

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

INGRID HOVNIK

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO

**POGLEDI UČENCEV IN UČITELJEV NA DEJAVNIKE UČITELJEVE
AVTORITETE V RAZREDU**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica: doc. dr. Alenka Polak

Kandidatka: Ingrid Hovnik

Ljubljana, avgust 2014

*»Iz nič se zmeraj začanja,
iz molka in iz jeclanja.
Potem se mukoma vzpenja
kvišku - do razdejanja.«*

(T. Pavček)

S tem verzom Toneta Pavčka lahko najlažje opišem potek nastajanja svojega diplomskega dela, ki je končno tu. Zahvaljujem se vsem in vsakemu posebej, ki so me bodrili in mi stali ob strani. Še posebej se zahvaljujem svoji mentorici, dr. Alenki Polak, za ves trud in pomoč pri nastajanju diplomskega dela. Hvala!

POVZETEK

Za učitelje, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces in se srečujejo z učečo se populacijo ter starši učencev, je pomembno, da imajo pedagoško avtoriteto. Če ima učitelj v razredu avtoriteto, lahko bolj učinkovito in kakovostno vodi pedagoški proces, hkrati pa avtoriteta učitelju pripomore k boljšim odnosom in spoštovanju na ravni učitelj-učenec-starši. Pomembno je, da ima učitelj zdravo avtoriteto, s katero učence vzgaja v aktivno odgovorne osebnosti. Potrebno se je zavedati, da na oblikovanje avtoritete vplivajo številni dejavniki. V svojem diplomskem delu sem raziskala in predstavila različne dejavnike, ki prispevajo k oblikovanju učiteljeve avtoritete v razredu. Ugotavljal sem, kakšne poglede imajo na dejavnike učiteljeve avtoritete učitelji in učenci, med katerimi sem naredila tudi primerjavo. S svojim diplomskim delom sem raziskala, kako učitelji in učenci pojmujejo avtoriteto in katere dejavnike ocenjujejo kot najpomembnejše, ki večajo učiteljevo avtoriteto v razredu in ki jo znižujejo. Raziskala sem, katere so tiste lastnosti, ki po mnenju učiteljev in učencev opisujejo učitelja, ki ima avtoriteto v razredu. Podatke sem zbirala v mesecu maju 2014 na različnih osnovnih šolah po Sloveniji s pomočjo dveh anketnih vprašalnikov, pri čemer je bil eden namenjen učiteljem in drugi učencem. V vzorec sem vključila učence 8-ih in 9-ih razredov ter učitelje, ki poučujejo na predmetni stopnji. Vzorec je zajemal 148 anketirancev, od tega 64 učiteljev in 84 učencev. Statistična analiza je pokazala, da učitelji in učenci avtoritete ne pojmujejo enako. Za učence je najpomembnejše, da je učitelj strog, prijazen in zabaven, za učitelje pa, da je pri svojem delu dosleden, pravičen, spoštljiv, pošten in strokoven. Ugotovila sem, da k učiteljevi avtoriteti, po mnenju učencev, v največji meri prispeva uspešno organiziranje pouka, dobro sodelovanje z učenci, učiteljevo sprejemanje drugačnosti učencev, učiteljevo prijazno vedenje do učencev, soustvarjanje razredne klime, pravično ocenjevanje ter poštenost, po mnenju učiteljev pa doslednost pri poučevanju, pravično ocenjevanje, spoštljiv odnos, zaupanje v svoje sposobnosti, pripravljenost na uro, organiziranost, obvladovanje nepredvidljivih situacij ter odločnost. V okviru pojmovanj avtoritete učitelji najpogosteje navedejo, da učitelja z avtoriteto prepoznamo po doslednosti pri poučevanju, prav tako pa ocenjujejo, da prav ta dejavnik v največji meri vpliva na učiteljevo avtoriteto in sicer, da jo povečuje. Na osnovi analize ocenjenega vpliva lastnosti, ki po mnenju učencev in učiteljev opisujejo učitelja z avtoriteto v razredu, sem ugotovila, da po mnenju učiteljev učitelja z avtoriteto najbolj izrazito označujejo lastnosti *spoštovanje s strani učencev*, *osebna moč* ter *veliko znanja*, po mnenju učencev pa lastnosti *dobronamernost do učencev*, *spoštovanje s strani učencev* ter *sproščen, prijateljski odnos z učenci*. Na osnovi dobljenih rezultatov lahko sklenem, da se med učenci in učitelji pojavljajo statistično pomembne razlike v pogledih na dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu.

Ključne besede: avtoriteta, dejavniki, učitelj, učenci

ABSTRACT

It is important for teachers that are involved in the educational process, and interact with pupils and their parents, to have pedagogical authority. When teachers have authority in the classroom, the pedagogical process is more efficient and of a higher quality. Having authority in the classroom also helps teachers to form better relations and mutual respect on the teacher-pupils-parents level. It is important that teachers have a »healthy« amount of authority, and that they use it in such a way that helps their students become active and responsible individuals. One has to be aware that there are a lot of different factors involved in forming teacher's authority in the classroom. In my thesis I have researched and presented various factors that help form teachers' authority in the classroom. Furthermore, I have also researched the different views that teachers and pupils have on authority, and made a comparison. I have researched how teachers and pupils perceive authority and which factors are the most important – which factors raise teachers' authority in the classroom, and which factors lower it. I have researched which traits most accurately describe a teacher that has authority in the classroom. I gathered my data in May, 2014, I handed out questionnaires in various primary schools in Slovenia. I used two different questionnaires, one made for pupils and the other for teachers. The questionnaires were handed out to pupils of 8th and 9th grades and to teachers on the lower secondary level. 148 people participated, 64 teachers and 84 pupils. The statistical analysis has shown that teachers and pupils perceive authority in different ways. It is important for pupils that a teacher is strict, kind and entertaining, and being consistent, fair, respectful, honest and professional is what is important for teachers. Furthermore, in the pupils' view, the teachers' authority consists of: successfully organising lectures, effective collaboration with pupils and accepting different kinds of pupils, being assertive, successfully resolving unexpected situations. The teachers' view is that authority consists of teaching consistency, fair assessment, respectful attitude, trusting one's ability etc. The teachers' answers have shown that the most important factor in forming authority in the classroom is »teaching consistency«. The same factor also increases authority. The characteristics that most accurately describe a teacher with authority in the classroom (teachers' opinion) are: respect, having a strong personality, being knowledgeable. The most important characteristics in pupils' views are: having good intentions, respect, relaxed and friendly attitude towards pupils. I have also discovered that important statistical differences occur between teachers' and pupils' views, that is why I can conclude that teachers and pupils have different views regarding teachers' authority in the classroom.

Key words: authority, factors, teacher, pupils

KAZALO VSEBINE

UVOD	10
TEORETIČNI DEL.....	12
1 AVTORITETA.....	12
1.1 UČITELJEVA AVTORITETA	13
1.1.1 Lastnosti dobrega učitelja	16
1.1.2 Kompetence za večjo učiteljevo avtoriteto v razredu	18
1.2 VLOGA UČITELJA V SODOBNI ŠOLI	20
1.3 UČITELJEVA VZGOJA UČENCEV V ŠOLI	21
1.4 UČITELJEVA AVTORITETA JE ODVISNA OD DRUGIH.....	22
1.5 PROBLEMI IN REŠITVE PRI VZPOSTAVLJANJU AVTORITETE	23
2 DELOVANJE KAKOVOSTNE ŠOLE IN ŠOLSKEGA SISTEMA	26
3 DEJAVNIKI, KI PRISPEVAJO K UČITELJEVI AVTORITETI	28
3.1 PEDAGOŠKI ODNOS MED UČITELJEM IN UČENCI KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITE	28
3.2 KOMUNIKACIJA UČITELJA Z UČENCI KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE.....	29
3.3 UČITELJEVA OSEBNOST KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE	31
3.4 MOTIVACIJA UČITELJA IN UČENCEV KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE.....	33
3.5 UČITELJEVA POJMOVANJA, STALIŠČA, PREDSDODKI IN VREDNOTE TER NJIHOV VPLIV NA UČITELJEVO AVTORITETO	34
3.6 UČITELJEVO VODENJE POUKA KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE.....	36
3.7 METODE DELA UČITELJA V RAZREDU KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE.....	37
3.8 PRAVILA IN NORME V RAZREDU KOT DEJAVNIKA UČITELJEVE AVTORITETE.....	37
3.9 RAZREDNA KLIMA KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE	38
EMPIRIČNI DEL.....	40
4 OPREDELITEV PROBLEMA	40
5 RAZISKOVALNI CILJI	40
5.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	41
5.2 HIPOTEZE	41
6 OPIS UPORABLJENE RAZISKOVALNE METODOLOGIJE	41

6.1 RAZISKOVALNA METODA	41
6.2 MERSKI INSTRUMENT.....	41
6.3 OPIS VZORCA	42
6.4 POSTOPKI ZBIRANJA PODATKOV	44
6.5 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV	44
7 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	46
7.1 POJMOVANJE AVTORITETE UČITELJA-POGLEDI UČITELJEV IN UČENCEV	46
7.2 RAZLIKE V POGLEDIH UČITELJEV IN UČENCEV NA LASTNOSTI, KI OPISUJEJO UČITELJEVO AVTORITETO	56
7.3. UJEMANJE UČITELJEV IN UČENCEV V POGLEDIH, KATERI DEJAVNIKI POZITIVNO ALI NEGATIVNO PRISPEVAJO K AVTORITETI UČITELJA V RAZREDU.....	64
7.3.1 Dejavniki,ki po mnenju učiteljev in učencev večajo učiteljevo avtoriteto v razredu	66
7.3.2 Dejavniki, ki po mnenju učiteljev in učencev znižujejo učiteljevo avtoriteto v razredu.....	68
7.3.3 Dejavniki, ki po mnenju učiteljev in učencev ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu.....	69
7.4 RAZLIKE MED UČENCI IN UČITELJI V POGLEDIH NA UČITELJEVO AVTORITETO	75
ZAKLJUČEK.....	86
LITERATURA.....	89
PRILOGE	94
1 VPRAŠALNIK ZA UČENCE.....	94
2 VPRAŠALNIK ZA UČITELJE	97
3 TABELA 3 a: Prikaz aritmetičnih sredin po velikosti glede na skupine.....	100
4 TABELA 4 a: Prikaz frekvenc in odstotnih deležev po skupinah anketirancev ter rezultati χ^2 -preizkusa	100
5 TABELA 4 b: Prikaz vseh dejavnikov, ločenih po kategorijah večja, ne vpliva, znižuje avtoriteto, po velikosti odstotnih deležev učiteljev in učencev	104
6 TABELA 5 c: Prikaz aritmetičnih sredin po velikosti glede na skupine.....	106

KAZALO TABEL

Tabela 1: Prikaz razporeditve lastnosti po kategorijah	46
Tabela 2: Prikaz frekvenc in odstotnih deležev posameznih lastnosti	48
Tabela 3: Prikaz opisnih mer po skupinah za vse trditve in rezultati t-preizkusa	59
Tabela 4: Prikaz frekvenc in odstotnih deležev po skupinah anketirancev ter rezultati χ^2 -preizkusa.....	66
Tabela 5: Prikaz opisnih mer po skupinah za dejavnike učiteljeve avtoritete in rezultati t-preizkusa.....	76

KAZALO SLIK IN GRAFOV

Slika 1: Predstavitev vzorca glede na status.....	42
Slika 2: Predstavitev vzorca glede na spol učencev	43
Slika 3: Predstavitev vzorca glede na spol učiteljev	43
Slika 4: Predstavitev vzorca glede na šolski okoliš, kjer poučujejo učitelji	43
Slika 5: Predstavitev vzorca glede na razred, iz katerega so učenci	44
Graf 1: Lastnosti, ki so jih navedli tako učenci kot učitelji pri opredeljevanju učitelja z avtoriteto.....	51
Graf 2: Prikaz lastnosti, ki so jih navedli učenci, učitelji pa ne	52
Graf 3: Prikaz lastnosti, ki so jih navedli le učitelji, učenci pa ne	53
Graf 4: Prikaz aritmetičnih sredin glede na skupino anketirancev.....	57
Graf 5: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri spoštovanje s strani učencev označuje učitelja z avtoriteto-pogled učiteljev in učencev.....	61
Graf 6: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri osebna moč označuje učitelja z avtoriteto-pogled učiteljev in učencev.....	62
Graf 7: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri dobronamernost do učencev označuje učitelja z avtoriteto-pogled učiteljev in učencev.....	63
Graf 8: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri sproščen, prijateljski odnos z učenci označuje učitelja z avtoriteto-pogled učiteljev in učencev	64
Graf 9: Primerjava odstotnih deležev za dejavnike, ki po mnenju učiteljev in učencev večajo učiteljevo avtoriteto	67
Graf 10: Primerjava odstotnih deležev za dejavnike, ki po mnenju učiteljev in učencev znižujejo učiteljevo avtoriteto	68
Graf 11: Primerjava odstotnih deležev za dejavnike, ki po mnenju učiteljev in učencev ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto	69
Graf 12: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da doslednost pri poučevanju večja učiteljevo avtoriteto	72
Graf 13: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da jasna pravila večajo učiteljevo avtoriteto	72
Graf 14: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da uspešna organizacija pouka večja učiteljevo avtoriteto.....	73
Graf 15: Prikaz odstotnih deležev glede na to, v kolikšni meri učitelji in učenci ocenijo, da dobro sodelovanje z učenci večja učiteljevo avtoriteto.....	74
Graf 16: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da norčevanje iz učencev vpliva na učiteljevo avtoriteto.....	74
Graf 17: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da popuščanje učencem vpliva na učiteljevo avtoriteto.....	75
Graf 18: Prikaz aritmetičnih sredin glede na skupini za nekatere dejavnike, ki večajo učiteljevo avtoriteto.....	78
Graf 19: Prikaz aritmetičnih sredin glede na skupini za dejavnike,ki po mnenju učiteljev in učencev ne prispevajo k učiteljevi avtoriteti	82

Graf 20: Prikaz odstotnih deležev ocen o vplivu dejavnika <i>doslednost pri poučevanju</i> na učiteljevo avtoriteto-pogled učiteljev in učencev.....	83
Graf 21: Prikaz odstotnih deležev ocen o vplivu dejavnika <i>pravično ocenjevanje</i> na učiteljevo avtoriteto-pogled učiteljev in učencev	83
Graf 22: Prikaz odstotnih deležev ocen o vplivu dejavnika <i>uspešno organiziranje pouka</i> na učiteljevo avtoriteto-pogled učiteljev in učencev.....	84
Graf 23: Prikaz odstotnih deležev ocen o vplivu dejavnika <i>dobro sodelovanje z učenci</i> na učiteljevo avtoriteto-pogled učiteljev in učencev.....	85

UVOD

Učitelji se na svoji poti izobraževanja in poučevanja srečujejo s številnimi novostmi, z vedno novimi in različnimi učenci ter vedno bolj zahtevnimi starši, za to pa je potrebno, da je učitelj kompetenten na vseh področjih. Učiteljeva pot se začne že pri njegovem študiju, ko se odloči, da bi rad postal učitelj. Predvsem je pomembno, kako se bodoči učitelji izobražujejo za svoj poklic, saj morajo že takrat pridobiti izkušnje in prave poglede na resnično dogajanje v razredu. Kramar (1990) opozori, da je na teh študijih lahko prisotno preveč rutine in podrejanja dejavnikom poučevanja, kar učitelje omejuje in izključuje njihovo ustvarjalno razmišljanje in oblikovanje konkretnih pedagoških situacij. Še vedno je bilo in je res, da je praksa nekaj drugega kot teorija. Teorija ponudi znanje in oporne točke, praksa pa uči reagiranja in delovanja v konkretnih odnosih z drugimi. Ravno zaradi tega, ker se v šolah odvija zelo zahteven vzgojno-izobraževalni proces in se od učiteljev pričakuje vedno več priprav nanj (Pušnik, 2012), je pomembno, da ima učitelj izgrajeno ustrezno osebnost, ustrezne kompetence za delovanje ter status avtoritete, torej kot oseba, ki spoštuje in je spoštovana. *»Učiteljeva avtoriteta je dejavnik učenčevega osvobajanja, vendar obenem nujna neizbežna pedagoško-didaktična okoliščina, ki učence obvezuje, omejuje, spodbuja, usmerja in regulira njihovo aktivnost in celoten razvoj«* (Bosanac, dr. G.: cit. Delo, str. 33, v Kramar, 1990, str. 40). V odnosu namreč učitelji in učenci vzajemno vplivajo drug na drugega in ustvarjajo klimo v razredu (Kramar, 1990).

