanj:

- jaz sem v redu, drugi niso v redu,
- jaz nisem v redu, drugi so v redu,

- jaz sem v redu, ti si v redu.

Izhodišče za dobro komunikacijo je stanje: JAZ SEM V REDU, TI SI V REDU. Odrasla oseba se zaveda svojih čustev, jih sprejema, o njih spregovori in ne pusti, da jo čustva vodijo. Ravno tako sprejema čustva drugih, jih priznava ter se je sposobna o njih pogovarjati. To ne pomeni, da se s sogovornikovim ravnanjem ali mnenjem strinjamo. To pomeni, da ga sprejemamo kot enakovredno osebo, ki je odgovorna za svoja ravnanja in sprejema posledice.

Vsak ima možnost, da se nekaj nauči. Vsak ima možnost, da dela napake. Ta življenjska pozicija je usmerjena v rast in razvoj; sebe in drugih. Ljudje s to usmeritvijo so sposobni iskrenosti, razumevanja, bližine, sožitja. Sposobni so prejemati kritiko in pohvalo. Seveda ta pozicija sama po sebi še ne pomeni, da bo naša komunikacija zaradi tega tekoča in brez težav. Prav gotovo pa tak življenjski nazor pripomore k izboljšanju komunikacije.

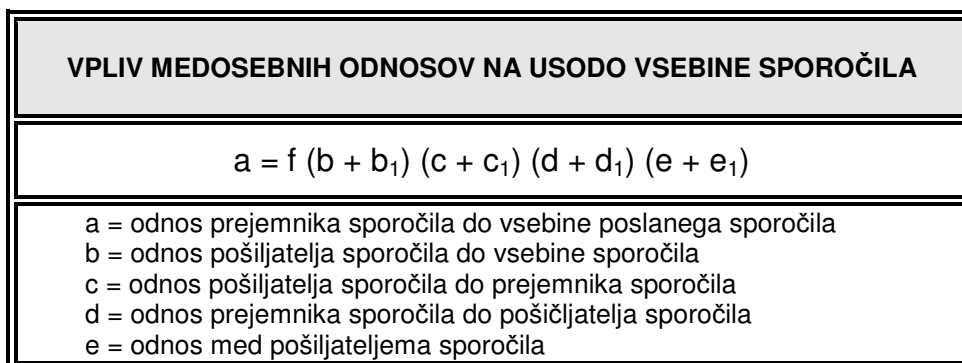
4. Aktivno poslušanje

V komunikaciji sta zelo pomembna oba položaja: govorjenje in poslušanje. V pogovoru je potrebno sogovornika pozorno poslušati in na kratko povzeti, kar je povedal. Sogovornik bo vedel, da smo ga poslušali, slišali, in kar je cilj, tudi razumeli. Obenem bo imel možnost, da popravi, če se ni pravilno izrazil.

Kako znamo poslušati drugega in kako se mu odzivamo, je bistvenega pomena za medsebojni odnos. Če sogovornika pozorno poslušamo, mu dajemo občutek, da se zanj zanimamo, da nam je pomemben in da ga skušamo razumeti (Lamovec, 1993). Avtorica meni, da je za mnoge ljudi spretnost v komuniciranju sestavni del njihove poklicne poti, kljub temu pa smo učenju teh spretnosti doslej posvečali le malo pozornosti.

Brajša (1993) pravi, da je komunikacija življenjsko pomembna spretnost in da se je je potrebno učiti in naučiti.

Isti avtor je vpliv medsebojnih odnosov na usodo sporočila zapisal z matematično enačbo, prikazano na sliki 12. Zapis velja za dva pošiljatelja sporočila in enega prejemnika. Iz zapisa je očitno, da odnosi pomembno vplivajo na vsebino informacije.



Slika 12: Vpliv medsebojnih odnosov na usodo vsebine sporočila (vir: Brajša, 1993: 37)

Omeniti velja tudi temeljne pogoje za kvalitetno komunikacijo, ki jih navaja isti avtor:

- komunikacijska svoboda,
- občutek neogroženosti lastne osebnosti,
- sprejemanje komunikacije vseh sogovornikov,
- iskrenost.

Ti elementi so pogoj kvalitetne komunikacije tudi med učiteljem in učenci, o kateri je napisano nekaj več v nadaljevanju.

4.5.4 Komunikacija med učiteljem in učenci

Učitelji morajo imeti za učinkovito opravljanje svojega dela dobro razvite osnovne medsebojne oz. komunikacijske spretnosti; lahko bi rekli celo, da morajo obvladati celo osnovne svetovalne spretnosti (Kottler in Kottler, 2001). Te spretnosti potrebujejo, ko vstopajo v interakcijo z učenci, kolegi, vodstvom šole in starši.

Bratnanić (1991) pravi, da je komunikacija ključ vzgoje. Brajša (1993) zagotavlja, da je osnovni inštrument vzgoje in izobraževanja pogovor, in sicer med učiteljem in učencem, med učitelji samimi in med učenci samimi. Brkić - Vejmelka (2005) vidi sposobnost pravičnega komuniciranja kot pogoj dobrih odnosov: učitelj–učenec, učitelj–starši, učitelj–kolektiv.

Ko govorimo o komunikaciji v razredu, mislimo predvsem na komunikacijo na relaciji učitelj–učenec. Najpogostejša delitev tovrstne komunikacije v razredu je delitev na enosmerno in dvosmerno komunikacijo. Prototipa teh dveh tipov komunikacije v razredu sta razlaga in diskusija. Kadar je pouk organiziran v obliki razlage, je učitelj osrednji vir informacij in navodil in komunikacija teče enosmerno,

od učitelja do učencev. V primeru diskusije pa poteka komunikacija med člani skupine v različne smeri. V razredih, kjer lahko učenci razpravljajo o določenih temah in kjer so ob različnem času v ospredju razprave različne osebe, je kohezivnost večja (Schumck in Schumck, 1997; po Pečjak in Košir, 2008).

V šoli med učitelji in učenci poteka interpersonalna komunikacija. Učitelji in učenci so med seboj nenehno v nekem odnosu. Glede na to, kakšen je ta odnos, ločimo (Brajša, 1993):

1. Vzajemno rivalsko vzgojo in izobraževanje

Učitelji in učenci se izključujejo, si nasprotujejo in tekmujejo. Vtis je, da so si na nasprotnih straneh, da se med seboj bojujejo in želijo premagati eden drugega. V bistvo bi lahko rekli, da drug drugega ogrožajo. V takem komunikacijskem ozračju ni mogoča ne vzgoja ne izobraževanje.

2. Medsebojno pozicijsko fiksirana vzgoja in izobraževanje

V tem primeru učitelj vse ve, učenec ne ve ničesar. Učitelj govori, učenec posluša. Učitelj ima vedno prav, učenec nikoli. Učitelj ukazuje, učenec uboga. Učitelj zna za odlično, učenec skoraj nikoli za več kot tri ali štiri. Učenci se v taki šoli lahko razvijejo le do ravni učiteljeve vzgoje in izobrazbe. Učitelj v takšni šoli je "avtoriteta".

3. Medsebojna skrita manipulirajoča vzgoja in izobraževanje

Učitelji po eni strani poudarjajo enakopravnost in demokratičnost, po drugi strani pa učitelji poskušajo voditi in nadzorovati učenčevo mišljenje in vedenje. Vzgojno-izobraževalni proces je ovit z neiskrenostjo in nerazumevanjem. Učenci izgubljajo zaupanje v učitelja, ga ne poslušajo, mu ne verjamejo. V takem ozračju je vzgojno-izobraževalni proces nemogoč.

4. Medsebojna fleksibilna dopolnjujoča se vzgoja in izobraževanje

V takšni komunikaciji se skupaj vzgajajo in razvijajo učitelji in učenci. Učitelji in učenci govorijo in poslušajo, predlagajo in pojasnjujejo, obveščajo in so obveščeni. Vzgoja in izobraževanje sta skupno delo vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Le s takšnim načinom dela se lahko uresničita kreativna vzgoja in izobraževanje.

V šoli pošiljamo sporočila z besedami, a tudi brez njih. Brajša (1993) pojasnjuje, da v šoli v okviru medsebojne komunikacije ne prenašamo samo vsebin, temveč ob njih vselej definiramo takšne ali drugačne medsebojne odnose, in sicer največkrat prek neverbalne spremljave izrečenemu. Definiranje medsebojnih odnosov, ki je skrito v načinu in kontekstu izgovorjenih sporočil, vpliva na konkretne rezultate medsebojne komunikacije bolj kot najbolj izoblikovana in strokovna vsebina. Brajševe besede lahko podkrepimo z Braraničevimi (1992; po Črčinovič - Rozman, 1999), saj tudi ta avtorica opozarja, da komunikacija ne pomeni le besednega sporazumevanja, temveč

pomeni razumevanje sporočil, misli, sodelovanje v občutenju drugih. Kot pravi, ne komuniciramo le z besedami, temveč s celotnim bitjem v celoti naših odnosov.

Neverbalna komunikacija je sestavni del življenja – z njo povemo tudi tisto, kar bi želeli, da ostane skrito. Ker je učitelj vsak dan postavljen pred najmanj dvajset radovednih parov oči in občutljivih osebnosti, bi moral paziti tudi na nebesedno sporočanje. Takega sporočanja se učijo le redki učitelji, preden prvič stopijo v razred (Burger - Muhič, 2001).

Pečjakova in Koširjeva (2002) vidita temeljne značilnosti dobre komunikacije prav v skladnosti med besedno in nebesedno komunikacijo.

Skalar (1985) meni, da vzgojitelj, ki želi na mladega človeka vplivati in ga oblikovati, lahko to stori samo tedaj, če stoji za sporočili, ki jih usmerja k učencu, kot osebnost v celoti. Navaja tudi izsledek ameriške raziskave, da v komunikaciji med ljudmi učinkuje kot sporočilo: smisel besed 8 %, emocionalna obarvanost besednega sporočila 30 %, neverbalna sporočanja (mimika, motorika, drža) 62% .

Brajša (1993) deli glede na način komuniciranja učitelje na iskrene in neiskrene. Iskreni učitelji verbalno potrjujejo z neverbalnim, njihov odnos do učencev in vsebine je pozitiven. Neiskreni učitelji pa verbalno razvrednotijo z neverbalnim, njihov odnos do učencev in vsebine pa je negativen.

Jarc - Šerenaceva (2001) je raziskovala komunikacijo v dijaškem domu in ugotovila, da je najboljši demokratični način vodenja. Ugotavlja, da je vsa modrost pozitivne komunikacije med vzgojiteljem in dijakom v tem, da sprejmejo človeka takšnega, kakršen je, in da ne le govorimo, ampak smo pripravljeni sogovornika tudi poslušati.

Učitelj naj bi vedno upošteval tudi, da je svetovanje učinkovito le, kadar vsi udeleženi v problemu sodelujejo tudi v opredelitvi problema in v njegovem reševanju. Učitelj naj bi se izogibal nasvetom, naj bi se pogovarjal z dijakom in čim manj govoril dijaku. Naj bi izhajal iz dijaka (njegovih značilnosti, potreb, želja, upošteval njegove navade, stališča, prepričanja, njegove socialne okoliščine in ne iz sebe) in krepil dijakove zmožnosti za samostojno odkrivanje in reševanje problema. Svetovanje mora temeljiti na dogovoru udeleženi o namenih in ciljih svetovanja (Zavod RSSŠ, 2004).

Bizjakova (2001) je raziskovala, kaj velja za cilj pogovora med učiteljem in učenci, med udeleženci seminarjev o komunikaciji v letu 2000. Ugotovila je, da kar 62,5% vprašanih učiteljev navaja kot cilj pogovora rešiti problem. Vendar raziskave (Barker, 1987; po Bizjak, 2001) kažejo, da direktno ponujanje pomoči starejši učenci razumejo kot implicitno preneseno sporočilo: »Ti tega sam ne zmoreš.«

Rezultati Flandersovih (1970; po Pečjak in Košir, 2008) raziskav razrednih interakcij kažejo, da v večini razredov približno dve tretjini časa komunikacije pripada učitelju. To razmerje med komunikacijo s strani učitelja ter komunikacijo s strani učencev potrjujejo tudi slovenske raziskave (npr. Vršič in Luzar, 1978; po Marentič - Požarnik, 1987).

Schmuck in P. Schmuck (1997; po Pečjak in Košir, 2008) navaja štiri nivoje razredne komunikacije:

- Izgovorjena – neizgovorjena sporočila; za učinkovito in jasno komunikacijo v razredu je pomembno, da se verbalna in neverbalna sporočila ujemajo.
- Opazni – skriti nameni; člani razreda imajo številne osebne cilje, izmed katerih si nekateri nasprotujejo.
- Dejavnosti, vezane na delo – dejavnosti, vezane na čustva; čustva učencev v zvezi z razrednimi dejavnostmi vplivajo na kvalitetno opravljanje šolskega dela.
- Dejavnosti, usmerjene na reševanje naloge – dejavnosti, vezane na vzpostavljanje sodelovanja; komunikacija v razredu je lahko usmerjena na storilno področje ali na vzdrževanje dobrih medsebojnih odnosov med člani skupine.

Učitelj lahko z načinom poučevanja in uravnavanja vedenja v razredu vpliva na komunikacijo na vseh štirih nivojih.

Iz vsega tega vidimo, kako pomembna je dobra komunikacija med učiteljem in učencem za kvaliteto njunega medsebojnega odnosa in obratno, definiranje medsebojnih odnosov, vpliva na rezultate medsebojne komunikacije.

4.6 Izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

V obdobju burnih sprememb, ko se učitelj srečuje z vrsto novih nalog in izzivov, tako zaradi vse večje raznolikosti učencev kot tudi zaradi družbenih procesov in tehnoloških inovacij, se mora nenehno strokovno izpopolnjevati. Poklicna izobrazba, pridobljena z diplomom, ni več dovolj. Kvalitetnejši pouk lahko izvaja predvsem dovolj usposobljen učitelj, ki s strokovnim izpopolnjevanjem pridobljeno znanje prenaša tudi v prakso, saj je tudi on tisti, ki usposablja bodoče kadre.

V raziskavi Štehove in Kalinove (2008) v okviru projekta *Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom* (Šteh, 2008) se je izkazalo, da le polovica staršev meni, da so učitelji strokovnjaki, ki znajo izobraževati in vzgajati, skoraj polovica pa, da podarja, da znajo učitelji samo izobraževati, ne pa vzgajati.

Z novim znanjem in pedagoškimi izkušnjami pedagoški delavci spreminjajo, (pre)oblikujejo svoj odnos do učencev, strokovnega dela, ki ga opravljajo, spreminjajo pristope k delu z učenci, prehajajo skozi različna poklicna obdobja (Omahen in Lepen, <http://shrani.si/f/42/c6/4Q5fn4ZC/avtoritet1.ppt>)

Najprej si ogledamo pomen izobraževanja ter izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, s poudarkom na stalnem strokovnem izpopolnjevanju strokovnih delavcev, sledi pregled zakonskih določb, povezanih s strokovnim izobraževanjem, izpopolnjevanjem in usposabljanjem strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja ter opis izobraževanja učiteljev s področja IKT in dejavnikov, ki vplivajo na dodatno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev.

4.6.1 Pomen izobraževanja

Svet se v zadnjih desetletjih sooča z vedno novimi izzivi na socialnem in tehnološkem področju. Razvoj informacijske tehnologije je prinesel neslutene spremembe na vsa področja življenja: hiter ekonomski razvoj, globalizacijo na eni strani, na drugi strani pa tudi vse več različnosti, spremenjen način življenja v ožji in širši skupnosti, drugačne vrednote in vse večjo kompleksnost, s katero se srečujemo pri vsakodnevem življenju. Glede na to kompleksnost izzivov postaja vse bolj pomemben razmislek o vlogi izobraževanja za posameznika in družbo v celoti, o njegovih ekonomskih vidikih ter rezultatih (Peklaj, 2006).

»Izobraževanje lahko opredelimo kot proces pridobivanja znanj, spretnosti in navad. V najožjem pomenu besede pomeni zgolj pridobivanje novih znanj. Toda izobraževanje vsebuje tudi vzgojno komponento, torej govorimo tudi o vzgoji. Pridobivanje veščin navadno imenujemo usposabljanje. Vsako usposabljanje pa vključuje tudi izobraževanje v smislu pridobivanja novih znanj.« (Florjančič, Ferjan, Bernik, 1999: 129).

Razvoj sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, hitre tehnološke spremembe in usmeritev v družbo znanja ustvarjajo razmere, v katerih postaja koncept vseživljenjskega učenja neizogibno potreben. Znanja in spretnosti, ki jih pridobimo med rednim izobraževanjem in v mladosti, ne zadostujejo za kompetentno nastopanje v različnih življenjskih vlogah, treba jih je nenehno prilagajati, nadgrajevati in izpopolnjevati (Nove priložnosti za vseživljenjsko učenje, 2006; po Nekrep, Prah, Slana, 2006).

Razvoj organizacij je najbolj odvisen od sposobnosti njenih članov, da dosegajo njene dolgoročne cilje. To omogoča priprava in izvajanje ustreznega sistema splošnega in družbenega izobraževanja. Na drugi strani je tudi razvoj višjih potreb

ljudi odvisen od sposobnosti organizacije za njihovo zadovoljevanje. Procesu permanentnega izobraževanja in razvoja organizacije sta najbolj neposredno povezana med seboj (Florjančič in Vuković, 2001).

4.6.2 Izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

Zaradi hitre eksplozije spoznanj pa v procesu rednega študija ni mogoče zajeti vseh potrebnih znanj za vse čase in situacije, ki jih učitelj potrebuje pri svojem delu.

Izobraževanje učiteljev je izrazito kompleksno področje, ki zadeva veliko število različnih institucij in skupin ljudi z raznovrstnimi interesi. Vsebinsko gledano obsega obseg problemov od najosnovnejših izobraževalnih in šolsko teoretičnih vprašanj, družbenih in poklicnih nalog učiteljev do konkretnih, posamičnih vprašanj organizacije programov in prakse, organizacije preverjanja znanja ipd. Problemi so na različnih ravneh med sabo nenehno in kompleksno povezani. Izobraževanje učiteljev poteka v treh osnovnih fazah: fakultetno izobraževanje, pripravništvo in izobraževanje v poklicu. Osrednja kompetenca učitelja je organizacija učnih procesov, ki vsebuje zelo širok spekter posamičnih kompetenc in za njihovo obvladovanje potrebujejo učitelji ustrezno izobraževanje v vseh treh osnovnih fazah (Kosevski-Puljič, 2006).

Kot pravi Kranjc (1974; po Horvat, 1997), mora biti izobraževanje učiteljev proces, ki se ne konča s procesom rednega študija, ampak traja vse življenje. Nadalje pravi, da je to pravzaprav nuja, da bo lahko učitelj opravljal svoje delo v skladu s porajajočimi se družbenimi spremembami.

4.6.3 Stalno strokovno izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

Izpopolnjevati in spopolnjevati pomeni z dodatnim izobraževanjem dosežati večjo strokovnost, večje znanje, spopolnjevati znanje (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 2000: 335).

Kastelic (1999) opredeljuje strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev v zavodih kot izobraževanje odraslih, in sicer nadaljevalno izobraževanje, ki je usmerjeno v osebno in poklicno rast vsakega posameznika. K temu dodaja, da bi morale strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev v osnovi temeljiti na modelu učeče se organizacije.

Tudi Nekrep, Prah in Slana (2006) opisujejo sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja kot obliko vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki pomeni možnost in nujnost nadaljevanja kontinuiranega strokovnega razvoja učiteljev, ki sledi njihovem začetnemu izobraževanju in uvajanju v pedagoški poklic.

Avtorji opozarjajo, da je potrebno zaradi novih spreminjajočih se nalog učiteljev sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju pojmovati kot dinamičen sistem, ki zagotavlja podporo profesionalnemu razvoju učitelja v vseh obdobjih in na vseh področjih njegove poklicne poti in hkrati poudarjajo, da morajo učitelji nujno stalno posodabljati svoja znanja in kompetence.

Tudi pravni predpisi obvezujejo strokovne delavce, da se dodatno strokovno izobražujejo. V nadaljevanju bomo pogledali, kakšne so pravne podlage za izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

4.6.4 Zakonske določbe na področju strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja

Področje izobraževanja urejajo tako heteronomni (državni predpisi) kot tudi avtonomni predpisi.

Heteronomni predpisi

Pravica strokovnih delavcev do izobraževanja in odsotnost z dela zaradi izobraževanja izhaja iz Zakona o delavnih razmerjih, ki ureja področje izobraževanja vseh delavcev na področju Republike Slovenije.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 16/2007, 36/2008) posebej predpisuje nujnost izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Zakon o delovnih razmerjih (v nadaljevanju ZDR) (Ur.l. RS, št. 42/2002, 103/07) ureja tudi področje izobraževanja delavcev.

»Delavec ima pravico in dolžnost do stalnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja v skladu s potrebami delovnega procesa, z namenom ohranitve oziroma širitve sposobnosti za opravljanje dela po pogodbi o zaposlitvi, ohranitve zaposlitve ter povečanja zaposljivosti«.

»Delodajalec je dolžan zagotoviti izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje delavcev, če tako zahtevajo potrebe delovnega procesa ali če se je z izobraževanjem, izpopolnjevanjem ali usposabljanjem možno izogniti odpovedi pogodbe o zaposlitvi iz razloga nesposobnosti ali poslovnega razloga. V skladu s potrebami izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja delavcev ima delodajalec pravico delavca napotiti na izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje, delavec pa ima pravico, da sam kandidira.«

»Trajanje in potek izobraževanja ter pravice pogodbenih strank med izobraževanje in po njem se določijo s pogodbo o izobraževanju oziroma s kolektivno pogodbo« (172. člen ZDR).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju ZOFVI)

(Ur.l. RS, št. 16/2007, 36/2008) nalaga strokovnim delavcem v vrtcih in šolah, da se strokovno izobražujejo in usposabljujejo (105. člen).

V navedenem členu nalaga ministru za šolstvo nalogo, da določi pogoje, način in postopek strokovnega izobraževanja in usposabljanja.

Avtonomni predpisi

V poglavju o avtonomnih predpisih so prikazane vsebine avtonomnih predpisov, ki urejajo področje izobraževanja strokovnih delavcev.

Kolektivna pogodba za negospodarske dejavnosti v Republiki Sloveniji (Ur.l. RS, št.18/91, 53/92, 34/93, 18/94, 59/94, 87/97, 3/98, 39/99, 59/99, 67/2000) v 32. členu natančno opredeljuje, da imajo vsi delavci pravico do izobraževanja, za svoj interes ali interes vzgojno-izobraževalnega zavoda, vzgojno-izobraževalni zavod pa ima pravico, da delavca napoti na izobraževanje. Delavec, ki je razporejen na delovno mesto, za katero se zahteva najmanj srednja strokovna izobrazba, ima na leto pravico do najmanj 5 dni strokovnega izobraževanja v zvezi z delom, ki ga opravlja. Nadalje določa pravice delavcev na izobraževanju glede delovnega časa, povračila stroškov in drugih obveznosti s strani organizacije. Tudi delavec, ki se izobražuje v lastnem interesu, lahko uredi z ustrezno pogodbo svoje razmerje z vzgojno-izobraževalnem zavodom. Iz tega, da so podpisniki kolektivne pogodbe izobraževanje zaposlenih delavcev umestili v pogodbo samo, lahko sklepamo na velik pomen izobraževanja delavcev.

Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Ur.l. RS, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96, 51/98, 28/99, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01, 56/02, 60/08) podrobno opredeljuje izobraževanje delavcev v vzgoji in

izobraževanju. Tako so medsebojne obveznosti in pravice glede izobraževanja opredeljene v členih 53, 54, 55, in 55 a navedene kolektivne pogodbe.

53. člen te pogodbe določa, da imajo delavci pravico do stalnega strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja. V ta namen mora zavod delavcem na delovnih mestih, za katere se zahteva najmanj srednja izobrazba, omogočiti letno najmanj 5 dni strokovnega izobraževanja oziroma 15 dni na vsaka 3 leta, ostalim delavcem pa najmanj 2 dni letno oziroma 6 dni na vsaka tri leta. Stroške strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja, vključno z nadomestilom plače, plača zavod.

Smiselno je izpostaviti, da se v 54. členu te pogodbe opredeljujejo pravice in obveznosti delavcev in vzgojno-izobraževalnega zavoda glede pridobitve javno veljavne izobrazbe. Na osnovi tega člena si lahko strokovni delavci pridobijo javno veljavno izobrazbo, to je visokošolsko izobrazbo ustrezne strokovne smeri.

Program strokovnega izpopolnjevanja za potrebe vzgojno-izobraževalnega zavoda določi ravnatelj po predhodnem mnenju strokovnega organa. Ravnatelj sprejema tudi sklepe o posamičnem izpopolnjevanju in izobraževanju (56. člen). Glede na omenjeni člen je ravnatelj nosilec, organizator in spodbujevalec stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Na njem je torej temeljna odgovornost, da zazna in ovrednoti trenutne in razvojne potrebe po stalnem strokovnem izpopolnjevanju strokovnih delavcev in s tem pomembno vpliva na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela.

Podrobnejša urejenost stalnega strokovnega izpopolnjevanja je urejena s **Pravilnikom o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju** (Ur. l. RS št. 64/04, 83/05, 27/07). S pravilnikom se določa načrtovanje, pogoje in način izvajanja stalnega strokovnega izpopolnjevanja, način in postopek izbire in vrednotenje programov strokovnega izpopolnjevanja ter financiranje in sofinanciranje programov izpopolnjevanja. Pravilnik opredeljuje, da je strokovno izpopolnjevanje oblika vseživljenjskega izobraževanja delavcev na področju vzgoje in izobraževanja ter predpisuje, da morajo vzgojno-izobraževalni zavodi omogočiti zaposlenim delavcem strokovno izpopolnjevanje v skladu s predpisi o delovnih razmerjih in kolektivno pogodbo.

Za oblikovanje smernic, navodil in metodologije za pripravo in izvedbo programov strokovnega izpopolnjevanja skrbi programski svet, ki ga imenuje minister za šolstvo in šport. Programski svet predlaga tudi prioriteta področja in ovrednoti ter izbere program strokovnega izpopolnjevanja. Vloga programskega sveta je zelo velika, saj ima s tem, da oblikuje smernice strokovnega izpopolnjevanja, predlaga merila za

izbor programov, objavlja izbrane programe, neposreden vpliv na organizacijo in vsebino strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Ur.l. RS, št. 54/02) ureja napredovanje učiteljev, organizatorjev izobraževanja, svetovalnih delavcev in predavateljev višjih šol v naziv mentor, svetovalec in svetnik. V posamezen naziv lahko napredujejo le tisti, ki so poleg zahtev po strokovni izobrazbi določeni z zakonom, opravljenim strokovnim izpitom in določeni delovni dobi, uspešni pri svojem delu, se strokovno izpopolnjujejo in usposabljujejo ter opravljajo druga strokovna dela.

Strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje je samostojen pogoj za napredovanje v naziv. Izraža se v točkah za opravljene programe izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja, ki jih zbere in ovrednoti programski svet za strokovno usposabljanje.

Omenjeni pogoj za napredovanje v naziv je motivator strokovnim delavcem za izobraževanje, saj so tudi materialno motivirani.

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede (Ur.l. RS, št.41/94, 49/95, 66/96, 54/99, 2/2001, 19/2001, 39/2002, 55/2002) ureja napredovanje zaposlenih v plačilne razrede. Za napredovanje se ugotavljajo: dodatna funkcionalna znanja,

- interdisciplinarna usposobljenost delavca za opravljanje del na različnih delovnih mestih v okviru poklica,
- samostojnost in zanesljivost pri delu,
- ustvarjalnost in
- nadpovprečna delovna uspešnost, izražena v daljšem obdobju.

Vsak od kriterijev je v bistvu samostojen kriterij, vendar v svoji vsebini zajema potrebo po dodatnem strokovnem usposabljanju, saj jih ni mogoče izpolniti brez pridobivanja novih znanj in veščin. Kriterij »dodatna funkcionalna znanja« pa se še posebej dokazuje s potrdili o strokovni usposobljenosti in funkcionalnih znanjih.

Zakonske določbe niso dovolj za kvalitetno dodatno strokovno izobraževanje učiteljev. Pravni predpisi sicer lahko predpišejo nujnost izobraževanja, količino pa bo učiteljevo dejansko pridobljeno znanje in v kakšni meri bo novo pridobljena znanja vključeval v delo z učenci, pa je odvisno v glavnem od učitelja samega, od njegovih kompetenc, ki pa so težko merljive.

Na odločitev za dodatno strokovno izobraževanje učiteljev vplivajo številni dejavniki.

Iz literature (Nekrep, Prah, Slana, 2006) lahko razberemo, da si učitelji želijo izvajanje programov bliže njihovem kraju bivanja in da jim je vključevanje otežkočeno, če je izobraževanje v času njihovega rednega vzgojno-izobraževalnega dela.

Nekrepova, Prah in Slana (2006) v raziskavi, opravljeni med strokovnimi delavci naključno izbranih vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter višjih in visokih šol na območju celotne Slovenije, ugotavljajo, da sta najpomembnejša motivacijska dejavnika za sodelovanje v programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja osebna želja po dodatnih znanjih in veščinah ter želja po izmenjavi izkušenj. Med manj pomembnimi motivacijskimi dejavniki pa se je v njihovi raziskavi izkazalo napredovanje v nazive in obveznost s strani vodstva. Tudi Horvatova (1997) ugotavlja v raziskavi, opravljeni med razrednimi učiteljicami, da je najpomembnejši vzrok dodatnega strokovnega izobraževanja želja po pridobivanju novega znanja. Kot najpogostejšo oviro strokovnega izpopolnjevanja pa so anketirane učiteljice v omenjeni raziskavi navedle, da nimajo možnosti izobraževanja zaradi previsokih cen ter da ni bilo na razpolago ustreznih tečajev, seminarjev in drugih oblik izobraževanja.

Prav možnost časovne in prostorske prilagoditve oz. samostojnega organiziranja časa ter strokovnih izpopolnjevanj in usposabljanj je priložnost za uvajanje nove oblike izobraževanja, to je e-izobraževanje. Elektronsko izobraževanje (e-izobraževanje) postaja vse pomembnejša oblika formalnega in neformalnega izobraževanja, e-kompetentni učitelj pa "učitelj jutrišnjega dne".

V nadaljevanju opisujemo kompetence učitelja, s poudarkom na IKT-kompetencah, sledi pregled nekaterih dosedanjih raziskav o uporabi IKT v izobraževanju.

4.7 IKT-kompetence učiteljev

Pomembna vrednota nove informacijske družbe postaja znanje. Produkti znanja pridobivajo na tržni vrednosti. Šolstvo nasploh pa bo uspešno le, če se bo učinkovito in hitro prilagajalo nenehnim spremembam v okolju. Učitelj današnjega časa mora biti funkcijsko fleksibilen. Imeti mora široko znanje, saj lahko učence kakovostno usposablja le kompetenten učitelj.

Računalnik in internet je postal učni pripomoček, ki ga mora dober učitelj nujno vključevati v pouk. To pa zmore in zna le e-kompetenten učitelj.

V zadnjih dveh desetletjih je mnogo šol po svetu začelo vključevati IKT v svoje delo. Brečkova (2008) ugotavlja, da je danes IKT v izobraževanju pomembna tema tako

v političnih razpravah kot tudi za spreminjajoče se izobraževalne prakse v mnogih državah. Po poročilu raziskovalne mreže Fistrera (2005; po Brečko, 2008) sta izobraževanje in učenje na prvem mestu lestvice področij, ki naj bi ključno prispevala k uspehu Evropske družbe znanja v desetletju po 2010. Prav tako zavzema IKT prvo mesto po pomembnosti pri doseganju ciljev Lizbonske strategije. Skulj, Rajković, Batagelj in Čampelj (2000) poudarjajo, da je izobraževanje ključni dejavnik, ki določa gospodarski in družbeni napredek in enakost priložnosti v naših družbah ter da postaja v digitalni dobi še pomembnejše zagotavljanje vseživljenjskega učenja. Menijo, da je potrebno vsem državljanom omogočiti, da aktivno sodelujejo v informacijski družbi. Kot pravijo omenjeni avtorji, pa se doseganje omenjenega začne že v šoli. Prehod v informacijsko družbo postavlja šolo pred velike izzive, ki terjajo izrazito inovativnost. V procesu izobraževanja pa je potrebno izkoristiti motivacijsko moč, ki jo ima sodobna tehnologija za večino učencev ter kar najboljše izkoristiti in razširiti na vsa področja učenčevega dela.

Po navedbah Tomažinove in Gradišarja (2002) so v razvitih državah ugotovili, da je uporaba IKT v izobraževalnem sistemu pomemben element kakovosti le-tega. Avtorja menita, da je nujno potrebno pojasniti, kaj je mišljeno pod pojmom IKT in »uporaba«. Pod pojmom IKT opredeljujeta: računalnike, računalniška omrežja in multimedijske namenske programe, ki omogočajo sočasno uporabo besedila, zvoka in videa, pojem uporaba pa je mišljen v najširšem smislu. IKT predstavlja nov in hitro spreminjajoč se pripomoček za učenje in poučevanje, hkrati pa tudi neposreden vir informacij in znanja. Kot pravi Brečkova (2008) je uporaba IKT v izobraževanju ena od ključnih prioritet pri razvoju izobraževalnega sistema evropskih držav, vendar pa je razvoj neenakomeren. Tudi Slovenija pripisuje razvoju informacijske družbe in IKT v izobraževanju in raziskovanju pomembno vlogo. Tako je vlada RS leta 2007 sprejela Strategijo razvoja informacijske družbe – si2010, ki sledi pobudam Evropske unije. Avtorica poudarja, da pri tem ne gre za zamenjavo ali odpravo klasičnega poučevanja, pač pa odpiranje novih možnosti v procesu poučevanja, ki ga naredijo učinkovitejšega in zanimivejšega. Z uporabo IKT in uvajanjem novih pedagoških praks se je vloga učitelja spremenila. Vendar bo učitelj še vedno ostal pomemben kot organizator in koordinator učnega procesa, ki bo znal vključiti računalniško tehnologijo v posamezne etape učnega procesa. Učenci bodo na tak način sami z različnimi dejavnostmi, ki jih omogoča računalniška tehnologija, dosegali učne cilje. Pri uporabi IKT pa morajo biti upoštevana učna načela, ki jih podaja Konečnik (2001; po, Pikovnik): zavestna aktivnost učenca, nazornost, postopnost, sistematičnost, uporaba slovenskega jezika in ekonomika časa (dosega ciljev v krajšem času ali višja kakovost ciljev v podobnem času).

Doslej opravljene raziskave (Gerič, 2005, SITES 2006) so pokazale, da so učitelji zainteresirani za dodatno izobraževanje iz različnih področij uporabe IKT. Največ

učiteljev je zainteresiranih za dodatno izobraževanje s področja računalniške pismenosti in za strokovno izpopolnjevanje z IKT za svoje predmetno področje.

4.7.1 Kompetence učitelja

Kompetenca obsega in upošteva sposobnost določene osebe, da se uspešno sooči z zahtevami individualne, socialne in delovne sredine, ki je rezultat razvoja. Človek pridobiva kompetence v različnih življenjskih situacijah, najbolj intenzivno pa med učenjem in izobraževanjem.

Za vzpostavljanje zaupanja in oblikovanje pozitivnih odnosov med učitelji in starši je pomembno tudi to, ali vidijo drug drugega kot kompetentne osebe: starši učitelje kot strokovnjake za izobraževanje in učitelji starše kot strokovnjake za razvoj in vzgojo svojega otroka (Šteh, 2008).

V nadaljevanju si bomo ogledali opredelitev učiteljevih kompetenc, saj je opredelitev le-teh začetni korak za vsako prenovo izobraževanja.

Zanima nas, kaj so to učiteljeve kompetence in izpostavili po našem mnenju eno izmed trenutno najbolj aktualnih tem – učitelj pri delu uporablja IKT in pri učencih razvija informacijsko pismenost.

Peklajeva (2006) pravi, da je definiranje kompetenc začetni korak za vsako študijsko prenovo. Meni, da je osnova za opredeljevanje učiteljevih kompetenc znanje, ki se je oblikovalo na podlagi teoretičnih in empiričnih raziskav, predvsem na osnovi izbire ključnih kompetenc, ki so potrebne za 21. stoletje ter učiteljevih kompetenc, ki naj bi te kompetence razvijal pri učencih. Pravi, da so za uspešno ravnanje najbolj potrebne kognitivne sposobnosti (reševanje problemov, analitično in kritično mišljenje, odločanje, divergentno mišljenje, spretnosti odločanja) in seveda zadostna količina znanja, vezanega na določeno področje. Ugotavlja, da se vsi avtorji strinjajo, da pojem kompetence vključuje tudi motivacijske in čustvene vidike našega delovanja. Pripravljenost za delovanje, vrednotenje situacije in izzivov, stališča, odnos do neke aktivnosti, v najširšem smislu pa naše vrednote, določajo, kako se bomo lotevali določenih aktivnosti in kako uspešni bomo pri njih. Če ima nekdo razvito neko kompetenco, to ne pomeni samo, da ima ustrezne vire (kognitivne, motivacijske, čustvene), ampak jih je tudi sposoben ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti v ustreznem času in kompleksnih situacijah (Le Boterf, 1997; po Peklaj, 2006). Peklajeva poudarja, da imeti razvito neko kompetenco ne pomeni posedovati samo potenciala, ampak je kompetenco treba tudi udejaniti v različnih situacijah. Pravi, da obstoj kompetence lahko ugotovimo samo iz aktivnosti, vedenja v različnih časih in okoljih ter da za razliko od sposobnosti, ki so v veliki meri vrojene in so potenciali za

naše ravnanje, se kompetenc lahko učimo, jih tudi poučujemo in so uporabne v različnih kontekstih, so torej kompleksni akcijski sistemi.

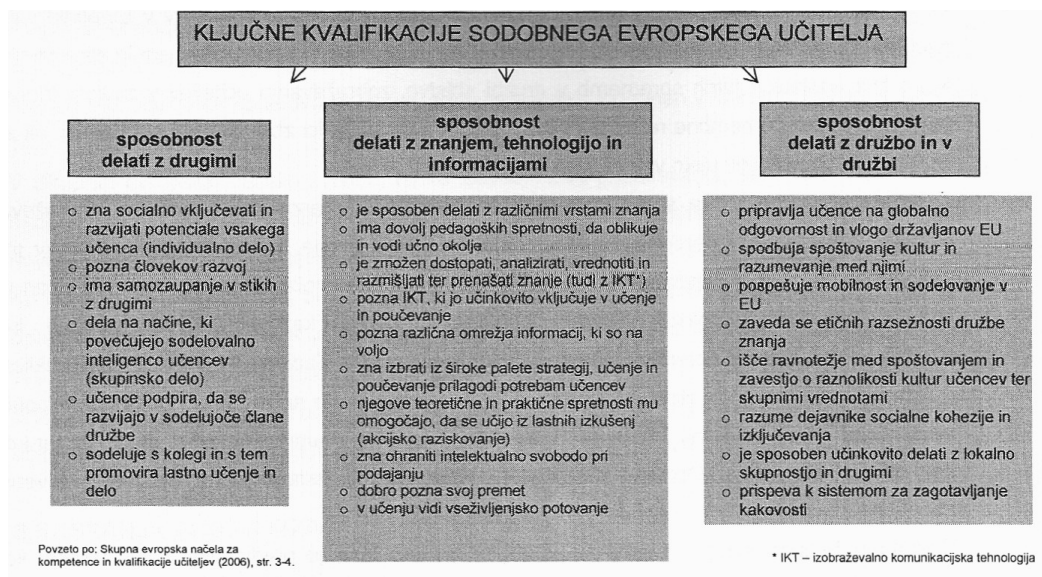
Avtorica razvršča 39 kompetenc učitelja v pet področij: učinkovito poučevanje, vseživljensko učenje, vodenje in komunikacija, preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev, prav tako pa širše profesionalne kompetence.

Peklajeva in Puklek - Levpuščkova (2006) sta raziskovali pridobljene in želene učiteljeve kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. Ključna spoznanja raziskave, v katero so bili vključeni učitelji, ki so končali študije različnih smeri in študentje četrtega letnika pedagoških smeri, so bila, da učitelji in študentje zaznavajo pomembne razlike med kompetencami, pridobljenimi v času študija, ter kompetencami, ki naj bi jih strokovno usposobljen učitelj imel. Ugotovljeno je bilo, da so najnižje povprečne vrednosti pridobljenih kompetenc na področju vseživljenjskega učenja pri uporabi IKT in razvoju informacijske pismenosti na področju vodenja in komunikacije pri soočenju z neprimernim in agresivnim vedenjem ter strategijah za njegovo uravnavanje ter pri prepoznavanju ter ravnanju z učenci s posebnimi potrebami. Pri primerjavi med pridobljenimi in želenimi kompetencami po velikosti razlik izstopa področje vseživljenjskega učenja, zlasti razlike na področju uporabe in spodbujanja strategij učenja, uporabe IKT in razvijanja informacijske pismenosti pri učencih, ter razlike na področju razvijanja komunikacijskih in socialnih veščin pri učencih. Odgovor na vprašanje, kako učencem zagotoviti kakovostno šolo in vse potrebne kompetence učiteljev, ugotavljata Resnikova in Kostenceva (2006), je brez dvoma treba iskati v izobraževanju učiteljev, ki morajo v seznamih kompetenc videti svoje cilje: kaj mora znati, obvladati diplomant pedagoških poklicev. Drugi del sestavljenke, ki se ji reče kompetentni učitelj, pa dopolnjuje vseživljensko učenje oz. poklicni razvoj učiteljev, tretji pa timsko delo strokovnih delavcev.

Kompetence postajajo v sodobnem svetu tudi sestavni del kriterijev za ocenjevanje dela učiteljev in posledično tudi za njihovo izobraževanje in usposabljanje (Resnik Planinc, Kosten Zabret, 2006). Torej je treba bodočega učitelja, kot pravi Razdevšek Pučkova (2004), opremiti s kompetencami za začetek dela, hkrati pa ga motivirati za nadaljnji profesionalni razvoj v vsej učiteljski karieri.

Če se kompetenc lahko naučimo, kot meni Peklajeva (2006), in jih v času rednega študija nismo uspeli v celoti pridobiti, jih lahko razvijamo z dodatnim strokovnim usposabljanjem. Izhajajoč iz ugotovitev Peklajeve in Puklek - Levpuščkove (2006) izpostavimo eno izmed trenutno najbolj kritičnih kompetenc: Učitelj pri delu uporablja IKT in pri učencih razvija informacijsko pismenost ter si jo v nadaljevanju tega prispevka podrobneje oglejmo.

Poznavanje IKT, ki jo učinkovito vključuje v svoje učenje in poučevanje ter v učenju vidi vseživljensko potovanje, pa je ena ključnih kompetenc sodobnega evropskega učitelja. Kompetence so prikazane na sliki 13.



Slika 13: Ključne kompetence sodobnega evropskega učitelja (vir: Javrh, 2006: 121)

4.7.2 IKT-kompetence učiteljev

Učitelj, ki želi pri poučevanju uporabljati IKT, potrebuje določeno mero IKT-kompetenc. Kompetence učiteljev za uporabo IKT lahko razdelimo v dva sklopa: splošna raba IKT in pedagoška raba IKT (Brečko in Vehaver, 2008).

Raziskava SITES 2006 je pokazala, da največ učiteljev zna s programom za pisanje besedila napisati pismo, prav tako zna večina z elektronske pošte poslati datoteko drugim kolegom. Najmanj pa so učitelji prepričani v znanje, kako uporabiti program preglednic za vodenje finančnih ali drugih administrativnih zadev, povezanih z učenci, z drugimi deliti znanje in izkušnje na pogovornem forumu oziroma v uporabniški skupini na internetu, izdelati predstavitev s preprostimi animacijskimi funkcijami ter internet uporabiti za spletne nakupe in plačila. Na splošno so učitelji prepričani, da znajo na internetu poiskati uporabne vire za učni načrt. Najmanj pa znajo z IKT spremljati napredek učencev in ovrednotiti njihove dosežke. Večina ni prepričana, da bi znala z uporabo interneta pomagati učencem pri učenju. Podatki kažejo, da imajo učitelji premalo pedagoških kompetenc, saj je delež učiteljev, ki so zelo prepričani, da znajo uporabiti IKT za pedagoške namene, relativno nizek.

V raziskavi Empirica (2006) je bilo ugotovljeno, da 64% slovenskih učiteljev zna delati s programi za obdelavo besedil, 38% s programi za kreiranje elektronskih prezentacij, 65% uporabljati e-mail in 17% instalirati software na računalnik.

Rezultati raziskave SITES (2006) so pokazali, da ima največ v raziskavo vključenih učiteljev opravljen uvodni seminar za uporabo interneta in splošnih namenskih programov (osnove urejanja besedil, preglednice, zbiranje podatkov itd., to je kar 73,5%), vse ostale zvrsti posameznih seminarjev nima opravljenih niti tretjina anketirancev. Najmanjši odstotek učiteljev ima opravljene seminarje o večpredstavnostnih računalniških programih (npr. z uporabo digitalne video in/ali audioopreme in usposabljanje za uporabo programske opreme za posamezne predmete z izbranimi vsebinskimi cilji (npr. programi za samostojno učenje, simulacije, itd.). Ravno teh dveh sklopov izobraževanj pa se bi rado udeležilo največ anketirancev.

4.7.3 Pregled nekaterih dosedanjih raziskav o uporabi IKT v izobraževanju

Tematike uporabe IKT v šolah v zadnjih letih dotika več raziskav, katere ugotovitve prinašajo pomembne implikacije o stanju in nadaljnjem razvoju na področju uporabe IKT v slovenskem in evropskem šolskem sistemu (Brečko, 2008). Omenimo le nekatere:

- RIS (Raba interneta v Sloveniji) – FDV Ljubljana
- Stanje in trendi uporabe IKT v slovenskih osnovnih in srednjih šolah (PF Maribor)
- Raziskave v okviru EU, ki zajemajo tudi Slovenijo: Empirica 2006, SITES 2006, TIMSS 2007 in PISA 2006

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj zanimivih ugotovitev zgoraj naštetih raziskav.

Raziskava RIS: v primerjavi z raziskavami iz prejšnjih let se možnost učencev osnovnih šolah, da pri rednem pouku uporabljajo internet, povečuje. Gerič (2005) v **raziskavi Stanje in trendi uporabe IKT v slovenskih osnovnih šolah** ugotavlja, da je imelo leta 2005 97 % osnovnih šol možnost aktivne uporabe interneta ter da se zmanjšuje število učencev na en računalnik na šoli. Uporaba računalnika pri pouku s starostjo učiteljev pada. Najpogosteje ga uporabljajo učitelji, ki poučujejo 2–5 let. Učitelji pogosteje uporabljajo računalnik pri pripravi na pouk kot pri pouku ter zelo malo uporabljajo razpoložljive oblike izobraževalnega interneta pri rednem pedagoškem delu. Največ učiteljev najpogosteje uporablja le obliko, s katero v učne namene usmerja učence v iskanje učnih gradiv oz. virov na internetu, najredkeje pa učitelji razvijajo e-učbenike, izvajajo celovit program učenja na daljavo in v pouk vključujejo razne strokovnjake in ustanove s pomočjo videokonferenc. V raziskavi so

podana tudi mnenja šol o pomembnosti e-izobraževanja in uporabe IKT. Z e-izobraževanjem se je ukvarjal tudi **Vehovar (2007)**, ki je ugotovil, da je konec devetdesetih let prišlo v Sloveniji do upočasnitve razvoja IKT in položaj Slovenije je sčasoma padel pod povprečje EU v večini indikatorjev. Kot kritične dejavnike navaja: deregulacijo telekomunikacijskega trga, nizke spodbude vlade za razvoj IKT in pomanjkanje vsebin v slovenskem jeziku. Po podatkih iz poročila **Empirice (2006)** je za Slovenijo značilna dobra opremljenost šol, vendar je uporaba opreme in potencialnih virov nižja od pričakovane. Deleži uporabe različnih gradiv, ki so povezana z IKT, so nižji od povprečij EU in novih držav članic. Po podatkih Empirice (2006) obstaja tudi možna povezanost med skepticizmom in pomanjkanjem motivacije za uporabo IKT v razredu ter starostjo učiteljev. V študiji **SITES 2006** e-izobraževanje razumejo kot izobraževanje, ki omogoča učenec samoučenje, reševanje problemov, iskanje informacij in analizo, razvijanje kritičnega mišljenja in sposobnost komuniciranja, sodelovanja in učenja s pomočjo interneta (Brečko, 2008). Ključne ugotovitve te raziskave so: ravnatelji so naklonjeni uporabi IKT in vzpodbujajo učitelje za uporabo IKT ter namenjajo sredstva izpopolnjevanju učiteljev in povečanju števila učiteljev, ki pri poučevanju uporabljajo IKT. Na šolah pa ni sistema nagrajevanja učiteljev, da bi jih vzpodbujali k vključevanju IKT v učne ure ter pri razporejanju denarnih sredstev namenjajo malo prednosti vzpodbujanju učiteljev, da bi v poučevanje vključili uporabo IKT. Slovenske šole so relativno dobro opremljene s strojno opremo in tehničnimi namenskimi programi, a učitelji imajo premalo IKT-kompetenc, zlasti pedagoških. V skupino z visoko splošno in pedagoško IKT pismenostjo sodi četrtina vseh učiteljev, večina starih med 25 in 39 let. Le-tem predstavlja največjo oviro za uporabo IKT pri poučevanju pomanjkanje časa za uvajanje novosti. Iz raziskave **TIMSS 2007** lahko povzamemo: prepogosta uporaba računalnikov pri pouku naravoslovnih predmetov ne vpliva pozitivno na dosežke učencev. Najboljše rezultate pri matematiki dosegajo učenci, ki uporabljajo računalnik le pri nekaterih urah. Iz podatkov, ki ga je oblikovala organizacija European Schoolnet (2006) izhaja, da ima IKT pozitiven učinek na dosežke učencev v osnovnih šolah npr. pri maternem jeziku, medtem ko nima nobenega učinka pri matematiki (Brečko, 2008). Najvišji dosežek so dosegli učenci, ki so izjavili, da za matematiko uporabljajo računalnik le nekajkrat letno. V raziskavi **PISA 2006** pa je bilo opaženo, da na testih iz matematike dosegajo visoke rezultate učenci, ki pogosteje kot drugi učenci pišejo računalniške programe in uporabljajo izobraževalne programe, nižje dosežke pa tisti, ki uporabljajo računalnik v druge namene.

V literaturi pa nismo zasledili raziskav o povezanosti uporabe IKT in kakovosti odnosa med učiteljem in učenci, zato smo se odločili, da bo to predmet naše raziskave. Zanima pa nas tudi povezanost spola učitelja in njegovega odnosa z učenci ter povezanost med delovnimi izkušnjami učitelja in njegovim odnosom z učenci.

4.8 Spol in delovne izkušnje

Raziskovalci raziskujejo tudi zvezo med učiteljevim obnašanjem in njegovimi delovnimi izkušnjami. Ugotavljajo, da so izkušeni učitelji iznajdljivejši, saj imajo več "kilometrino". Ker so srečali več različnih karakterjev učencev, poznajo njihovo psihologijo in vedo, kako z njimi (Gordon, Dembo in Hocevar, 2007). Tudi Yee (1966) poudarja, da je odnos med učitelji in učenci povezan z dolžino učiteljevih pedagoških izkušenj.

Sposobnost realizacije profesionalnega ravnanja ni sposobna samo s pomočjo institucionaliziranega, strokovno specializiranega izobraževanja. Je rezultat tenkočutne prakse, ki se kaže v sposobnosti analize, dobrega poznavanja sveta mladih, v sposobnosti intuicije in empatije (Frkač, 2004).

Učitelji običajno vzpostavljajo manj konfliktne odnose z dekleti kot s fanti; zavrženim dečkom običajno dajejo več negativnih povratnih informacij kot zavrženim deklicam, do katerih pogosto kažejo naklonjenost in jih podpirajo (<http://193.2.70.110/Osnova/DajGradivoFile.php?id=439>).

Pečjakova in Koširjeva (2002) ugotavljata, da učitelji običajno vzpostavijo manj konfliktne odnose z dekleti kot s fanti.

Rains v svojem prispevku v publikaciji Eric primerja vpliv spola učitelja v odnosu z učencem in zaključuje, da se učiteljice bolje razumejo z dekleti, učitelji pa s fanti (Rains, 1970).

4.9 Ostali dejavniki

V literaturi srečamo kot potencialne dejavnike odnosa med učiteljem in učencem tudi druge elemente odnosa in jih lahko na kratko povzamemo:

- učiteljev način posredovanja znanja (Rutar Ilc, 2001),
- dopuščanje avtonomije (Bečaj, 1999),
- vedenje učitelja pri preverjanju in ocenjevanju (Penca - Palčič, 2008; Burger - Muhič, 2001),
- učiteljev pedagoški čut (Rutar Ilc, 2001),
- odnos s starši (Pečjak S., Košir K., 2002; Može, 2001),
- delovna doba učitelja (Frkač, 2004),
- spol in starost otrok (Puklek - Levpušček, 2001),
- dober zgled učitelja (Burnik, 2002),
- čustvena inteligenca (Goleman, 2001),

- aktivno poslušanje učitelja v smislu svetovanja (Bizjak, 2001; Zorman, et al., 2004),
- zadovoljevanje potrebe po varnosti – sprejetost, varnost, zaupanje (Zorman, et al., 2004),
- predmet, ki ga učitelj uči (Šmid, 2001) in drugo.

V okviru predstavljene raziskave se bomo, kot smo že omenili, omejili le na šest dejavnikov uspešnega odnosa med učiteljem in učenci: učiteljevo samospoštovanje, učiteljevo stopnjo empatije, vključevanje humorja v delo, uspešnost komunikacije, dodatno strokovno izpopolnjevanje in IKT-kompetence.

5 METODA

V naslednjem poglavju opredelimo namen in cilj raziskave, postavimo hipoteze, opišemo vzorec, navedemo in opišemo uporabljene inštrumente ter opišemo postopek izvedbe raziskave.

5.1 Namen in cilj raziskave

V magistrski nalogi smo izhajali iz spoznanja o pomenu kvalitete medsebojnih odnosov med učitelji in učenci ter iz vpliva dejavnikov na uspešen odnos med učitelji in učenci. Ugotoviti smo želeli, ali obstajajo kvalitetni odnosi učitelj–učenec, ki so temelj zadovoljstva vseh v interakcijo vpletenih članov ter posledično kvalitetnega vzgojno-izobraževalnega dela ter kateri dejavniki igrajo ključno vlogo v tem odnosu.

Namen raziskave je bil poiskati osnove za izboljšanje kvalitete odnosa med učiteljem in učenci z vidika učiteljev, zato smo raziskovali, kako učitelji ocenjujejo kvaliteto lastnega odnosa z učenci, svoje samospoštovanje, svojo sposobnost empatije, lasten smisel za humor, svoje vključevanje IKT v pouk, lastno dodatno strokovno izpopolnjevanje ter svojo uspešnost pri komunikaciji. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, če so našeti dejavniki povezani s kvaliteto odnosa med učiteljem in učenci.

S poznavanjem odnosa med učitelji in učenci in dejavnikov le-tega lahko postavimo osnove za kvalitetnejše vzgojno-izobraževalno delo in dobro počutje subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa.