Avtoriteta učitelja je tako nujna za ustrezno delovanje in poučevanje, hkrati pa učencem pomaga na njihovi poti izobraževanja in učenja, da prestopijo mejo mladostništva ter postanejo aktivni in svobodni posamezniki za življenje. Zato je pomembno, da učenci upoštevajo učiteljevo avtoriteto, ki jih vodi pri učenju in vedenju. Od učitelja pa je odvisno, ali svojo avtoriteto uveljavi na spoštljiv način do učencev, saj je avtoriteta učitelja namenjena vendar vodenju pouka in ne nadvladi v odnosih. Učenci morajo ubogati učiteljeva navodila, ker mu zaupajo, ker se učitelj kot takšen pokaže učencem s svojo spoštljivostjo, znanjem, strokovno podkovanostjo in izkušnostjo na področju poučevanja. Njegova avtoriteta je tako odvisna predvsem od njegove vloge, sposobnosti poučevanja, vodenja, obvladovanja situacij v razredu in ukrepanja ob neprimernih vedenjih (Kyriacou, 1991).

Pri oblikovanju avtoritete se je potrebno zavedati, da le-ta ni odvisna samo od učitelja in njegovega položaja, ampak tudi od drugih dejavnikov, ki se pojavljajo v pedagoškem procesu. V prvi vrsti je pomembna učiteljeva osebnost, ki mora biti čutna in človeška, kar pomeni, da je učitelj pedagog že po srcu in ga delo z učenci veseli ter navdihuje. Vplivajo pa tudi drugi psihološki in didaktični dejavniki, ki so ključnega pomena v razredu. Pomembno vplivajo tudi učenci in njihova stališča, vrednote in pojmovanja učiteljeve vloge kot avtoritete, njihovi starši, ki imajo oziroma si o učiteljih ustvarijo svoje mnenje in ga posredujejo svojim otrokom ter ostala širša okolica, kamor spadajo tudi vrstniki učencev in sodelavci na šoli. Zaradi lažjega delovanja učitelja in čim bolj kakovostnega poučevanja je pomembno, da učitelj sodeluje z drugimi, da ni v svojem delu nikdar sam, kar pa pomeni, da zna kritično pogledati

na svoje poučevanje in zna sprejeti tako pozitivne kot negativne povratne informacije o svojem delu ter da se iz tega nauči nekaj novega in kaj spremeni (Kyriacou, 1991).

Avtoriteta lahko tako učiteljem pomaga pri poučevanju, jim odpre nova obzorja delovanja in dobrih odnosov z drugimi ljudmi. Pomembno je le, da se zavedamo spektra različnih dejavnikov, ki avtoriteto sooblikujejo in pripomorejo k njenemu razširjanju in s tem k pozitivnemu sprejemanju s strani drugih ljudi, če se le zdravo uveljavlja s strani učiteljev in če jo kot takšno sprejemajo tudi drugi.

TEORETIČNI DEL

1 AVTORITETA

O avtoriteti se je in se še vedno oblikuje veliko različnih predstav, od tega, kaj sploh je avtoriteta do tega, kako je pomembna. S pojmom avtoritete se je ukvarjalo več različnih mislecev, vsak pa je o njej razvil svojo teorijo. Njen izvor sega daleč v preteklost in predstavlja velik pomen za družbo. Na splošno avtoriteta pomeni lastnost, ki označuje funkcijo posameznika, ki jo le-ta opravlja, recimo učitelj.

Sam pojem avtoriteta izhaja iz latinskih izrazov »*auctor*«, ki pomeni množitelj, ustanovitelj, svetovalec, učitelj, zastopnik, vzor in »*auctoritas*«, ki pomeni oblast, veljava, ugled, vpliv (Bradač, 1990).

V sodobnih slovarjih najdemo za izraz »avtoriteta« tri pomene (Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 188):

- (1.) moč, vpliv, veljava ali ugled osebe (po Verbincu: veljava, ugled; vpliv, izvirajoč iz duševne in moralne premoči (Verbinc, 1982, str. 78));
- (2.) oblast, ki je institucionalno (ali zakonito) vzpostavljena, torej oblast kot moč, ki izhaja z mesta oblasti, in s tem povezan pojem veljavnosti (po Verbincu: vplivna oseba);
- (3.) priznanega strokovnjaka (»tisti, ki ve«, specialist, profesionalec, znanstvena avtoriteta).

Različni avtorji podajajo različne definicije avtoritete:

Avtoriteta po Tadiću (1987) pomeni vest, nagovarjanje, priporočilo, privolitev, izvor, potrditev, verodostojnost, pomembnost, ugled, dostojanstvo, mnenje, vzor, hkrati pa še voljo, odločitev, oblast in zapoved.

Avtoriteta po Gogali: »*Avtoriteta mora biti stvarno utemeljena in grajena na učiteljevih osebnostnih kvalitetah, prežeta mora biti s pozitivnim emocionalnim kontaktom, odnos med učiteljem in učencem pa mora kljub izvorni asimetričnosti temeljiti na demokratičnih osnovah*« (Kroflič, 2000a, str. 69-70).

Človek z avtoriteto pride do moči, ugleda, vpliva kot oseba po dveh poteh: kot posameznik, ki nekaj ve, torej kot strokovnjak, za katerega verjamemo, da ima določeno znanje in ga spoštujemo kot moralno osebo. Po drugi strani pa je pojem avtoritete povezan s hierarhičnimi, institucionalnimi razmerji, zaradi katerih lahko nekdo, ki je na ustreznem položaju, prav tako pridobi moč, vpliv in veljavo. Podobno je v šolski instituciji v razmerju učitelj-učenec (Kovač Šebart in Krek, 2009).

Z avtoriteto se tako označuje poseben odnos, ki ga oseba z avtoriteto ustvarja z drugimi. Avtoriteta je »*neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila ponotranjil in jih bolj ali manj zavestno*

(svobodno) sprejel za svoja« (Kroflič, 1997, str. 14). V tem primeru je poudarjena aktivna vloga učenca, ki predstavlja podrejeni pol, da ponotranji vsebino odnosa in jo sprejme za svojo, kot jo predstavlja učitelj, ki je nadrejen (Kroflič, 1997).

Mackey (1994, str. 35) meni, da »o avtoriteti lahko govorimo šele takrat, ko ta ni odvisna od gole prisile«. Učenci podelijo resnično moč avtoriteti, in sicer s tem, ko verjamejo v njen status v strukturi odnosov. Avtoriteto ima torej tista oseba, ki vpliva na druge brez pritiska.

Iz vseh teh različnih pojmovanj avtoritete različnih avtorjev se lahko izlušči, da pojem označuje izvor moči in določeno obliko ter kakovost odnosa.

Avtorji opisujejo tudi več različnih vrst avtoritete, med njimi racionalno avtoriteto, ki pomeni sposobnost in spoštovanje »nadrejenega pola« (Fromm, 1977, str. 18, v Kroflič, 1997, str. 132). Iracionalna avtoriteta pa naj bi izvirala iz oblasti nad ljudmi in naj bi se kazala kot ponotranjena sila, ki je zaščiten z mnogimi sankcijami (Ule, 1977). Pozicijska avtoriteta in karizmatična avtoriteta se razlikujeta po izvoru avtoritarne moči. Pozicijska avtoriteta pomeni, da avtoriteta izhaja iz položaja v strukturi odnosov in ne temelji na realnih kvalitetah nadrejenega pola. To pomeni, da ima nekdo avtoriteto zaradi položaja, ker mu jo dodeli nekdo drug, npr. šef ali institucija (Kroflič, 1997). Karizmatična avtoriteta pa po Webru (1976, v Kroflič, 1997, str. 132) izvira iz karizme, ki mu pomeni specifično moč določenega posameznika, s pomočjo katere lahko vpliva na druge ljudi kot vodja.

Ampak avtoriteta ni nujno večna lastnost vsakega učitelja (Pribil, 1899, v Kroflič, 1997). To pomeni, da učitelju avtoriteta ni samoumevna, ampak se mora zanjo potruditi, si jo pridobiti in jo nadalje ohranjati v vzgojno-izobraževalnem procesu.

1.1 UČITELJEVA AVTORITETA

Moč učitelja je nekoč določala njegova pozicija, danes je vprašanje njegove osebne avtoritete treba postaviti drugače. Avtoriteta učitelja danes je »stranski proizvod drugih dejavnikov in prizadevanj, kot so poznavanje predmeta, način obravnave, odnos do učencev« (Kovač Šebart, 2005, v Margan, 2012, str. 17). Tako ima učitelj danes zelo težko nalogo, ko prvič stopi v razred: vzpostaviti avtoriteto. Le-te nima zgolj zaradi tega, ker dela v šoli in mu jo dodeljuje sama institucija ter vodstvo šole. Danes jo mora vzpostaviti s svojo osebnostjo, s svojim pristopom k učni snovi in učencem ter jo znati vzdrževati, sicer jo lahko tudi izgubi. Gogala (1966) imenuje osebni način dela in predmet ter učno snov kot prioritete pri vzpostavljanju učiteljeve avtoritete. Zelo pomembna je učiteljeva lastna angažiranost, njegov pozitivni osebni odnos do predmeta ter pristen in iskren odnos do učencev (Marentič Požarnik, 2000). Otroci vedno znova poizkušajo prestopiti mejo in zmagati nad učiteljem, kar mora učitelj znati preprečiti, tudi s kakovostjo poučevanja, s katerim bi poskušal vzpostaviti temelje svoje avtoritete. To pa je eden izmed najtežjih elementov v vzgoji (Kovač Šebart in Krek, 2009).

Ker je učitelj zastopnik institucije, ima vlogo nadrejenega, kar pa se ne spremeni, tudi če se učitelj učencu ponuja kot prijatelj, svetovalec. Hierarhični odnos med njima se nujno ohranja,

čprav v tem primeru ostaja prikrit (Javornik in Kovač Šebart, 1991, v Kovač Šebart in Krek, 2009). Da si učitelj v šoli vzpostavi avtoriteto, je zelo pomembno, »da si v očeh učencev pridobi avtoriteto z mesta znanja« (Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 189), torej kot »tisti, za katerega se predpostavlja, da ve, da ima določeno znanje« (Lacan, 1980, v Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 196) in »z mesta učitelja« (Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 15), v katerega učenci verjamejo, ker verjamejo v njegovo znanje in ker ga spoštujejo kot osebo zaradi njegovih ravnanj. Učitelj ima avtoriteto le, v kolikor ga učenec postavi na mesto svojega »Ideala-Jaza« (Millot, 1983, str. 206). Avtoritarna navezanost je odvisna od učenčevega zaupanja v učiteljeve zmožnosti, da nekaj zmore, da je vreden zaupanja. Takoj ko učenci spoštujejo učitelja, mu s tem podeljujejo avtoriteto (Kroflič, 1997). Pristen odnos med učiteljem in učenci omogoči vzpostavitev osebne avtoritete učitelju, saj v tem primeru k »pravi učiteljski osebnosti spada občutek, da bi bil učitelj še vedno uspešen, tudi če bi se spremenile vse njegove pozitivne lastnosti« (Žižek, 1987, str. 125). Ni pa nujno, da bi učitelj v interakciji z učenci dobro funkcioniral, tudi če bi imel vse pozitivne lastnosti (Žižek, 1987), saj niso edino lastnosti tiste, ki predstavljajo avtoriteto, ampak je potrebna »simbolna zaveza, pakt, angažma, ki eksistencialno zavezuje, veže oba, tako učitelja kot učenca« (Javornik in Kovač Šebart, 1992, str. 34). Ta povezava pa presega pozitivne lastnosti in pomeni simbolno opredelitev. Čeprav ima učitelj vrsto pozitivnih lastnosti, učenci učiteljeve osebnosti ne dojemajo kot seštevek teh osebnostnih lastnosti. Učence lahko učitelj pritegne s svojo osebnostjo, čeprav mu katera pozitivna lastnost manjka ali pa ima katero več (Javornik in Kovač Šebart, 1991, v Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 33). Kakšna je uspešna učiteljska osebnost, Žižek (1987, str. 125) odgovarja: »... sami ne vemo, kakšna, nekaj je v njem, nek X, ki čudežno obarva vse njegove lastnosti«.

Avtoritete ne predstavlja učitelj, ki to nasilno zahteva od učencev in jih tiranizira. Nikakor je ni mogoče izsiliti z represijo, kvečjemu tak učitelj kaže na radikalno nemoč (Kovač Šebart in Krek, 2009). Učitelj ne more temeljiti zgolj na tem, da bi prepričeval učence, naj mu verjamejo in ga spoštujejo, saj je v današnjem času interneta in drugih dostopnih medijev to vse težje doseči. Učitelji se morajo zavedati, da si brez moči ne morejo pridobiti avtoritete (Rutar, 2002). Učiteljeva avtoriteta mora temeljiti na zaupanju učencev ter znanju in izkušnjah, nikakor pa ne sme temeljiti na grožnjah in sankcijah (Marentič Požarnik, 2000), kajti učenci spoštujejo in jemljejo za vzor le tisto, kar vidijo v dejanjih in to jim bo predstavljalo zgled avtoritete. Pogoj za učiteljevo avtoriteto je predvsem transferni odnos med učiteljem in učencem. Gogala (1966, str. 24-25) ga je definirala kot notranjo napetost, ki nastane med delom v razredu ter povezuje učitelja in učenca. S tem kontaktom je mogoče intenzivno pedagoško delati in učenci na tej ravni brezmejno sprejemajo vsa učiteljeva dejanja. Prav tako omogoča vzpostavljanje šolske discipline transferni odnos. Tega odnosa ni mogoče izsiliti ali umetno ustvariti, saj to ni stalna, fiksna stvar. Kontakt mora učitelj osebno ustvariti, saj ne pride sam od sebe (Kovač Šebart, 2002, v Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 194). V procesu poučevanja pa je zelo pomemben, kajti celotna učiteljeva avtoriteta in vzgoja učencev temelji na tem transferju (Kroflič, 1997).

Učitelj, ki učence tako obvlada s tem, da nase veže izjemno močno transferno energijo z močjo svoje osebnosti, je na dobri poti vzpostavljanja in ohranjanja avtoritete (Žižek, 1986, v

Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 195). Steiner (1988, v Kroflič, 1997, str. 252) meni, da mora biti avtoriteta zasnovana tako, da jo otrok sprejema kot naravno, neosebno lastnost (karizmo) učitelja, ne pa kot (samo)voljo učitelja ali posledico vnaprej določenih pravil šolskega reda.

Zelo pomemben je tudi prvi vtis, ki ga učitelj napravi na svoje učence in če napravi dober vtis, lahko z učenci vzpostavi dober odnos, z njimi lahko dobro deluje, jih kakovostno poučuje in z njimi uspešno komunicira. Tako si vzpostavi avtoriteto v razredu, ki je s strani učencev priznana in spoštovana. Zaradi tega se bodo učitelji bolje počutili in še z večjim veseljem opravljali svoj poklic (Marentič Požarnik, 2000).

Pomembno pa je tudi, da učitelj ohranja avtoriteto, vendar s tem ne sme preveč obremenjevati učencev, saj lahko tako učenci dobijo odpor do dela, a po drugi strani bi bilo neustrezno, da bi izobraževanje potekalo kot nekaj, v čemer vselej uživamo, brez napetosti in konfliktov, na kar opozarja tudi Šilih, eden izmed pomembnih didaktikov (1961, v Kovač Šebart in Krek, 2009).