5.2 Hipoteze

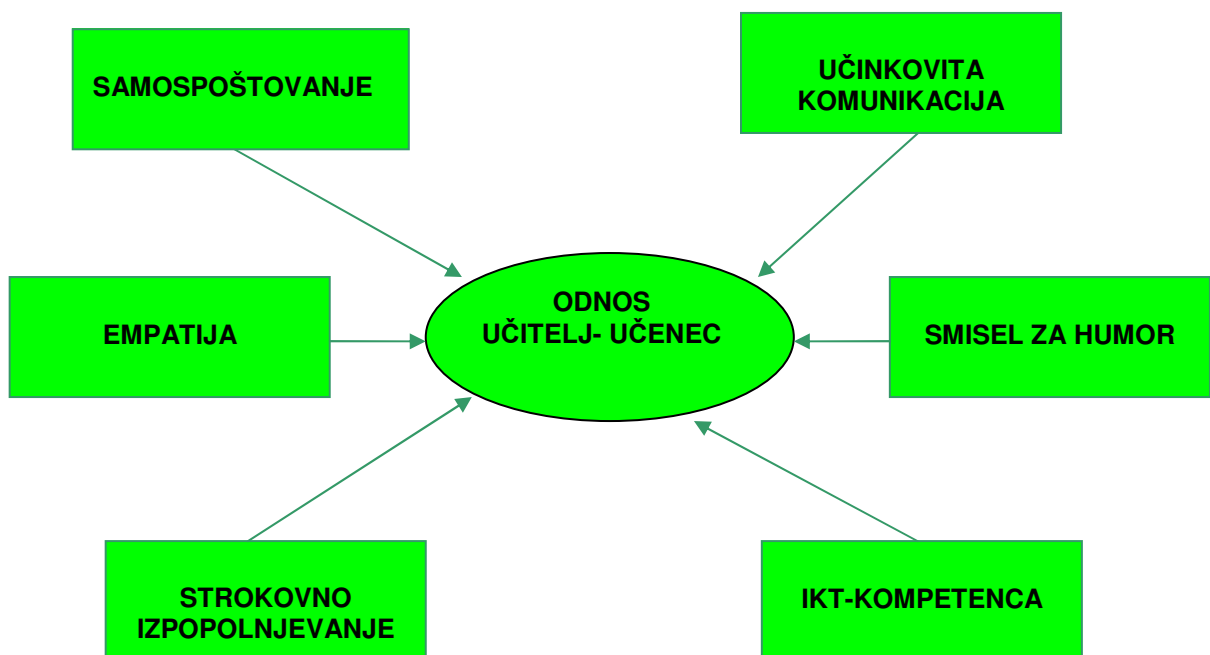
Številni avtorji so obravnavali dejavnike, ki vplivajo na medsebojni odnos učitelja in učencev. Bratanić (1991) navaja, da je medsebojni odnos tisti element vzgojno-izobraževalnega procesa, od katerega je odvisna uspešnost le-tega. Če to sprejmemo kot aksiom, bomo odnos med učiteljem in učencem razumeli kot temelj, na katerem se gradi vzgojno-izobraževalno delo.

Pečjakova in Koširjeva (2008) pravita, da učitelj z nekaterimi svojimi osebnimi lastnostmi pomembno vpliva na prijetno razredno ozračje.

Na podlagi teh teoretičnih izhodišč smo postavili glavno hipotezo:

H: Odnos med učiteljem in učenci je povezan z različnimi osebnimi lastnostmi učitelja.

Poleg glavne hipoteze smo postavili še več pomožnih hipotez. Pri tem smo izhajali iz besed Pintarjeve (2004; po Perenič, 2007), da se zdi učencem in dijakom najpomembnejše, da ima učitelj smisel za humor, da je pravičen, dosleden in da mu lahko zaupajo. Učitelj mora biti najprej srečen in zadovoljen sam s seboj. Dober učitelj se nenehno izobražuje, izpopolnjuje in se prilagaja spremembam; Cemičeve (1998), da če želimo biti uspešni in humani pedagogi, z željo po optimalnem dosežku, ni dovolj biti pozoren le na razvijanje sposobnosti, temveč moramo zadovoljiti tudi čustvenim in socialnim potrebam in zmožnostim vseh udeležencev; ter Pečjakove in Koširjeve (2008), ki pišeta o dejavnikih odnosa med učiteljem in učenci, in pravita, da novejša raziskava kažejo, da učitelj z nekaterimi svojimi osebnimi lastnostmi pomembno vpliva na prijetno razredno ozračje in ustvarjalnost učencev in zbrali nekaj dejavnikov.



Slika 14: Izbor hipotez glede dejavnikov, ki vplivajo na odnos med učiteljem in učencem

Pri oblikovanju hipotez, povezanih z osebnimi lastnostmi učiteljev, smo se odločili za dvanajst hipotez, ki so povezane z delovno dobo, s samospoštovanjem, z empatijo, s smislom za humor, sposobnostjo učinkovitega komuniciranja, z IKT-kompetenco in z dodatnim strokovnim izobraževanjem učiteljev.

Delovna doba

Scarlette (2007, *et al.*, *op. cit*) pišejo o delovnih izkušnjah učiteljev v povezavi z njegovim obnašanjem. Kot smo že povedali, ugotavljajo, da so izkušeni učitelji iznajdljivejši, saj imajo več "kilometrino". Ker so srečali več različnih karakterjev učencev, poznajo njihovo psihologijo in vedo, kako z njimi. Yee (1996) trdi, da je odnos med učiteljem in učencem povezan z dolžino učiteljevih pedagoških izkušenj.

Na osnovi tega smo postavili hipotezo:

H1: Obstaja pozitivna povezanost med delovno dobo učitelja v šolstvu in kakovostjo njegovega odnosa z učenci.

Učitelj z več delovne dobe v šolstvu ima z učenci boljše odnose.

Izobraževanje

Pomembna vrednota nove informacijske družbe postaja znanje. Znanjski delavec je jedro vsake organizacije. Produkti znanja pridobivajo na tržni vrednosti, saj so se v zadnjem času kar trikrat podražili. Peter Drucker meni, da se bodo storitve javnih služb v pristojnosti države privatizirale (Vila, 2001).

Evropska komisija je avgusta 2007 v Bruslju predlagala izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev v Evropski uniji, saj tudi učitelji potrebujejo dobro izobrazbo. Komisija meni, da je poučevanje visoke kakovosti predpogoj za kvalitetno izobraževanje in usposabljanje, ki sta močna dejavnika dolgoročne konkurenčnosti Evrope in njene sposobnosti, da ustvari več delovnih mest in doseže večjo rast. Iz poročila komisije lahko razberemo, da morajo učitelji naučiti svoje učence, da bi jih pripravili za življenje in delo v EU, vrsto novih spretnosti, kar pogosto zahteva nove učne metode. Poleg tega vedno več učiteljev poučuje v razredih, v katerih so učenci iz različnih kultur, različnih maternih jezikov in različnih sposobnosti in potreb (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=PDF&aged=1&language=SL&guiLanguage=en>).

Rešitev je v kontinuiranem vseživljenjskem izobraževanju, torej učeča se organizacija.

Tipičen primer uvajanja koncepta učeče se organizacije v praksi je izobraževanje v javnih šolah v državah Evropske skupnosti (Bernik in Ferjan, 1999), zato je proces pridobivanja in izpopolnjevanja strokovne izobrazbe strokovnih delavcev v šoli ključnega pomena.

Na osnovi teh teoretičnih izhodišč smo postavili naslednjo hipotezo:

H2: Med dodatnim strokovnim izpopolnjevanjem učitelja in kakovostjo njegovega odnosa z učenci obstaja pozitivna povezanost.

Učitelji, ki se več dodatno strokovno izpopolnjujejo, imajo z učenci boljše odnose.

IKT-kompetence

Učitelj mora zato, da ohrani svojo vlogo v družbi, kreniti po poti vseživljenjskega izobraževanja. Biti mora »delavec znanja«. Biti mora usmerjevalec in upravljalec z znanjem. Žibertova v svojem prispevku o izobraževanju strokovnih delavcev na področju uporabe IKT govori o tem, da so po dosedanjih izkušnjah učitelji, ki so se udeleženi različnih oblik izobraževanja, začeli z drugimi očmi presojati svoj, v mnogih letih ustaljen način poučevanja. Izobraževanje jim je prineslo osebnostno prenavo, večjo samozavest, občutek uspešnosti in pripravljenost učiti se iz napak (Žibert, http://www.zrss.si/ppt/INF_3_izobrazev.ppt).

Nasproti temu postavimo ugotovitve raziskave TIMSS 2007, da prepogosta uporaba računalnikov pri pouku naravoslovnih predmetov ne vpliva pozitivno na dosežke učencev. In spoznanje organizacije European Schoolnet (2006), da ima IKT pozitiven učinek na dosežke učencev v osnovnih šolah, npr. pri maternem jeziku, medtem ko nima nobenega učinka pri matematiki (Brečko, 2008). Nas pa zanima, kako uporaba IKT pri pouku vpliva na odnos med učiteljem in učenci.

Na osnovi navedenega smo postavili naslednji hipotezi:

H3: Starost učiteljev in kompetenca za uporabo IKT pri delu in razvijanje informacijske pismenosti sta negativno povezani.

Mlajši učitelji imajo bolj razvito kompetenco za uporabo IKT pri pouku.

H4: Med IKT-kompetenco učitelja in kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci obstaja pozitivna povezanost.

Učitelj, ki ima visoko IKT-kompetenco, ima z učenci boljše odnose.

Samospoštovanje

Walsh (1956; po Burns, 1997; Kobal, 2000) je v svojo študijo o povezanosti med učenčevim vrednotenjem samega sebe in učiteljevo oceno uspešnosti učenca zajel dve skupini dečkov, in sicer dečki z inteligenčnim količnikom 120 in več, od katerih je bilo prvih dvajset ocenjenih kot slabše uspešnih, drugih 20 pa kot bolj uspešnih. Njegovi izsledki kažejo, da se prva skupina dečkov, tista s slabšim učenim uspehom, vrednoti negativno: meni, da ni zadosti sposobna, ni vredna, se ne ceni itd. Bolj kot drugi se ti dečki počutijo osamljene in zapostavljene, v medsebojnih odnosih se oprimejo togih, preprostih in stereotipnih vzorcev komuniciranja, učitelji in sošolci jih pogosteje kritizirajo itd. Pri učno uspešnih dečkih pa navajajo prav nasprotna doživljanja: njihovo samospoštovanje je visoko, v medsebojnih odnosih so samozavestni, poleg šolskih obveznosti se vključujejo v različne izvenšolske obveznosti itd. (Kobal, 2000). K temu dodamo navedbe Rogersa (2000; po Pušnik, 2001), da se učitelji z visokim samospoštovanjem počutijo bolje in delajo bolje, imajo občutek pripadnosti kolektivu, občutek varnosti in pozitivne identitete, ter ugotovitve Adlešičeve (2000), da učiteljeva samopodoba vpliva na njegovo in učenčevo vedenje in na sposobnost izgradnje medsebojnih odnosov, stil poučevanja ter njegove zaznave in pričakovanje njega samega kot učitelja in otrok kot učencev.

Te ugotovitve so nas spodbudile, da postavimo naslednjo hipotezo:

H5: Med učiteljevim samospoštovanjem in kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci obstaja pozitivna povezanost.

Učitelj z višjo stopnjo samospoštovanja ima boljše odnose z učenci.

Empatija

Empatija je sposobnost ki se vedno bolj povezuje z medsebojnim razumevanjem in humanim medčloveškim odnosom. Empatija je neobhodno potrebna pri vzgojnoizobraževalnem delu in je pomemben dejavnik, od katerega je odvisna kvaliteta medosebnega odnosa (Brananić, 1991).

Na osnovi navedenega smo postavili naslednjo hipotezo:

H6: Učiteljeva empatija in kakovost odnosa med učiteljem in učenci sta pozitivno povezani.

Učitelj z višjo mero empatije ima boljši odnos z učenci.

Davis (1983; po Lamovec, 1988) je proučeval odnos zavzemanja perspektive, empatičnega zanimanja, stopnjo domišljije in osebne prizadetosti do nekaterih

osebnošnih potez. Zavzemanje perspektive je bilo povezano z uspešnostjo v medosebnih odnosih, višjim samospoštovanjem in nižjo stopnjo emocionalnosti. Empatično zanimanje se je povezovalo z večjo emocionalno odzivnostjo in pripravljenostjo za pomoč. Lestvica domišljije je korelirala z istimi lastnostmi, poleg tega pa še z verbalno inteligenco. Povezana pa je bila tudi z manjšo uspešnostjo v medsebojnih odnosih. Osebna prizadetost se je prav tako povezovala z manjšo uspešnostjo v medsebojnih odnosih in tudi z anksioznostjo.

Upoštevajoč te ugotovitve, smo postavili štiri hipoteze.

Na osnovi Davisove (1983; po Lamovec, 1988) ugotovitve, da je zavzemanje perspektive povezano z uspešnostjo v medosebnih odnosih, smo postavili hipotezo:

H7: Učiteljevo zavzemanje perspektive in kakovost odnosa med učiteljem in učenci sta pozitivno povezani.

Učitelj z višjo mero zavzemanja perspektive je z učenci v boljših odnosih.

Glede na ugotovitev, da se empatično zanimanje povezuje z večjo emocionalno odzivnostjo in pripravljenostjo za pomoč (Davis, 1983; po Lamovec, 1988) smo postavili hipotezo:

H8: Empatično zanimanje učitelja in kakovost odnosa med učiteljem in učenci sta pozitivno povezani.

Učitelj z večjo stopnjo empatičnega zanimanja ima z učenci boljši odnos.

Domišljija (ali tudi fantazija) se kot komponenta empatije nanaša na težo po domišljijemskem vživljanju v čustva in dejanja namišljenih oseb v knjigah, filmih in podobno (Lamovec, 1988).

Davis (1983; po Lamovec, 1988) je potrdil negativno povezanost med domišljijo in uspešnostjo v medosebnih odnosih.

Na podlagi te ugotovitve smo postavili hipotezo:

H9: Učiteljeva stopnja domišljije in kakovost odnosa z učenci sta negativno povezani.

Učitelj z višjo stopnjo domišljije ima z učenci slabši odnos.

„Osebna prizadetost zajema občutke anksioznosti in nelagodnosti v napetih medosebnih oziroma kriznih situacijah ter ob pogledu na osebo, ki jo je zadela nesreča” (Lamovec, 1988: 324).

Davis (1983; po Lamovec, 1988) je ugotovil, da je osebna prizadetost povezana z manjšo kakovostjo v medsebojnih odnosih.

Upoštevajoč to ugotovitev, smo postavili naslednjo hipotezo:

H10: Osebna prizadetost učitelja in kakovost njegovega odnosa z učenci sta negativno povezani.

Učitelj z višjo stopnjo osebne prizadetosti ima z učenci slabši odnos.

Humor

Humor je pomembna sestavina človekovega življenja. Vpliva na telesno in duševno zdravje človeka ter njegovo počutje. Ljudi druži in povezuje v skupnost, krepi medsebojne odnose in zaupanje, sprošča notranje napetosti, spodbuja ustvarjalnost. Humor in smeh sta znamenji veselja, sreče, ugodja, ljubezni in razposajenosti.

Uspešnost in kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa sta odvisni od mnogih dejavnikov, med drugim tudi od nekaterih učiteljevih lastnosti, med katerimi je pomemben smisel za humor, ki vpliva na dobro počutje otrok v šoli in od tega sta gotovo odvisna učinkovitost in napredovanje učencev (Vidmar - Kurent, 2004). Uporaba humorja je tudi kot možno sredstvo za izboljšanje medosebnih odnosov (Sidey 1994). Loomax in Moosavi (1998) poudarjata študije, ki kažejo, da uporaba humorja v razredu izboljšuje odnos učenec–učitelj. Berk (1996, 1998) trdi, da humor spodbuja komunikacijo in pomaga vzpostaviti topel, človeški odnos med učitelji in učenci.

Na osnovi navedenega smo postavili naslednjo hipotezo:

H11: Vključevanje humorja v delo in kakovost odnosa med učiteljem in učenci sta pozitivno povezana.

Učenci imajo boljše odnose z učitelji, ki so zabavni in se radi šalijo ter v svoje delo vključujejo humor.

Komunikacija

Po besedah M. Bratanič (1991) je ključ vzgoje medsebojna komunikacija. Tudi Brajša (1993) zagotavlja, da je osnovni inštrument vzgoje in izobraževanja pogovor, in sicer med učiteljem in učencem, med učitelji samimi in med učenci samimi. Brkić - Vejmelka (2005) vidi sposobnost pravilnega komuniciranja kot pogoj dobrih odnosov: učitelj–učenec, učitelj–starši, učitelj–kolektiv. Kako znamo poslušati

drugega in kako se mu odzivamo, je bistvenega pomena za medsebojni odnos, dodaja Lamovčeva (1993).

Na osnovi navedenih teoretičnih izhodišč smo postavili naslednjo hipotezo:

H12: Komunikacijske spretnosti učitelja in kakovost odnosa med učiteljem in učenci sopozitivnopovezani.

Tisti učitelji, ki z učenci boljše komunicirajo, imajo z njimi boljše odnose.

5.3 Vzorec

Raziskava je bila opravljena med naključno izbranimi predmetnimi učitelji različnih osnovnih šol v Sloveniji maja in junija 2009. Za anketiranje predmetnih učiteljev, ne pa tudi razrednih, smo se odločili zaradi tega, da zožimo starostni interval učencev, s katerimi so anketiranci v interakciji, z anketiranjem učiteljev različnih osnovnih šol pa minimiziramo vpliv vodstva šole, odnosov med sodelavci ter drugih specifičnih dejavnikov posameznikovega okolja na rezultate ankete.

V raziskavi je sodelovalo 205 učiteljev. V vzorcu je bilo 15,6% moških in 84,4% žensk. Sam podatek ni presenetljiv, saj je tudi v splošnem znano, da v sistemu vzgoje in izobraževanja prevladujejo ženske.

Povprečna starost anketiranih oseb je 42,1 let, najmlajši/a v anketu sodelujoč/a učitelj/ica je bil/a star/a 25 let, najstarejši/a pa 61 let.

Med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju je stopnja izobrazbe zelo visoka, saj šolska zakonodaja zahteva za strokovne delavce univerzitetno izobrazbo. Več kot polovica anketiranih oseb (51,2%) je imelo univerzitetno izobrazbo, 36,6% oseb višješolsko izobrazbo, 10,7% visokošolsko izobrazbo, tri osebe (1,5%) pa magisterij. Doktorata znanosti ali specializacije ni imel nihče.

Povprečna delovna doba anketiranih učiteljev je 17,7 leta s standardnim odklonom 10,1 leta, povprečna delovna doba v vzgoji in izobraževanju pa 16,8 let s standardnim odklonom 10,0 leta. Od tega je povprečni čas zaposlitve v šoli, v kateri so bili zaposleni v času anketiranja sedaj zaposleni 13,6 let s standardnim odklonom 9,4.

Na vprašanje o predmetih, ki jih anketirani učitelj poučuje, je odgovorilo 205 učiteljev, seveda je posamezni anketiranec označil tudi več predmetov, kajti v osnovni šoli učitelji običajno poučujejo dva ali tudi več predmetov, le izjemoma en sam predmet. Iz diagrama 1 vidimo, da je v raziskavi sodelovalo veliko matematikov in slavistov.

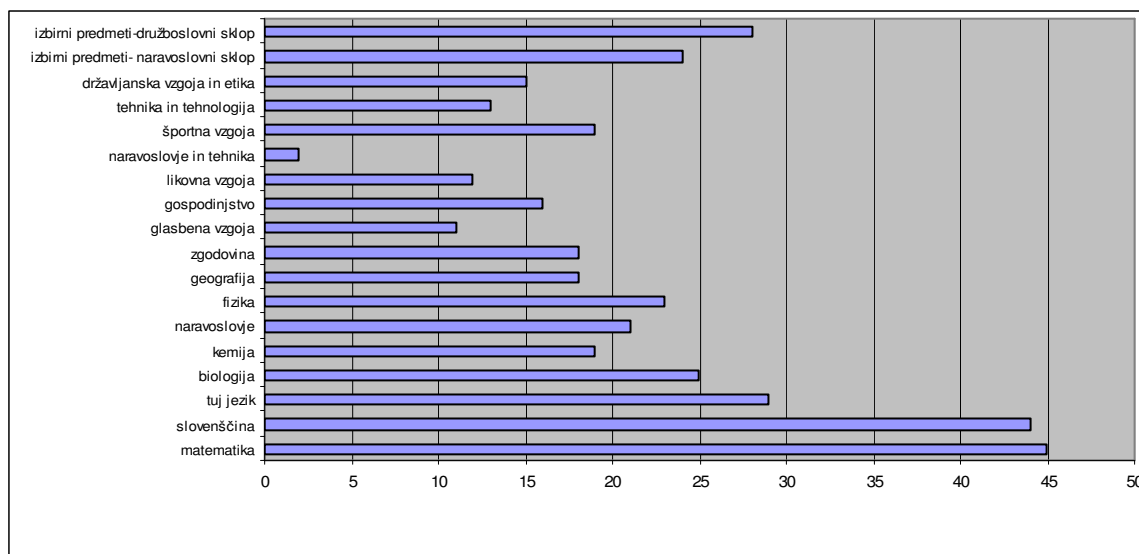


Diagram 1: Predmet poučevanja.

5.4 Merski instrument

Uporabili smo vprašalnik s petstopenjsko ocenjevalno lestvico Likertovega tipa, ki je obsegal naslednja področja: demografske podatke, merjenje izobraževanja učiteljev, merjenje IKT-kompetenc (splošnih in pedagoških), merjenje samospoštovanja, merjenje empatije, merjenje uporabe humorja in merjenje komunikacijskih spretnosti ter merjenje kvalitete in bližine odnosa, ki ga ima učitelj z učenci.

Za merjenje **kakovosti odnosa** med učiteljem in učenci smo uporabili dve različni lestvici, ki smo ju poimenovali **kvaliteta¹ odnosa** in **bližina odnosa**.

Kot lestvica za merjenje **bližine odnosa** je uporabljen del vprašalnika Učna klima (Zabukovec, 1998, ki je prevedla in priredila vprašalnik Froserja in Rentoula, 1979; 1980).

Celoten vprašalnik vključuje 13 trditev o razredni klimi, ki se nanašajo na aktivnosti učencev (prispevanje in raziskovanje) oz. osebni odnos učitelja. Vprašalnik lahko uporabljamo kot enotno kategorijo razredne oz. učne klime ali po kategorijah medosebnih odnosov in osebnostnega razvoja (raziskovanje). V naši raziskavi uporabljamo del vprašalnika, ki se nanaša na medsebojne odnose. Če je dosežen visok rezultat pri medosebnih odnosih, pomeni, da je tudi učitelj do učencev razvil bolj osebni, angažiran odnos (Zabukovec, 1998). Primeri trditev: »Pogovarjam se z

¹ kljub temu da sta »kakovost« in »kvaliteta« sicer sopomenki, v tej nalogi uporabljamo »kakovost« kot skupni pojem, ki vključuje tako »kvaliteto« kot »bližino« odnosa

vsakim učencem posebej«, »Osebnostno se zanimam za vsakega učenca«, »Pomagam vsakemu učencu, ki ima težave pri šolskem delu«.

Za merjenje **kvalitete odnosa** smo uporabili del vprašalnika Brataničeve (1991) *Anketa za nastavnike*, ki smo ga za potrebe te raziskave prevedli. Primeri trditve: »V kolikšni meri se pri vašem delu in odnosu do učencev pojavljajo naslednji pojavi: vzvišen nastop učenca do vas, težave z razumevanjem učenca, vaš podcenjevalni odnos do učenca, vaše prepričanje, da morate imeti vedno prav, vaše pomanjkljivo znanje, drugo (prosim navedite).«

Za merjenje **splošne IKT-kompetence in pedagoške IKT-kompetence** smo uporabili del vprašalnika iz raziskave Second Information Technology in Education Study 2006 (SITES). Primeri trditve: »Z elektronsko pošto znam poslati datoteko kolegom učiteljem«, »Znam pripraviti učne ure, pri katerih učenci uporabljajo IKT«, »Z IKT znam spremljati napredek učencev in ovrednotiti njihove dosežke.«

Za merjenje **samospoštovanja** smo uporabili Rosenbergovo (1965) lestvico samospoštovanja (Rosenberg Self-Esteem Scale). Vprašalnik je zelo kratek, saj obsega samo 10 postavk, od katerih je pet izraženih v pozitivni obliki, pet pa v negativni obliki. Originalen vprašalnik je dostopen na Internetu na naslovu <http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/834.asp> in ga je bilo potrebno prevesti. Primeri trditve: »Na splošno sem zadovoljen/a sam/a s sabo«, »Čutim, da nimam dosti, na kar bi lahko bil/a ponosen/a«.

Za **merjenje empatije** je bil uporabljen vprašalnik M. Davisa (1980), Indeks empatične odzivnosti (»Interpersonal Reactivity Index« ali »IRI«), preveden v slovenščino (Lamovec, 1988). Sestavljajo ga 4 lestvice, od katerih ima vsaka 7 postavk:

1. Zaznavanje perspektive – meri težo po spontanem prevzemanju psihološkega stališča drugih;
2. Lestvica domišljije se nanaša na težo po domišljijem vživljanju v čustva in dejanja namišljenih oseb v knjigah, filmih ipd.;
3. Empatično zanimanje vključuje čustva naklonjenosti, skrb za sočutje do oseb, ki trpijo ali so v težavah;
4. Osebna prizadetost zajema občutke anksioznosti in nelagodnosti v napetih medosebnih oziroma kriznih situacijah ter ob pogledu na osebo, ki jo je zadela nesreča (Lamovec, 1988).

Uporabili smo lestvico kot celoto kot tudi lestvice po posameznih faktorjih, saj nas zanima povezanost med celotno stopnjo empatije in uspešnostjo medsebojnih odnosov kot tudi povezanost posameznih dimenzij empatije: zavzemanje

perspektive, domišljije, empatičnega zanimanja in osebne prizadetosti z uspešnostjo medsebojnih odnosov med učiteljem in učenci. Nekaj primerov trditev: »Pogosto sočustvujem z ljudmi, ki so manj srečni od mene«, »Včasih težko vidim stvari s stališča druge osebe«, »Včasih mi ni posebno žal ljudi, ki imajo probleme«.

Za vrednotenje **vključevanja humorja** smo uporabili vprašalnik, pripravljen v namene te raziskave. Vprašalnik je sestavljen s pomočjo literature na temo uporabe humorja. Vsebuje 12 trditev, ki se nanašajo na vključevanje humorja pri posameznih učnih urah. Primer trditev: »Zabaven/a sem in se z učenci med uro tudi pošalim«, »V delo z učenci vpletam humor«.

Komunikacijske spretnosti smo merili z vprašalnikom, ki smo ga sestavili za to raziskavo. Kot ideja nam je služil vprašalnik za merjenje komunikacijskih spretnosti managerja (Plankar, 2005), ki smo ga skrajšali in preoblikovali na temo te raziskave. Vsebuje 13 trditev, ki se nanašajo na komunikacijske spretnosti, kot na primer: »Če pride do konflikta, poskušam skupaj z učenci najti vzrok zanj in ga odpraviti«, »Za večjo prepričljivost med govorjenjem uporabljam tudi govorico telesa«. Izkazalo se je, da so lestvice notranje konsistentne, kar vidimo iz Cronbachovih koeficientov alfa za posamezne lestvice, ki so prikazani v tabeli 1.

Tabela 1: Cronbachovi koeficienti alfa za posamezne lestvice

lestvica	Cronbachov koeficient alfa
Kvaliteta odnosa	0,89
Bližina odnosa	0,85
Samospoštovanje	0,83
Empatija	0,77
Zavzemanje perspektive	0,68
Lestvica domišljije	0,72
Empatično zanimanje	0,60
Osebna prizadetost	0,73
Vključevanje humorja	0,93
Komunikacijske spretnosti	0,90

5.5 Postopek

Podatki so bili zbrani s pomočjo spletne ankete, objavljene na spletni strani www.surveymonkey.com.

Na različne osnovne šole smo predmetnim učiteljem posredovali spletni anketni vprašalnik zaprtega tipa ali anketni vprašalnik v papirnati obliki, glede na želje

posameznih anketirancev. Z raziskavo smo želeli ugotoviti mnenja učiteljev o njihovem medsebojnem odnosu z učenci ter povezanost kakovosti odnosa med učiteljem in učeneci z nekaterimi posameznimi dejavniki tega odnosa: s samospoštovanjem učitelja, z empatijo učitelja, z učiteljevim smislom za humor, z učiteljevo IKT-kompetenco, z dodatnim strokovnim usposabljanjem in z učiteljevimi komunikacijskimi spretnostmi.

Učiteljem, ki so sodelovali v raziskavi, je bila zagotovljena anonimnost. Odgovori na njihova anketna vprašanja so se shranjevali v bazo, preko katere jih ni bilo mogoče identificirati.

Ob zaključku anketiranja, ki je bilo izvedeno v maju in juniju 2009, smo zbrane podatke obdelali s pomočjo statističnega programa SAS. Uporabili smo metode opisne statistike, korelacijske analize, analize variance in regresijske analize.