Avtoriteta je za učence izrednega pomena, saj ob njej rastejo varneje in se učijo samostojnega delovanja. Na ta način mora delovati tudi učiteljeva avtoriteta: učenci ubogajo, a jim je dano hkrati dovolj prostora, da sami razmišljajo in ustvarjajo, hkrati pa razvijajo lastno osebnost. Zato je učiteljevo avtoriteto težko pridobiti, še težje pa ohraniti.

Na učiteljevo avtoriteto vpliva moč osebnosti, ki ni neodvisna od znanja, pravičnosti ravnanj in odnosa do učencev, nato učna snov, ki jo mora učitelj obvladati in prav tako učne metode dela v razredu (Kovač Šebart in Krek, 2009). Gogala (1975) poudarja, da mora biti učitelj trden in verjeti v svojo avtoriteto, s tem pa tudi v svoje sposobnosti ter da ne sme biti v strahu za njo. Učencem ne sme pokazati te šibkosti, saj bi jo lahko zelo hitro izkoristili sebi v prid. Enako poudarja tudi Durkheim (1981).

Ker učitelj posreduje šolska pravila, ga to postavlja v položaj avtonomije, kar pomeni, da je objektivno gledano avtonomija učitelja vselej prisotna, od njega pa je odvisno, kako bo ravnal nadalje. Lahko jo uporabi ter tako oblikuje in ohrani avtoriteto, lahko pa jo prezre in jo prepusti. Takšen učitelj pa ne more imeti večje moči v razredu. Pomembno je, da so učenci v šoli vedno deležni nekega vodila, ki je vrednostno usmerjeno s strani učitelja, saj si s tem ustvarja določen položaj, cenjen s strani učencev (Kovač Šebart in Krek, 2009).

»Prava avtoriteta počiva torej na pravem značaju; učitelj, ki je značajan, človekoljuben, pravičen, navdušen nad svoj poklic, primerno naobražen, oprezen v svojem ravnanju zunaj šole, pravi prototip npravnosti in zmrnosti, tak učitelj bode imel avtoriteto v največji meri in najčistejši podobi« (Pribil, 1899, v Kroflič, 1997, str. 159). Učitelj, ki ni dosleden, ki ni urejen v svojem življenju, v izpolnjevanju svojih dolžnosti, ki ni navdušen nad svojim poklicem in je brez pravega značaja, brez ljubezni do otrok, brez pravega znanja, tak učitelj ne more biti avtoriteta in tudi če bi si jo v začetku pouka pridobil, bi učenci slej kot prej ugotovili nasprotje in se mu ne bi podrejali (Pribil, 1899, v Kroflič, 1997).

Učitelj lahko uspešno deluje v vzgojno-izobraževalnem procesu s trdno avtoriteto, ki je priznana s strani učencev in vseh ostalih, ki so udeleženi v šolskem sistemu. Učiteljeva

avtoriteta omogoča dobre odnose, spoštovanje in zaupanje med učiteljem in učenci, zato ima za učinkovit vzgojno-izobraževalni proces zelo velik pomen.

1.1.1 Lastnosti dobrega učitelja

»Dobrega poučevanja ni. So samo dobri učitelji. Z drugimi besedami, poučevanje se uresničuje samo v učiteljih; samo kot takšno ne obstaja« (J. Richards, 1994, v Cvetek, 2004, str. 145). To pomeni, da je pomembno, da v šolah delujejo dobri učitelji, ki prispevajo k uspešnemu poučevanju. *»Uspešen učitelj je tudi uspešen vodja«* (Brajša, 1995, str. 88). Dandanes je za učitelje zelo pomembno, da imajo poleg svojega znanja in strokovnosti tudi vse lastnosti, ki so potrebne za kakovostno in uspešno vodjo. Brajša (1995) meni, da je v današnjih šolah preveč zunanjega upravljanja in premalo vodenja učencev. Dober učitelj, ki je navdušen nad svojim delom, lahko s svojim vodenjem navduši tudi učence za sodelovanje in delo. Učiteljeva odgovornost in ljubezen do dela z mladino omogoča učitelju biti vodja mladini. Izhajati mora iz svoje notranje, duhovne usmerjenosti, iz svojih vrednot in ne sme slepo rutinsko opravljati svojega poklica, ampak predvsem z dušo in ljubeznijo. Pomembno je, da svoja dejanja tudi analizira in da se znova in znova uči ter izpopolnjuje (Pergar Kuščer, 2000). *»Od sodobnega pedagoškega delavca se pričakuje tudi dobro razvite spretnosti timskega dela, uspešno sodelovanje s starši in z lokalnim okoljem, uvajanje sprememb in inovacij na področju kurikula, pestrih metod in oblik dela z učenci ter učinkovito uporabo informacijske-komunikacijske tehnologije v pedagoškem procesu«* (Polak, 2008, str. 41).

M. Valenčič Zuljan (1999) meni, da so bistveni del učiteljeve profesionalne opreme njegovo pojmovanje poučevanja, znanja in učenja, ki se tako povezujejo z njegovim razumevanjem lastne vloge in vloge učencev v razredu. V svoji raziskavi je ugotovila, da se dober pouk kaže skozi učiteljeve osebne in poklicne lastnosti ter pozitivno razredno klimo in motivacijo.

Učitelj se mora zavedati, da s svojim delovanjem in ravnanjem pomembno vpliva na učence. Predvsem vpliva s svojim nastopom in pojavo (z obleko, govorico telesa, intonacijo, besediščem). Pomembno je, ali uporablja pozitivne ali negativne besede v pogovoru z učenci (Marentič Požarnik, 2000). Uspešen učitelj vpliva na učence s svojim zgledom, kar pomeni, da jim je vzor. Nanje vpliva tudi z dobrimi odnosi, ki jih ustvarja in ohranja z učenci (poslušanje, razumevanje, enakovrednost) pa tudi z jasnimi sporočili, ki jih daje učencem (jasna pravila, meje, pričakovanja in možne posledice) (Covey, 1992, v Brajša, 1995, str. 66). Učitelj se pomembno predstavi v očeh učencev glede na svojo usposobljenost, izkušnost, stil poučevanja, s svojimi stališči, pojmovanji in s tem, da upošteva učenca in njegovo motivacijo, samopodobo, spodobnosti in interese ter da upošteva učne okoliščine (razredno klimo, učne metode, učne načrte, način preverjanja in ocenjevanja znanja, opremljenost učilnice in šole) (Marentič Požarnik, 2000). Koliko učitelj vpliva na svoje učence, je odvisno od okoliščin (kapacitete učencev), od interakcije (kakšna komunikacija poteka) in od vodenja (Marentič Požarnik, 2000). Učitelj bo v svojem izobraževalnem procesu uspešen, če bo zadovoljeval potrebe učencev, nanje uspešno vplival in če bo imel do njih pozitiven odnos (Brajša, 1995). Uspešen učitelj je po Coveyu (1992, v Brajša, 1995, str. 85) tudi proaktiven (odgovoren, zna obvladati svoje vedenje), dober sodelavec in vseskozi vzdržuje svojo osebnost.

MacBeath (1999) meni, da dobro šolo odraža dober učitelj. Hkrati pa na dobro šolo vplivajo tudi okolje, struktura kadrov, materialni pogoji in vodenje. Učiteljeva osebnost je tista, ki najbolj prispeva k uspehu ali neuspehu v šoli. Pomembno je, da se učitelj zaveda svojega položaja na šoli, svojega dela in odgovornosti, tako lahko lažje pristopa k bolj kakovostnemu poučevanju in s tem k večjemu uspehu v šoli. Dober učitelj prav tako dobro sodeluje s starši učencev, saj tudi *»starši običajno menijo, da je dober učitelj tisti, ki uspešno sodeluje s starši«* (Velkavrh, 2008, str. 74).

Dober učitelj mora biti za svoje opravljanje učiteljskega poklica ekstravertiran (obrnjen navzven, k drugim) in empatičen (kaže na njegovo socialno inteligentnost) (po Gardnerju, v Marentič Požarnik, 2000). Osebnostno mora biti zrel in stabilen, imeti samozaupanje (pozitivno samopodobo), biti odprt do negotovosti, prilagodljiv, prožen za uporabo različnih metod dela ter ravnati v skladu z lastnimi cilji, in ne da se počuti kot žrtev vsakdanjih okoliščin (Brajša, 1995, str. 79). Podobne lastnosti poudarja tudi Marentič Požarnik (2000), ki meni, da mora biti učitelj prepričan vase pri poučevanju učencev in pri reševanju problemov, saj se učenci učijo od njega. Prav tako poudarja pomembnost učiteljevega stila vodenja, obliko interakcije (so-vplivanja) ter vzorec komunikacije. Nepredvidljive situacije ga ne smejo prestrašiti, zato mora imeti dobra predhodna znanja. Prav tako mora biti ustvarjalen, k temu pa mora spodbujati tudi učence (Marentič Požarnik, 2000). Rogers (1983, v Marentič Požarnik, 2000, str. 226) je med pomembne osebnostne lastnosti uvrstil kongruentnost (skladnost), kar pomeni, da se učiteljevo izražanje sklada z njegovimi dejanji, brezpogojno naklonjenost, zaupanje učencev, kar lahko učencem nudi gotovost ter sprejemanje učencev v celoti. *»Za uspešnost so pomembni tudi čustveno obarvani odnosi med učenci in učiteljem, med učitelji in ravnateljem itd.«* (Marentič Požarnik, 2000, str. 205). Pomembna je učiteljeva profesionalnost, humanost, kritičnost (objektivno presojanje), priznavanje učencev (spoštovanje in pohvale ob pravem času na pravem mestu), strogost (učenci potrebujejo avtoriteto učitelja) in humor (Brajša, 1995). *»Učitelji, ki uživajo v svojem delu in ohranjajo smisel za humor, imajo večinoma uspešnejše učence«* (Marentič Požarnik, 2000, str. 204). Suveren učitelj usklajeno vodi razred in uspešno komunicira z učenci, ima moč prepričevanja, izžareva svojo osebnost ter s tem tudi privlači učence (Brajša, 1995). Hopkins (2007) med drugimi omeni še nekaj lastnosti vedenja učitelja, ki pomembno prispevajo k boljšemu položaju, in sicer učinkovito poučevanje, strukturirano vsebino ter jasno predstavljanje učne snovi. Po Jacquesa Delorsu (v Kramer, 2012, str. 23) so pomembne vrednote tudi *»učiti se živeti drug z drugim«, »medsebojno spoštovanje, sodelovanje in pomoč, enakovrednost v odnosih, empatija, socialna pravičnost, sprejemanje različnosti, odgovornost do drugega«*. Učiteljeve lastnosti se oblikujejo v interakciji osebne in poklicne socializacije (Marentič Požarnik, 2000). Lastnosti, ki gradijo dobrega učitelja, se med seboj prepletajo, raziskave pa celo kažejo, da ni mogoče določiti lastnosti idealnega učitelja, saj se dobri učitelji po svojih osebnih lastnosti razlikujejo med seboj (Marentič Požarnik, 2000).

Gogala (1930/31, v Kroflič, 2000a) našteje nekaj osebnostnih lastnosti, ki so pogoj duševne in duhovne moči učitelja (njegove notranje avtoritete), in sicer normativnost, kar pomeni, da je učitelj samo-refleksiven. Prav tako pa mora biti zunanje miren, gotov in urejen, kar kaže na pravičnost učitelja. S takšnimi dejanji si lahko pridobi zaupanje učencev ter s tem potrditev

svoje avtoritete. Učitelj mora učence sprejemati kot individume, jih pri delu spodbujati in jim omogočati aktivnosti, kjer bi se lahko razvijali in izpopolnjevali v svojih sposobnostih in potencialih (Medveš, 2003).

Učenci imajo do učiteljev velika pričakovanja, poleg tega pa za stroge učitelje nimajo tako negativnega mnenja. Pravijo, da je strog učitelj dober, če je strog za dobrobit učencev, prav tako pa učenci pričakujejo, da bo učitelj nepopustljiv, da se bo držal obljub, znal obvladati svoj razred in ne bo delal razlik med učenci (MacBeath, 1999). Podatki in raziskave iz ZDA so pokazale, kako vidijo učenci dobrega učitelja in kako na drugi strani najslabšega. Dober učitelj je razumevajoč (poslušna, se zna pogovarjati, je potrpežljiv, odprt, upošteva razlike), dobro vodi razred (organizira, daje navodila, naloge, vzdržuje pozornost) in pomaga (je prijateljski, kaže zanimanje, je prijazen, pošten, ima smisel za humor, daje občutek zaupanja) pa tudi malo strog (spoštuje norme in pravila). Najslabši učitelj pa opominja (se razburja, kaže jezo, prepoveduje, kaznuje), je pretirano strog (razred ima na vajetih, zahteva in vzdržuje tišino), je nezadovoljen (kaže nezadovoljstvo, sprašuje, kritizira, je čemeran) (povzeto po Wubbels, Levy, 1993, v Marentič Požarnik, 2000, str. 229-230). Po raziskavi M. Bratanić (1990) učenci za idealne učitelje navajajo še pravičnost, doslednost, zaupanje, primerno zahtevnost ter toplino. *»Učencem niso pomembne osebne lastnosti same po sebi, ampak to, kako jih doživljajo in povezujejo s pojmovanjem svoje vloge in vloge učitelja: Če je učitelj zanje predvsem »posredovalec informacij«, potem jim je pomembno, da »jasno razlaga« in »ima dober odnos«, ne pa toliko, da jih navaja k samostojnosti«* (Šteh Kure, 1998, v Marentič Požarnik, 2000, str. 227). Učenci pri »idealnih« učiteljih najbolj cenijo osebne lastnosti, medosebne spretnosti in poklicne lastnosti (da se učitelj spozna na svoj predmet, se znajde v vlogi učitelja, je dobro organiziran in dobro pripravljen na uro, katero naredi zanimivo) (MacBeath, 1999). Prav tako je pomembno, da je samozavesten, prilagodljiv in dostopen ter da pozna učence, tako njihove močne kot šibke točke (po Reecu in Walkerju, 1997, v Devjak, 2004).

Dobre lastnosti so za učitelja zelo pomembne, da jih ima, vendar se od učitelja do učitelja te lastnosti razlikujejo in ni nujno, da vedno odražajo njegov status dobrega učitelja. Da pozitivne lastnosti pridejo do izraza je odvisno predvsem od energije učiteljeve osebnosti, ki privlači ali pa odbija učence, ne glede na to, kakšne pozitivne ali negativne lastnosti ima učitelj.

1.1.2 Kompetence za večjo učiteljevo avtoriteto v razredu

Učitelj mora biti za današnjo šolo in mladino bolj pripravljen, z večjimi možnostmi delovanja in ukrepanja. Day (1999, str. 57) opredeli kompetence *»kot sposobnosti za opravljanje nalog in vlog, ki so potrebne za doseganje pričakovanih standardov«*. Razdevšek-Pučko (2004) navaja Perrenoud (Key competences, 2002, v Razdevšek-Pučko, 2004, str. 58), ki kompetence opredeli kot *»usposabljanje posameznikov za mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v kompleksnih, različnih in nepredvidljivih situacijah«* in ta definicija je najbolj primerna za predstavitev zahtev, ki jih današnja šola postavlja pred učitelje.

Samo znanje, pridobljeno med usposabljanjem, ni dovolj za poučevanje, ampak je potreben nenehen profesionalni razvoj, nenehno učenje in pridobivanje izkušenj. Kompetence morajo biti prenosljive skozi različne situacije. Staničić (2002) meni, da so učiteljeve kompetence, sposobnosti, znanja, spretnosti in kvalifikacije pomembne za čim boljše delovanje, poučevanje in opravljanje nalog v razredu. Avtor jih razdeli v pet kategorij, in sicer v osebno kompetenco (odločnost, samozaupanje, inteligenca, iniciativnost, marljivost, odgovornost, iskrenost, zaupanje in komunikativnost), razvojno kompetenco (uspešno vodenje učno-vzgojnega procesa, inovativnost, ustvarjalnost, poznavanje potreb učencev, nova spoznanja stroke), strokovno kompetenco (pedagoško, psihološko, filozofsko, strokovno znanje, ki pripomore k uspešnejšemu delu v razredu), socialno kompetenco, ki temelji na medčloveških odnosih (znanje o komunikaciji, interakciji, tehniki reševanja konfliktov, motiviranje učencev) in akcijsko komponento kompetence (aktivnost učitelja, praktične aktivnosti, ki omogočajo sodelovanje učencev in tudi drugih učiteljev na šoli). Učitelj mora biti za svoje delo ustrezno strokovno podkovan in vedno znova razvijati nove kompetence za delo z učenci, kajti tudi učenci so zahtevni do učiteljev.