5.6 Rezultati

V poglavju o rezultatih predstavimo razlike med spoloma in razlike glede na izobrazbo po posameznih spremenljivkah ter nekatere povezanosti kvalitete in bližine odnosa s posameznimi spremenljivkami in rezultate regresijske analize za odvisni spremenljivki kvaliteta in bližina odnosa. Predstavimo tudi povezanost nekaterih spremenljivk med seboj ter preverimo navedene hipoteze.

5.6.1 Bližina in kvaliteta odnosa

V tabeli 2 so prikazana povprečja in standardni odkloni za kvaliteto in bližino odnosa. Vidimo, da imajo anketirani učitelji v veliki meri kakovostne odnose s svojimi učenci po obeh izvedenih spremenljivkah.

Tabela 2: Povprečja in standardni odkloni za spremenljivki kvaliteta in bližina odnosa

Spremenljivka	Povprečje	Standardni odklon
Kvaliteta odnosa	3,97	0,34
Bližina odnosa	3,94	0,50

5.6.2 Razlike med spoloma

Z analizo variance smo ugotavljali pomembnost razlik med spoloma po posameznih spremenljivkah. Kot je razvidno iz tabele 3, obstajajo statistično pomembne razlike med spoloma pri letih od zadnjega usposabljanja, bližini in kvaliteti odnosa, empatiji, zavzemanju perspektive, domišljiji, empatičnem zanimanju in komunikacijskih spretnostih. V tabeli 3 prikazujemo povprečja in standardne odklone le za tiste spremenljivke, kjer so se pokazale statistično pomembne razlike med spoloma. Ženske so v povprečju dosegle višje vrednosti pri kvaliteti in bližini odnosa. Ugotovili smo, da je pri moških preteklo dlje časa od zadnjega dodatnega strokovnega usposabljanja, da se ženske doživljajo kot bolj empatične, da v večji meri zavzemajo perspektivo in kažejo empatično zanimanje ter dosegajo višje vrednosti na lestvici domišljije. Ženske navajajo tudi boljše komunikacijske spretnosti kot moški.

Niso pa bile ugotovljene statistično pomembne razlike med spoloma pri splošni IKT-kompetenci, pedagoški IKT-kompetenci, samospoštovanju, osebni prizadetosti in vključevanju humorja.

Tabela 3: Rezultati analize variance - razlike med spoloma po posameznih spremenljivkah

Zap. št.	Spremenljivka	Moški		Ženske		F
		POVP	SO	POVP	SO	
1	Leta od zadnjega usposabljanja	0,47	0,90	0,17	0,46	7,24**
2	Splošna IKT-kompetenca	-	-	-	-	0,45
3	Pedagoška IKT-kompetenca	-	-	-	-	0,03
4	Kvaliteta odnosa	3,85	0,28	3,99	0,35	4,06**
5	Bližina odnosa	3,68	0,41	3,99	0,50	10,62 **
6	Samospoštovanje	-	-	-	-	1,06
7	Empatija	2,93	0,28	3,23	0,34	19,06 ***
8	Zavzemanje perspektive	3,17	0,48	3,40	0,48	6,31**
9	Domišljija	2,55	0,48	2,94	0,63	10,11**
10	Empatično zanimanje	3,40	0,43	3,85	0,46	23,82 ***
11	Osebna prizadetost	-	-	-	-	2,63
12	Vključevanje humorja	-	-	-	-	0,04
13	Komunikacijske spretnosti	3,88	0,39	4,14	0,48	7,87**

* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

5.6.3 Razlike glede na izobrazbo

Rezultati analize variance, prikazani v tabeli 4, so pokazali pomembnost razlik med izobrazbo učiteljev glede splošne IKT-kompetence in pedagoške IKT-kompetence. Učitelji z višjo stopnjo izobrazbe so v povprečju dosegli višje vrednosti tako pri splošni kot pri pedagoški IKT-kompetenci (tabela 5). Drugače povedano, bolj izobraženi učitelji poročajo višjo stopnjo splošne in višjo stopnjo pedagoške IKT-kompetence.

Rezultati raziskave so pokazali mejno pomembne statistične razlike pri zavzemanju perspektive in empatičnem zanimanju glede na izobrazbo.

Pri ostalih spremenljivkah nismo ugotovili statistično pomembnih razlik glede na izobrazbo.

Tabela 4: Rezultati analize variance - razlike glede izobrazbe po posameznih spremenljivkah

Zap. št.	Spremenljivka	F
1	Leta od zadnjega usposabljanja	0,22
2	Splošna IKT-kompetenca	9,32 ***
3	Pedagoška IKT-kompetenca	5,60 **
4	Bližina odnosa	1,16
5	Kvaliteta odnosa	2,04
6	Samospoštovanje	1,01
7	Empatija	1,40
8	Zavzemanje perspektive	2,61 *
9	Lestvica domišljije	0,99
10	Empatično zanimanje	2,52 *
11	Osebna prizadetost	0,39
12	Vključevanje humorja	0,63
13	Komunikacijske spretnosti	0,94

* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Tabela 5: Povprečja in standardni odkloni za spremenljivke, za katere obstajajo statistično pomembne razlike po izobrazbi

Stopnja izobrazbe	Splošna IKT		Pedagoška IKT	
	POVP	SO	POVP	SO
Višješolska	3,68	1,00	3,43	0,92
Visokošolska	3,73	0,91	3,60	0,74
Univerzitetna	4,31	0,67	3,93	0,83
Specializacija	-	-	-	-
Magisterij	4,54	0,59	4,42	0,40
Doktorat	-	-	-	-

Kjer so se pri analizi variance pokazale statistično pomembne razlike, smo opravili Tukey-ev test, ki je pokazal, med katerimi skupinami so dejansko razlike.

Iz tabele 6 je razvidno, da glede splošne IKT-kompetence in izobrazbe obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji z višješolsko izobrazbo in učitelji z univerzitetno izobrazbo ter med učitelji z visokošolsko izobrazbo in univerzitetno izobrazbo. Statistično pomembnih razlik med učitelji z magisterijem in učitelji z višješolsko ali visokošolsko izobrazbo se niso izkazale, saj je bila skupina učiteljev z magisterijem zelo majhna (3 učitelji).

Tabela 6: Rezultati Tukey-evega testa za spremenljivko splošna IKT-kompetenca

STOPNJA IZOBRAZBE	Frekvenca	Splošna IKT-kompetenca povprečja	Statistično pomembne razlike
1- Višješolska	75	3,68	1-3 2-3
2- Visokošolska	22	3,73	
3- Univerzitetna	105	4,31	
4- Specializacija	0	-	
5- Magisterij	3	4,54	
6- Doktorat	0	-	

Iz tabele 7 je razvidno, da pri pedagoški IKT-kompetenci in izobrazbi obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji z višješolsko izobrazbo in učitelji z univerzitetno izobrazbo.

Tabela 7: Rezultati Tukey-evega testa za spremenljivko pedagoška IKT- kompetenca

STOPNJA IZOBRAZBE	Frekvenca	Pedagoška IKT-kompetenca povprečja	Statistično pomembne razlike
1- Višješolska	75	3,43	1-3
2- Visokošolska	22	3,60	
3- Univerzitetna	105	3,93	
4- Specializacija	0	-	
5- Magisterij	3	4,42	
6- Doktorat	0	-	

5.6.4 Povezanost nekaterih izvedenih spremenljivk s kvaliteto in bližino odnosa

V tabeli 8 so prikazani povprečja in standardni odkloni, ki se nanašajo na **delovno dobo** in njihova povezanost s kvaliteto ter bližino odnosa.

Tabela 8: Rezultati korelacijske analize nekaterih spremenljivk skupine »delovna doba« ter njihova povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa

Spremenljivka	Povprečje	Standardni odklon	Korelacija s kvaliteto odnosa	Korelacija z bližino odnosa
Skupna delovna doba v letih	17,71	10,12	-0,06	-0,07
Delovna doba v vzgoji in izobraževanju v letih	16,84	9,98	-0,10	-0,07
Delovna doba v sedanji šoli v letih	13,57	9,36	-0,10	-0,05

* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Iz tega lahko povzamemo, da ni statistično pomembne povezanosti med delovno dobo učitelja ter kvaliteto in bližino odnosa. Korelacije so sicer negativne, vendar niso dosegle nivoja statistične pomembnosti.

V tabeli 9 so prikazani povprečja in standardni odkloni izvedenih spremenljivk, ki se nanašajo na »**dodatno strokovno izpopolnjevanje**«, ter njihova povezanost s kvaliteto in bližino odnosa.

Vidimo, da med odnosi in dodatnim strokovnim izpopolnjevanjem ni statistično pomembne povezanosti, le med spremenljivko »število dni dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih 12 mesecih« in bližino odnosa obstaja mejna statistično pomembna povezanost ($r = 0,14$, $p < 0,1$). Raziskava je pokazala, da povezanost odnosov z leti od zadnjega usposabljanja, povprečnim številom dni dodatnega

strokovnega izpopolnjevanja v šolskem letu in številom dni dodatnega strokovnega usposabljanja s področja IKT ni statistično pomembna.

Tabela 9: Rezultati korelacijske analize nekaterih spremenljivk skupine »dodatno strokovno izpopolnjevanje« ter njihova povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa

Spremenljivka	Povprečje	Standardni odklon	Korelacija s kvaliteto odnosa	Korelacija z bližino odnosa
Leta od zadnjega usposabljanja	0,22	0,56	0,09	-0,09
Število dni dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih 12 mesecih	4,90	5,12	0,07	0,14*
Povprečno število dni dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v šolskem letu	4,46	2,14	-0,03	0,003
Število dni dodatnega strokovnega usposabljanja s področja IKT	7,42	10,68	-0,02	-0,09

* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Tabela 10 prikazuje povprečja in standardne odklone izvedenih spremenljivk, ki se nanašajo na skupino dejavnikov »IKT-kompetenca«, ter njihovo povezanost z kvaliteto in bližino odnosa.

Ugotovili smo statistično pomembno pozitivno povezanost obeh izbranih spremenljivk s kvaliteto odnosa, in sicer med splošno IKT-kompetenco in kvaliteto odnosa ($r = -0,25$, $p < 0,05$) ter pedagoško IKT-kompetenco in kvaliteto odnosa ($r = 0,25$, $p < 0,05$), pa tudi pomembno pozitivno povezanost med pedagoško IKT-kompetenco ter bližino odnosa ($r = 0,23$, $p < 0,05$). Med splošno IKT-kompetenco in bližino odnosa pa obstaja zgolj mejno pomembna statistična povezanost ($r = 0,14$, $p < 0,1$).

Tabela 10: Rezultati korelacijske analize izvedenih spremenljivk skupine »IKT-kompetenca« ter njihova povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa

Spremenljivka	Povprečje	Standardni odklon	Korelacija s kvaliteto odnosa	Korelacija z bližino odnosa
Splošna IKT -kompetenca	4,02	0,88	0,25**	0,14*
Pedagoška IKT-kompetenca	3,72	0,88	0,25**	0,23**

* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

V tabeli 11 so prikazana povprečja in standardni odkloni spremenljivke **samospoštovanje** in njena povezanost s kvaliteto in bližino odnosa.

Med samospoštovanjem in kvaliteto odnosa obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost ($r = 0,29$, $p < 0,001$). Statistično pomembna povezanost se je izkazala tudi med samospoštovanjem in bližino odnosa ($r = 0,22$, $p < 0,05$).

Tabela 11: Rezultati korelacijske analize izvedene spremenljivke »samospoštove« ter njena povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa

Spremenljivka	Povprečje	Standardni odklon	Korelacija s kvaliteto odnosa	Korelacija z bližino odnosa
Samospoštovanje	4,06	0,53	0,29***	0,22**

* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Tabela 12 prikazuje povprečja in standardne odklone izvedenih spremenljivk, ki se nanašajo na **»empatijo«**, ter njihovo povezanost s kvaliteto in bližino odnosa.

Statistično pomembna pozitivna povezanost se je izkazala med kvaliteto odnosa in naslednjimi spremenljivkami:

- empatija ($r = 0,29$, $p < 0,05$),
- zavzemanje perspektive ($r = 0,24$, $p < 0,05$),
- domišljija ($r = 0,17$, $p < 0,05$),
- empatično zanimanje ($r = 0,23$, $p < 0,05$).

Ugotovili smo statistično pomembno povezanost bližine odnosa s štirimi izbranimi spremenljivkami:

- empatijo ($r = 0,34$, $p < 0,001$),
- zavzemanjem perspektive ($r = 0,36$, $p < 0,001$),
- domišljijo ($r = 0,19$, $p < 0,05$),
- empatičnim zanimanjem ($r = 0,34$, $p < 0,001$).

Med osebno prizadetostjo ter kvaliteto in bližino odnosa se ni izkazala statistično pomembna povezanost.

Tabela 12: Rezultati korelacijske analize nekaterih spremenljivk skupine »empatija« ter njihova povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa

Spremenljivka	Povprečje	Standardni odklon	Korelacija s kvaliteto odnosa	Korelacija z bližino odnosa
Empatija	3,19	0,34	0,29**	0,34***
Zavzemanje perspektive	3,37	0,48	0,24**	0,36***
Domišljija	2,88	0,63	0,17**	0,19**
Empatično zanimanje	3,78	0,48	0,23**	0,34***
Osebna prizadetost	2,69	0,46	-0,12	0,02

* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

V tabeli 13 so prikazana povprečja in standardni odkloni spremenljivke **uporaba humorja** in njena povezanost s kvaliteto in bližino odnosa.

Vidimo, da med uporabo humorja in kvaliteto odnosa obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost ($r = 0,40$, $p < 0,001$). Statistično pomembna povezanost se je izkazala tudi med uporabo humorja in bližino odnosa ($r = 0,38$, $p < 0,001$).

Tabela 13: Rezultati korelacijske analize izvedene spremenljivke »uporaba humorja« ter njena povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa

Spremenljivka	Povprečje	Standardni odklon	Korelacija s kvaliteto odnosa	Korelacija z bližino odnosa
Uporaba humorja	3,56	0,73	0,40***	0,38***

* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

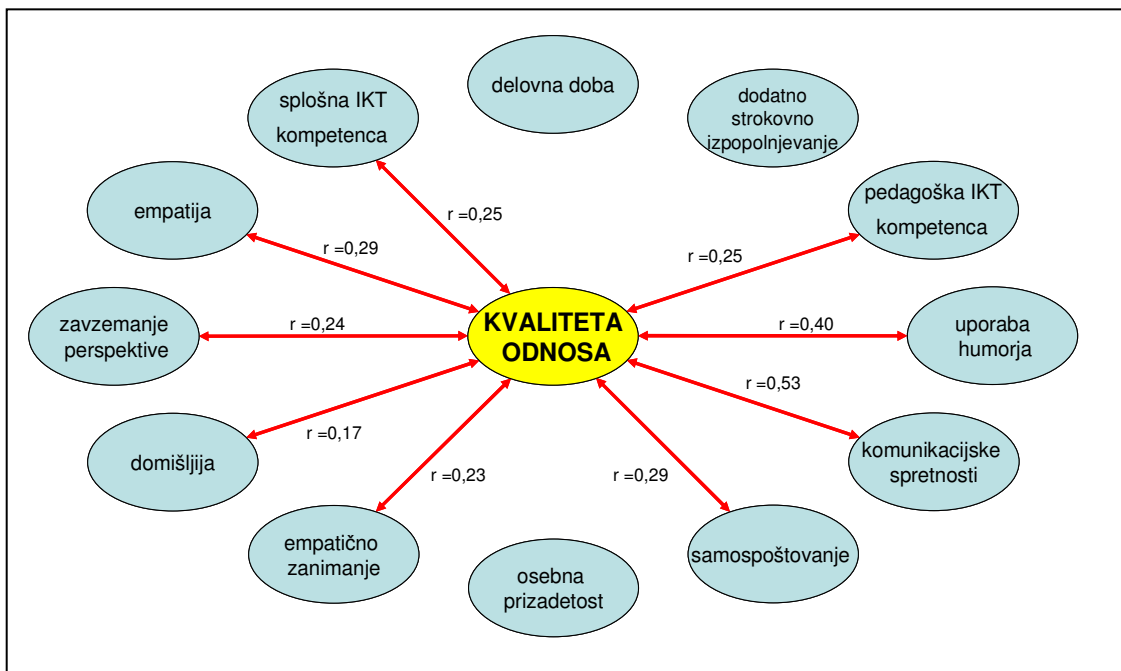
V tabeli 14 so prikazana povprečja in standardni odkloni spremenljivke **komunikacijske spretnosti** in njena povezanost s kvaliteto in bližino odnosa. Vidimo, da obstaja povezanost kvalitete in bližine odnosa s **komunikacijskimi spretnostmi**. To pomeni, da imajo tisti učitelji, ki imajo bolj razvite komunikacijske spretnosti, tudi boljše odnose z učenci.

Tabela 14: Rezultati korelacijske analize izvedene spremenljivke »komunikacijske spretnosti« ter njena povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa

Spremenljivka	Povprečje	Standardni odklon	Korelacija s kvaliteto odnosa	Korelacija z bližino odnosa
Komunikacijske spretnosti	4,10	0,47	0,53***	0,64***

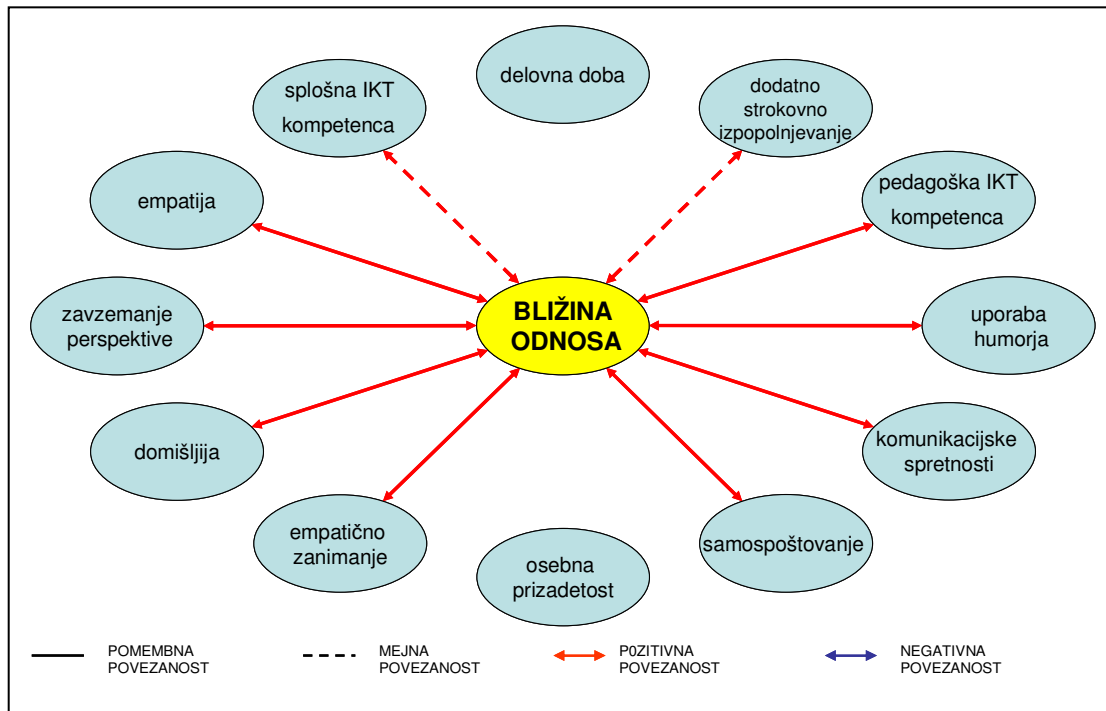
* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Povezanost obravnavanih izvedenih premenljivk s kvaliteto odnosa med učiteljem in učenci je prikazana na sliki 15. S slike takoj vidimo, da med spremenljivkami: dodatno strokovno izpopolnjevanje, delovna doba in osebna prizadetost ter kvaliteto odnosa med učiteljem in učenci ne obstaja statistično pomembna povezanost. Ostale obravnavane spremenljivke so v pozitivni povezanosti s kvaliteto odnosa med učiteljem in učenci. Iz slike je tudi razvidno, da obstaja najbolj močna povezanost med kvaliteto odnosa in komunikacijskimi spretnostmi ($r = 0,53$), ter med kvaliteto odnosa in uporabo humorja ($r = 0,40$).



Slika 15: Povezanost nekaterih spremenljivk s kvaliteto odnosa

Slika 16 prikazuje povezanost obravnavanih spremenljivk z bližino odnosa. Tudi med delovno dobo in osebno prizadetostjo ter bližino odnosa se ni izkazala statistično pomembna povezanost. Za razliko od kvalitete odnosa se je med bližino odnosa in splošno IKT-kompetenco ter med bližino odnosa in dodatnim strokovnim izpopolnjevanjem izkazala mejna statistično pomembna pozitivna povezanost. Ostale obravnavane spremenljivke so tako kot s kvaliteto odnosa tudi z bližino odnosa v pozitivni povezanosti. Bližina odnosa je ravno tako kot kvaliteta odnosa najbolj močno povezana s komunikacijskimi spretnostmi ($r = 0,64$) in uporabo humorja ($r = 0,38$).



Slika 16: Povezanost nekaterih spremenljivk z bližino odnosa

5.6.5 Povezanost nekaterih izvedenih spremenljivk s starostjo

V tabeli 15 so prikazani povprečja in standardni odkloni izvedenih spremenljivk, ki se nanašajo na skupino dejavnikov »**IKT-kompetenca**«, ter njihova povezanost s **starostjo učitelja**.

Med starostjo učiteljev in splošno IKT-kompetenco obstaja statistično pomembna negativna povezanost ($r = -0,39$, $p < 0,001$). Mlajši učitelji imajo bolj razvito IKT-kompetenco. Tudi med pedagoško IKT-kompetenco in starostjo obstaja statistično pomembna negativna povezanost ($r = -0,34$, $p < 0,001$). Mlajši učitelji imajo bolj razvito pedagoško IKT-kompetenco.

Tabela 15: Rezultati korelacijske analize izvedenih spremenljivk skupine »IKT-kompetenca« ter njihova povezanost s starostjo učitelja

Spremenljivka	Povprečje	Standardni odklon	Korelacija s kvaliteto odnosa
Splošna IKT-kompetenca	4,02	0,88	-0,39***
Sedagoška IKT-kompetenca	3,72	0,88	-0,34***

* $p < 0,1$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Ker smo si doslej ogledali le povezanosti med po dvema spremenljivkama, v nadaljevanju prikazujemo rezultate regresijske analize, ki upošteva hkratne povezanosti med več spremenljivkami.

5.6.6 Regresijska analiza za odvisni spremenljivki kvaliteta in bližina odnosa

Najprej smo opravili stopenjsko regresijsko analizo za odvisno spremenljivko »kvaliteta odnosa«. Rezultati so prikazani v tabeli 16.

Regresijska analiza za odvisno spremenljivko kvaliteta odnosa

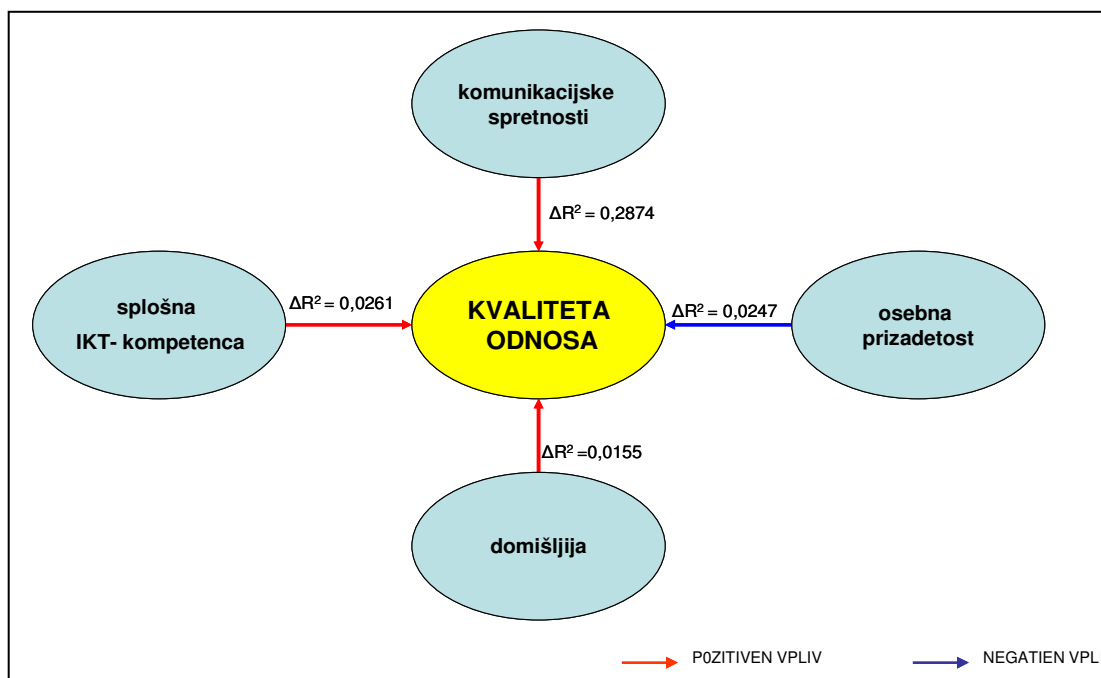
Tabela 16: Rezultati regresijske analize za odvisno spremenljivko »kvaliteta odnosa«

Korak	Vključena spremenljivka	Delni R^2	R^2 modela	F	p
1	Komunikacijske spretnosti	0,2874	0,2874	50,83	<0,001
2	Splošna IKT-kompetenca	0,0261	0,3136	4,76	0,0031
3	Osebna prizadetost (-)	0,0247	0,3383	4,64	0,0332
4	Domišljija	0,0155	0,3538	2,95	0,0883

Kot vidimo, so v modelu ostale 4 spremenljivke, s katerimi lahko pojasnimo 35,38% variance odvisne spremenljivke »kvaliteta odnosa«. Regresijska analiza je pokazala, da je imela od vseh spremenljivk največji vpliv² na kvaliteto odnosa (skoraj 29 odstotkov pojasnjene variance) spremenljivka komunikacijske spretnosti. Sledile so ji spremenljivke splošna IKT-kompetenca (2,61%), nato pa spremenljivki osebna prizadetost (2,5%; negativen vpliv) in domišljija (1,5%).

² vpliv« tu ne uporabljamo v smislu vzročno-posledične povezanosti, pač pa v smislu vpliva na delež pojasnjene variance odvisne spremenljivke.

Tisti učitelji, ki imajo dobro razvite komunikacijske spretnosti, ki imajo visoko splošno IKT-kompetenco, manjšo stopnjo osebne prizadetosti in večjo sposobnost domišljjskega življenja v čustva in dejanja namišljenih oseb, imajo z učenci kvalitetnejše odnose. Te ugotovitve grafično ponazorimo na sliki 17.



Slika 17: Dejavniki z največjim vplivom na kvaliteto odnosa

Regressijska analiza za odvisno spremenljivko bližina odnosa

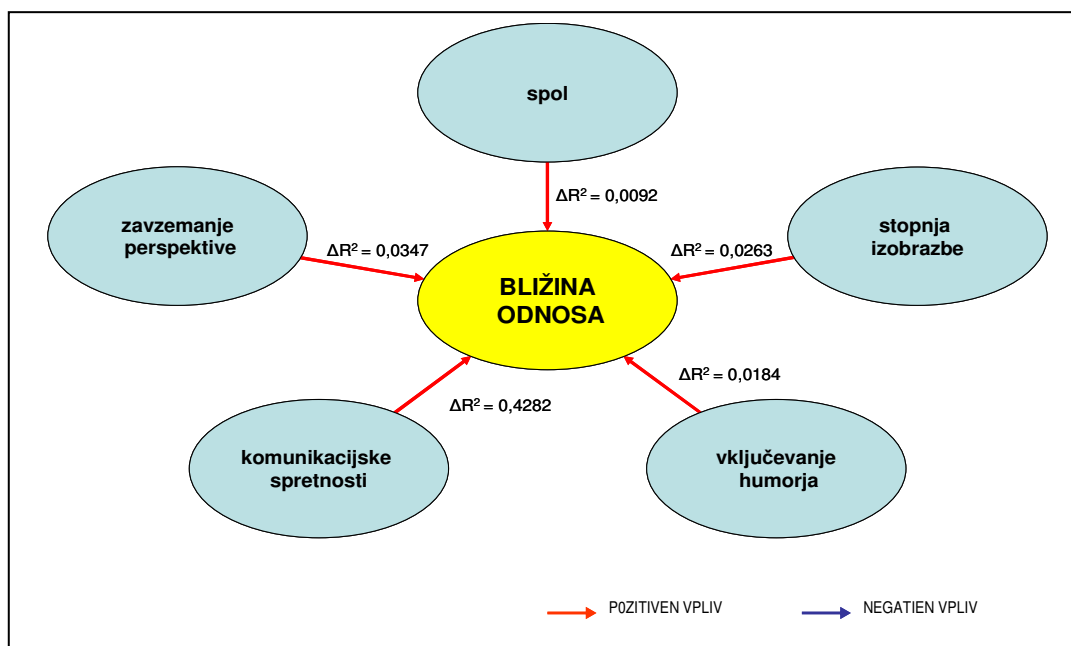
Nato smo opravili stopenjsko regresijsko analizo za odvisno spremenljivko »bližina odnosa«. Rezultati so prikazani v tabeli 17.

Tabela 17: Rezultati regresijske analize za odvisno spremenljivko »bližina odnosa«

Korak	Vključena spremenljivka	Delni R ²	R ² modela	F	p
1	Komunikacijske spretnosti	0,4282	0,4282	94,35	<0,001
2	Zavzemanje perspektive	0,0347	0,4629	8,07	0,0052
3	Stopnja izobrazbe	0,0263	0,4892	6,39	0,0228
4	Vključevanje humorja	0,0184	0,5076	4,60	0,0340
5	Spol	0,0092	0,5168	2,33	0,1294

Kot vidimo, je v modelu ostalo pet spremenljivk, s katerimi smo pojasnili skoraj 52 odstotkov variance odvisne spremenljivke »bližina odnosa«. Analiza je pokazala, da je imela izmed vseh spremenljivk daleč največji vpliv (skoraj 43 odstotkov) na bližino odnosa izvedena spremenljivka komunikacijske spretnosti. Sledile so ji zavzemanje perspektive, stopnja izobrazbe, vključevanje humorja in spol.

To pomeni, da imajo tisti učitelji, ki imajo boljše komunikacijske spretnosti, ki bolje zavzemajo perspektivo, imajo višjo stopnjo izobrazbe, v delo vključujejo humor in so ženskega spola, z učenci »bližji« odnos. Te ugotovitve grafično ponazorimo na sliki 18.



Slika 18: Dejavniki z največjim vplivom na bližino odnosa

5.6.6 Povezanost med izvedenimi spremenljivkami

V analizi raziskave smo se doslej osredotočali na povezanost izvedenih spremenljivk s kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci, zanimiva pa je tudi povezanost izvedenih spremenljivk med seboj. Nekaj najbolj zanimivih je naštetih v nadaljevanju, podrobneje pa je povezanost prikazana v prilogi 4.

Rezultati so pokazali, da obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost med naslednjimi spremenljivkami:

- starost – število dni dodatnega strokovnega usposabljanja s področja IKT,
- število dni dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih 12 mesecih – komunikacijske spretnosti,
- povprečno število dni dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih šolskem letu – pedagoška IKT-kompetenca,
- splošna IKT-kompetenca – samospoštovanje,
- splošna IKT-kompetenca – uporaba humorja,
- pedagoška IKT-kompetenca – samospoštovanje,
- pedagoška IKT-kompetenca – uporaba humorja,
- pedagoška IKT-kompetenca – komunikacijske spretnosti,
- samospoštovanje – uporaba humorja,
- samospoštovanje – komunikacijske spretnosti,
- empatija – uporaba humorja,
- empatija – komunikacijske spretnosti,
- zavzemanje perspektive – uporaba humorja,
- zavzemanje perspektive – komunikacijske spretnosti,
- domišljija – komunikacijske spretnosti,
- empatično zanimanje – uporaba humorja,
- empatično zanimanje – komunikacijske spretnosti,
- uporaba humorja – komunikacijske spretnosti.

Statistično pomembna negativna povezanost se kaže med spremenljivkami:

- splošna IKT-kompetenca – starost,
- pedagoška IKT-kompetenca – starost.

Mejno pozitivno povezanost smo ugotovili med naslednjimi spremenljivkami:

- komunikacijske spretnosti – leta od zadnjega usposabljanja,
- komunikacijske spretnosti – splošna IKT-kompetenca.

Mejno negativno povezanost opazimo med naslednjimi spremenljivkami:

- samospoštovanje – delovna doba v sedanji šoli.

5.7 Preverjanje hipotez

Upoštevajoč prikazane rezultate smo preverili glavno hipotezo, predstavljeno v poglavju o metodi.

H: Odnos med učiteljem in učenci je povezan z različnimi osebnimi lastnostmi učitelja.

Da bi preverili glavno hipotezo, smo najprej preverili pomožne hipoteze.

H1: Obstaja pozitivna povezanost med delovno dobo učitelja v šolstvu in kakovostjo njegovega odnosa z učenci.

Učitelj z več delovne dobe v šolstvu ima z učenci boljše odnose.

Korelacijska analiza po obeh spremenljivkah (kvaliteta in bližina odnosa) ni potrdila hipoteze, da med delovno dobo učitelja v šolstvu in kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci obstaja pozitivna povezanost. To potrjuje tudi regresijska analiza, saj delovne dobe učitelja ni med spremenljivkami, ki pomembno vplivajo na kvaliteto ali bližino odnosa.

Hipoteze H1 **NE SPREJMEMO**, saj kot je razvidno iz tabele 7, ni statistično pomembne povezanosti delovne dobe učitelja niti s kvaliteto odnosa niti z bližino odnosa.

H2: Med dodatnim strokovnim izpopolnjevanjem učitelja in kakovostjo njegovega odnosa z učenci obstaja pozitivna povezanost.

Učitelji, ki se več dodatno strokovno izpopolnjujejo, imajo z učenci boljše odnose.

V tabeli 8 vidimo, da med učiteljevo kakovostjo odnosa z učenci in njegovim dodatnim strokovnim izpopolnjevanjem ni statistično pomembnih povezanosti. To potrjuje tudi regresijska analiza, saj dodatnega strokovnega izpopolnjevanja ni med spremenljivkami, ki pomembno vplivajo na kvaliteto ali bližino odnosa. Zato hipoteze H2 **NE SPREJMEMO** niti po kriteriju kvaliteta odnosa, niti po kriteriju bližina odnosa.

H3: Starost učiteljev in kompetenca za uporabo IKT pri delu in razvijanje informacijske pismenosti sta negativno povezani.

Mlajši učitelji imajo bolj razvito kompetenco za uporabo IKT pri pouku.

S korelacijsko analizo (tabela 13) smo ugotovili, da med starostjo učitelja in njegovo splošno IKT-kompetenco obstaja statistično pomembna negativna povezanost ($F = -0,39$, $p < 0,001$). Tudi med učiteljevo pedagoško IKT-kompetenco in učiteljevo starostjo obstaja statistično pomembna negativna povezanost ($F = -0,34$, $p < 0,001$). Na osnovi tega hipotezo H3 **SPREJMEMO**.

H4: Med IKT-kompetenco učitelja in kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci obstaja pozitivna povezanost.

Učitelj, ki ima visoko IKT-kompetenco, ima z učenci boljše odnose.

V tabeli 9 vidimo, da obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost med splošno IKT-kompetenco in kvaliteto odnosa, med splošno IKT-kompetenco in bližino odnosa pa mejno pomembna statistična pomembnost. Vidimo tudi, da med pedagoško IKT-kompetenco in kvaliteto ter bližino odnosa obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost. To ugotovitev je potrdila tudi stopenjska regresijska analiza, ki je pokazala, da ob hkratnem upoštevanju vseh spremenljivk splošna IKT-kompetenca vpliva na varianco kvalitete odnosa ($\Delta R^2 = 0,0261$). Na osnovi tega hipotezo H4 **SPREJMEMO**.

H5: Med učiteljevim samospoštovanjem in kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci obstaja pozitivna povezanost.

Učitelj z višjo stopnjo samospoštovanja ima boljše odnose z učenci.

Kot vidimo v tabeli 10, med samospoštovanjem in kvaliteto ter bližino odnosa obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost, torej H5 **SPREJMEMO**.

H6: Učiteljeva empatija in kakovost odnosa med učiteljem in učenci sta pozitivno povezani.

Učitelj z višjo mero empatije ima boljši odnos z učenci.

Med spremenljivkama empatija in kvaliteta odnosa ter med spremenljivkama empatija in bližina odnosa obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost (tabela 11). Zato hipotezo H6 **SPREJMEMO**.

H7: Učiteljevo zavzemanje perspektive in kakovost odnosa med učiteljem in učenci sta pozitivno povezani.

Učitelj z višjo mero zavzemanja perspektive je z učenci v boljših odnosih.

Kot vidimo v tabeli 11, smo ugotovili statistično pomembno pozitivno povezanost med kvaliteto odnosa in zavzemanjem perspektive ter statistično pomembno pozitivno povezanost bližine odnosa z zavzemanjem perspektive.

Ta povezanost se je potrdila tudi pri stopenjski regresijski analizi, saj 3,47% variance spremenljivke bližina odnosa lahko pojasnimo s spremenljivko zavzemanje perspektive. Hipotezo H7 **SPREJMEMO**.

H8: Empatično zanimanje učitelja in kakovost odnosa med učiteljem in učenci sta pozitivno povezani.

Učitelj z večjo stopnjo empatičnega zanimanja ima z učenci boljši odnos.

Iz tabele 11 je razvidno, da smo ugotovili statistično pomembno pozitivno povezanost med kvaliteto odnosa in empatičnim zanimanjem ter statistično pomembno pozitivno povezanost bližine odnosa z empatičnim zanimanjem. Hipotezo H8 **SPREJMEMO**.

H9: Učiteljeva stopnja domišljije in kakovost odnosa z učenci sta negativno povezani.

Učitelj z višjo stopnjo domišljije ima z učenci slabši odnos.

Kot vidimo v tabeli 11, smo ugotovili statistično pomembno pozitivno povezanost med kvaliteto odnosa in spremenljivko domišljija ter statistično pomembno pozitivno povezanost bližine odnosa z domišljijo. To potrjujejo tudi rezultati regresijske analize, ki domišljijo uvrščajo med štiri spremenljivke s pomembnim vplivom na varianco kvalitete odnosa ($\Delta R^2 = 0,0155$). Na osnovi tega **H9** ne moremo sprejeti, lahko pa **SPREJMEMO ALTERNATIVNO HIPOTEZO**, ki pravi, da med učiteljevo stopnjo domišljije in kakovostjo odnosa z učenci obstaja pozitivna povezanost.

H10: Osebna prizadetost učitelja in kakovost njegovega odnosa z učenci sta negativno povezani.

Učitelj z višjo stopnjo osebne prizadetosti ima z učenci slabši odnos.

Med osebno prizadetostjo in kvaliteto ter bližino odnosa se ni izkazala statistično pomembna povezanost (tabela 11), kljub temu pa so rezultati regresijske analize pokazali negativni vpliv osebne prizadetosti na varianco kvalitete odnosa. Z osebno prizadetostjo lahko pojasnimo 2,47% varance odvisne spremenljivke »kvaliteta odnosa«. Tako hipotezo tezo H10 **DELNO SPREJMEMO, in sicer v delu, ki se nanaša na negativno povezanost osebne prizadetosti s »kvaliteto odnosa«, ne pa tudi na »bližino odnosa«.**

H11: Vključevanje humorja v delo in kakovost odnosa med učiteljem in učenci sta pozitivno povezana.

Učenci imajo boljše odnose z učitelji, ki so zabavni in se radi šalijo ter v svoje delo vključujejo humor.

Pri obeh spremenljivkah (kvaliteta in bližina odnosa) obstaja pomembna pozitivna povezanost med vključevanjem humorja v delo in uspešnostjo odnosa učitelj–učenec (tabela 12). Ugotovitev je potrdila tudi regresijska analiza, ki je pokazala, da ima

vključevanje humorja 1,84% vpliv na varianco bližine odnosa. Hipotezo H11 **SPREJMEMO**.

H12: Komunikacijske spretnosti učitelja in kakovost odnosa med učiteljem in učenci so pozitivno povezani.

Tisti učitelji, ki z učenci boljše komunicirajo, imajo z njimi boljše odnose.

Hipotezo **H12 SPREJMEMO**, saj kot vidimo v tabeli 13, med komunikacijskimi spretnostmi ter kvaliteto in bližino odnosa obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost. Prav tako se je ta povezanost izkazala pri regresijski analizi, saj kar 28,74% variance spremenljivke kvaliteta odnosa in 42,82% variance spremenljivke bližina odnosa lahko pojasnimo s spremenljivko komunikacijske spretnosti.

Na osnovi predstavljenih rezultatov lahko glavno hipotezo sprejmemo glede na dejavnike:

- IKT-kompetenca,
- samospoštovanje,
- empatija,
- zavzemanje perspektive,
- empatično zanimanje,
- stopnja domišljije,
- osebna prizadetost,
- vključevanje humorja,
- komunikacijske spretnosti,

ne moremo pa je sprejeti glede na:

- delovno dobo učitelja v šolstvu,
- dodatno strokovno izpopolnjevanje učitelja.

5.8 Razprava

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kateri dejavniki so povezani s kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci. Pregled strokovne literature je pokazal, da je odnos med učiteljem in učenci v slovenskih šolah, zlasti osnovnih, sorazmeroma slabo raziskan, raziskave z vidika učiteljev pa nismo zasledili. Zanimalo nas je, kateri dejavniki so po mnenju učiteljev povezani s kakovostjo odnosa med njimi in učenci.

Proučevanje dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje kvalitetnega odnosa med učitelji in učenci, je bistvenega pomena, saj kvaliteten odnos izboljšuje učno uspešnost, dviguje kakovost vzgojno izobraževalnega dela ter zagotavlja boljšo šolsko klimo, s tem pa zmanjšuje stres in omogoča boljše počutje udeležencev izobraževanja.

V strokovni literaturi je zaslediti številne dejavnike, ki so povezani z odnosom med učiteljem in učenci. S pomočjo navedenih teoretičnih virov smo pripravili nabor, po našem mnenju najbolj aktualnih dejavnikov, ki so se nam zdeli primerni za proučevanje. Sestavili smo anketni vprašalnik, izvedli anketiranje in statistično obdelali podatke.

Postavili smo glavno hipotezo in pomožne hipoteze, ki se nanašajo na dejavnike odnosa med učiteljem in učenci.

V raziskavi sodelujoči učitelji menijo, da imajo z učenci dobre odnose. Večina vprašanih izkazuje visoko stopnjo samospoštovanja, ima dobro razvite komunikacijske veščine, so srednje empatični, imajo srednje razvito IKT-kompetenco, se dodatno strokovno izpopolnjujejo in se zavedajo pomena vključevanja humorja v delo. Med moškimi in ženskami smo dokazali statistično pomembne razlike pri dodatnem strokovnem izobraževanju, v komunikacijskih spretnostih ter pri empatiji in njenih faktorjih: zavzemanju perspektive, domišljiji in empatičnem zanimanju. Ugotovili smo, da imajo ženske boljše komunikacijske spretnosti, so bolj empatične in imajo z učenci kakovostnejše odnose.

Pomen spola in delovnih izkušenj

Raziskava je pokazala, da delovna doba učiteljev ni povezana s kvaliteto odnosov z učenci. Ta ugotovitev nas preseneča. Omenjeni rezultati tako ne podpirajo teoretičnih izhodišč, da učitelji z več „kilometrini“ bolj poznajo psihologijo učencev in bolj vedo, kako z njimi ravnati (Scarlette et al., 2007) ter da je odnos med učitelji in učenci povezan z dolžino učiteljevih pedagoških izkušenj (Yee, 1966).

Iz teoretičnih ugotovitev (Pečjak in Košir, 2002) izhaja, da učitelji vzpostavljajo manj konfliktne odnose s fanti kot z dekleti ter da se učiteljice bolje razumejo z

dekleti, učitelji pa s fanti (Rains, 1970), da fantje v glavnem dobijo več pozornosti kot dekleta, vendar učitelji posvečajo več pozornosti dekletom, medtem ko učiteljice fantom (Einarsson in Granström, 2002). Temu lahko dodamo še ugotovitev v okviru vzorca naše raziskave, da spol učitelja pomembno vpliva na kakovost odnosa med učiteljem in učenci. Učiteljice imajo z učenci boljše odnose kot učitelji.

Pomen dodatnega strokovnega izpopolnjevanja

Preseneča nas, da ni bila potrjena predpostavka, da med kakovostjo učiteljevega odnosa z učenci in njegovim dodatnim strokovnim izpopolnjevanjem obstaja medsebojna povezanost. Ob teoretičnem izhodišču Omahena in Lepena (<http://shrani.si/f/42/c6/4Q5fn4ZC/avtoritet1.ppt>), da učitelji z novim znanjem in izkušnjami spreminjajo in preoblikujejo svoj odnos do učencev, se nam odpira vprašanje, na kakšen način si potem učitelji pridobijo znanja in izkušnje, s pomočjo katerih spreminjajo svoj odnos do učencev. Vsekakor pa lahko trdimo, da dodatno strokovno izpopolnjevanje posredno vpliva na kakovost odnosa med učiteljem in učenci, saj so rezultati pokazali statistično pomembno pozitivno povezanost med številom dni dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih 12 mesecih in komunikacijskimi spretnostmi ter med povprečnim številom dni dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v šolskem letu in pedagoško IKT-kompetenco. Med komunikacijskimi spretnostmi in pedagoško IKT-kompetenco pa se je izkazala močna pozitivna povezanost tako s kvaliteto kot z bližino odnosa. Zanimiva pa je tudi ugotovitev, da je regresijska analiza pokazala, da je stopnja izobrazbe ena izmed petih spremenljivk, ki imajo vpliv na bližino odnosa. To pomeni, da učitelji, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe, imajo z učenci „bližji“ odnos. To kaže na velik pomen podiplomskega izobraževanja učiteljev, ki pa ga sedanja šolska zakonodaja premalo podpira.

Pomen IKT-kompetenc

Rezultati raziskave so potrdili, da med IKT-kompetenco učitelja in kakovostjo njegovega odnosa z učenci obstaja pozitivna povezanost ter da imajo mlajši učitelji bolj razvito kompetenco za uporabo IKT pri pouku. Tako sta se potrdili trditvi, da je uporaba IKT ena izmed ključnih prioritet pri razvoju izobraževalnega sistema (Brečko, 2008) ter da je uporaba IKT v izobraževalnem sistemu pomemben element kakovosti le-tega (Tomažin in Gradišar, 2002). Čeprav uporaba IKT vedno ne pripomore k boljšim dosežkom učencev (Brečko, 2008), iz dobljenih rezultatov vidimo, da pripomore h kakovostnejšim odnosom med učiteljem in učenci.

Pozitivno povezavo med IKT-kompetenco in kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci bi si mogoče lahko razložili s tem, da je IKT tehnologija svet današnjih

učencev, nekaj, kar imajo radi, torej jim je IKT- kompetenten učitelj bolj blizu. To je seveda le predpostavka, ki je v okviru tega magistrskega dela nismo raziskovali.

Ugotovitev, da IKT-kompetenca učitelja vpliva tudi na njegov odnos z učenci, nas navaja k razmišljanju, da bo *Projekt e-kompetentni učitelj*, ki poteka v okviru *Projekta e-šolstvo (2009–2013)* in ga delno financira Evropska unija iz socialnega sklada in Ministrstvo za šolstvo, pripomogel tudi k izboljšanju odnosov med učitelji in učenci.

Pomen samospoštovanja

Rezultati raziskave so nadalje pokazali, da je z učiteljevo IKT-kompetenco pozitivno povezano njegovo samospoštovanje. Rezultati so potrdili velik pomen učiteljevega samospoštovanja, saj kažejo pomembno pozitivno povezanost učiteljevega samospoštovanja s kakovostjo njegovega odnosa z učenci. Z raziskavo smo potrdili, kar trdi tudi Adlešičeva (2000), da ima učitelj z višjo stopnjo samospoštovanja bolj kvalitetne odnose z učenci.

Če mnenju strokovnjakov dodamo še našo ugotovitev o povezanosti učiteljevega samospoštovanja s kakovostjo odnosov z učenci, se potrdi eno izmed desetih priporočil *The Learning Teacher Network (2006)*, da je potrebno raziskati samospoštovanje učiteljev, vodilnih in delavcev. Če izhajamo iz Rogersovega (1965; po Kobal, 2000) spoznanja, da se učitelji z višjo stopnjo samospoštovanja počutijo in delajo bolje, ter imajo občutek varnosti, pripadnosti kolektivu in pozitivne identitete, lahko še toliko bolj goreče zagovarjamo krepitev samospoštovanja učiteljev. Učitelj, ki zna spoštovati sebe in ceniti svoje delo, bo bolj spoštoval tudi učence.

Pomen uporabe humorja

Sredstvo za izboljšanje medosebnih odnosov je lahko tudi uporaba humorja (Sidey, 1994). Loomax in Moosavi (1998) poudarjata, da uporaba humorja v razredu izboljšuje medsebojni odnos med učiteljem in učencem. To potrjujejo tudi naši rezultati, saj se je potrdila hipoteza, da imajo učitelji, ki v svoje delo vključujejo humor, boljše odnose z učenci. Ugotovitev, da imajo učenci boljše odnose z učitelji, ki so zabavni ter v svoje delo vključujejo humor, je pomembna, saj po besedah Pušnikove (2001) vpliva na oblikovanje pozitivne razredne klime. Humor ustvari bolj podporno učno okolje (Gorham in Christophel, 1990; Stuart in Rosenfeld, 1994) in spodbuja učenčev pozornost (Bryant in Zillman, 1988); sprošča, ublaži stresne situacije, spodbudi zanimanje za vsebino, spodbuja občutek odprtosti in spoštovanja med učenci in učitelji (Huss, 2008), zmanjšuje anksioznost učencev, izboljšuje sposobnost učenja, spodbuja samozavest, komunikacijo (Berk, 1996, 1998) in zmanjšuje stres (Kaplan in Pascoe 1977; Berk, 1996, 1998; Burkhart, 1998). Perenič

(2007) vrednoti smisel za humor kot lastnost učitelja, ki se zdi učencem in dijakom pomembna, saj uporaba humorja sprosti napeto situacijo in je po mnenju Glaserja (1995; po Kržan, 2004) genetska nagrada za učenje. Ob učiteljih s smislom za humor učenec doživlja občutek sprostitev in popuščanja napetosti. Če imamo velikokrat nasmeh na licih, postajamo imunsko odpornejši.

Kot je bilo že omenjeno, ima humor zmožnost, da sprosti ljudi, zmanjšuje napetosti, in s tem ustvari ozračje, ki spodbuja učenje in komunikacijo (<http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/friedman.html>).

Humor ne igra pomembne vloge le v procesu zdravljenja, temveč ima velik pomen tudi na področju izobraževanja. Humor zmora ustvariti pozitivno učno okolje, zmanjšuje tako učiteljev kot tudi učencev stres, izboljšuje komunikacijo med učenci in učitelji. Tudi naši rezultati kažejo velik pomen uporabe humorja pri pouku. Izkazal se je velik pomen uporaba humorja pri medsebojni komunikaciji med učitelji in učenci, pri učiteljevi empatiji, njegovim samospoštovanjem in IKT-kompetenci ter pri kakovosti odnosa med učiteljem in učenci. Na osnovi tega lahko trdimo, da učitelji, ki pri pouku uporabljajo humor, boljše komunicirajo z učenci, so bolj empatični, imajo višje samospoštovanje, bolj razvite IKT-kompetence ter imajo z učenci boljši odnos.

Rezultati javnomnenjske raziskave med osnovnošolci, ki jo je med učenci 7., 8. in 9. razreda osnovne šole opravil časopis *Dnevnik* (2007), so pokazali, da so učenci med lastnostmi svojih učiteljev najvišje ovrednotili njihovo znanje, prijaznost in pripravljenost pomagati pri pouku. Manj so bili zadovoljni s pravičnostjo, najmanj pa s smislom za humor svojih učiteljev

(<http://209.85.129.132/search?q=cache:XQyETuFssrkJ:24ur.com/novice/slovenija/ucitelji-dobili-stirico.html+humor+u%C4%8Ditelj&cd=10&hl=sl&ct=clnk&gl=si>).

Vidimo torej, da učenci tretje triade ocenjujejo, da njihovi učitelji ne vključujejo dovolj humorja v svoje delo, oziroma da nimajo dovolj smisla za humor, medtem ko naši anketirani učitelji ocenjujejo svojo uporabo humorja s povprečno oceno 3,56 na lestvici od 1 do 5. Vidimo razhajanja mnenj učencev in učiteljev, torej bo potrebno na področju vključevanja humorja v vzgojno-izobraževalno delo v bodoče še marsikaj postoriti.

Pomen komunikacijskih spretnosti

Odnosi med učiteljem in učenci se vzpostavljajo skozi komunikacijo. Rezultati naše raziskave so potrdili tudi povezavo, ki so jo izrazili študentje Pedagoške fakultete v Mariboru, da je za boljše odnose potrebno več medsebojne komunikacije, saj kot pravi Skalar (1997), učitelj stoji za sporočili kot osebnost v celoti. Ugotovili smo, da so komunikacijske spretnosti učitelja in kakovost odnosa med učitelji in učenci v

pozitivni odvisnosti. Tisti učitelji, ki z učenci boljše komunicirajo, imajo z njimi boljše odnose. Rezultati regresijske analize so pokazali, da so komunikacijske spretnosti daleč najpomembnejši dejavnik z vidika kakovosti odnosa med učiteljem in učenci (tako kvalitete, kot bližine), saj kar 28,74% variance spremenljivke kvaliteta odnosa in 42,82% variance spremenljivke bližina odnosa lahko pojasnimo s spremenljivko komunikacijske spretnosti. Na podlagi teh ugotovitev lahko trdimo, da je komunikacija ključ do kakovostnih odnosov med učiteljem in učenci. Učitelj, ki nima razvitih komunikacijskih veščin, pa ima slabe odnose z učenci. Rezultati so pokazali tudi povezanost komunikacijskih spretnosti z ostalimi obravnavanimi spremenljivkami: uporabo humorja, empatijo, samospoštovanjem in pedagoško IKT-kompetenco. Iz povedanega sledi, da pomeni usvojitev komunikacijskih spretnosti tudi višje samospoštovanje učitelja, boljše IKT-kompetence, več uporabe humorja ter bolj empatičen odnos in posredno preko tega tudi bolj kakovosten odnos z učenci.

Naši rezultati so pritrtili ugotovitve Brajše (1993), da je komunikacija ključ vzgoje. Ne smemo pa pozabiti na pojasnila istega avtorja, da medosebna komunikacija obsega hoteno ali nehoteno, zavestno ali nezavedno, načrtovano ali nenačrtovano pošiljanje, sprejemanje in delovanje sporočil v medsebojnih, neposrednih odnosih ljudi. Preseneča nas stopnja strinjanja učiteljev s trditvijo: (3,7) »Pri komunikaciji se sprijaznim s tem, da se pomen mojih besed izraža v odgovoru sogovornika in ne v tem, kaj mislim, ko jih izrečem. Zavedam se, da moje besede vzbudijo v drugih drugačne predstave, čustvene povezave in pomene od mojih«, glede na izražene komunikacijske spretnosti anketiranih učiteljev (4,1). S tem se je potrdilo teoretično izhodišče, da je univerzalni problem v medčloveških odnosih poslušanje in slišanje drugih (Dovč, 2009).

Čačinovič - Vogrinčeva (2008) pravi, da je poudarek na učenju v odnosu, ki omogoča pogovor, v katerem se zgodi vse: da se poslušamo, slišimo, si odgovorimo. Ni nekaj, kar že samo po sebi je. Odlično znamo govoriti otroku, govoriti z otrokom pa je nujna nova dragocena izkušnja. Poudarja, da mora učitelj izhajati iz perspektive moči, saj »Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot učitelj, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti učenčevo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč« (Čačinovič - Vogrinčeva, 2008: 24).