Dandanes se učitelji srečujejo tudi s problemi otrok, ki jih v preteklosti ni bilo toliko med šolskimi zidovi (družinsko nasilje, ločitve). Učitelj mora tako poleg izobraževanja učencem pomagati tudi na osebnem področju reševanja težav. Če imajo učenci težave doma, je še toliko bolj pomembna trdna struktura v šoli, kjer učitelj postavlja jasna pravila in zahteve, jih ne kaznuje, ampak jih spoštuje in jim kaže resnično skrb za njih (Woolfolk, 2002).

Travers in Rebore (1995, v Cvetek, 2004) ločita tri skupine razvrščanja kazalnikov učinkovitosti, in sicer pedagoško učinkovitost, profesionalne kvalitete in osebne kvalitete. Kompetence, ki so zelo pomembne pri učitelju, so: kompetence, ki se nanašajo na predmet in na vsebino poučevanja (znanje, ustrezna učna sredstva), kompetence, ki se nanašajo na razred (ustrezna, jasna komunikacija, ustrezne metode, upoštevanje različnosti učencev in njihovih potreb, spodbujanje učencev k sodelovanju, prevzemanju odgovornosti, korektno vodenje razreda, disciplina, ustvarjanje varnega okolja, obvladovanje neprimernega vedenja, nudenje pohval ali sankcij ob kršitvah pravil, motiviranje učencev, preverjanje in ocenjevanje znanja), kompetence, ki se nanašajo na šolo (poznavanje šolskega sistema, dobro delovanje s starši) ter kompetence, ki se nanašajo na profesionalnost (pravilno izvajanje svoje odgovornosti, sposobnost evalviranja svojega dela) (povzeto po Cvetek, 2004). Da je učitelj kompetenten, pomeni, da zmore uporabljati svoje znanje na načine, ki privedejo do najboljših rezultatov, recimo v konkretnih situacijah. To pomeni, da se je učitelj sposoben inteligentno odzvati na nepredvidljive situacije, da se je sposoben vživeti v težave drugih, da dobro prenaša kritiko, da zna reševati probleme, da je prepričan v svoje sposobnosti ter da se zna odzivati na spremembe (Cvetek, 2004).

Peklaj (2006) kompetence razdeli na spoznavno raven (sposobnost kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov), čustveno-motivacijsko raven (stališča, vrednote) ter vedenjsko raven (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v različnih situacijah). Sposobnosti so v večini podedovane, kompetence pa so tudi pridobljene, lahko se jih naučimo. Tako našteje 5 ključnih področij kompetenc učitelja: učinkovito poučevanje, vseživljenjsko učenje, vodenje in komunikacija, preverjanje in ocenjevanje

znanja ter spremljanje napredka učencev in širše profesionalne kompetence (povzeto po Peklaj, 2006).

Številne kompetence učitelja tako prispevajo k njegovemu boljšemu delovanju in poučevanju. Več kompetenc, kot jih ima učitelj, bolj je lahko pripravljen na delo z učenci, saj njegove kompetence pripomorejo k trdnejši avtoriteti.

1.2 VLOGA UČITELJA V SODOBNI ŠOLI

S pojavljanjem sprememb v družbi, se spreminja tudi vloga šole, hkrati pa se s tem v današnjih šolah pojavlja tudi potreba po novih vlogah učiteljev v razredu ali po spreminjanju starih vlog (Razdevšek-Pučko, 2004) in ker se mora spreminjati vloga učitelja, se tako spreminja tudi odnos med učiteljem in učencem (Javornik in Kovač Šebart, 1992). Učitelj mora imeti nove kompetence za pedagoško delo z učenci (Polak, 2008). Predvsem zaradi vedno večjih in različnih potreb učencev, zahtevnosti didaktičnih pristopov in novosti, drugače razdeljene učne snovi ter novih strokovnih in osebnih izzivov se pri učiteljih pojavlja težnja po novih dodatnih znanjih in usposabljanjih za boljše in bolj kakovostno delovanje (Cencič, Polak, Devjak, 2005, Polak, Devjak, Cencič, 2005, Devjak, Cencič, Polak, 2005, v Polak, 2008). Tudi Day (1999) našteva dejavnike, ki vplivajo na nove vloge učiteljev, in sicer vedno nova spoznanja stroke, nove tehnologije, pojavljanje vedno večjega števila učno in vedenjsko težavnih učencev, ki potrebujejo drugačen način dela ter zunanje preverjanje delovanja šole.

Vloga učitelja v šolah, ki se spreminja glede na spreminjajočo se družbo, se ne zmanjšuje, ampak postaja samo drugačna, bolj vsestranska in raznolika, za nekatere učitelje tudi težja (Marentič Požarnik, 2004). *»Učiteljeva vloga se tako pomembno spreminja, saj ni več le »prenašalec« znanja. Za uspešno delo potrebuje poleg zavzetosti za razvoj mladih in strokovnega znanja tudi poglobljeno razumevanje procesa učenja in obvladanje metod, ki tako kakovostno učenje spodbujajo. Zavedati se mora spremenjene vloge učitelja«* (Marentič Požarnik, 2000, str. 5). Tudi Rogers (1983, v Marentič Požarnik, 2000, str. 226) je bil mnenja, *»da je učiteljeva vloga predvsem olajšati pomembno učenje, ne posredovati znanje«*. Učitelji se morajo tako zavedati svoje vloge v izobraževalnem procesu, ki se spreminja, prilagaja in dopolnjuje glede na razvoj učencev. Učitelj ima v razredu med drugimi tudi pomembno vlogo pri vzpostavljanju discipline. Predvsem mora delovati preventivno, v smislu, da preprečuje pojavljanje problemov, kar pa stori s postavljanjem jasnih pravil o vedenju že na začetku, ki jih je treba upoštevati. Za to je pomembno, da je učitelj stalno prisoten v razredu, da nadzoruje dogajanje v razredu in da pomirja tudi z nebesednimi znaki. Za delo mora imeti primeren tempo poučevanja in nikakor se ne sme pustiti zmesti učencem in njihovim preizkušnjam (po Kounin, 1970, cit. po Kaplan, 1990, v Marentič Požarnik, 2000, str. 234).

Ravnatelj, ki se zavedajo potrebe po novih vlogah učiteljev in potrebe po sodelovanju *»poudarjajo komunikacijske in organizacijske spretnosti, timsko delo, poznavanje in obvladovanje sodobnih didaktičnih pristopov, cenijo učiteljevo širšo usposobljenost (več predmetov in dodatno znanje), od učiteljev pričakujejo tudi pripravljenost za vseživljenjsko izobraževanje«* (Razdevšek-Pučko, 2004, str. 52). Učitelj mora obvladovati sodobne

didaktične pristope in usposabljati učence za pridobivanje znanja, manj pa je v učnih načrtih poudarjeno timsko delo in sodelovanje med ostalimi učitelji (Razdevšek-Pučko, 2004). Med nove vloge Hirvi (1996, v Razdevšek-Pučko in Rugelj, 2006) prišteva učiteljevo odprtost do sprememb, vključevanje novih tehnologij v pouk ter mobilnost učiteljev. Niinisto (1996, v Razdevšek-Pučko in Rugelj, 2006) pa pravi, da mora učitelj spodbujati učence za učenje ter skrbeti za svoj osebni in profesionalni razvoj. Učiteljeva poklicna identiteta se spreminja s spremembami v družbi in predvsem novostmi v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki jih prinaša šolska reforma (Hozjan, 2004).

Številni avtorji (Hopkins, 2007; Pečar in Velkavrh, 2008; Polak, 2008; Marentič Požarnik, 2000) poudarjajo pomembnost vseživljenjskega učenja in izpopolnjevanja, tako na strokovni kot osebni ravni. Učitelji se morajo vedno znova izobraževati in usposabljati za novosti, ki prihajajo v vzgojno-izobraževalni proces. Ker se morajo učitelji vseskozi strokovno izpopolnjevati, je najlažje, da se novih metod dela z učenci učijo iz neposrednih izkušenj, kot na primer igranje vlog in vživljanje v učence, kjer na koncu sledi analiziranje izkušnje (Marentič Požarnik, 1987). Iz tega bi najlažje dobili največ znanja, ki bi ga potrebovali za delo z učenci.

Day (1999) navaja tudi, da je že leta 1993 National Commission on Education in England opredelila zahteve učitelja 21. stoletja, in sicer, da naj bo učitelj avtoriteta in spodbujevalec znanja, poznavalec na svojem področju poučevanja, poznavalec različnih metod poučevanja ter da naj zna kritično razmišljati in motivirati učence. Hkrati pa omeni tudi osebni razvoj učitelja in vseživljenjsko učenje, preoblikovanje rutin ter nujno sodelovanje z učenci, sodelavci in starši otrok, ki lahko pomembno prispevajo h kakovosti učenja.

Tako gre pri novih vlogah učiteljev za prehod od poučevanja k učenju, za uporabo novih sodobnih tehnologij, sposobnost dela z različnimi učenci, ki imajo posebne potrebe, multikulturne razlike, nujnost sodelovanja s starši in drugimi učitelji, sposobnost refleksije in evalvacije svojega lastnega dela. Za vse te nove vloge pa mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje ter skrbeti za profesionalni razvoj (Razdevšek-Pučko, 2004). Nove vloge lahko tako prispevajo k boljšemu delovanju pedagoškega procesa in učitelju omogočijo boljše in kakovostnejše znanje, ki se potrebuje v današnjih šolah pri delu z vedno bolj različnimi učenci.

1.3 UČITELJEVA VZGOJA UČENCEV V ŠOLI

Vzgoja v javni šoli izhaja iz želje »biti demokratičen« v odnosu do učencev, za to pa je potrebno kritično razmišljanje, saj brez tega ni mogoče doseči demokracije, niti v šoli niti kje drugje (Rutar, 2002). Pri vzgoji gre predvsem za doseganje vnaprej postavljenih ciljev (Margan, 2012), kjer učitelj zastopa šolska pravila in jih posreduje učencem, da jih razumejo, sprejmejo in ponotranjijo preko identifikacije z učiteljem, to pa nakazuje na njegovo avtoriteto (Kovač Šebart in Krek, 2009). Identifikacija je namreč temelj otrokovega podrejanja z vzgojo posredovanim principom, zato začetna vzgoja in izobraževanje temeljita na ponotranjenju avtoritete (Kroflič, 1997). Pomembno je, da učitelj sprejema šolska pravila za svoja (jih ponotranji) in jih posreduje učencem, kajti iracionalno bi bilo od učencev

pričakovati, da se pravila spoštujejo brez kakršne koli vsebine in razlage (Kovač Šebart in Krek, 2009).

Vzgoja, ki temelji na transferju med učiteljem in učencem, je vedno neko načrtno vodenje učenca v smeri nekega cilja, ki ga postavi učitelj, avtoriteta pa je izvor moči, ki jo učitelj potrebuje, da lahko vodi učenčevo osebnost v zaželeni smeri. Avtoriteti kot mediju vzgojnega vplivanja se ni mogoče izogniti, čeprav se učencu želi dati čim večja svoboda, samostojnost, aktivnost, ustvarjalnost in moralna avtonomija (Kroflič, 1997).

Vzgoja je po definiciji kompleksna predvsem zaradi oblikovanja osebnosti posameznika, kjer imata nezavedno pomembno vlogo učenec in učitelj. Cilj vzgoje v šoli je namreč učenca razviti v avtonomne, samostojne in odgovorne osebnosti. Če vzgoja v omejevanju in postavljanju meja otroku ne temelji na normah in pravilih, ki naj bi veljala za vse učence, potem učiteljeva vzgojna zahteva v javni šoli ne ustvarja univerzalnosti, temveč celo tiranski značaj. Zato je pomembno, ali učitelj v svojih ravnanjih nepravilno uveljavlja pravila in jih zlorablja ali pa ravna pravično in enakovredno v odnosu do vseh učencev. Učitelj dela v okviru vzgojnih smernic in ta okvir mora biti kot opora ravnanju učiteljev, kako bodo njihova ravnanja vplivala na razvoj osebnosti učencev (Kovač Šebart in Krek, 2009). Vzgoja je v veliki meri odvisna od osebnostnih lastnosti učitelja. Za to je potrebno učenje učitelja kot »humanističnega intelektualca«, ki je sposoben razmišljajočega odnosa do sebe in soljudi. Tega pa se ne more dobiti skozi metodično-tehnično znanje (Medveš, 1991).

Za dobro pedagoško delo mora biti učitelj vsestranski. Vsa kvaliteta vzgoje se namreč kaže v dobrih odnosih, ki jih učitelj razvije z učenci (Medveš, 1991). Čeprav je vzgoja učencev za učitelja najtežja dejavnost vzgojnega procesa, še posebej, če starši zatajijo pri svoji vzgoji otrok, mora učitelj imeti pravo strokovno in pedagoško usposobljenost za pravilno vzgojo učencev.

1.4 UČITELJEVA AVTORITETA JE ODVISNA OD DRUGIH

Avtoriteta učitelja se lahko zmanjša ob morebitnih nesoglasjih med njim in starši, kajti v današnjem času je nemogoče pričakovati, da se bodo starši strinjali in brezpogojno podpirali vsakršno delo učitelja niti ni za pričakovati, da bi pri starših obstajal samo en vzgojni vzorec, ki bi mu popolnoma ustrezali vzgojni pristopi učitelja. Če učitelj želi kakovostno izvajati vzgojno-izobraževalni proces, potrebuje podporo staršev, tako glede zahtev pri pouku kot tudi glede učnih obveznosti, ki jih mora učenec opraviti doma (Kovač Šebart in Krek, 2009). Zato se učiteljeva avtoriteta vzpostavlja tudi z odnosi, ki jih ima učitelj z drugimi osebami, ki so v stiku z učencem. To so seveda starši, vrstniki in drugi učitelji na šoli. Še najbolj pomembno je sodelovanje šole in staršev otrok, saj s tem prispevajo k boljšemu vzgojno-izobraževalnemu procesu in vsestranskemu razvoju otroka (Velkavrh, 2008). Te osebe pri učencu interpretirajo učiteljeva ravnanja in nasploh vlogo šole in izobrazbe, ne le z besedami, ampak tudi z odnosom in ravnanji. Sem sodi tudi širši okvir mnenj in prepričanj, ki prevladujejo v šoli in družbi ter vplivajo na učenčevo doživljanje učiteljeve avtoritete in na njegov odnos do učitelja (Mill, 1994, v Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 192). Na te zunanje učinke na učenca sam učitelj ne more čisto nič vplivati. Zato je pomembno za učitelja, da pridobi starše na svojo

stran vsako šolsko leto znova, kajti pomembno je, kako učenčevi starši gledajo na avtoriteto učitelja, ali jo spoštujejo in jo tako prikažejo tudi učencu ali pa nasprotujejo učitelju in ga zaničujejo. Potem tudi otrok ne bo ravnal drugače. Ti odnosi med učitelji, starši in učenci so namreč vzajemnega pomena, kar Coleman (1998) predstavi v svojem modelu sodelovalnega učenja. Odločilno na vedenje učenca tako vpliva njegova vzgoja v družini. Otrok se najbolj uči skozi posnemanja statusov in vlog od svojih staršev (pomembnih drugih), in sicer tako, kot se oni vedejo do avtoritet, tako se bo do njih vedel tudi sam (Bergant, 1970, v Kovač Šebart in Krek, 2009). Ni nujno, da si otrok v tem času pridobi pravo znanje o posamezni vlogi in kako se je treba obnašati do nje, ampak je bolj pomembno, da vse te različne vloge spozna in da spozna temeljna pravila njihovih medsebojnih odnosov. Starši si z mnenjem, ki si ga ustvarijo o učitelju, ustvarijo tudi mnenje o šoli nasploh (Velkavrh, 2008). Otrok posnema tudi vedenja svojih sovrstnikov, zato je pomemben tudi njihov pogled na učitelja in njegovo avtoriteto, saj se bo podobno vedel tudi sam.

Torej, avtoriteta učitelja ni odvisna samo od njega samega in njegove vloge, ampak tudi od drugih dejavnikov. Najbolj pomembno je sodelovanje med učitelji in starši, vendar morajo obstajati tudi meje glede vloge staršev na šoli. »*Mnogi učitelji menijo, da starši ne bi smeli sodelovati pri vprašanjih, ki so strokovne narave*« (Velkavrh, 2008, str. 72). Iste pomisleke pa imajo tudi starši o šolskih vprašanjih (Resman, 1991). Starši si namreč želijo sodelovati s šolo, vendar ne na strokovni ravni, ki ni njihovo področje in se zaradi tega ne bi radi osmešili (Velkavrh, 2008). Pomembno je, da se doseže veljava učiteljeve besede in njegovih ravnanj pri učencih in podpora pri drugih učiteljih in starših. To pa je mogoče doseči le v primeru, če se šola loti reflektiranja vzgojnih ravnanj in poskuša doseči zavezujoče dogovore, ki jih podpirajo ustrezna ravnanja (Kovač Šebart in Krek, 2009). Dobro bi bilo, če bi starši otrokom na začetku šolskega leta dejali: »*Šola bo odslej tvoj drugi dom. Želim, da ubogaš učitelja, kot si doslej ubogal mene!*« (Ljudski rek, v Kroflič, 1997, str. 266). Kajti ta prenosljivost avtoritete s staršev na učitelje je pogoj za profesionalno vzgojo. Na to sta opozarjala tako Rousseau (1959) kot Kant (1988), ko sta trdila, da morajo starši popolnoma prepustiti svojo avtoriteto učitelju, da ne pride do nevarne delitve avtoritarne moči (Kroflič, 1997).

Uspešen učitelj mora imeti tako dobre odnose z vsemi, s katerimi je v stiku v vzgojno-izobraževalnem procesu, saj mu to omogoča vzdrževanje avtoritete in podporo pri njegovem delovanju.

1.5 PROBLEMI IN REŠITVE PRI VZPOSTAVLJANJU AVTORITETE

Biti učitelj dandanes ni več tako preprosto, kot je bilo včasih, ko so bili učitelji najbolj cenjeni v mestu, ker so imeli izobrazbo in so jih zato vsi spoštovali. Danes obstaja veliko elementov, ki spodrivajo tla pod nogami učiteljem in jih hkrati postavljajo v podrejen položaj do stroke in do glavnih nosilcev oblasti šolske politike (Hozjan, 2004). Tudi Dolar (1992, v Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 200) opozarja, da je učitelj omejen, saj je postavljenim pravilom, ki jih tudi sam zastopa, podrejen, hkrati pa mora učence pripeljati do tega, da sami prevzamejo norme in pravila ter jih avtonomno uveljavljajo. Sodobni šolski sistem zahteva od učitelja zmožnost prilagajanja novim okoliščinam in reševanje težkih situacij, zato mora vključiti svojo celotno

osebnost in znanje v proces poučevanja (Schemmann in Bron, 2001, v Hozjan, 2004). Tako njegova naloga ni več samo posredovanje znanja učencem, ampak mora spremljati in upoštevati še vrsto drugih šolskih zapovedi. Ker je šolski kurikulum vedno bolj usmerjen k tekmovalnosti (selektivnosti), ker so odsotne vrednote, prisotni pa so brezosebni odnosi med udeleženci pouka (povečana agresivnost), ker se ocenjuje zgolj znanje, ne pa tudi drugih lastnosti učencev in vse to potiska učitelja v neustrezen položaj, brez moči, lahko ima učitelj velike težave pri vzpostavljanju avtoritete v razredu (Kovač Šebart, 2002, v Adamič, 2004).

Peček (1998) meni, da je učiteljeva avtonomija dandanes zelo omejena, zato je potrebno ugotoviti, kako naj si učitelj pridobi večje samozaupanje v svojo strokovno avtoriteto. Za svojo avtoriteto so se morali učitelji že v preteklosti boriti in še danes je tako, čeprav je danes večje vprašanje, ali si učitelji pri svojem delu sploh še želijo večjo stopnjo avtonomije ali pa jim je lažje delovati po navodilih, kjer samo izpolnjujejo naročene obveznosti, ki so predvidene v letnem načrtu, napišejo priprave in jim tako ni treba kaj preveč razmišljati o dodatnih delih z učenci. Učiteljeva avtonomija je bila pri nas vselej minimalna in že v preteklosti se nekateri učitelji niso čutili dovolj samozavestne, da bi v razredu delovali po svojem prepričanju, zato so zmeraj potrebovali smernice od zunaj (povzeto po Peček, 1998).

Avtoriteta predstavlja kompleksno problematiko vzgoje. Današnja šola ima vedno večje težave z zagotavljanjem potrebne avtoritete. Te težave pa so nastale zaradi zatona avtoritete v družini in širšem socialnem okolju. Do tega naj bi pripeljala prav neustrezna permisivna vzgoja, katero so prvo v zgodovini poudarjali kot najboljšo, in sicer, naj se otroku pusti vsa svoboda, da se sam razvija (Kroflič, 1997). Ker so uničili »staro« avtoriteto (Lasch, 1986, str. 186), se vedno bolj zdi, da si učitelji v razredu ne morejo zagotoviti niti tiste osnovne avtoritete, ki bi omogočala vsaj malo znosno komunikacijo z učenci. *»Nekateri učitelji menijo, čeprav tega ne razglasaajo, da je spraševanje in grožnja z negativno oceno še edino učinkovito sredstvo, ki ga imajo v rokah, da pomirijo učence ali jih pripravijo k učenju«* (Marentič Požarnik, 2000, str. 261). Ali je potemtakem mogoče, da današnji učitelj ni več primerno strokovno usposobljen za opravljanje vzgojnih nalog v šoli? Na to vprašanje Kroflič (1997) odgovarja, da se izguba avtoritete učitelja ne navezuje na njegovo osebno nesposobnost ali neusposobljenost, ampak meni, da je to prinesla permisivna kultura. Zato so učitelji šibki in dajejo moč staršem, ker ne vidijo druge rešitve, kot da poskusijo čim bolj sodelovati s straši otrok, saj jih oni najbolj poznajo, s tem pa lahko tudi ugotovijo, kakšen družinski tip socializacije prevladuje v družini.

Mnogo današnjih učiteljev trdi, da imajo vedno manj avtoritete ali pa skoraj nič. Učenci si dovolijo vse, sankcij pa ni. A problem avtoritete je obči, ni samo problem učitelja (Rutar, 2002). Včasih je bilo tako, da so avtoriteto v razredu imeli trdi, ostri, disciplinirani, starejši učitelji. Predvsem je avtoriteta oseba, ki doseže red, tišino in mir v razredu in kdor tega ne more doseči, nima avtoritete. *»Danes ni mogoče postati avtoriteta na tradicionalen način«* (Rutar, 2002, str. 141). Danes si mora učitelj avtoriteto zaslužiti (Rutar, 2002). Zaradi sprememb v družbi so tako potrebni novi prijemi in kompetence, ki se razlikujejo od tistih v preteklosti (Peklaj idr., 2009). Največ težav z vzpostavljanjem avtoritete in s tem z vzpostavljanjem reda in discipline ter določene razredne rutine imajo po navadi mladi učitelji-začetniki (Polak, 2008, str. 45). Različne empirične študije so pokazale, da se veliko učiteljev

(ne glede na delovno dobo) ukvarja s pripravljanjem učencev na pouk skoraj polovico vsega časa, zaradi nediscipline (vedenjske in druge težave učencev) (Gump, 1967, v Peklaj idr., 2009; Wragg, 1984).

Sodobni učitelji so preobremenjeni z dodatnimi nalogami, natrpanimi urniki, polnimi razredi učencev, nizkimi plačami, nimajo se časa posvetovati z ostalimi sodelavci, držati se morajo pravil, kaj in kako poučevati (Gutmann, 2001, str. 77). Zaradi vsega tega so prenapeti in to napetost prenašajo na učence (Marentič Požarnik, 2000). Učitelji so omejeni, ker je učni načrt vedno vnaprej pripravljen in morajo izhajati iz njega (Marentič Požarnik, 2000). Šolski kurikulum je sicer lahko vnaprej predpisan, samo ne bi se smeli toliko vtikati v to, kako se učitelji lotijo poučevanja iz kurikuluma (dokler nad učenci ne izvajajo nasilja, diskriminacije ali zatirajo razumna mnenja) (Gutmann, 2001). To je namreč tehnični nadzor nad učiteljevim delom. Zaradi tega lahko učitelj tudi zapade v rutino svojega dela, lahko izgubi motivacijo za delo, kar pa lahko vodi tudi v slabšo kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa in zmanjševanje njegove avtoritete (Apple, 1992). Vse te omejitve lahko povzročijo slabše učno delovanje, prav tako pa lahko povzročijo intelektualno razvrednotenje učiteljskega dela (Emeršič, 1996) in hkrati znižanje njegove strokovne avtonomije (Peček, 1998) (izguba občutka samozaupanja in usposobljenosti za svoje delo), še posebej, če svoje pedagoške naloge prenašajo na svetovalno službo (Hozjan, 2004). Težave lahko imajo pri obvladovanju učnih metod in snovi, skrbi jih, ali bodo sploh kos vsem obremenitvam in hitremu tempu dela in ali bodo zadovoljili vedno zahtevnejše potrebe različnih učencev (Marentič Požarnik, 2000). Najslabše stanje je poklicna izgorelost, ki je *»stanje skrajnega, kroničnega stresa, povezanega z občutkom neprestane utrujenosti in izčrpanosti«* (Marentič Požarnik, 2000, str. 218). Če bi učitelj imel več avtonomije in s tem bolj *»proste roke«* za izvajanje svojega dela, bi lažje prenašal večje in težje obremenitve, ki so zahtevane od njega v današnji šoli (Marentič Požarnik, 2000, str. 218). Prav tako, če bi se zmanjšal nadzor nad dogajanjem v razredu s strani demokratične skupnosti, bi se lahko povečala profesionalizacija učiteljev (Gutmann, 2001). Predvsem v Združenih državah Amerike prihaja v ospredje zahteva po zmanjšanju javnega nadzora in povečanju nadzora staršev pri šolanju (Gutmann, 2001). Učitelji bi bili tako učinkovitejši pri poučevanju, če bi imeli več odgovornosti in pristojnosti za oblikovanje in izvajanje učnega načrta.

Gogala krizo vzgoje pripiše izgubi notranje moči učiteljev, zato *»/.../ moramo dobro vedeti, da za naše vzgojstvo ni rešitve v tem, da tarnamo nad mladino in nad njeno nevezgostenostjo ter zahtevamo, da naj se pusti vzgajati. Rešitev je na drugi plati, pri nas in pri vzgojnih činiteljih, ki naj vzgajajo (učitelj, družina, mladinske organizacije, šola, narod in cerkev, op. R. K.)«* (Gogala, 1932/33, v Kroflič, 2000a, str. 66). Vzgojni dejavniki pa lahko postanejo notranje močni, če si učitelji okrepijo pedagoški eros, željo po vzgajanju in okrepijo svojo duhovno moč za doseganje vzgojnih uspehov. Predvsem pa *»problem pomanjkanja učinkovitih učiteljev se ne da rešiti z novo strukturo, marveč s treningom in vodenjem obstoječih«* (Glasser, 1991, str. 14). Učitelji potrebujejo samo spodbudo, podporo in vodilo s strani vodstva šole, pa lahko delujejo kvalitetno, samostojno in učinkovito v procesu poučevanja učencev.

Zaradi družbenih sprememb so nastale tudi nove oblike starševske avtoritete, ki niso več enostavno prenosljive na poklicne vzgojitelje (Kroflič, 1997). *»Institucija in učitelj brez vsaj minimalne avtoritete preprosto ne moreta zagotoviti potrebnega transfera z učencem, brez tega pa ni vzgojnega učinka«* (Kroflič, 1997, str. 276). Bistveno vprašanje je, kako učitelju v sodobnih šolah zagotoviti avtoriteto za doseganje potrebnih vzgojno-izobraževalnih učinkov. Če bo šola želela zadovoljivo reševati vzgojno problematiko, se bo morala prilagajati aktualnim spremembam prevladujočega družinskega in širšega družbenega socializacijskega načina življenja (Kroflič, 1997).

Potrebno se je zavedati, da sama vzgoja in avtoriteta ne smeta temeljiti na moči nagrajevanja in kaznovanja, saj lahko otroci potem počnejo neko stvar samo iz strahu ali pa zato, da bodo dobili nagrado (Kompore idr., 2005). Avtoriteto, ki je zasnovana na ta način, začne učitelj izgubljati, ko učenci preidejo v obdobje mladostništva (Gordon, 1983). V tem obdobju začne učenec bolj ceniti mnenje sovrstnikov, oddaljuje se od šole in tako tudi motivacija za učenje upade. To učitelja postavlja v nemočen položaj, s katerim si ne more zgraditi osnovne avtoritete. Za opravljanje svojih poklicnih dolžnosti bi učitelj moral tako imeti podporo in pomoč iz okolja (Marentič Požarnik, 2000) ter s strani vodstva šole, staršev in drugih sodelavcev, zato je pomembna naloga šole, da strukturira, uskladi in reflektira vzgojna ravnanja ter ponudi načela, pravila in norme, ki bodo opora konkretnim ravnanjem učiteljev pri poučevanju (Gutmann, 2001), učencem, vodstvu šole in staršem (Kroflič, 1997).

Učitelj je v današnjem času ves čas na tapeti, tako glede poučevanja kot vzpostavljanja sebe kot avtoritete. Zaradi različnih razlogov lahko ima pri tem težave, še posebej, če nima podpore staršev in vodstva šole. Zato je pomembno, da šolska skupnost nudi podporo učiteljem in da starši učencev sodelujejo z učitelji za dobrobit svojih otrok.

2 DELOVANJE KAKOVOSTNE ŠOLE IN ŠOLSKEGA SISTEMA

Vzgojna vrednost in moč šole, vloga učitelja in njegov odnos do učencev imajo zelo velik pomen za delovanje šolskega sistema. *»Šola je pomemben socialen prostor, v katerem poteka sekundarna socializacija; ne le pridobivanje znanja, temveč tudi pridobivanje vedenjskih vzorcev ter družbenih norm in vrednot«* (Margan, 2012, str. 17). Ker ima šola zelo zahtevno nalogo vzgajati otroke, Gogala postavlja pogoje, ki bi se jih morala držati vsaka šola: skrbno morajo biti izbrane vsebine dela, gojiti se mora duh skupnosti, za učence mora biti privlačna, učitelj pa mora biti kulturno izobražen, osebnostno močan ter šoli in učencem predan, z učenci mora ustvariti dober pedagoški kontakt, mora biti pristen in pošten do sebe, mora spoštovati učenca in se znati vživeti vanj (Gogala 1931, v Resman, 2000). Glede na to, da ima šola tako zasnovan okvir delovanja, svoje naloge naloži na učitelja, ki ima potem težko nalogo to izpeljati in vse to vzdrževati v razredu z učenci. Že Komensky (1958) je poudarjal pomen šole, še posebej zaradi krize, ker nekateri starši ne znajo vzgajati svojih otrok.