Pomen empatije

Pomembno vlogo v odnosih z učenci odigra tudi empatija. Dober učitelj mora imeti razvito sposobnost empatije, saj je pomembna za razvoj dobrih medsebojnih odnosov. Teoretično izhodišče Brataničeve (1991), da je empatija neobhodno potrebna pri vzgojno-izobraževalnem delu in je pomemben dejavnik, od katerega je

odvisna kvaliteta medsebojnega odnosa, potrjujejo rezultati raziskave. Lahko se pridružimo trditvi Skalarjeve (1997), da se od učitelja pričakuje zmožnost doživljanja empatije in besedam Črčinovič - Rozmanove (1999), da je empatija ena izmed niti, iz katerih je stkana nevidna interakcija med učiteljem in učenci.

Rezultati raziskave potrjujejo pozitivno povezanost učiteljeve empatije s kakovostjo njegovega odnosa z učenci. Učitelji z višjo mero empatije imajo boljši odnos z učenci.

Raziskovali smo tudi povezanost posameznih elementov empatije s kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci. Naši rezultati so pritrdili ugotovitvam Davisa (1983; po Lamovec, 1988), saj se je izkazalo, da sta učiteljevo zavzemanje perspektive in kakovost odnosa med učiteljem in učenci v pozitivni odvisnosti. Učitelj z višjo mero zavzemanja perspektive je z učenci v boljših odnosih, saj ima učitelj, ki spontano prevzema psihološka stališča učencev, z njimi vsekakor kakovostnejši odnos.

Potrdili sta se tudi hipotezi, da sta empatično zanimanje za učenca in kakovost odnosa med učiteljem in učenci v pozitivni odvisnosti ter da sta osebna prizadetost učitelja in kakovost njegovega odnosa z učenci v negativni odvisnosti. Učitelj z večjo stopnjo empatičnega zanimanja ima z učenci boljši odnos, medtem ko se višja stopnja osebne prizadetosti učitelja povezuje z manjšo kakovostjo njegovega odnosa z učenci.

Višja stopnja empatičnega zanimanja učitelja se povezuje z večjo kakovostjo njegovega odnosa z učenci, saj empatično zanimanje vključuje čustva naklonjenosti in skrb za sočutje do oseb, ki trpijo ali so v težavah. Torej lahko zaključimo: Učitelj, ki goji do učencev naklonjenost in je sočuten do učencev v težavah, ima z njimi boljši odnos.

Tudi ugotovitev, da se višja stopnja osebne prizadetosti učitelja povezuje z manjšo kakovostjo njegovega odnosa z učenci, nas ni presenetila, saj so naši rezultati pritrdili ugotovitvam Davisa (1983; po Lamovec, 1988), da je osebna prizadetost povezana z manjšo kakovostjo v medsebojnih odnosih.. Kot smo že povedali, osebna prizadetost zajema občutke anksioznosti in nelagodnosti v napetih medosebnih oziroma kriznih situacijah ter ob pogledu na osebo, ki jo je zadela nesreča. Anksioznost učitelja in njegova nelagodnost v kriznih situacijah pa sta zagotovo vzroka njegovih slabših odnosov z učenci.

V nasprotju z ugotovitvami Davisa (1983; po Lamovec, 1988) so naši rezultati pokazali, da med učiteljevo stopnjo domišljije in kakovostjo njegovega odnosa z učenci obstaja pozitivna povezanost in ne negativna, kot smo sami v hipotezi predpostavljali. Morda bi si to lahko razložili s tem, da se učitelj z močno domišljijo

zna vživeti v učenca in ne le v čustva in dejanja namišljenih oseb v knjigah, filmih in podobno.

Če povzamemo: ugotovili smo, da imajo tisti učitelji, ki imajo več komunikacijskih veščin, višjo mero empatije, več samospoštovanja ter več IKT-kompetenc in uporabljajo več humorja pri delu z učenci, tudi bolj kvalitetne odnose z njimi.

Vsi obravnavani dejavniki pa so v medsebojni odvisnosti, zato lahko predvidevamo, da pomeni izboljšanje vrednosti vsakega izmed njih tudi dvig kakovosti vseh, torej tudi odnosa med učitelji in učenci. Seveda pa moramo biti pri tem predvidevanju previdni, saj naši rezultati kažejo povezanosti med spremenljivkami, ne pa njihovih vzročno-posledičnih odnosov.

Med učitelji je treba razvijati čut pripadnosti in zavest »delajmo dobro, da bo naša šola boljša«. Lepa beseda in topel nasmeh lahko premagata marsikatero težavo. Ravnatelj kot dober manager z jasno vizijo širi kult pripadnosti svoji šoli, krepi organizacijsko kulturo ter vlaga v znanje svojih delavcev.

Omejitve raziskave

Kot večina raziskav tudi naša ni brez omejitev. Predvsem obstaja dvom, da so se anketiranju odzvali predvsem učitelji, ki imajo dobre odnose z učenci, torej dosegajo višje vrednosti pri obravnavanih dejavnikih kot slovenski učitelji v povprečju. Tako se nam odpira vprašanje, ali imajo vsi učitelji tako dobre odnose z učenci kot tisti, ki so sodelovali v raziskavi. Odgovor na to vprašanje bi dobili, če bi anketiranje ponovili z vnaprej določenim vzorcem šol in učiteljev, ki bi sodelovali.

Smiselno bi bilo raziskavo o kakovosti odnosov med učitelji in učenci razširiti prav na vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa. Smiselno bi bilo raziskati dejavnike kvalitetnega odnosa med učiteljem in učenci še z vidika učencev, vodstva šole in staršev.

V praksi je potrebno še bolj razmisliti, na kakšen način lahko vplivamo na dejavnike kvalitetnega odnosa med učiteljem in učenci, pri medsebojnem komuniciranju pa upoštevati velik pomen neverbalne komunikacije, saj za zunanjo fasado človeka obstaja še skriti jaz, ki vpliva na posameznikovo ravnanje.

Prav tako bi bilo potrebno spodbujati in omogočati še več raziskav s področja odnosov med učitelji in učenci pri slovenskih učiteljih, saj je to področje slabše raziskano.

Predlogi učiteljem in vodstvom šol

Kakovost odnosa med učitelji in učenci lahko izboljšamo na različne načine, pri tem pa je pomembno sodelovanje vseh subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ob koncu magistrskega dela podajamo nekaj smernic, za katere upamo, da bodo spodbudile učitelje in vodstva šol k razmišljanju, kako vplivati na dvig kakovosti odnosa med učiteljem in učenci in tudi k zavedanju o pomenu kakovosti tega odnosa.

Rezultati naše raziskave opozarjajo na pomembnost medsebojnih odnosov, povezanosti s samospoštovanjem učitelja, njegovimi IKT-kompetencami, empatijo, njegovimi komunikacijskimi spretnostmi in vključevanjem humorja v delo. To zavedanje mora postati sestavni del vodenja in upravljanja šole.

Predvsem pa je pomembno kontinuirano:

- a) ozaveščanje tako širše javnosti kot učiteljev in učencev o pomenu medsebojnih odnosov ter z njimi povezanih dejavnikov,
- b) spodbujanje zavedanja, da odnos med učiteljem in učencem ni niti problem niti šibkost posameznika, ampak pojav, ki zadeva celotno šolo,
- c) opozarjanje na pomembnost medsebojnih odnosov, tako da to zavedanje postane sestavni del vodenja in upravljanja šole.

Predlogi vodstvom šol

Čeprav šole ne morejo čez noč rešiti problema na področju medsebojnih odnosov, so marsikatero naredile prvi korak že s tem, da so kakovostne medsebojne odnose postavile kot vrednoto v vzgojnih načrtih. Začetek je že v postavitvi ciljev in načrtovanju restitucij, ki podpirajo kakovostne odnose. Tako postaja šola ustanova z zdravim odnosom do učencev, kar se kaže v dobri šolski klimi.

Z zgladno komunikacijo vodstva šole do zaposlenih se razvija pozitivna kultura odnosov, ki jo nato učitelj prenaša v svoj odnos z učenci. Vodstvo šole naj bo učiteljem zgled dobre komunikacije.

Ob nenehnih številnih spremembah šolske zakonodaje, obsežni administraciji, v času gospodarske krize, recesije in odpuščanj zaposlenih, boleznih sodobnega časa in drugega vodilni v šoli težko najdejo čas za vsakega posameznega učitelja. A vendarle, zavedati se moramo, da šolski management s svojo politiko vodenja oblikuje pozitivno organizacijsko klimo, ki ima lahko daljnosežne posledice. Klimo v šolski zbornici in razredih bodo vodilni spoznali le neposredno med zaposlenimi in med učenci. Spoznati morajo kompetence posameznega učitelja, njegove želje, a tudi strahove in težave, ter vse to upoštevati pri organizaciji vzgojno-izobraževalnega dela. Topel nasmeh, iskren pogled, prijazna beseda managerja in priznanje za dobro

opravljeno delo ter majhne nagrade bo učitelje motiviralo in jim dvignilo samospoštovanje. Empatičen odnos, zgledno komunikacijo in uporabo humorja pa bo učitelj vsekakor prenesel v svoj donos z učenci.

Empatične učitelje, učitelje z visoko mero samospoštovanja, IKT-kompetenc, učitelje s smislom za humor in komunikacijskimi spretnostmi lahko vodstvo šol pridobi tudi z ustrezno kadrovske politiko. Pri izbiri kandidatov za delovno mesto učitelja lahko predstavljajo omenjeni dejavniki kriterije za izbor kandidata.

Komunikacijske spretnosti, sposobnosti uporabe humorja, empatije, samospoštovanja in IKT-kompetenc pa si učitelji lahko tudi pridobijo, zato mora vodstvo šol vlagati v človeške vire. Vodstvo šole naj tudi spodbuja izobraževanje in samoizobraževanje učiteljev. Po svojih zmožnostih naj učiteljem omogoča tudi podiplomsko izobraževanje, saj kot vidimo iz raziskave, ima le 1,46% učiteljev več kot univerzitetno izobrazbo. Z izobraževanjem pa bo učitelj razvil tudi IKT- kompetence in komunikacijske spretnosti. Posredno se mu bo dvignilo samospoštovanje, sposobnost uporabe humorja in empatija, torej izboljšala kakovost odnosa z učenci.

Vseživljenjsko učenje je eno od prednostnih področij, ki jih Evropska unija podpira s pomočjo sredstev Evropskega socialnega sklada. S črpanjem teh sredstev se je tudi Sloveniji ponudila dodatna spodbuda za razvoj vseživljenjskega učenja. Mogoče bi bilo smiselno organizirati v šolah predavanja in delavnice za boljše medsebojne odnose ter več simpozijev in kongresov za učitelje, predvsem o humorju na delovnem mestu po zgledu škotske konference *Humour Summer School, 2007* (<http://www.csd.abdn.ac.uk/isshl07/>), o empatiji in samospoštovanju.

Dejstvo pa je, da se je v zadnjih letih kar nekaj naredilo za izboljšanje komunikacijskih spretnosti učitelja (projekt Učitelj svetovalec, konferenca Soustvarjanje v šoli-učenje kot pogovor ...) in boljšo IKT-kompetenco (izobraževanja v okviru projekta e-kompetentni učitelj).

Doslej smo podali nekaj predlogov, kaj lahko naredi šola za kakovostnejše odnose med učiteljem in učenci. Dejstvo pa je, da ne moremo pričakovati vsega od vodstev šol, največje spremembe lahko naredi učitelj sam, s tem da spremeni sebe v odnosu do učencev. V nadaljevanju podajamo nekaj smernic učiteljem v premislek.

Predlogi učiteljem

Če se opremo na rezultate naše študije, je učitelj tisti, ki lahko bistveno pripomore k kakovosti svojega odnosa z učenci. Z ustrezno komunikacijo, vključevanjem humorja v delo, empatičnim odnosom do vsakega učenca – čeprav drugačnega, s samospoštovanjem in z usvojenimi IKT-kompetencami gradi kakovosten odnos z učenci.

Namesto da učitelj razmišlja, kaj lahko spremeni pri učencih, lahko začne delati na sebi. V svoje delo naj začne vključevati več humorja, se poskuša vživeti v učenca (je empatičen), začne spoštovati samega sebe in ceniti svoje delo, skuša razviti svoje komunikacijske veščine in pridobiti IKT-kompetence. Na takšen način bo imel vsekakor bolj kakovostne odnose z učenci.

Učitelj naj najprej samokritično razmisli, kje so njegove šibke točke na področju komunikacije, IKT-kompetenc, uporabe humorja, samospoštovanja ali empatije. Naslednji korak, ki ga mora učitelj narediti, je delo na sebi. Kot je bilo povedano v teoretičnem delu te naloge, se da veliko obravnavanih lastnosti naučiti. Vsak učitelj zase naj naredi osebni plan razvoja.

Ugotovitve naše raziskave sicer kažejo, da učitelji menijo, da imajo v veliki meri razvite komunikacijske spretnosti. Tistim pa, ki čutijo primanjkljaj na tem področju, priporočamo, da začnejo graditi prav tu, saj so rezultati raziskave pokazali, da so komunikacijske spretnosti tisti dejavnik med obravnavanimi, ki so v najbolj intenzivni povezanosti s kakovostjo odnosa med učiteljem in učenci.

V *Katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* so objavljene tudi vsebine seminarjev, ki se nanašajo na komunikacijo. Obstajajo še številni drugi seminarji s področja komunikacije, o katerih si lahko preberemo na svetovnem spletu in jih tukaj ne bomo naštevali, saj ni naš namen reklamirati le-teh.

Učitelj se lahko vključi tudi v razne projekte kot so na primer projekti »Učitelj svetovalec«, »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju socialnih in državljskih kompetenc« ter raznih konferenc kot na primer »Delovni odnos soustvarjanja v šoli« in drugo.

Kot je že bilo povedano, je znana velika vloga neverbalne komunikacije v procesu komuniciranja, torej tudi njena povezanost z odnosom učitelj–učenec. Niso pomembne samo besede, ampak tudi neverbalna komunikacija. Nujno je, da učitelj vodi komunikacijo v smeri jaz zmagam-ti zmagáš, aktivno poslušá učenca, izhaja iz stališča jaz sem v redu – ti si v redu in se zaveda velikega pomena neverbalne komunikacije ter to upošteva pri delu z učenci.

Kot pravi Brajša (1993), je komunikacija življenjsko pomembna spretnost, ki se je je potrebno učiti in naučiti. To velja tudi za učitelje. IKT tehnologija pa ponuja nov prostor – novo v obsegu, lokaciji, času in načinu komuniciranja med učiteljem in učenci, saj je naša raziskava pokazala tudi medsebojno pozitivno odvisnost med pedagoško IKT-kompetenco učitelja in njegovimi komunikacijskimi spretnostmi.

Kot smo že povedali, tudi med IKT-kompetencami učitelja in kakovostjo njegovega odnosa z učenci obstaja pozitivna povezanost. Na kakšen način bi se dalo IKT-kompetenco strokovnih delavcev še povečati? Ker je uporaba IKT pomemben dejavnik vseživljenjskega učenja, učitelji pa ključni dejavnik pri uvajanju IKT v izobraževanje in kot kažejo naši rezultati je učiteljeva IKT-kompetenca povezana s kvaliteto njegovih odnosov z učenci, je potrebno dati še večji poudarek sistematičnemu razvijanju le-te. Učitelj mora še bolj izkoristiti doslej še neizkoriščeno možnost e-izobraževanja, obenem pa se vključiti v izobraževanja v okviru *Projekta e-kompetentni učitelj*.

Emparija je dejavnik kakovostnega odnosa med učiteljem in učenci, za katerega učitelji menijo, da ga imajo razvitega v srednji meri. Med obravnavanimi dejavniki so ga ocenili z najnižjo srednjo vrednostjo, torej čutijo na tem področju največji primanjkljaj. Do nedavnega se pri nas ni priznaval pomen čustvene inteligence, temveč so vsa znanja temeljila na racionalni osnovi. S študijem strokovne literature pa lahko učitelj pridobi potrebna znanja za empatičen odnos do učencev, s katerim se da graditi pozitivne medsebojne odnose. Učitelj lahko razvija empatijo tudi preko usvajanja komunikacijskih sposobnosti. Ker se je v naši raziskavi potrdila tudi pozitivna statistična odvisnost med komunikacijskimi spretnostmi in empatijo, bo učitelj z usvajanjem komunikacijskih veščin razvijal tudi empatičen odnos.

Ugotovitve raziskave spodbujajo tudi k zavedanju o pomembnosti samospoštovanja za kakovosten odnos med učitelji in učenci. Učitelj naj pri sebi načrtno išče svoja močna področja, poišče naj svoje dobre lastnosti in razmišlja o stvareh, na katere je lahko ponosen. Ceni naj svoje lastno delo. Ob zavedanju, da je naredil vse, kar je v njegovi moči ter da uspehi niso odvisni zgolj od njega, naj ceni svoje lastno delo. O svojih uspehih naj tudi spregovori.

Usvojitev IKT-kompetenc in komunikacijskih spretnosti ter uporaba humorja pri delu bo dvignila učitelju samospoštovanje, saj se je v raziskavi izkazala med omenjenimi spremenljivkami in samospoštovanjem pozitivna povezanost.

In nenazadnje so rezultati raziskave potrdili, da je uporaba humorja tisti dejavnik, ki je takoj za komunikacijskimi spretnostmi najbolj intenzivno povezan s kakovostjo odnosa. Rezultati kažejo, da so učitelji mnenja, da humorja ne vključujejo v delo v veliki meri. Ena od najtežjih stvari učiteljevega dela je ohranjanje pozornosti učencev, saj mora tekmovali z velikim številom motečih dejavnikov. Eden od najboljših načinov je vsekakor uporaba humorja.

Učitelj lahko uporablja humor v razredu, tudi če ni naravni komedijant, če upošteva nekaj preprostih pravil (http://www.ehow.com/how_4517225_use-humor-teaching.html):

1. Učitelj mora spoznati svoje učence. Učenci nimajo enakega smisla za humor kot njihovi učitelji in profesorji. Razmisliti mora o tem, kaj se zdi učencem zabavno.
2. Humor naj učitelj uporabi ob pravem času. To pomeni, da mora najti pravo ravnovesje med poukom in šalo. Ne sme dovoliti, da postane ura rutinsko dolga komedija. Učitelj naj uporabi humor za vzdrževanje učenčeve pozornosti, ne pa kot način za pridobivanje priljubljenosti.
3. Učitelj naj spodbuja humor med svojimi učenci. Skupni projekti so odličen kraj za uporabo humorja, dokler so v povezavi z vsebino in cilji, ki jih pokriva.
4. Učitelj uporabi humor za ustvarjanje pozitivnega okolja v razredu, vendar ne sme dovoliti, da se prikrije vsebina pouka.
5. Učitelj naj ne izključuje nikogar. Ves razred naj se čuti vključen v humor, ne le nekaj priljubljenih učencev ali razrednih klovnov.

Navajamo še nekaj primerov za uporabo humorja

(http://www.plsweb.com/resources/newsletters/enews_archives/18/2002/03/07/):

- Učitelj prosi učence, da bi na šaljiv način upodobili snov, ki se jo učijo (na primer, šale, karikature ...).
- Učitelj sestavi besedne igre in premeša metafore, ki se nanašajo na snov poučevanja, učenci pa ustvarijo svoje lastne metafore. To so vaje za ustvarjalnost kot tudi preverjanje za razumevanje.

Ob vsem povedanem pa učitelj ne sme pozabiti na skrb za svoje zdravje. Ob delu, izobraževanju in skrbi za kakovosten odnos, si mora vzeti čas tudi zase, za rekreacijo, hobije, družino in prijatelje.

6 ZAKLJUČEK

Medosebni odnosi na delovnem mestu so ključni dejavnik uspešnega delovanja vsakega podjetja ali ustanove, torej tudi šole. Šola so ljudje in način, kako ti ljudje ravnaajo drug z drugim. Kakovost medosebnih odnosov neposredno vpliva na počutje posameznika in skupine v šoli, na motiviranost, ustvarjalnost in sodelovanje.

Rezultati naše raziskave so pokazali, da so z odnosom med učiteljem in učenci povezani različni dejavniki, ki se med seboj prepletajo. Odnosi med učiteljem in učenci so v največji meri povezani z osebnostnimi lastnostmi učitelja in njegovimi sposobnostmi, kot so: empatija, komunikacijske spretnosti, vključevanje humorja v pouk, samospoštovanje učitelja in njegova IKT-kompetenca. Te ugotovitve so zlasti pomembne z vidika dobrih medsebojnih odnosov, zmanjševanja stresa na delovnem mestu, motiviranosti in dobrega zdravstvenega stanja zaposlenih in učencev. Carnegie (2000) meni, da utrujenost pogosto ni posledica dela, ampak zaskrbljenosti, živčnosti in razburjenosti, kajti srečni ljudje so tisti, ki opravljajo delo, v katerem uživajo. Vsekakor velja to za vse poklice, tudi za učitelje.

Ne moremo trditi, da je vsakemu učitelju všeč vsak učenec, ki ga je kdaj učil, prav tako ni vsakemu učencu všeč vsak učitelj, ki ga je učil, vendar pa mora obstajati določena mera medsebojnega spoštovanja. Razmerje med učenci in njihovimi učitelji temelji na medsebojnem razumevanju. Dejansko usposobljeni učitelji nimajo le znanj, kako poučevati svoj predmet, temveč tudi, kako ravnati z učenci.

Dejstvo, da je Slovenija po številu samomorov 10 na svetu, je zaskrbljujoče. (Svet na kanalu A, 5. 1. 2010). Spodbuja nas k zavedanju o pomembnosti medsebojnih odnosov. V času informacijske družbe si vzamemo premalo časa za sočloveka. Tudi učitelj današnjega časa je storilnostno naravnani in razpet med obsežne učne načrte, zakonske predpise, administracijo in šolskim zvoncem. Zmanjkuje mu časa za vsakega posameznega učenca in gradnjo kakovostnih medsebojnih odnosov z učenci. Marsikateri učenec je prepuščen samemu sebi, svetu računalniških igrin in interneta ter ulici in njenim nevarnostim, saj so starši vpeti v svoje delo ali pa so preutrujeni, da bi se posvetili svojemu otroku.

Rezultati naše raziskave so pokazali povezanost učiteljevih komunikacijskih spretnosti, njegove empatije, uporabe humorja, IKT-kompetenc in samospoštovanja z njegovim odnosom z učenci. Upoštevajoč ugotovitve raziskave, mora učitelj preko odprtega komuniciranja, uporabe humorja, s svojimi IKT-kompetencami in samospoštovanjem ter z empatičnim odnosom do učencev graditi kakovosten odnos z učenci.

Učitelj naj se ne boji zaorati ledine na tem področju. Morda bo prav on s svojim kakovostnim odnosom preprečil, da bi ugasnilo kako mlado življenje. Tudi morebitna kritika naj ga ne prestraši in zaustavi, saj se vedno govori o ljudeh, ki počnejo nekaj novega. Carnegie (2000) pravi, da je neupravičeno kritiziranje pogosto nehotno laskanje in da nihče ne brca mrtvega psa.

Kot pravi Čačinovič - Vogrinčeva (2008) je nujna sprememba odnosa med učiteljem in učencem. V šoli se mora zgoditi paradigmatna sprememba. Šola sodi med redke obvezne institucije sodobne družbe, njen vpliv na nadaljnje življenje je lahko usoden, zato je njena naloga, da vedno znova spodbudi, strokovno podpre in zaveže odrasle, ki sooblikujejo otrokovo življenje v šoli, da svoje delo in sodelovanje utemeljijo v dialogu in sodelovanju z učenci.

Dober učitelj postaneš šele tedaj, ko najdeš svojo pot v pravi razdalji med pisanimi šolskimi zakonitostmi in nepisanimi zakoni mladosti ...*če hočeš odpreti mlado glavo – moraš potrskati na srce!* (Kunaver,1992). Ali kot pravi *Mali princ*.«(Antoine de Saint-exupery, 1982:66) »Če hočeš videti, moraš gledati s srcem, bistvo je očem nevidno.«

LITERATURA IN VIRI

- Adler, N. (1997). Self-esteem, dostopno na:
<http://www.macses.ucsf.edu/research/psychosocial/notebook/selfesteem.html>
(4. 8. 2008).
- Adlešič, I. (1999). *Povezanost samopodobe in razredne klime učencev osnovne šole*, Sodobna pedagogika 1: 226–249.
- Adlešič, I. (2000). *Pomembnost učiteljeve samopodobe za poučevanje*, Didakta, 10 (54-55): 13–16.
- Aktivne oblike in metode dela pri pouku gospodinjstva*, Gradivo za srečanje multiplikatorjev, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, dostopno na:
http://www.zrssi.si/ppt/GOS_multilplikatorji-2006%20-%20202.%20del.ppt#5 (julij 2008).
- Avsec, A. (2001). *Povezanost maskularnosti in femininosti s komponentama samospoštovanja*, Anthropos 1–3: 17–24.
- Avsec, A. (2007). *Psihodiagnostika osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Bajzek, J., Bitenc, M., Hvalič Touzery, S., Lokar, A., Ramovš, J., Strniša Tušek, Š. (2003). *Zrcalo odraščanja: mednarodna sociološka raziskava o odraščajočih otrocih*, Radovljica: Didakta.
- Bečaj, J. (1999). *Avtonomni učenec, ki ima avtonomnega učitelja, ki ima avtonomnega ravnatelja, ki ima ---*, Vzgoja in izobraževanje, 30 (5): 4–6.
- Bečaj, J. (2001). *Razrednik in šolska kultura*, Sodobna pedagogika, 52(1): 32–44.
- Berk, Laura E. (2006). *Child development*, Boston: Pearson/Allyn and Bacon, cop.
- Berk, R. A. (1996), "Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching," *Journal of Excellence in College Teaching*, 7: 71–92.
- Berk, R. A. (1998). *Professors are From Mars, Students are From Snickers*. Madison, WI: Mendota Press.

- Bernik, I., Ferjan M. (1999). *Sodobne oblike in pristopi pri organiziranju podjetij in drugih organizacij*, Kranj: Moderna organizacija.
- Bilban, M. (2002). *Pravna ureditev odsotnosti z dela*, Delo + varnost, 47(4): 193–196.
- Bizjak, C. (2001). *Narava in strategije reševanja problemov v oddelku*, Sodobna pedagogika, 52 (1): 66-83.
- Blascovich, J., Tomaka, J.(1993). *Measure of Self –Esteem, Measures of personality and social psychological attitudes*, ur. J.P. Robinson, P.R. Shaver in L.S.Wrightsmann, 115–160, Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Brajša, P. (1985). *Splošna psihodinamika samoupravnega*, Ljubljana: Delavska enotnost.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*, Maribor: Doba.
- Boštjančič, E. (2006). *Humor na delovnem mestu*, Panika,10 (3): 44–45, dostopno na: <http://www.brio.si/mediji3.pdf> (3. 7. 2009).
- Bratanić, M.(1991). *Mikropedagogija interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Brečko, N., B., Vehoter, V. (2008): *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*, Ljubljana: pedagoški inštitut.
- Breznik Apostolovič, S. (2000). *Nekateri vidiki odnosne komunikacije učitelj – učenec v luči nekaterih psihodinamičnih teorij*, Pedagoška obzorja, 15 (povzetki številke 5–6), dostopno na: <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/povzetki/po00-5-6.html> (julij 2008).
- Breznik Apostolovič, S. (2000). *Nekateri vidiki odnosne komunikacije učitelj -učenec v luči nekaterih psihodinamičnih teorij*, Pedagoška obzorja, 15 (5–6): 355–362.
- Brkić Vejmelka, J.(2005). *Značenje visokošolskega geografskega obrazovanja i metodička pripravljenost studenata za nastavnički rad*. Geoadria, 10 (1): 105–113, dpstopni na: <http://hrcak.srce.hr/file/14813> (julij 2008).