Brajša (1995) navaja glavne temelje uspešnega delovanja v šoli, in to so: antropocentričnost, ljubezen, aktivirani možgani, motivacija, demokratično vodenje, timsko sodelovanje in reflektirajoča komunikacija. *»Osnovni cilj vsake šole je, da učence motivira, da širijo svoje potrebe, spreminjajo zavest ter izboljšujejo in bogatijo svoje vedenje. Uresničevanje tega cilja*

pa je odvisno od kakovosti in uspešnosti motiviranja učencev, kar pa je naloga učiteljev» (Brajša, 1995, str. 61). Ta avtor meni, da bi le kakovostno izobraževanje lahko zmanjšalo napetosti in neskladja med učiteljem in učenci. Uspeh bi se pokazal že, če bi se spremenilo samo vodenje, ki ne bi smelo biti prisiljeno, ampak demokratično (Glasser, 1991). Bistvo vodenja je namreč vpliv in ne moč. Vodenje brez prisile je bolj učinkovito in učencem bolj blizu. Samo skozi demokratično vodenje šole je mogoče razvijati kakovostno vzgojo in izobraževanje (Brajša, 1995, str. 10). Kakovostna šola je lahko zaradi tega bolj učinkovita in napredna v doseganju ciljev (Gossen in Anderson, 1996). A učinkovito poučevanje je najtežje doseči. Učinkovit učitelj bi bil tisti, ki učence prepriča, da je šola pomembna in da bi v njej kakovostno delali, da bi tako izkoristili vse svoje sposobnosti (Glasser, 1991). Pomembno je, da se pri učencih spremeni miselnost o šoli. Morajo jo dojeti kot osebno stvar, da bi razumeli, da jo potrebujejo, ker lahko ob njej duhovno rastejo. Z leti pa je šola to prvotnost izgubila zaradi materialističnega pridiha življenja (Gogala, 1931, v Resman, 2000).

Cilj dobre šole je, da učenci delajo čim bolj kvalitetno, da pa bi to dosegli, morajo tako učitelji kot učenci čutiti zadovoljstvo ob delu (Glasser, 1994). Šola je vzgojno uspešna skozi dober in ustrezen pouk, z dobrimi odnosi in osebnim zgledom učitelja, predvsem pa mora biti dobra izobraževalna ustanova (Ramovš, 1991). Za uspešnost šole so pomembni dobri učitelji, s katerimi se lahko doseže kakovostna vzgoja in izobraževanje (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev, 2001). Rutar (2002) meni, da mora biti učitelj intelektualec v današnji šoli, da bo leta lahko delovala uspešno. Šola vzgaja predvsem posredno skozi strukturo šolske organiziranosti, s kakovostjo informacij pri šolskem pouku, z osebnim in strokovnim zgledom učiteljev, odnosi in sodelovanjem šole in družine (Ramovš, 1991). Predvsem pa se uspešna šola in njeno delovanje kaže skozi ljubezen in spoštovanje do vseh učiteljev in učencev (Brajša, 1995).

Šola s svojimi vzgojnimi procesi nadgrajuje osebnosti učencev, zato mora temeljiti na spoštovanju za vse veljavnih, univerzalnih pravilih (Kovač Šebart in Krek, 2009). Mora biti socialna skupnost, kjer vladajo etične (duhovne) vrednote in socialna čustva. Vladati morajo prijateljski odnosi, kajti šele takrat se lahko začne prenašanje kulture in kultiviranje značaja mladega človeka (Gutmann, 2001). V takšni skupnosti se lahko razvijejo dolžnosti do soljudi, notranja potreba po medsebojnem sodelovanju, kolektivni duh, skupna korist in medsebojno zaupanje (Resman, 2000). To pa je za mladega človeka, ki se izobražuje za življenje zelo pomembno, saj ga opremi z vrednotami in kompetencami, ki mu pomagajo premagovati vsakdanje preizkušnje v prihodnosti.

Od delovanja šolskega sistema je odvisno stanje v šoli, kakšni odnosi se oblikujejo in kako zadovoljni so učenci med učnim procesom. Če je vodstvo šole skladno in če delujejo po učnih načrtih vsi zaposleni, lahko šolski sistem dobro funkcionira ter v šoli prevladuje skladnost in jasnost. Čeprav ima učitelj največjo in najtežjo nalogo, in sicer hkrati vzgajati in poučevati učence, lahko to vlogo dobro opravlja, če ima podporo drugih sodelavcev na šoli, ki težijo k uspešnemu delovanju šolskega sistema.

3 DEJAVNIKI, KI PRISPEVAJO K UČITELJEVI AVTORITETI

3.1 PEDAGOŠKI ODNOS MED UČITELJEM IN UČENCI KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITE

»Konstruktivna avtonomija je mogoča samo prek konstruktivnih odnosov, kvalitetne skupnosti in sodelovanja« (Kramer, 2012, str. 23). Tako se učiteljeva uspešnost in učinkovitost kaže skozi kvaliteto odnosa med njim in učenci, le-ta pa vpliva na učiteljevo avtoriteto. Bistvo odnosa je besedno sporazumevanje, pohvale in aktivno poslušanje, tako učitelja kot učencev. Po Gordonovem mnenju (1983) mora biti odnos med učiteljem in učencem vedno enak, ne glede na starost učencev. Gogala (1966, str. 34) meni, naj bo: *»učiteljev odnos do učenca neposreden odnos človeka do človeka, ne pa odnos zapovedujočega in vzvišenega učitelja do nedoraslega paglavca«*.

Odnos med učiteljem in učencem je po Gordonovem mnenju (1983) dober, ko obsega odprtost, spoštovanje, vzajemno odvisnost, razvijanje kreativnosti in individualnosti ter skupno zadovoljevanje potreb pri doseganju ciljev. Prav tako je enakega mnenja Glasser (2001), ki meni, da lahko zaupanje in spoštovanje v odnosu med učiteljem in učenci zmanjša ali celo odpravi disciplinske probleme v razredu. Gogala (1975) meni, da odnos v vzgojnem procesu ni odnos parazitiranja, kjer bi učenec samo sprejemal, učitelj pa samo dajal, ampak gre za vzajemni odnos, kjer oba dajeta in oba sprejemata. Učitelj daje svoje zanje, učenec pa daje svojo pripravljenost po sodelovanju, svojo discipliniranost in svoje zanimanje za šolsko delo.

Po zapisih S. Apostolovič Breznik (2000) naj bi odnos med učiteljem in učencem temeljil na racionalni bazi, ki je objektivno in hierarhično pogojena. Meni, da poleg profesionalnega odnosa med učiteljem in učencem vlada tudi osebni odnos, ki vključuje subjektivne teorije, stališča, mnenja, izkušnje in pričakovanja, ki so različna med njima. Oblikuje pa se tudi emocionalni odnos, ki prispeva k ugodni čustveni klimi in se kaže kot sproščeno vzdušje v razredu.

Osebni odnos, ki ga ima učitelj z učenci, ne ruši učiteljeve avtoritete, ampak jo poglobi. *»Osebna vzgojiteljeva ljubezen ne dela učitelja za popustljivo dobričino, temveč mu odpira globok in razumevajoč pogled na življenje učencev, pogled, ki je dan človeku samo v neposrednem in toplem osebnem odnosu do ljudi«* (Gogala, 1936/37, v Kroflič, 2000a, str. 73).

Torej, učitelj lahko svojo avtoriteto vzpostavlja skozi prijateljski, pozitivno naravnani odnos, ki ga ustvari z učenci. Le-ta mu pomaga, da so učenci z njim sproščeni in pripravljeni sodelovati pri pouku. Kvaliteten odnos med učiteljem in učenci je tako ključni dejavnik, ki vpliva na učiteljevo avtoriteto.

Niso pa pomembni samo odnosi med učitelji in učenci, ampak tudi med samimi učenci, med katerimi mora potekati kakovostna interakcija, saj ni dovolj samo povprečen dialog (Peklaj idr., 2009). Prav tako je pomemben odnos med učitelji, starši učencev in učenci. Največ je treba delati na odnosu, kajti neznanje se lahko zakrpa, odnos pa se veliko težje spreminja in ta

proces tudi dlje časa traja. Odnos je pozitivno naravnan, če je v njem vključeno vzdušje medsebojnega spoštovanja in vzajemna simpatija (Kovačič, 2008). A ne glede na vse je odnos med učiteljem in učenci vedno določen z institucionalnimi okviri (Javornik in Kovač Šebart, 1992), kar pomeni, da mora biti vzpostavljen odnos med učiteljem in učenci v okviru šole dober in učinkovit za doseganje dobrih rezultatov, ne sme pa preiti v pretirano prijateljstvo, ljubezen, sentimentalnost ali celo v izkoriščanje in manipulacijo.

Predvsem mora učitelj učencem pokazati, da je na njihovi strani, ne glede na to, da zahteva od njih, da se morajo učiti. Mora jih prepričati, da je vreden zaupanja, saj zaupanje pripomore k boljšemu delovanju v šoli. Pomembno je, da se učitelj učencem približa in jim dovoli, da ga spoznajo v celotni luči, saj si bodo tako bliže in tudi odnosi bodo trdnejši (Glasser, 1994). Pomembno je, da v odnosu med učiteljem in učencem prevladuje spoštovanje in zaupanje, takrat bo tudi pohvala in graja uspešna, vendar se mora izreči na štiri oči. Za kakovostno učenje so tako najbolj pomembni sproščeni in urejeni odnosi (Marentič Požarnik, 2000).

Učitelj mora ustvariti čim bolj kakovosten in produktiven odnos z učenci, vendar pri tem ne sme prekršiti šolskih pravil. Dobrega odnosa z učenci ne sme izkoriščati, z njim ne sme izsiljevati učencev ali jih na kakršen koli drug način ogrožati. Učitelj se ne sme pretvarjati, ampak mora biti v odnosu do učencev pristen in človeški (Gogala, 1933, v Resman, 2000). Enako meni tudi M. Pergar Kuščer (1999), ki poleg tega poudarja še spoštovanje in omogočanje vsem učencem enake možnosti za razvoj. S takšnim odnosom lahko učitelj krepí svojo avtoriteto in pridobiva še večje spoštovanje s strani učencev.

3.2 KOMUNIKACIJA UČITELJA Z UČENCI KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE

Komunikacija je za uspešno sodelovanje med ljudmi izjemnega pomena. Omogoča in ustvarja primerno klimo, kjer se lahko učenci počutijo varno in sprejeto. V takem okolju ima učitelj avtoriteto kot zgled, ki je sposoben empatije, ker je tam za učence in ne samo za poučevanje (Margan, 2012). Odvisna je tako od zunanjih kot od notranjih dejavnikov, ki se med seboj prepletajo in učinkujejo drug na drugega (Apostolovič Breznik, 2000). Pomembno je, kako učitelj komunicira z učenci. Uspešna komunikacija je bistvena za razumevanje v razredu, prav tako pa vpliva na učiteljevo avtoriteto. *»Dobra medosebna komunikacija je osnova za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje in učenje«* (Marentič Požarnik, 2000, str. 222). Pri uspešni medsebojni komunikaciji se člani med seboj poslušajo, individualno razmišljajo in se pogovarjajo (Brajša, 1995). Za učitelje je pomembno, da v pogovoru z učenci uporabljajo jezik sprejemanja in ne jezik ne-sprejemanja, kar se kaže skozi ukaze, grožnje in kritiziranje (Gordon, 1983; Marentič Požarnik, 2000). Učitelji morajo izbirati prave besede na ravni učencev, saj bodo učenci začutili to toplino besed in glede na to razvili ustrezen odnos z učiteljem.

Demokratične šole težijo k temu, da bi imel učitelj zdravo avtoriteto in da bi vzgajal aktivno odgovorne učence. N. Ivanetič (1999) v svoji raziskavi ugotovi, da v praksi manjka medsebojne komunikacije in da se veliko učiteljev v strahu pred tveganjem še vedno oprijema starih represivnih metod po načelu *»zmagam-zgubiš«*. Meni, da je za učitelja pomembno, da se lahko v razredu sprosti in da zna postaviti prave meje ter da s pristno medosebno

komunikacijo doseže avtoriteto, ki bi jo učenci upoštevali, zato je za to potrebno poiskati rešitve. Učna komunikacija mora biti pravična, prav tako metode dela in vsebina poučevanja, učitelj pa mora krepiti razredno in šolsko skupnost (Kroflič, 2000b).

Učitelj ima v razredu več vlog, ki se kažejo skozi komunikacijo. Obvladati mora komunikacijske spretnosti in k temu spodbujati tudi svoje učence. Pomembno je, da razumljivo in jasno razlaga snov, uspešno vodi dialog z učenci ter da je zmožen poslušanja in usklajevanja besednega in nebesednega sporočanja (Marentič Požarnik, 2000). Prav tako mora učitelj ustrezno reševati probleme in konflikte v razredu, saj se učenci učijo od njega in se tako naučijo spretnosti skupinskega sodelovanja in komuniciranja, pri čemer se krepki zaupanje in medsebojna pomoč (Marentič Požarnik, 2000).

Komuniciramo lahko tako na zavedni kot nezavedni ravni, zato je pomembna preišljena komunikacija, ki jo Brajša (1995) poimenuje »reflektirajoča komunikacija«, ki je »specifična oblika komunikacije, posebna metoda ravnanja s problemi, način stimuliranja sprememb, metoda zastavljanja cirkularnih in reflektivnih vprašanj in pripomoček za zbranost v komunikacijskem kaosu« (Andersen, 1990, v Brajša, 1995, str. 105). Po navadi poteka komunikacija v razredu v dvosmernem procesu med učiteljem in učenci, lahko pa je tudi samo enosmerna. V razredu večinoma prevladuje frontalna oblika učenja, kjer je komunikacija usmerjena od učitelja do učenca, ko učitelj razlaga snov, učenci pa poslušajo. Komunikacija med učitelji in učenci mora biti čim bolj ustrezna in konstruktivna, čeprav je med samimi učenci premalo produktivne komunikacije. Tu bi moral učitelj pomagati usmerjati komunikacijo med njimi, da bi se razvijala v bolj produktivnejši smeri. Učitelj se mora nenehno zavedati, da komunicira tudi nebesedno. Nebesedna dejanja določajo, kakšen odnos se bo razvil med učiteljem in učenci (povzeto po Marentič Požarnik, 2000). Učitelj nebesedno vpliva na učence predvsem s svojim tonom glasu, s svojo govorico telesa (izrazi na obrazu, očesni kontakt, kretnje, mimika, drža telesa, zunanji izgled, oblačila) (Vec, 2005). Pomembno je tako učiteljevo zunanje delovanje (kako se obnaša) kot telesno delovanje (kakšna je njegova telesna konstitucija) in notranje delovanje (kakšni so njegovi duševni procesi, njegove osebnostne lastnosti) (Kompore idr., 2005). Učitelj tako vpliva na učence celostno, tako s svojim besednim kot nebesednim vedenjem (Marentič Požarnik, 2000). Do ustrezne komunikacije tako pride, če so vsi ti elementi med seboj skladni.

Ustrezno komunikacijo je v razredu zelo težko vzpostaviti, še posebej, ker v komunikaciji obstajajo ovire, na katere opozori Gordon (1989, v Vec, 2005), na kar morajo biti učitelji zelo pazljivi, da jih ne uporabljajo, vsaj ne prepogosto. Gordon (1983, str. 14) se med drugim sprašuje o problemu discipline v šoli. Zakaj se toliko učiteljev ukvarja vse več časa z disciplino kot pa s poučevanjem? Razlog vidi v neprimerni komunikaciji učitelja z učenci. Učitelj uporablja ovire v komunikaciji, kot so grožnje, kaznovanje, ukazovanje, moraliziranje, sugeriranje, kritiziranje, etiketiranje, dajanje imen, analiziranje, diagnosticiranje, zasliševanje, sarkazem, (povzeto po Gordon, 1989, v Vec, 2005), ki pa so vsekakor neuspešne tehnike komuniciranja, ki v učencih vzbudijo odpor in maščevalnost, zaradi česar nočejo sodelovati pri pouku (Gordon, 1983). Učitelj si s takšno komunikacijo ne more pridobiti avtoritete, kvečjemu se lahko učencem predstavi v negativni luči. Bolj učinkovito bi bilo posegati po metodah reševanja konfliktov in sporazumevanja (Gordon, 1983). Tudi Glasser (2001) meni,

da morajo učitelji iz procesa poučevanja izključiti metode grajanja, obtoževanja, pritoževanja, sitnarjenja, kaznovanja in nagrajevanja, pa bodo uspeli prvi dan, ko se bodo srečali s svojim razredom.

»Vzgojno-izobraževalni proces dobi svojo vrednost šele, ko gre za obojestransko komunikacijo med učiteljem in učencem; učitelj je še vedno dominanten, vendar mora upoštevati razvojne zmogljivosti učenca, ga vzpodbujati k aktivni udeležbi, da bo zmožen samostojno reševati učne probleme ter h kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti« (Pečar in Velkavrh, 2008, str. 10). Tako je pomembno, da učitelj vzpostavi dobro komunikacijo s svojimi učenci, da se z njimi razume in jih upošteva, saj si z ustrezno komunikacijo gradi dober odnos z njimi. Ustrezna komunikacija namreč omogoča učitelju dobro sodelovanje z učenci in bistveno prispeva k njegovi avtoriteti.

3.3 UČITELJEVA OSEBNOST KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE

Koncept, pojmovan kot »moč osebnosti«, opozarja, da ima pri vzpostavljanju avtoritete pomembno vlogo učiteljeva osebnost. Zgled avtoritete je učitelj, ki je učencem vzor, ki jih obvlada z močjo svoje osebnosti. To pomeni, da učitelj pri učencih vzbudi pozitivni transfer, ki ni samo ljubezen do učitelja, ampak gre za to, da se želi učenec s svojimi ravnanji učitelju predstaviti kot ljubezni vreden (Kovač Šebart in Krek, 2009). To se zgodi samo takrat, ko učenci učitelja začutijo kot osebnostno močnega, kar pa se odraža skozi njegovo osebnost in njegove pozitivne lastnosti.

Osebnost sestavljajo temperament, ki zajema značilnosti čustvenega reagiranja (Žagar, 2009) in način vedenja. Pomembno je, ali je učitelj živahen, umirjen, uporablja hitre ali divje čustvene reakcije ali pa je bolj hladen (Kompore idr., 2005). Značaj (karakter) se oblikuje pod vplivom okolja in je »celota motivacijskih, voljnih in etično-moralnih značilnosti« (Kompore idr., 2005, str. 228). Tu gre predvsem za vsebino vedenja, ki jo učitelj izraža (skromnost, vestnost, poštenost, zahrbtnost) (Kompore idr., 2005). Značaj predstavlja vse osebne lastnosti, ki kažejo na to, kako bo človek ravnal v situacijah, ki zadevajo dobrobit drugih in so povezane z vrednotami nekega okolja. Razvitost značaja se najbolj pokaže v konfliktnih situacijah, kjer se je treba odločiti med svojimi potrebami in pomočjo drugim, da dosežejo zastavljene cilje (Marentič Požarnik, 2000, str. 109). Tretja sestavina osebnosti so sposobnosti, ki bistveno vplivajo na uspešnost pri reševanju nalog in problemov. Delijo pa se na duševne (inteligentnost, ustvarjalnost) in telesne sposobnosti (moč, hitrost, spretnost prstov) (Kompore idr., 2005). Osebnost tako izraža človekovo vedenje ter njegova prepričanja in občutki. Pomemben del osebnosti je tudi samopodoba, ki jo sestavlja vse to, kar si mislimo o sebi, vse misli in občutki, ki jih imamo v zvezi s svojim jazom (Kompore idr., 2005). Učitelji s svojo samopodobo vplivajo tudi na oblikovanje učenčeve samopodobe, ki se bo oblikovala v realno in pozitivno, če bodo tudi učitelji imeli takšno samopodobo o sebi (Jurišević, 1997, v Marentič Požarnik, 2000).

Glede na to, kakšno osebnost ima učitelj, se v razredu vzpostavi vzdušje. S svojimi osebnostnimi lastnostmi, ki jih ima učitelj ali pa jih nima, gradi z učenci odnose, ki lahko vodijo v učinkovitost, razumevanje in uspeh ali pa v konflikte, nerazumevanje in neuspeh.

Učiteljeve lastnosti osebnosti izmed vsega najbolj vplivajo na njegovo vzpostavitev in ohranjanje avtoritete. Za uspešno delovanje mora učitelj tako imeti ustrezne osebnostne karakteristike in sposobnosti. Mora imeti veselje do svojega poklica in pedagoško intuicijo, kajti Gogala pravi, da kdor tega čuta nima, »naj si izbere tak človek kakršen koli življenjski poklic, le pedagog naj nikakor ne postane /.../« (Gogala, 1966, str. 14). Torej, učiteljeva osebnost in pedagoški kontakt najbolj prispevata k uspešnemu delovanju v razredu. Gogala (2005) je pedagoškemu erosu pripisoval zelo velik pomen v učiteljskem poklicu, saj predstavlja izvor avtoritete in je hkrati bil mnenja, da je pedagoški eros subjektu dan ali prirojen vnaprej in kdor ga ima, se ga ne more znebiti, kdor ga pa nima, si ga pa ne more pridobiti. Gogala (1975) poudarja, da mora učitelj vzpostaviti osebni in delovni kontakt z učenci, saj je ta kontakt odsev njegovega pedagoškega erosa, hkrati pa pedagoški eros pripomore k oblikovanju učiteljeve osebnosti.

Osebnostne lastnosti, ki učitelju omogočajo ohranjanje avtoritete, so številne, od moralnih kvalitet (resnicoljubnost, umirjenost in trden značaj, pravičnost, pozitiven čustven odnos do otrok) do zahteve po strokovni usposobljenosti, kompetencah in »durkheimovskem svetem navdušenju za učiteljski poklic« (pedagoški eros – ljubezen do poklica) (Kroflič, 1997, str. 160). Treba pa je poudariti, da določanje avtoritete učitelja ne gre izhajati samo iz njegovih pozitivnih lastnosti, recimo sociabilnosti, čustvene stabilnosti, prijaznosti, ekstravertiranosti, samozaupanja, saj je to nezadostno (Javornik in Kovač Šebart, 1991, v Kovač Šebart in Krek, 2009). Učitelj mora imeti nekaj več, in sicer tisto energijo, ki pritegne učence in jih spodbuja k delu.

Učiteljeva osebnost v največji meri prispeva k njegovi avtoriteti, saj se skozi njo približa ali oddalji od učencev. V kolikor je učitelj osebnostno močan in trden karakter, lahko z učenci dobro funkcionira in si pred njimi ustvari status dobrega učitelja z avtoriteto. Osebnostni učitelj se zna približati otrokom, zna biti vzgojitelj mladine in ker ga otroci začitajo kot takega, ga priznajo ter mu s tem podelijo avtoriteto. Osebnostni učitelj je tako enkraten. Nikakor ni samovoljen, ni egoist, ampak je močan karakter, ki se odpoveduje koristim, je osebno predan dolžnostim in se vedno znova notranje razvija, izpopolnjuje in uči (povzeto po Gogala, 1966).

Moč avtoritete tako izhaja iz izjemnih sposobnosti, pozitivnih lastnosti in energije, ki jo poseduje dober učitelj, kar se kaže skozi njegovo osebnost. Največ prispeva karizma, ki je celota učiteljeve osebnosti. Pojem »karizma« je v sociologijo uvedel Weber (1969, v Kroflič, 1997), ki je poleg Durkheima raziskoval, kaj dodeljuje avtoriteti moč. Učitelj mora delovati pozitivno ter biti pedagog v polnem pomenu besede. Svoje avtoritete ne sme zasnovati na fizični moči, saj s tem ne pridobi učencev na svojo stran, ampak jih kvečjemu odvrne od sodelovanja. Če je učitelj pozitivno osebnostno naravnani, tako do učencev kot do predmeta, lahko stopnjuje svojo moč avtoritete in uspešno deluje ter kakovostno poučuje svoje učence.

3.4 MOTIVACIJA UČITELJA IN UČENCEV KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE

Za uspešno delovanje šolskega sistema potrebuje šola motivirane učitelje in učence (Brajša, 1995), saj je motivacija zelo pomembna za uspešno delovanje, poučevanje in učenje (Marentič Požarnik, 2000). Učitelji morajo biti motivirani za svoje delo, da ga čim bolj kakovostno izvajajo. Učitelji pa, ki so sicer sposobni, vendar nemotivirani za delo, lahko delujejo slabo in predvsem neuspešno (Brajša, 1995). Učenci morajo biti motivirani za učenje in sodelovanje, zato jih je potrebno spodbujati in usmerjati njihova ravnanja, da se na koncu šolskega leta doseže uspešen cilj (Kompore idr., 2005). Učitelji imajo tako pomembno vlogo pri motiviranju učencev za učno delo, a za to morajo biti tudi sami motivirani, saj se navdušenje učitelja prenaša na učence (Peklaj idr., 2009). Uspešno motiviranje pa lahko nastane iz medsebojne ljubezni učiteljev in učencev ter iz ljubezni do šole (Brajša, 1995). Brajša (1995, str. 10) meni, da je uspešen samo tisti učitelj, *»ki zna svoje učence motivirati in nanje vplivati«*.

»Motivacija je proces spodbujanja in usmerjanja človekovega vedenja k doseganju nekega cilja« (Kaplan in Stein, 1984, v Žagar, 2009, str. 78). Za lažje delovanje učitelja in učencev je zaželjena tako notranja kot zunanja motivacija. Notranja motivacija izhaja iz posameznika (radovednost, lastni interes, želja po izobraževanju), zunanja pa prihaja iz socialnega okolja (od staršev, učiteljev in vrstnikov, kot so pohvale, graje, ocene, nagrade). Učitelj vpliva na učenčevo motivacijo prek sredstev za notranjo in zunanjo motivacijo, ki pa so lahko pozitivne ali negativne. Notranja in zunanja motivacija vplivata druga na drugo, zato morata biti prepleteni (povzeto po Marentič Požarnik, 2000). Učitelj lahko spodbudi notranjo motivacijo s spodbujanjem radovednosti učencev, ampak to ni vedno mogoče, zato mora spodbujati in podpirati učence tudi pri dejanjih (Woolfolk, 2002). *»Učitelj mora spodbujati in vzgajati notranjo motivacijo, hkrati pa zagotoviti, da zunanja motivacija prav tako podpira učenje«* (Brophy, 1988; Deci, Koestner in Ryan, 1999; Ryan in Deci, 1996; v Woolfolk, 2002, str. 321). *»Način učiteljevega dela v razredu ter odnos, ki ga učitelj vzpostavlja z učenci, pomembno sooblikujeta motivacijo učencev za učenje ter zanimanje za predmet, ki ga učitelj poučuje«* (Peklaj idr., 2009, str. 48). Ziglar (1991, v Brajša, 1995, str. 68) meni, *»da drugih ne moremo motivirati z našimi, ampak samo z njihovimi osebnimi razlogi«*. Najslabše motiviranje je po njegovem mnenju ustrahovanje, najboljša pa spodbujanje in omogočanje razvoja. Učencem je potrebno pomagati, da dosežejo tisto, kar si sami želijo in ne samo tistega, kar je koristno učiteljem. Cilj motivacije je *»obdržati in okrepi obstoječe vedenje ali spremeniti dosedanje vedenje v novo obliko ali drugačno kakovost«* (Mayrhofer, 1993, v Brajša, 1995, str. 61).

Vse več učiteljev toži o pomanjkanju motivacije med učenci in s tem tudi med učitelji, o naveličanosti in odporu do dela. Motivacije ni, če učitelj pri pouku ni zbran, če učenci klepetajo in ne upoštevajo učitelja oziroma če delajo učne stvari z odporom ali celo pod prisilo (Marentič Požarnik, 2000). V veliki meri je od učitelja odvisno, ali prenaša svojo motivacijo na učence ali ne. Če je prisotna samo zunanja motivacija (lahko tudi strah pred neuspehom), kaže na površinski pristop in je pojmovanje učenja nižje, prav tako delo in sodelovanje, če pa je prisotna notranja motivacija kot globinski pristop k učenju, pa kaže na

višja pojmovanja učenja, kjer bodo učenci z večjim veseljem sodelovali pri pouku (povzeto po Marentič Požarnik, 2000). Vrsta motivacije tako pripomore k načinu dela učencev, kar pa je naloga učitelja, da motivira učence na različne načine, kar pripomore tudi k njegovi motivaciji.

Motivacija se povečuje z jasnimi učnimi cilji, prav tako pa učitelj vpliva na motivacijo učencev s pravičnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja (Pečar in Velkavrh, 2008). Ker pa je učni načrt vnaprej pripravljen, obiskovanje šole pa obvezno, imajo učitelji težko nalogo notranje motivirati učence, še težje pa se sami motivirajo za delo (Marentič Požarnik, 2000). A. Tomič (1976) meni, da so učitelji prepričani, da lahko s prisilo in pridigo učencem, da se učijo zase, pripravijo učence, da se bodo učili. Je zelo proti pasivni vlogi učencev v razredu in represivni didaktiki, ki sta značilni za staro šolo. Na tem področju bi moral učitelj največ delati. Učencem je treba ponuditi nekaj več kot samo pridigo, saj jim le-ta ne zaleže, če se učitelj pred njimi ne pokaže kot močna osebnost, ki jo bodo učenci spoštovali. Učitelji morajo pridobiti učence za šolo in šolsko delo, kajti *»brez motivacije ne bi bilo sodelovanja pri pouku in tudi ne učnih uspehov, brez motivacije ni vzgoje niti socializacije«* (Resman, 2000, str. 134).

Najpomembnejše sredstvo motivacije je tako ljubezen učitelja do učencev in organizacija takega življenja v šoli, ki bo imelo vse lastnosti skupnosti (Resman, 2000). Učitelj bo z avtoriteto motiviral učence in v njih sprožil procese sodelovanja pri učnem procesu, saj motivacija vodi tudi v dobro počutje in povišuje samospoštovanje ter samovrednotenje, hkrati pa bodo motivirani učenci dosegali dobre rezultate. Pri visoko motiviranih učencih pa so tudi učitelji bolj motivirani za poučevanje.

Odnos med motivacijo učitelja in motivacijo učencev je vzajemen: po eni strani bo za poučevanje bolj motiviran tisti učitelj, katerega učenci so bolj motivirani. Za učenje in šolsko delo po drugi strani pa so učenci težko motivirani, če jih poučuje za snov in poučevanje nemotiviran učitelj. Gre torej za vzajemno vplivanje, zato mora šolski sistem delovati in spodbujati učiteljevo motivacijo za njegovo delo s stalno podporo in morebitno pomočjo pri vzgojno-izobraževalnem delu. Takšen učitelj bo svojo motivacijo prenašal na učence; učenci namreč začutijo, ali učitelj opravlja svoje delo z veseljem in navdušenjem ali pa ga opravlja s težavo kot svojo vsakdanjo rutino. Če je učitelj visoko motiviran, se bo ta motivacija prenašala na učence, to pa bo prispevalo k njegovi avtoriteti v razredu.

3.5 UČITELJEVA POJMOVANJA, STALIŠČA, PREDSDOKI IN VREDNOTE TER NJIHOV VPLIV NA UČITELJEVO AVTORITETO

»Osebna pojmovanja se oblikujejo v procesu pridobivanja znanja, izkušenj in vrednot znotraj specifičnega socialnega in šolskega konteksta« (Polak, 2008, str. 41), kažejo pa se v obliki osebnih prepričanj, stališč in mnenj. Učiteljeva pričakovanja, stališča in pojmovanja (o tem, kaj je bistvo učenja, kakšna je njegova vloga in kakšna je vloga učencev) vplivajo na komunikacijo in na odnos med učiteljem in učenci. Prav tako pa vplivajo na to, kako bo učitelj poučeval ter kakšne metode in oblike dela bo uporabljal. S tem učiteljeva stališča in predsodki pomembno vplivajo na njegovo avtoriteto, glede na to, kako učitelj izraža svoja

pričakovanja (pozitivno ali negativno) in kakšne povratne informacije daje svojim učencem (Marentič Požarnik, 2000). Glede na to si namreč učenci ustvarijo predstavo o učitelju in presodijo, ali bo imel avtoriteto ali ne.