- Brotherton, P. (1996), "The company that plays together ..." *HR Magazine*, 41: 76-83.
- Brown, J., D., Marshall, M., A. (2002). Self-Esteem: It's Not What You Thing, dostopno na: <http://faculty.washington.edu/jdb/articles/Self-Esteem%20Draft.pdf> (avgust 2008).
- Bryant, J., Comisky, P.W., Crane, J. S., and Zillmann, D. (1980), "Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers," *Journal of Educational Psychology*, 72: 511-519.
- Bryant, J., in Zillman, D. (1988). Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in Contemporary Study*, 20: 49-78.
- Burger Muhič, A. (2001). *Neverbalna komunikacija učitelja v procesupreverjanja in ocenjevanja znanja*, *Pedagoška obzorja*, 16 (3): 113-120.
- Burkhart, F. (1998), "Healthful humor," *New York Times*, April 14, 1998: F7.
- Burnik, Z. (2002). *Odnos med učiteljem in učencem: Specifične učne težave otrok in mladostnikov*, Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: str.107-120.
- Carnegie, D. (2000). *Kako uživamo v življenju in poklicu*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cemič, A. (1998). *Trije pedagogi v bodočem I. razredu osnovne šole*, Športna vzgoja v luči novih možnosti in zahtev, Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije, str. 43-45.
- Cergol, S. (2003). *Kakovost v šoli – učna klima*, *Educa*, 11 (4): 17-30.
- Chalvin, M. (2004). *Kako preprečiti konflikte*, Radovljica: Didakta.
- Cowley, S. (2009): *Kako krotiti mularijo* : [kako naj si učitelj pridobi avtoriteto, kako naj ukrepa v kritičnih situacijah in kako naj pri tem preživi?] Ljubljana: Modrijan.
- Čačinovič Vogrinovič, G. (2008). *Delovni odnos soustvarjanja v šoli*, Brdo pri Kranju, Delovno gradivo konference.
- Črčinovič Rozman, J. (1999). *Vpliv pozitivnega ozračja v razredu nasprejemanje glasbe*, *Pedagoška obzorja*, 14 (3/4): 160-170.

- Deit, R. (1998). *Why Use Humor in the Classroom?* *Teaching at ISU*: 11,(2), dostopno na: <http://www.celt.iastate.edu/newsletter/v11n2/humor.html> (oktober 2009).
- Deset priporočil The Learning Teacher Network (»Mreže učečih učiteljev«)
Predstavljeno na konferenci v Ljubljani, maja 2006, dostopno na: http://www.ovvodnika.lj.edus.si/COM_NOVO/Deset_priporocil.pdf (julij 2008).
- Devadoss, S. and Foltz, J. (1996). "Factors influencing class attendance and performance," *American Journal of Agricultural Economics*, 499–507.
- Dovč, Z. (2009). *Učinkovita komunikacija na delovnem mestu, Preobremenjenost, konflikti in stres nadelovnem mestu*, urednica Marjana Božjak, Bled 17–18. april 2009, Ljubljana : Zbornica zdravstvene nege Slovenije - Zveza društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, Sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v hematologiji, str. 7-10.
- Einarsson, C., Granström, K. (2002). *Gender-biased interaction in the classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil.* *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2): 117–127, dostopno na: <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/csje/2002/00000046/00000002/art00001> (september 2009).
- Empirica (2006). *Use of Computers and the Internet in Schools in Europe*, dostopno na: http://www.ris.org/uploadi/editor/1161430779CountryBrief_Slovenia.pdf (januar 2009).
- Florjančič, J., Ferjan, M., Bernik, M. (1999). *Planiranje in razvoj kadrov*, Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Florjančič, J., Vukovič, G. (2001). *Kadrovska funkcija – management*, Kranj: Moderna organizacija.
- Flowers, J. (2001), "The value of humor in technology education," *Technology Teacher*, 60: 10–13.
- Frkač, J. (2004). *Investicijski kapital vzgojitelja? Odnos!* *Socialna pedagogika*, 8 (4): 497–510.

- Gasar, S. (2005). *Koncepti in veščine komuniciranja*. Učbenik za višje strokovne šole: program poslovni sekretar, dostopno na: <http://silvana.telesat.si/dokumenti/KVK%20gradivo.pdf> (17.7.2009).
- Gerič, I. (2005). *Stanje in trendi uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) v slovenskih osnovnih šolah* (poročilo o raziskovalni nalogi za leto 2005), dostopno na: <http://www.pfmb.uni-mb.si/old/raziskave/os2005/> (januar 2009).
- Gerič, I. (2009). Priljubljenost pouka fizike v OŠ in SRŠ Slovenije (2002–2004 – 2006) dostopno na : http://saso.oksid.org/file/fizika_snov/6_PRILJUBLJENOST_FI.pdf(september 2009)
- Glasser, W. (1991). *Dobra šola*. Radovljica: Didakta.
- Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1998). *Teorija izbire: [nova psihologija osebne svobode]* Radovljica: TOP regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1998). *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*, Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*, Radovljica : Mca.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca : zakaj je lahko pomembnejša od IQ*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Goljevšček, K. (2004). *Dober vodja ima smisel za humor*, *Manager*, 12: 52–53.
- Golob, M. (2007). *Vloga čustev pri komunikaciji učiteljev v konfliktni situaciji*, *Vzgoja in izobraževanje*, 38 (1): 20–24.
- Goodman, J. (1995). *Laffirmations: 1001 Ways to Add Humor to Your Life and Work*. DeerfieldReech, FL: Health Communications.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1990). *The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning*. *Communication Education*, 3: 46–62.

- Hartman G. (2002). *Spodbujanje smisla za humor pri otrocih*, Didakta, 11(63): 18–21.
- Hershey H. Friedman, Linda W. Friedman, Taiwo Amoo (2002). *Using Humor in the Introductory Statistics Course*. Journal of Statistics Education, 10(3), dostopno na: www.amstat.org/publications/jse/v10n3/friedman.html (september 2009).
- Hill, D. J. (1988). *Humor in the Classroom: A Handbook for Teachers (and Other Entertainers!)*. Springfield, IL: Charles C. Thomas
- Holmes, J., Marra, M. (2002). *Having a laugh at work- how humour contributes to workplace culture*. Journal of Pragmatics, 34(12), dostopno na: <http://www.ingentaconnect.com/content/els/03782166/2002/00000034/00000012/art00032> (julij 2009).
- Hornby Garry. *School of Sciences and Physical Education*, dostopno na: <http://www.canterbury.ac.nz/ucresearchprofile/Researcher.aspx?researcherid=85121> (julij 2009).
- Horvat, M. (1997). *Vseživljenjsko strokovno izobraževanje učiteljev razrednega pouka, Izobraževanje učiteljev Ob vstopu v tretje tisočletje*, zbornik prispevkov. Ljubljana 6. in 7. julij 1997. Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Huss, J. (2008). *"The Attitudes of Middle School Teachers Toward the Use of Humor in Teaching"* Paper presented at the annual meeting of the MWERA Annual Meeting, Westin Great Southern Hotel, Columbus, Ohio, Oct 15, 2008, dostopno na: http://www.allacademic.com/meta/p273712_index.html (oktober 2009).
- Ilc Rutar, Z. (2001). *Odnos med učitelji in učenci*. Interpretativne kategorije in interpretacija. Didakta. 10 (56/57): 40–45.
- Inštitut za razvijanje osebnostne kakovosti: *Razvijanje pozitivnega samovrednotenja v šolskem okolju*, dostopno na: http://www.uradzadoge.gov.si/in_center_docs/Bratovs_.doc?PHPSESSID=613d9573dabe38a79f2baefe4843b700 (julij 2008).
- James W. Neuliep (1991). *An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor*. Communication Education, 40,(4): 43–355., dostopno na: <http://www.informaworld.com/smpp/65318106-23541556/content~db=all~content=a911371569> (oktober 2009).

- Jarc Šarenac, N. (2001). *Komunikacija v dijaškem domu*. Šolsko svetovalno delo, 6, (1-2): 58–63.
- Javrh, P. (2006). *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje*, doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Jerčič, L., Kersnič, P. (2004). *Medicinska sestra in humor na delovnem mestu*, Obzornik zdravstvene nege, 38(4): 275–285, dostopno na: http://www.obzornikzdravstvenenege.si/Celoten_clanek.aspx?ID=e8a12823-ea4a-4511-aba2-e4eed341be5e (junij, 2008).
- Kaplan, R. M., and Pascoe, G. C. (1977). "Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention," *Journal of Educational Psychology*, 69: 61–65.
- Kastelic, P. (1999). *Spopolnjevanje strokovnih delavcev v zavodu kot element doseganja kakovosti zavoda*, diplomsko delo, Visoka šola za management v Kopru.
- Kevin L. Burke, Debbie Peterson, Charles L. Nix (1995). *The Effects of the Coaches' Use of Humor on Female Volleyball Players' Evaluation of Their Coaches*. *Journal of Sport Behavior*, 18, dostopno na: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5002233577> (oktober 2009).
- Knep, I. (2000). *Delo učitelja – razrednika v vzgojno težavnem razredu*, *Didakta*, 12 (54/55): 19–22.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal, D. (2001). *Samopodoba in samospoštovanje med topičnimi razsežnostmi osebnosti*. *Anthropos* (1–3): 25–32.
- Kobal Grum, D. (2001). *Odnos do šole in učitelja ter samopodoba pri skupinah Slovencev in Britancev*, *Psihološka obzorja*, 10(3): 43–56.
- Kobal Grum, D. (2001). *Stališča do šole in samopodoba*, *Anthropos*, 33(4/6): 309–324.
- Kolektivna pogodba za negospodarske dejavnosti v Republiki Sloveniji, Ur.l. RS, št.18/91, 53/92, 34/93, 18/94, 59/94, 87/97, 3/98, 39/99, 59/99, 67/2000.

- Kolektivna pogodba za delavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji , Ur.l. RS, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96, 51/98, 28/99, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01, 56/02, 60/08.
- Kolenc J., Kobal Grum, D. (2001). *Motivacija za učenje in učenje za motivacijo*, *Anthropos*, 33(4/6): 325–336.
- KomWiki (Wiki za poslovno i organizacijsko komuniciranje), dostopno na: <http://cmc.foi.hr:8080/komwiki/index.php/Empatija> (julij 2009).
- Korobkin, D. (1989). *Humor in the classroom: Considerations and strategies*. *College Teaching*, 36: 154–158.
- Kosevski Puljić, B. (2006). *Povezovanje teorije in prakse kot eden ključnih problemov v začetnem in stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev nemščine*, *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Uredila Peklaj, C., Ljubljana: Center za izobraževanje Filozofske fakultete.
- Košiček, M. (2009). *Človek, imej se rad!*, Radovljica : Didakta.
- Kottler, J., A., Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*, Ljubljana : Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Kovačič, M. (2008). *Odnos učitelj–učenec*, *Pedagoška obzorja*, 23(3–4): 171–185.
- Kovač, T., Resman, M., Rajkovič, V. (2008). *Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela : moč participacije učencev*, *Sodobna pedagogika*, 59(2): 180–201.
- Kovačev, A., N. (2004). *Značilnosti in funkcije emocij ter njihov vpliv na socialno dinamiko*, Ljubljana : Visoka šola za zdravstvo.
- Kramar, M. (1999). *Didaktični vidiki učiteljevega vpliva na kvaliteto izobraževalno-vzgojnega procesa*, *Pedagoška obzorja*, 14 (3–4): 123–127.
- Kramar, M. (2009). *Didaktika* (izredni študij) Zapiski predavanj prof. Martina Kramarja, dostopno na: http://www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/pef/objava_datoteke/1240055948_didaktika_zapiski.doc (julij 2009).
- Krapež, B. (2005). *Postavljanje meja v šolskih klopeh*, *Revija Soupadanje*, 39, dostopno na: http://www.cdk.si/soutripanje/st39/postavljanje_meja.htm (julij, 2008).

- Krivec, I. (2001). *Uspešna komunikacija pogojuje dobre medsebojne odnose, Preobremenjenost, konflikti in stres nadelovnem mestu*, urednica Marjana Božjak, Bled 17–18. april 2009, Ljubljana : Zbornica zdravstvene nege Slovenije – Zveza društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, Sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v hematologiji, str. 11–12.
- Kržan, K. (2004). *Kakovosten odnos med defektologom/specialnim pedagogom in učencem s posebnimi potrebami*, Defektologica slovenica, 12 (3): 91–95.
- Kuhar, M. (2004). *Prisemejte si dobro počutje*, dostopno na http://www.cosmopolitan.si/zdravje/prisemejte_si_dobro_pocutje-5995@2.aspx (junij 2009).
- Lamovec, T. (1980). *Eksperimentalni priročnik iz psihologije motivacije, emocij, osebnosti in učenja*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lamovec, T. (1984). *Emocije*, Ljubljana: Filozofska fakulteta Edvarda kardelja, Oddelek za psihologijo
- Lamovec T.(1986). *Psihologija motivacije*, Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Lamovec T. (1987). *Faktorji samospoštovanja*, Anthropos.(1-2):223–236.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lamovec, T. (1993). *Spretnosti v medsebojnih odnosih*, Ljubljana: produktivnost-Management consulting.
- Lamovec, T. (1994). *Psihologija osebnosti 2*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- LeMieux, A. C. (2000). *Only Connect*. ALAN Review, 27 (2): 11–16.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2000). *Medsebojni odnos – pomemben element vzgojno-izobraževalnega procesa med učitelji in študenti*, Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja – Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko, str. 288–290.

- Loomax, R. G., Moosavi, S. A. (1998). *Using Humor to Teach Statistics*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April 17, 1998, dostopno na: <http://www.bamaed.ua.edu/rloomax / LOMAX / HUMOR.HTM> (avgust 2009).
- Lužar Nešović, N. (2006). *Empatija in odnosna kompetenca*, diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, dostopno na: <http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/luzar-nesovic-nina.pdf> (julij 2008).
- Lytte, J. (2007). *The judicious use and management of humor in the workplace*, Business Horizons, 50(3): 239-245, dostopno na: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6W45-4NB7DRV-B&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1103194399&_rerunOrigin=google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=57d49fc7a12e887122b2cd81f076c617 (oktober 2008).
- Malušić, S. (2005). *Najčešći vaspitno-obrazovni problemi u radu nastavnika*, Nastava i vaspitanje, 54 (1): 99–105, dostopno na: <http://www.scindeks.nbs.bg.ac.yu/clanak.php?issn=0547-3330&je=sr&prv=1&zad=2&id=0547-33300501099M> (julij 2008).
- Marčič, R. (2006). *Povezanost mladostnikove samopodobe in samospoštovanja z nekaterimi zdravju škodljivimi vedenji*, Psihološka obzorja, 15 (4) :53–65, dostopno na: <http://psy.ff.uni-lj.si/iGuests/Obzorja/Vsebina1/Vol15-4/marcic.pdf> (julij 2008).
- Marentič Požarnik, B. (1997). *Nova pota v izobraževanju učiteljev* :[priročnik za učitelje]. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marn, U. (2006). *Konstruktivizem v šoli kot podlaga učenjanenasilnih vzorcev vedenja*, Socialna pedagogika, 10 (3): 365–386.
- M.B.Ona (19.9.2000): *Smeh – terapija brez stranskih učinkov*, dostopno na: <http://www.gape.org/gapes/prispevki/smeh.htm> (3.7. 2009).
- Mlakar Petrič, M. (2009). *Humor na delovnem mestu v zdravstveno negovalnem timu, Preobremenjenost, konflikti in stres na delovnem mestu*, urednica Marjana Božjak, 9. april 2001, Ljubljana: Zbornica zdravstvene nege Slovenije – Zveza društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, Sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v hematologiji, str. 27–29.

- Moje delo (2009): *Dobro razpoloženje omogoča bolj jasno in ustvarjalno razmišljanje*, dostopno na: http://www.planetlepote.com/zaposlitev_kariera/izboljsajte_delovno_klimo_v_podjetju_s_pomocjo_humorja (3. 7. 2009)
- Može, I. (2001). *Učitelj in nemirni učenci*. Katarina, 6(5): 4–5.
- Možina, S., Tavčar, M., I., Kneževič, A. N. (1995). *Poslovno komuniciranje*, Maribor: Obzorja.
- Musek, J. (1982). *Osebnost*, Ljubljana : Univerzum.
- Musek, J., Avsec, A. (2006). *Osebnost, samopodoba in psihično zdravje*, Anthropos, 38 (1/2): 51–75.
- Nekrep, A., Prah, K., Slana, J., (2006). *Sodobni model izobraževanja kot spodbuda za profesionalni razvoj učiteljev*, Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev, Uredila Peklaj, C., Ljubljana: Center za izobraževanje Filozofske fakultete.
- Odlazek, M., Rus Makovec, M. (2003). *Vpliv elementov zdravljenja na raven samospoštovanja bolnikov, odvisnih od alkohola*, Obzornik zdravstvene nege, 37: 207–212, dostopno na: http://www.obzornikzdravstvenenege.si/Celoten_clanek.aspx?ID=b19af753-a815-484b-9532-c17748ee0901 (julij 2008).
- Omahen, S., Lepen, S., dostopno na: <http://shrani.si/f/42/c6/45fn4ZC/avtoritet1.ppt> (25. 7. 2009).
- Osterc, D. (2000). *Odnos vzgojiteljev in učiteljev do otrok s težavami/motnjami učenja in delovne storilnosti*, Ptiki brez gnezda, 19 (38): 113–118.
- Ovijač, D. (2009). *Medsebojni odnosi na delovnem mestu in stres, Preobremenjenost, konflikti in stres nadelovnem mestu*, urednica Marjana Božjak, Bled 17–18. april 2009. Ljubljana : Zbornica zdravstvene nege Slovenije – Zveza društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, Sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v hematologiji, Str. 16–20.
- Pantley, E. (2004). *Z otrokom lahko sodelujete*, Radovljica: Didakta.
- Pečjak, S., Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije*, izbrane teme, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Pečjak, S., Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije-izbrane teme*, dostopno na: <http://matejaskender.sportfolio.si/files/2007/03/13-did-sem.doc> (junij, 2008).
- Pečjak, S., Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije, izbrane teme*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Peiffer, V. (2005). *Pozitivno življenje: vodič za pozitivno mišljenje in osebni uspeh*, Radovljica : Didakta.
- Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). *Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete*. Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Uredila Peklaj, C., Ljubljana: Center za izobraževanje Filozofske fakultete, str. 29–43.
- Peklaj, C. (2006). *Definiranje učiteljevih kompetenc – začetni korak za prenovu pedagoškega študija*. Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Uredila Peklaj, C., Ljubljana: Center za izobraževanje Filozofske fakultete.
- Penca Palčič, M. (2008). *Vpliv preverjanja in ocenjevanja znanja na učenje*, Život i škola, 19, dostopno na: <http://hrcak.srce.hr/file/37936> (julij 2008)
- Petek, A. (1999) *Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti: inovacijski projekt, Črenšovci* : Osnovna šola dr. France Prešeren.
- Perenič, A. (2007). *Model ocenjevanja uspešnosti učitelja*. Diplomsko delo univerzitetnega študija Kranj, dostopno na: <http://diplome.fov.uni-mb.si/uni/12891Perenic.pdf> (julij 2008).
- Pergar Kuščer, M. (2000). *Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja*, Sodobna pedagogika, 5, dostopno na: <http://www.sodobna-pedagogika.net/5-00.htm> (julij 2008).
- Plankar, M. (2005). *Komunikacijske spretnosti sodobnega managerja*, magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, dostopno na: <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/plankar548.pdf> (julij 2008).
- Pikovnik, E. *Uporaba informacijske tehnologije pri poučevanju zdravstvene nege na srednji zdravstveni šoli*, doostopno na: http://www.zbornica-zveza.si/dokumenti/Uporaba_informacijske_tehnologije_pri_poucevanju_zdravstvene_nege_na_srednji_zdravstveni_soli_ljubljana.pdf (januar 2009).

PISA (2006) OECD, dostopno na:

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html (januar 2009).

Plevnik, A. (2009), *Komunikacija med zaposlenimi, komunikacija s stranko*, dostopno na: <http://www.plevnik.net/Uporabno.php> (26.6.2009).

Potočnik D. (2002/03). *Osebnostne lastnosti, samopodoba in samospoštovanje*, dostopno na: http://www.psiha.net/aavsec/Podatki/RP_Darja.pdf (16. 6. 2009).

Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, Ur. l. RS, št. 64/04, 83/05, 27/07.

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, Ur.l. RS, št. 54/02.

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede, Ur.l. RS, št. 41/94, 49/95, 66/96, 54/99, 2/2001, 19/2001, 39/2002, 55/2002.

Pšunder M., Vezovišek, M. (2004). *Medsebojni odnos med učitelji in učenci*, Pedagoška obzorja, 19(3-4): 72–80.

Pšunder, M., Milivojević Krajncič, A. (2009). *Povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja z odnosi s starši in šolo*, Šola kot stičišče partnerjev, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pušnik, M. (2001). *Oblikovanje oddelčnih pravil*, Šolsko svetovalno delo, 6 (3): 24-27.

Puklek Levpušček, M. (2001). *Doživljanje vedenja učencev, motivacijska prepričanja in samoreglativno učenje pri različno starih mladostnikih*, Psihološka obzorja 10 (4): 49–61, dostopno na: <http://psy.ff.uni-lj.si/iGuests/Obzorja/Vsebina1/Vol10-4/puklek.pdf> (julij 2008).

Račnik M. (2008). *Uporaba humorja na delovnem mestu*, dostopno na: <http://www.vodja.net/index.php?blog=1&title=uporaba-humorja-na-delovnem-mestu&more=1&c=1&tb=1&pb=1> (13. 7. 2009).

- Rains, O., (1970) Eric EDO77649, dostopno na:
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED077649&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED077649 (julij 2008).
- Rainsberger, C.D. (1994). *Reducing stress and tension in the classroom through the use of humor*: Unpublished document. : ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 101
- Rajković V., Šušteršič, O., Šušteršič, J., Bohanec, M.(1999). *Kako storiti več za kakovost zdravstva in šolstva?* Prispevek za modro knjigo, Civilna družba v Sloveniji in Evropi, Ljubljana, dostopno na:<http://www1.fov.uni-mb.si/programiranje/uros/files/SPO/ClanekModraKnjiga2000.pdf> (julij 2008).
- Rankelj, J.(2000). *Kako deseči, da bi nas otroci ubogali in da bi se od nas čim več naučili?*, Ptički brez gnezda, 19 (38): 35–46.
- Razdevšek - Pučko, C. (1990). *Značilnosti razredne interakcije pri pouku temeljnih predmetov od drugega do petega razreda osnovne šole*, Sodobna pedagogika, 41(5–6): 310–315.
- Razdevšek Pučko, C., (2004). *Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?* Sodobna pedagogika, 55 (121), Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 52–74.
- Relja, J. (2006). *Kako se učenci osjećaju u školi*, Život i škola, 15–16 (1–2), dostopno na: <http://hrcak.srce.hr/file/39459> (julij 2008).
- Resman, M. (2000). *Šola in šolska skupnost kot dejavnika vzgoje*, Sodobna pedagogika 5, dostopno na: <http://www.sodobna-pedagogika.net/5-00.htm> (julij 2008).
- Resnik Planinc, T., Kosten Zabret, S.,(2006). *Kompetence učitelja geografije z vidika bodočih učiteljev geografije*, Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev, Uredila Peklaj, C., Ljubljana: Center za izobraževanje Filozofske fakultete.
- Resnik Planinc, T, Kosten Zabret, S. (2007). *Vpliv geografskega kurikuluma na kompetence učitelja geografije*, Dela, 27: 183–197, dostopno na: http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/geo/Publikacije/Dela/files/Dela_27/10_resnik.pdf (julij 2008).
- RIS - Raba interneta v Sloveniji, dostopno na: <http://www.ris.org/> (januar 2009).

- Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965) , dostopno na:
<http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/834.asp> (junij 2008).
- Rosić, V. (1997). *Odgoj in odgajatelj u novim zadaćima odgojno-obrazovanov*, Kongres pedagoških delavcev Slovenije, Zbornik prispevkov 13. -o 15. marca 1997, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Rožman M., Čuček, M., Japelj Pavešić, B., Svetlik, K. (2007). *Pogled šol na dejavnike uspešnosti pri poučevanju matematike in naravoslovja*, dostopno na:
http://sinica.ijs.si/matport/Ucitelji/Pogled_sol_na_dejavnike.pdf. (13. 7. 2009).
- Saint-Exupéry, Antoine de (1982). *Mali princ*, Ljubljana : Mladinska knjiga.
- Scarlette C. Gordon, Myron H. Dembo, Hocevar , D. (2007). *Do Teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology?* Teaching and Teacher Education, 23, (1): 36–46, dostopno na:
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VD8-4KPNKHK-1&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=1bafbc282dfadb4f424fb94e8e11d722 (julij 2008).
- Sidey, H. (1994). "A sense of humor is no joke," commencement address, IowaStateUniversity, Ames, IA.
- Sims, P. (1999). *Spodbujanje odličnosti : vsak otrok je lahko dober učenec*, Tržič: Učila.
- Skalar, M. (1997). *Pomen empatije za delo z mlajšimi učenci*. Programska prenova naše osnovne in srednje šole. Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Zbornik prispevkov od 13. do 15. marca 1997.
- Skalar, V. (1985). *Nasprotja med vlogami vzgojiteljskega poklicnega profila*, Iskanja, 3(3–4): 22–27.
- Skulj, T., Rajković, V., Batagelj, V., Čampelj, B., (2000): *Vizije računalniškega in informacijskega opismenjevanja (pogled naprej)*, dostopno na:
<http://sio.edus.si/list/1/Vizija/default.htm> (januar 2009).
- SITES (2006). IEA, dostopno na: <http://www.iea.nl/sites20060.html> (januar 2009).

Spletna stran zavoda RS za šolstvo, dostopno na:

<http://www.zrssi.si/default.asp?link=predmet&tip=4&pID=144&rID=1243>
(februar 2009).

SSKJ (2000), *Slovar slovenskega knjižnega jezika*, Ljubljana: DZS.

Starbek Potočan, M.(2005). *Vpliv učiteljevega samospoštovanja na njegovo komuniciranje z učencem in na učenčevo samopodobo*, magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Stephanie D. Preston and Frans B. M. de Waal: *Empathy: Its ultimate and proximate bases*, Department of Psychology, University of California at Berkeley Living Links, Yerkes Primate Center and Psychology Department, Emory University, Atlanta, dostopno http://cogprints.org/1042/0/preston_de_waal.html (julij 2009).

Steven M. Sultanoff, Ph.D.: *HumorMatters*, dostopno na: <http://www.humormatters.com/> (junij 2009).

Stuart, W.D., & Rosenfeld, L.B. (1994). *Student perceptions of teacher humor and classroom climate*, Communication Research Reports, 12: 192–199.

Sulčič, V., Sulčič, A., (2008). *Usposabljanje učiteljev in mentorjev za e-izobraževanje-poročilo o izvedbi dvoletnega razvojnega projekt*, Univerza na Primorskem, Fakulteta za management, Koper.

Sultanoff, S. M. (1993), "Taking humor seriously in the workplace," *Humor in the Workplace*, dostopno na: www.humormatters.com/articles/workplac.htm (julij 2009).

Sylwester, R. (2001). *A teacher's sense of humor*. Retrieved April 28, 2008, from http://www.brainconnection.com/content/11_1/printable_alternative? Evaluation and Program Planning, 18, 77–87.

Škerbinek A., L. (1998). *Skupinska dinamika negovalnega tima*, Obzornik zdravstvene nege 32: 25–28, dostopno na: http://www.obzornikzdravstvenenege.si/Celoten_clanek.aspx?ID=a334c075-6897-42a9-b037-bfef873d780a (junij .2009).

- Škof, B., Zabukovec, V., Cecić Erpić, S., Boben, D. (2005). *Pedagoško psihološki vidiki športne vzgoje*, Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo obzorja.
- Šmid, M. (2001). *Pomen transferja in motivacije pri razvoju sublimacije*, Defektologica slovenica, 9 (3): 57–66.
- Šteh B. (2008). *Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«*, Sodobna pedagogika, 59(5): 30–50.
- Štemberger, V. (2000). *Kako odnos med profesorjem in študentom vpliva na kvaliteto vzgojno-izobraževalnega procesa*, Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja, Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko, str. 266–269.
- Tafarodi, Romin w. in William B. Swann (1995). *Self-Linking and Self Competence as Dimensions of Global Self – Esteem: Intiat Validation of Measure*. Journal of Personality Assesment, dostopno na: <http://psych.utoronto.ca/~tafarodi/Papers/JPA95.pdf> (junij 2009).
- TIMSS (2007). IEA, dostopno na: <http://www.iea.nl/timss2007.html> (januar 2009).
- Tomažin, M., Gradišar, M. (2002). *Izobraževanje učiteljev za uporabo informacijskih in komunikacijskih tehnologij*, Organizacija, 35 (8): 521- 525., dostopno na: <http://lopes1.fov.uni-mb.si/is2002/tomazin.pdf> (januar 2009).
- Tomori, M. (1983). *Pot k odraslosti : kaj je in kaj ni motnja v otrokovem duševnem razvoju*, Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Tomori, M. (2002). *Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj : Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*, Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 16–18.
- Torkar, G. (2006). *Vplivi učiteljevih vrednot na njegovo vzgojnoizobraževalno delovanje na področju varstva narave*, doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Biotehnična fakulteta, dostopno na: http://www.digitalna-knjiznica.bf.uni-lj.si/dd_torkar_gregor.pdf (julij 2008).
- Tudi učitelji potrebujejo dobro izobrazbo* (2007), dostopno na: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=PDF&aged=1&language=SL&guiLanguage=en> (junij 2008).

- Ule, M., Kline, M. (1996) : *Psihologija tržnega komuniciranja*. Ljubljana : Fakulteta za družbene vede.
- Vehover, V., Brečko, B., N.. *E-izobraževanje v Sloveniji – stanje in ovire*, 12. Andragoški kolokvij, Bled, dostopno na: http://tvu.acs.si/datoteke/AK/2008/Predstavitev_Brecko.pdf(januar 2009).
- Venko, L. (2002). *Kaj lahko naredijo učitelji, kadar jim učenci povzročajo težave*, Didakta, 12 (66/67): 52–54.
- Vidmar Kuret, M.(2004). *Humor v šoli*, Vzgoja, 6(23): 27–28.
- Vila, A. (2000). *Organizacija v postmoderni družbi*, Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Vila, A. (2001). „*Peter Drucker o budućnosti*“, dostopno na: http://oraport.fov.uni-mb.si/pls/portal/PORTAL.wwwv_user_utilities.exec_procedure?p_session_id=&p_module_id=1389253212&p_version=1&p_arg_names=SIFRA&p_arg_values=721 (junij 2008).
- Wood, R., Tolley, H.(2004). *Ocenite svojo čustveno inteligenco : kako določiti in povečati svojo čustveno inteligenco?*, Ljubljana: Lisac&Lisac.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime*, priročnik za učitelje, Ljubljana: Produktivnost d. o. o. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zagoršek, T. (2001). *Kakšne lastnosti ima uspešen in priljubljen vzgojitelj*, Ptički brez gnezda, 20 (39): 57–73.
- Zakon o delavnih razmerjih, Ur.l. RS, št. 42/2002, 103/07.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Ur.l. RS, št. 16/2007, 36/2008.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001), Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi – TNTEE, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana.
- Zloković J.(2009). *Samopercepcija vzgojnih kompetenc učiteljev in vzgojiteljev ter njihova stališča o starševskih kompetencah*, Šola kot stičišče partnerjev, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Zorman, M., Pušnik, M., Bezić, T., Rupar, B., Žakelj, A. (2004). Projektna naloga, *Svetovalna vloga učitelja*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, dostopno na: http://www.zrss.si/doc/___PROJEKTNA%20NALOGA%20Svetovalna%20vloga%20u%C4%8Ditelja.dOC (julij 2008).
- Yee, Albert H (1966). *Factors involved in determining the relationship between teachers' and pupils' attitudes*, dostopno na: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED010336&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED010336 (oktober 2009).
- Žibert, A. *Izobraževanje strokovnih delavcev na področju uporabe IKT*, ZRSŠ, dostopno na: http://www.zrss.si/ppt/INF_3_izobrazev.ppt, (junij 2008).
- Žnidaršič, J. (2008). *Ustno poslovno komuniciranje*, dostopno na: http://miha.ef.uni-lj.si/_dokumenti3plus2/191117/4in5-assertivnostinneverbalna_s_.ppt (10. 7. 2009).

PRILOGE

- Priloga 1: Elektronski spremni dopis učiteljem
 Priloga 2: Spremni dopis šolam
 Priloga 3: Anketni vprašalnik
 Priloga 4: Opisne statistike in korelacije med izvedenimi spremenljivkami

KAZALO SLIK

<i>Slika 1: Grafični prikaz medosebnega odnosa (vir: Bratanić, 1991).....</i>	5
<i>Slika 2: Šolski razred kot socialni sistem (vir: Pečjak in Košir, 2008: 7).....</i>	11
<i>Slika 3: Dejavniki vzgojno-izobraževalnega procesa (vir: Kramar, 2009).....</i>	12
<i>Slika 4: Razmerja neposrednih dejavnikov izobraževalnega procesa (vir: Kramar, 2009).....</i>	13
<i>Slika 5: Struktura subjektivnih kriterijev kakovosti (vir: Kovač, Resman, Rajkovič, 2008: 189).....</i>	14
<i>Slika 6: Interakcijsko-komunikacijski aspekt vzgoje (Vir: Bratanić, 1991: 25).....</i>	18
<i>Slika 7: Položaj, vloge in odnosi med učitelji in učenci (vir: Kramar, 2009).....</i>	18
<i>Slika 8: Problematika odnosov med učitelji in učenci (vir: Kramar, 2009).....</i>	19
<i>Slika 9: Vedenje učitelja, ki ima dobro mnenje o sebi in vedenje učitelja, ki ima slabo mnenje o sebi (vir: Petek, 1999).....</i>	37
<i>Slika 10: Empatija (vir: KomWiki-Wiki za poslovno in organizacijsko komuniciranje, http://cmc.foi.hr:8080/komwiki/index.php/Empatija).....</i>	41
<i>Slika 11: Zakonitosti komunikacije (vir: Plevnik, 2009).....</i>	55
<i>Slika 12: Vpliv medsebojnih odnosov na usodo vsebine sporočila (vir: Brajša, 1993: 37).....</i>	59
<i>Slika 13: Ključne kompetence sodobnega evropskega učitelja (vir: Javrh, 2006: 121).....</i>	73
<i>Slika 14: Izbor hipotez glede dejavnikov, ki vplivajo na odnos med učiteljem in učencem.....</i>	79
<i>Slika 15: Povezanost nekaterih spremenljivk s kvaliteto odnosa.....</i>	97
<i>Slika 16: Povezanost nekaterih spremenljivk z bližino odnosa.....</i>	98
<i>Slika 17: Dejavniki z največjim vplivom na kvaliteto odnosa.....</i>	100
<i>Slika 18: Dejavniki z največjim vplivom na bližino odnosa.....</i>	101

KAZALO DIAGRAMOV

Diagram 1: Predmet poučevanja.....	86
------------------------------------	----

KAZALO TABEL

<i>Tabela 1: Cronbachovi koeficienti alfa za posamezne lestvice</i>	88
<i>Tabela 2: Povprečja in standardni odkloni za spremenljivki kvaliteta in bližina odnosa</i>	89
<i>Tabela 3: Rezultati analize variance - razlike med spoloma po posameznih spremenljivkah</i>	90
<i>Tabela 4: Rezultati analize variance - razlike glede izobrazbe po posameznih spremenljivkah</i>	91
<i>Tabela 5: Povprečja in standardni odkloni za spremenljivke, za katere obstajajo statistično pomembne razlike po izobrazbi</i>	92
<i>Tabela 6: Rezultati Tukey-evega testa za spremenljivko splošna IKT- kompetenca</i>	92
<i>Tabela 7: Rezultati Tukey-evega testa za spremenljivko pedagoška IKT- kompetenca</i>	93
<i>Tabela 8: Rezultati korelacijske analize nekaterih spremenljivk skupine »delovna doba« ter njihova povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa</i>	93
<i>Tabela 9: Rezultati korelacijske analize nekaterih spremenljivk skupine »dodatno strokovno izpopolnjevanje« ter njihova povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa</i>	94
<i>Tabela 10: Rezultati korelacijske analize izvedenih spremenljivk skupine »IKT- kompetenca« ter njihova povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa</i>	94
<i>Tabela 11: Rezultati korelacijske analize izvedene spremenljivke »samospoštove« ter njena povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa</i>	95
<i>Tabela 12: Rezultati korelacijske analize nekaterih spremenljivk skupine »empatija« ter njihova povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa</i>	96
<i>Tabela 13: Rezultati korelacijske analize izvedene spremenljivke »uporaba humorja« ter njena povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa</i>	96
<i>Tabela 14: Rezultati korelacijske analize izvedene spremenljivke »komunikacijske spretnosti« ter njena povezanost s kvaliteto in z bližino odnosa</i>	96
<i>Tabela 15: Rezultati korelacijske analize izvedenih spremenljivk skupine »IKT- kompetenca« ter njihova povezanost s starostjo učitelja</i>	99
<i>Tabela 16: Rezultati regresijske analize za odvisno spremenljivko »kvaliteta odnosa«</i>	99
<i>Tabela 17: Rezultati regresijske analize za odvisno spremenljivko »bližina odnosa«</i>	100

PRILOGE

Priloga 1: Elektronski spremni dopis učiteljem

Datum: 25. maj 2009

Zadeva: RAZISKAVA – Dejavniki odnosa med predmetnimi učitelji in učenci v osnovni šoli

Zaradi lastne želje po novih znanjih nadaljujem študij na Fakulteti za organizacijske vede v Kranju, smer kadrovskega management. Pod mentorstvom prof. dr. Milana Pagona pripravljam magistrsko nalogo, s katero bom proučevala dejavnike odnosa med učiteljem in učenci v osnovni šoli na predmetni stopnji. Za raziskavo potrebne podatke bom zbrala z metodo anketiranja **predmetnih učiteljev**, zato se obračam na Vas s prošnjo za sodelovanje. Hvaležna bi Vam bila, če bi do 4. julija 2009 izpolnili spletno anketo na naslovu,

http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=GoBggghs0woTstBNfIQdtmQ_3d_3d

(povezavo vzpostavite s kombinacijo tipke CTRL in levega klika na miški ali pa naslov prekopirate v vnosno polje za e-naslov).

Vljudno Vas prosim za sodelovanje, saj bodo Vaši odgovori pomemben doprinos k uspešnejšim odnosom med učitelji in učenci ter zadovoljstvu udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Vaše sodelovanje pri izpolnjevanju vprašalnika je anonimno in prostovoljno. Vaši odgovori na anketna vprašanja, ki se shranjujejo v bazo, ne vsebujejo nobenih informacij, preko katerih bi Vas bilo mogoče identificirati.

V kolikor bi Vas zanimali rezultati raziskave, mi, prosim, to sporočite na elektronski naslov, in Vam jih bom posredovala.

Za Vaše sodelovanje se Vam najlepše zahvaljujem in Vam želim čim uspešnejši zaključek šolskega leta ter prijetne poletne počitnice.

Lepo vas pozdravljam.

Magda Slokar Čevdek

Priloga 2: Spremni dopis šolam

Magda Slokar Čevdek
Bukovica 50/ d
5293 VOLČJA DRAGA

Elektronski naslov: magda.slokar@guest.arnes.si
RAVNATELJICAM IN RAVNATELJEM OSNOVNIH ŠOL

Datum: 25. maj 2009

Zadeva: RAZISKAVA – Dejavniki odnosa med predmetnimi učitelji in učenci v osnovni šoli

Spoštovana gospa ravnateljica, gospod ravnatelj, spoštovani predmetni učitelji,

glede na to, da z nekaterimi morda še nisem imela priložnosti sodelovati, mi dovolite, da se Vam predstavim.

Sem učiteljica matematike in fizike na OŠ Solkan, po poklicu pa tudi univ. dipl. organizator dela – informatik. Zaradi lastne želje po novih znanjih nadaljujem študij na Fakulteti za organizacijske vede v Kranju Univerze v Mariboru – smer kadrovskega managementa.

Pod mentorstvom prof. dr. Milana Pagona pripravljam magistrsko nalogo, s katero bom proučevala dejavnike odnosa med učiteljem in učenci v osnovni šoli na predmetni stopnji.

Za raziskavo potrebne podatke bom zbrala z metodo anketiranja **predmetnih učiteljev**.

Vljudno Vas prosim za sodelovanje, saj bodo Vaši odgovori pomemben doprinos k uspešnejšim odnosom med učitelji in učenci ter zadovoljstvu udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Vaše sodelovanje pri izpolnjevanju vprašalnika je anonimno in prostovoljno. Vaši odgovori na anketna vprašanja, ki se shranjujejo v bazo, ne vsebujejo nobenih informacij, prek katerih bi Vas bilo mogoče identificirati.

V kolikor bi Vas zanimali rezultati raziskave, mi prosim to sporočite na elektronski naslov, in Vam jih bom Vašo željo posredovala.

Za Vaše sodelovanje se Vam najlepše zahvaljujem in Vam želim čim uspešnejši zaključek šolskega leta in prijetne poletne počitnice.

Lepo vas pozdravljam.

Magda Slokar Čevdek

Priloga 3: Anketni vprašalnik

ANKETNI VPRAŠALNIK – DEJAVNIKI ODNOSA MED UČITELJEM IN UČENCI V OSNOVNI ŠOLI

Spoštovani,
sodelujete v raziskavi o odnosih med učitelji in učenci v osnovni šoli, in sicer z vašega vidika - vidika učitelja. Vaše mnenje bo dragocen del celotne raziskave.

Pravilnih ali napačnih odgovorov ni. Pomembna so vaša mnenja, stališča, prepričanja in izkušnje.

Anketa je anonimna. Vaši odgovori na anketna vprašanja, ki se shranjujejo v bazo odgovorov, ne vsebujejo nobenih informacij, preko katerih bi Vas bilo mogoče identificirati.

Morebitne pomisleke ali vprašanja glede svojega sodelovanja v raziskavi, pošljite na e-naslov: magda.slokar@guest.arnes.si

Zahvaljujemo se Vam za odgovore in čas, ki ste nam ga s tem namenili.

Magda Slokar Čevdek

Opomba: IKT – informacijsko – komunikacijska tehnologija

1. Vaš spol:

1- moški 2- ženski

2. Vaša starost v letih:.....

3. Vaša najvišja stopnja izobrazbe:

- a. višješolska izobrazba
- b. visokošolska izobrazba
- c. univerzitetna izobrazba
- d. specializacija
- e. magisterij
- f. doktorat

4. Vaša skupna delovna doba v letih:

5. Vaša skupna delovna doba v vzgoji in izobraževanju v letih:

6. Delovna doba (v letih) v šoli, v kateri ste zaposleni sedaj

7. Katere predmete učite?

a) matematika	g) fizika	m) naravoslovje in tehnika
b) slovenščina	h) geografija	n) športna vzgoja
c) tuj jezik	i) zgodovina	o) tehnika in tehnologija
d) biologija	j) glasbena vzgoja	p) državljanska vzgoja in etika
e) kemija	k) gospodinjstvo	r) izbirni predmeti – naravoslovni sklop
f) naravoslovje	l) likovna vzgoja	s) izbirni predmeti - družboslovni sklop

8. Šolsko leto, ko ste se zadnjič udeležili kakršne koli oblike dodatnega strokovnega izobraževanja (format xxxx/xx):.....

9. Koliko dni je trajalo vaše dodatno strokovno izpopolnjevanje v zadnjih 12 mesecih?

..... dni

10. Koliko dni povprečno traja vaše dodatno strokovno izpopolnjevanje v posameznem šolskem letu?

..... dni

11. Koliko dni ste se doslej dodatno strokovno izpopolnjevali s področja IKT?

..... dni

12. Naslednje trditve se nanašajo na kompetenco za splošno rabo IKT. V kolikšni meri se s temi trditvami strinjate?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
S programom za urejanje besedila znam napisati pismo.					
Z elektronsko pošto znam poslati datoteko kolegom učiteljem.					
Znam prenesti fotografije na računalnik in jih prikazati.					
Znam shranjevati elektronske datoteke v mape in podmape na računalnik.					
Znam uporabiti program preglednic za vodenje finančnih zadev in administrativnih zadev povezanih z učenci.					
Z drugimi znam deliti znanje in izkušnje na pogovornem forumu/v uporabniški skupini na internetu.					
Znam izdelati predstavitev s preprostimi animacijskimi funkcijami.					
Internet znam uporabiti za spletne nakupe in plačila.					

13. Naslednje trditve se nanašajo na kompetenco za pedagoško rabo IKT. V kolikšni meri se s temi trditvami strinjate?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
Znam pripraviti učne ure, pri katerih učenci uporabljajo IKT.					
Vem, kdaj je pri poučevanju/učenju uporaba IKT primerna.					
Na internetu znam poiskati uporabne vire za učni načrt.					
Z IKT znam spremljati napredek učencev in ovrednotiti njihove dosežke.					
IKT znam uporabiti za učinkovite predstavitve/razlage.					
IKT znam uporabiti za sodelovanje z drugimi.					
Izobraževalne računalniške programe znam namestiti na svoj računalnik.					
Z uporabo interneta pomagam učencem pri učenju.					

14. V kolikšni meri, po vašem mnenju, učenci pri vas cenijo naslednje lastnosti?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
prijazen in topel odnos do učencev					
razumevanje in spoštovanje učencev					
jasno, pregledno in razumljivo razlaganje					
vedro razpoloženje					
pošteno in objektivno ocenjevanje					
zunanj izgled, način oblačenja					
Pripravljenost pomagati učencu					
IKT-kompetenca					
dodatno strokovno izpopolnjevanje					
Ostalo Prosim navedite					

15. V kolikšni meri se pri vašem delu in odnosu do učencev pojavljajo naslednji pojavi?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
vzvišen nastop učenca do vas					
težave z razumevanjem učenca					
vaš podcenjevalni odnos do učenca					
vaše prepričanje, da morate imeti vedno prav					
problemi zaradi razlike v letih					
vaše pomanjkljivo znanje					
ostalo Prosim navedite					

16. V kolikšni meri so, po vašem mnenju, vaši učenci zadovoljni z naslednjimi dejavniki?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
kvaliteta vašega odnosa do učencev					
zanimivosti učne vsebine					
vaše pohvale in spodbujanje učencev					
upoštevanje mišljenja učencev					
vaša duhovitost					
vaša razlaga snovi					
Ostalo Prosim navedite					

17. V kolikšni meri po vašem mnenju večina učencev občuti do vas:

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
simpatijo					
občudovanje					
spoštovanje					
strahospoštovanje					
strah					
antipatijo-mržnjo					
preziranje					
ravnodušnost					
ostalo Prosim navedite					

18. V kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
Odnosi med zaposlenimi na naši šoli so dobri.					
Med učitelji in učenci prevladujejo dobri odnosi.					
Učitelji in učenci si medsebojno zaupamo.					
Z učenci imam dobre odnose.					

19. Naslednje trditve se nanašajo na dogajanje v vašem razredu pri vaših urah. V kolikšni meri se s temi trditvami strinjate?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
Pogovarjam se z vsakim učencem posebej.					
Učenci lahko povedo svoje mnenje v razpravi.					
Osebnostno se zanimam za vsakega učenca.					
Do učencev sem prijateljski.					
Ideje in predlogi učencev so upoštevani v razpravi.					
Pomagam vsakemu učencu, ki ima težave pri šolskem delu.					
Učenci mi postavljajo vprašanja.					
Upoštevam čustva učencev.					
V razredu razpravljamo.					

20. V kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
Na splošno sem zadovoljen/a sam/a s sabo.					
Včasih mislim, da sploh nisem dober/a.					
Menim, da imam kar nekaj dobrih lastnosti.					
Zmožen/a sem opraviti stvari tako dobro kot večina ostalih ljudi.					
Čutim, da nimam dosti, na kar bi lahko bil/a ponosen/a.					
Včasih se zares počutim nekoristen/a.					
Čutim, da sem vreden človek, vsaj toliko kot so ostali.					
Želim si, da bi imel/a več spoštovanja do sebe.					
Kljub vsemu sem nagnjen/a k občutku, da sem neuspešen/a.					
Imam pozitiven odnos do samega sebe.					

21. Naslednje trditve se nanašajo na vaše misli in čustva v različnih situacijah. V kolikšni meri se s temi trditvami strinjate?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
Večkrat sanjam in si zamišljam stvari, ki bi se mi utegnile zgoditi.					
Pogosto sočustvujem z ljudmi, ki so manj srečni od mene.					
Včasih težko vidim stvari s stališča druge osebe.					
Včasih mi ni posebno žal ljudi, ki imajo probleme.					
Zelo se uživim v čustva oseb iz romanov.					
V nepredvidenih situacijah občutim tesnobo in nelagodje.					
Ob gledanju filma ali gledališke predstave navadno ostanem objektivni in neprizadet.					
Kadar se ljudje v čem ne strinjajo, navadno poskušam videti problem s stališča vseh prizadetih.					
Kadar vidim, da koga izkoriščajo, navadno začutim, da bi ga rad zaščitil.					
Kadar se znajdem v čustveno zelo napeti situaciji, se včasih počutim nemočnega.					
Da bi bolje razumel svoje prijatelje, si včasih poskušam predstavljati, kako so stvari videti z njihovega zornega kota.					
Posebej redko se mi zgodi, da me dobra knjiga ali film močno čustveno razgiba.					
Kadar vidim, da se je nekdo poškodoval, navadno ostanem miren/a.					
Nesreča ljudi me navadno ne vznemiri preveč.					
Če sem prepričan/a, da imam prav, ne zgubljam veliko časa s poslušanjem stališč drugih.					
Zgodilo se mi je že, da sem se po gledanju filma ali gledališke predstave počutil/a, kot da sem eden od junakov.					
Čustveno napete situacije mi vzbujajo strah.					
Kadar vidim, da se komu godi krivica, včasih ne čutim kaj dosti sočutja.					

V nepredvidljivih situacijah sem navadno dokaj učinkovit in iznajdljiv.					
Stvari, ki se dogajajo okoli mene, me često precej prizadenejo.					
Trdno verjamem, da ima vsako vprašanje dve plati, zato poskušam videti obe.					
Sebe bi označil/a kot precej rahločutno osebo.					
Kadar gledam dober film, se z lahkoto postavim na mesto glavne osebe.					
V nepredvidenih situacijah navadno izgubljam nadzor nad seboj.					
Kadar me nekdo razjezi, se navadno poskušam za nekaj časa postaviti »v njegovo kožo«.					
Kadar berem zanimivo zgodbo ali roman, si predstavljam, kako bi se počutil/a sam/a, če bi se to dogajalo meni.					
Kadar vidim, da je kdo v nevarnosti ali nujno potrebuje pomoč, postanem čisto zbežan/a.					
Preden koga kritiziram, si poskušam predstavljati, kako bi se počutil/a sam, če bi bil/a na njegovem mestu.					

22. Naslednje trditve se nanašajo na dogajanje v vašem razredu pri vaših urah. V kolikšni meri se s temi trditvami strinjate?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
Zabaven/a sem in se z učenci med uro tudi pošalim.					
Učencem dovolim, da se pošalijo.					
Velikokrat se smejem/šalim.					
Učenci se pošalijo v moji prisotnosti.					
V delo z učenci vpletam humor.					
Tudi v pogovor s sodelavci vpletam humor.					

23. V kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami?

	1 - sploh ne	2 - v majhni meri	3 - v srednji meri	4 - v veliki meri	5 - v zelo veliki meri
V razredu je komuniciranje med mano in učenci odkrito in sproščeno.					
Moja sporočila so nedvoumna.					
Med govorjenjem uporabljam primerno jakost in intonacijo glasu, da pritegnem pozornost učencev.					
Za večjo prepričljivost med govorjenjem uporabljam tudi govorico telesa.					
Pripravljen/a sem poslušati tako mnenja in predloge kot tudi pripombe učencev.					
Učenci lahko pridejo k meni po nasvet tudi z osebnimi težavami.					
Pozorno poslušanje izkazujem tudi z držo telesa in drugimi neverbalnimi izrazi (kimanje, se nasmehnem).					
Učenca sogovornika ne le poslušam, ampak tudi opazujem – zanimajo me njegova drža, izraz na obrazu in geste.					
Z lahkoto se vključim v pogovor z vsemi ljudmi.					
Če pride do konflikta, poskušam skupaj z učenci najti vzrok zanj in ga odpraviti.					
V pogovorih z učenci mi uspe predstaviti stvari tako, da jih razumejo in sprejmejo.					
Med govorjenjem gledam učence - vzpostavim primeren očesni kontakt.					

24. V kolikšni meri se strinjate s trditvijo: » Poslušam, da bi razumel.

Pri komunikaciji se sprijaznim s tem, da se pomen mojih besed izraža v odgovoru sogovornika in ne v tem, kaj mislim, ko jih izrečem. Zavedam se, da moje besede vzbudijo v drugih drugačne predstave, čustvene povezave in pomene od mojih«

1 - sploh ne 2 - v manjši meri 3 - v srednji meri 4 - v veliki meri 5 – v zelo veliki meri

Hvala za sodelovanje

Priloga 4: Opisne statistike in korelacije med izvedenimi spremenljivkami

*p < 0,1 **p < 0,05 ***p < 0,001

Spremenljivka	POVP	S.O.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1. starost	42.1073	8.9830	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. delovna doba	17.7059	10.1171	0,98***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. delovna v VVI	16.8439	9.9782	0,93***	0,96***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. delovna doba v sedanjih šoli	13.5658	9.3563	0,82***	0,85***	0,90***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. leta od zadnjega usposabljanja	0.21782	0.5572	0,03	0,02	0,01	0,002	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. število dni dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v zadnjih 12 mesecih	4.8966	5.1159	-0,05	-0,05	-0,06	-0,07	0,18**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. povprečno število dni dodatnega strokovnega izpopolnjevanja v šolskem letu	4.4634	2.1431	0,09	0,09	0,07	0,003	0,06	0,36***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. število dni dodatnega strokovnega usposabljanja s področja IKT	7.4179	10.6782	0,30***	0,30***	0,30***	0,23***	0,06	0,08	0,10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. splošna IKT-kompetenca	4.0231	0.8804	-0,39***	-0,43***	-0,46***	-0,46***	0,08	0,07	0,12*	0,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10. pedagoška IKT-kompetenca	3.71875	0.8823	-0,34***	-0,37***	-0,41***	-0,40***	0,10	0,11	0,18**	0,11	0,76***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11. kvaliteta odnosa	3.9664	0.3445	-0,05	-0,06	-0,10	-0,10	-0,09	0,07	-0,03	-0,02	0,25**	0,25**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12. bližina odnosa	3.9428	0.4988	-0,08	-0,07	-0,07	-0,05	0,09	0,14*	0,003	-0,09	0,14*	0,23**	0,55***	-	-	-	-	-	-	-	-
13. samospoštovanje	4.0557	0.5291	-0,04	-0,06	-0,08	-0,13*	-0,07	0,03	-0,01	-0,001	0,22**	0,21**	0,29***	0,22**	-	-	-	-	-	-	-
14. empatija	3.1871	0.3428	-0,02	-0,04	-0,01	0,03	0,01	0,03	0,05	-0,10	-0,01	0,03	0,19**	0,34***	-0,11	-	-	-	-	-	-
15. zavzemanje perspektive	3.3677	0.4823	-0,01	-0,03	-0,02	-0,04	0,05	0,10	-0,02	0,03	-0,01	0,10	0,24**	0,38***	0,07	0,60***	-	-	-	-	-
16. domišljija	2.8798	0.6268	-0,03	-0,05	-0,03	0,02	-0,02	0,03	0,06	-0,10	0,04	0,03	0,17**	0,19**	-0,08	0,81***	0,30***	-	-	-	-
17. empatično zanimanje	3.7800	0.4822	-0,11	-0,10	-0,07	0,001	-0,01	0,004	-0,04	-0,17**	0,01	0,06	0,23**	0,34***	-0,04	0,74***	0,38***	0,47***	-	-	-
18. osebna prizadetost	2.6919	0.4620	0,06	0,06	0,08	0,07	-0,01	-0,07	0,06	-0,02	-0,07	-0,04	-0,12	0,02	-0,23**	0,49***	-0,05	0,27***	0,14*	-	-
19. uporaba humorja	3.5575	0.7271	-0,07	-0,08	-0,10	-0,10	-0,06	0,05	0,03	-0,09	0,21**	0,20**	0,40***	0,38***	0,18**	0,15**	0,12***	0,09	0,24***	0,01	-
20. komunikacijske spretnosti	4.0998	0.47358	0,04	0,02	0,004	-0,01	0,14*	0,16**	0,10	-0,04	0,14*	0,23**	0,53***	0,64***	0,28***	0,34***	0,30***	0,17**	0,31***	-0,01	0,44***