Šola ima tako ključno vlogo pri zmanjševanju in odpravljanju negativnih predsodkov in stereotipov, saj ne prispevajo k demokraciji (Rutar, 2002). Niti ne prispevajo k dobrim odnosom in so lahko bolj kot ne destruktivni. Predvsem sodelovanje, konstruktivno reševanje sporov in nerazumevanj ter kritično razmišljanje pripomorejo k zmanjševanju negativnih predsodkov, kar pa so tudi pogoji za demokratično šolo (Rutar, 2002).

Učitelj se mora tako zavedati svojih stališč, predsodkov, vrednot in pričakovanj, ki jih ima do sebe in do učencev ter mora poznati naravo svojega izražanja le-teh, saj ga s tem predstavljajo, glede na to pa si učenci ustvarijo mnenje o njem. Prav tako učitelju ne sme biti tabu govoriti in izražati se o predsodkih. Učence mora spodbujati, da govorijo o svojih stališčih, predsodkih in vrednotah. Pomembno je samo, da se učitelj pri tem ne postavi na nobeno stran (Marentič Požarnik, 2000). Predsodki vključujejo predvsem pričakovanja do drugih ljudi, ki se najbolj kažejo pri učitelju kot avtoriteti, ki ima neka pričakovanja do učencev (Rutar, 2002). Ta pričakovanja niso vedno oblikovana zavestno niti ne utemeljeno (Marentič Požarnik, 2000). *»Med predsodke sodi tudi težnja nekaterih učiteljev, da učno šibkejšim učencem v večji meri pripisujejo tudi negativne osebne poteze, kot jih v resnici imajo«* (Marentič Požarnik, 2000, str. 108). Zato so lahko predsodki na nek način nevarni, če se učitelj svojih predsodkov ne zaveda dovolj in če so žrtve njegovih predsodkov ravno učenci. A predsodki so del družbene realnosti, s katerimi se v življenju srečamo vsi, eni prej drugi kasneje (Kompore idr., 2005) in nam na nek način omogočajo, da živimo v varnem okolju, pomembna je samo njihova količina in smer vplivanja (pozitivna ali negativna).

»Na izoblikovanje stališč vplivajo vsi dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje človeka kot socialnega bitja« (Kompore idr., 2005, str. 324). Oblikujejo se skozi celo življenje, skozi stike z informacijami in čustveno obarvanimi izkušnjami in so dokaj odporna proti spreminjanju. Na oblikovanje stališč najbolj vplivajo družina, osebne značilnosti posameznika, predvsem trenutne potrebe in interesi, v novejšem času pa tudi mediji. Nova stališča se oblikujejo tudi na osnovi osebnih izkušenj (Marentič Požarnik, 2000).

Vrednote pomenijo cilje, h katerim težimo, zato imajo motivacijsko razsežnost (Marentič Požarnik, 2000). Oblikujejo se vse življenje skozi odnose in potem iz ozadja zavesti določajo odnos posameznika do sebe, do drugih in do sveta (Kramer, 2012, str. 21). Vrednote se razlikujejo pri ljudeh z različnimi poklici, saj smo ljudje nagnjeni k temu, da tisto, v kar vlagamo največ energije, najbolj cenimo. Imajo zelo velik pomen za posameznika in družbo, saj usmerjajo in vodijo izbiro ali oceno ravnanj in pojavov (Kompore idr., 2005). N. Štraser (2012) je naštel vrednote, ki so najpomembnejše in katerim bi bilo potrebno posvečati več pozornosti v šolah: medsebojno spoštovanje, odgovornost, znanje, učenje, delovne in učne navade, strpnost, sprejemanje drugačnosti, odnos do okolja in varnost (primeri vrednot iz vzgojnih načrtov po N. Štraser (zavod RS za šolstvo, 2011, v Kramer, 2012, str. 28).

Učitelj se s svojimi stališči, predsodki in vrednotami ne sme prenačati v odnosu do učencev. Mora jih znati nadzorovati in jih primerno izbirati glede na učence ter glede na njihove

vrednote, stališča in predsodke. Pomembno je, da se učitelj pogovarja z učenci o teh stvareh, da niso tabu in da učenci niso žrtve predsodkov. Prav tako pomaga učitelj učencem oblikovati določene vrednote in stališča do šole, zato mora pri tem izbirati prave in ustrezne poti za vse učence. Glede na to, kakšna stališča, predsodke, vrednote in pričakovanja ima učitelj, predvsem do učencev, se skladno s tem v očeh učencev oblikuje učitelj kot avtoriteta ali pa tudi ne, če učitelj s svojimi predsodki in pričakovanji zaničuje učence. Tako učiteljeva osebna pojmovanja, pričakovanja, stališča in predsodki pomembno prispevajo k oblikovanju njegove avtoritete.

3.6 UČITELJEVO VODENJE POUKA KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE

Učitelj mora upoštevati tudi didaktični dejavnik, ki lahko pripomore k njegovi avtoriteti. Če organizira pouk zanimivo, živahno in osebno, na učence nedvomno naredi poseben vtis, kar si zapomnijo in si o učitelju ustvarijo dobro mnenje. Tak učitelj si pridobi učence na svojo stran in je na dobri poti ohranjanja avtoritete. Če učitelj svoje navdušenje prenaša na učence, učenci svoje dogodivščine povedo svojim staršem in tudi starši si o učitelju ustvarijo pozitivno mnenje, kar pa učitelju še bolj pomaga pri vzdrževanju njegovega položaja kot avtoriteta na šoli (Pergar Kuščer, 2000).

Za izboljšanje pouka je pomembno zavedanje, kakšno je učiteljevo pojmovanje o učenju, njegova vloga in kakšno je pojmovanje pri učencih ter da so ta pojmovanja med seboj usklajena (Marentič Požarnik, 2000). Pomembno je, da je učitelj pri delu organiziran, da ni zmeden in da se ta organiziranost kaže skozi uspešen, skladen pouk, kjer upošteva tudi učence, tako da izhaja tudi iz njihovih interesov, daje sprotne informacije, daje na voljo učencem različne naloge in dejavnosti za delo, spodbuja domišljijo in sodelovanje, kaže osebni interes za snov, izraža pozitivna pričakovanja do učencev, zmanjšuje strah ter nudi oprijemljive učne izkušnje skozi projekte v naravi (Marentič Požarnik, 2000, str. 193).

Na osnovi svojih raziskav je bil Medley (1979, v Woolfolk, 2002) prepričan, da je učitelj odgovoren za uspešno poučevanje in kakovost pouka, kar pa v celoti ne drži, saj na poučevanje vplivajo tudi drugi dejavniki. Učitelj je predvsem pomemben skozi svoje znanje, jasnost in toplino. Učenci bodo bolj cenili učitelja, ki veliko ve o svojem predmetu in to znanje širi na učence. Učitelji, ki jasno predstavijo snov, imajo učence, ki se tako več naučijo in tudi bolj pozitivno ocenjujejo svoje učitelje (Hines, Cruickshank in Kennedy, 1985; Land, 1987, v Woolfolk, 2002). Bolj kot učitelj pozna svoje področje poučevanja, manj je nejasen pri razlagah, več se učenci naučijo (Land, 1987, v Woolfolk, 2002). Na uspešnost in kvaliteto pouka vplivajo tudi drugi dejavniki, ki so omejeni z zakoni, prav tako pa na vzdušje pri pouku vplivajo učenci s svojo energijo in s svojim sodelovanjem (Adamič, 2004).

Wolfgang Schulz (1994, v Adamič, 2004) meni, da mora pouk potekati kot socialno delovanje, kjer je pomembna enakopravnost in interakcija učencev in učiteljev. Tako učitelj kot učenec prispevata k pouku, zato je pomemben njun integrativni odnos. Ob aktivnem in organiziranem učitelju so tudi učenci aktivni, sodelujejo, soodločajo in se sporazumevajo. Letega pa po Adamiču (2004) opredeljujejo štirje didaktični dejavniki: učni cilji in učna vsebina (kaj se je treba naučiti), kdo naj se uči in kdo mu pri tem pomaga (učenci: njihovo prejšnje

znanje, sposobnosti, razvojne značilnosti, motivacija, osebnostne lastnosti ter učitelji: usposobljenost, pedagoške izkušnje), kako to najbolj dosežemo (učne oblike, učne metode, dobri medosebni odnosi, razredna klima) ter kako in s čim ugotoviti uspešnost pouka (preverjanje in ocenjevanje). Organiziranost pouka je tako zelo pomembna za aktivno sodelovanje učencev. Predvsem vodenje pouka ne sme biti prisilno, ampak mora temeljiti in izhajati iz učenca in njegove motivacije (Glasser, 1997, v Adamič, 2004).

Torej, učitelj lahko organizira pouk zanimivo in učencem blizu na mnogo načinov, še posebej pa s svojim pristopom (navdušenjem) do predmeta in z učnimi metodami, ki pritegnejo učencevo pozornost. Tudi sam prostor, kjer učitelj vodi učni proces, vpliva na organizacijo, zato je pomembno, da je dovolj velik, osvetljen in primeren za predmet, ki ga učitelj poučuje (razobešeni plakati, skice, tabele, risbe). Pouk mora organizirati na način, ki je najbližji učencem, da ga razumejo in spremljajo celo šolsko uro. Učitelj, ki kakovostno vodi pouk, lahko ima pri učencih poseben ugled, ki mu podeljuje avtoriteto. Hkrati pa organiziranost pouka kaže na to, da je učitelj urejen, zgleden in organiziran tudi na osebnem področju.

3.7 METODE DELA UČITELJA V RAZREDU KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE

Učitelj mora dinamično poučevati, kar pa lahko doseže z različnimi metodami in oblikami dela pri pouku, pri katerih se lahko učenci aktivno vključujejo v pouk (Vodopivec, 2003). Modeli za poučevanje so orodja, ki jih učitelji uporabljajo za oblikovanje osebnih učnih izkušenj za učence. Učni modeli kot modeli poučevanja *»določajo lastnosti vsebine, učnih strategij in oblikovanje socialne interakcije, ki so sestavni deli učnega okolja učencev«* (Hopkins, 2007, str. 90). Predvsem bi morali učitelji uporabljati takšne metode dela, ki bi omogočale izkustveno in aktivno učenje, saj bi se tako učenci največ naučili. V današnjem času je za učitelje pomembno, da v pouk vključujejo sodobne didaktične pristope in učne tehnologije, za kar morajo biti tudi sami izobraženi in poučeni (Pečar in Velkavrh, 2008). A najbolj pomembno pri izbiri učnih metod je, da se učitelji zavedajo, da ni ustreznih metod, ki bi ustrezale vsem enako, lahko pa poskušajo izbirati takšne, ki se prilagajajo večini učencev (Brandes, 1992, v Peklaj idr., 2009).

Načrtovanje in izvajanje pouka se tako kaže skozi vsebino, izbor učnih metod, učno tehnologijo, učbenike in način ocenjevanja (Marentič Požarnik, 2000). Pri tem je pomembno, da učitelj ustrezno pristopa in uporabo učnih metod prilagaja interesom učencev, hkrati pa da izhaja iz vidika tistih učnih metod, skozi katera se bodo lahko učenci največ naučili. Če učitelj uporablja ustrezne metode dela, ki večini učencev ustrezajo, učencem ni dolgčas in spremljajo pouk, kar pa kaže na to, da učenci sprejemajo učitelja, ga spoštujejo in s tem potrjujejo njegovo avtoriteto.

3.8 PRAVILA IN NORME V RAZREDU KOT DEJAVNIKA UČITELJEVE AVTORITETE

Razred je mala socialna, formalna skupina, v katero so učenci dodeljeni (Marentič Požarnik, 2000) in so naslednjih nekaj let primorani sodelovati skupaj z učiteljem. *»Razred predstavlja kompleksen sistem s številnimi strukturnimi elementi, ki vplivajo na razredne interakcije«*

(Pečjak in Košir, 2002, str. 5). Bečaj (2001) meni, da je od uspešnosti medsebojnih odnosov v razredu odvisna tudi kakovost poučevanja. Znotraj razreda se tako čez nekaj časa vzpostavijo različni socialni odnosi ter različne vloge, za kar pa je dobro, da učitelj pozna to situacijo odnosov v razredu (Marentič Požarnik, 2000). Zato je pomembno, da se znotraj razreda oblikujejo skupinska pravila, cilji in razredne norme, ki so neka skupna pričakovanja vseh članov razreda o primernih postopkih in vedenjih, ki vplivajo na zaznavanje, mišljenje, vrednotenje in vedenje članov. Norme se oblikujejo v razredu postopoma, na podlagi skupnih dejavnosti, pravila pa postavi učitelj za uravnavanje vedenja učencev (Schmuck in Schmuck, 1997). Homans (1969, v Petillon, 1980, v Pečjak in Košir, 2002) definira norme kot navodilo, kako se naj ljudje vedejo v določenih okoliščinah oz. kako se ne smejo vesti. Učitelj vzpostavi stabilnost razrednega dogajanja z jasnimi pravili, ki tako zmanjšujejo negotovost učencev in predvidevajo dogajanja v razredu (Smith in Laslett, 1993). S pomočjo oblikovanih pravil pa lahko tudi učitelj postane bolj gotov in zaverovan vase ter v svoj položaj.

V kolikor učitelj vzpostavi jasna pravila in cilje že na začetku šolskega leta, s tem prispeva k jasnejši strukturi učnega procesa in k razumevanju pričakovanj do učencev. V jasni strukturi tudi učenci bolj konstruktivno delujejo, saj poznajo pravila in posledice ob morebitnih kršitvah le-teh, prav tako oblikovane norme in pravila v razredu omogočajo učitelju kakovostno delo z učenci.

3.9 RAZREDNA KLIMA KOT DEJAVNIK UČITELJEVE AVTORITETE

Danes se na ugodno razredno klimo gleda predvsem z vidika učne uspešnosti ter učenja. Za Gogalo pa so najpomembnejši vzgojni cilji, ki se dosežejo prek sožitja, ugodne klime in dobrih odnosov. Klima v razredu mora biti takšna, da bo učenec lahko doživel občutja sprejetosti, spoštovanja in varnosti (Resman, 2000), hkrati pa mora biti takšna, da se bo v razredu dobro počutil tudi učitelj. *»Razredna klima zajema odnose med učenci samimi ter učenci in učiteljem, kakor jih vidijo in čutijo udeleženci. Šolska klima pa vključuje širši spekter odnosov med učitelji, učenci, vodstvom šole in drugimi, ki so na šoli zaposleni«* (Zabukovec, 1993, 1998, v Marentič Požarnik, 2000, str. 242). Od klime v razredu je odvisno zadovoljstvo oz. napetosti med učenci in učiteljem (Marentič Požarnik, 2000). Deming (v Glasser, 1994, str. 54) meni, da je počutje učencev in učiteljev ključnega pomena za razredno klimo, ki mora biti spodbudna in topla (zaupanje je osnovni pogoj), kjer bi se učenci morali učiti samo uporabnih stvari (Glasser, 1994).

Učiteljeva naloga je, da ustvari ustrezno delovno klimo v razredu (Marentič Požarnik, 2000). Na klimo v razredu vpliva tako učitelj s svojimi osebnimi lastnostmi, kot učenci s svojo energijo, pomembno vplivajo pa tudi konflikti. Konflikt sam po sebi ni tako problematičen, kot je problematično samo reševanje le-tega. Učitelj mora v razredu primerno reševati konflikte, tako tiste, ki so povezani z učno vsebino (različna mnenja o določeni temi) kot tiste, ki so povezani z medosebnimi odnosi (med učenci ter med učenci in učitelji) (Marentič Požarnik, 2000, str. 234). Če učitelj poskuša zakriti konfliktno situacijo brez rešitve ali pa jih poskuša reševati s sankcijami, prepreči učencem, da bi se naučili konstruktivno reševati

konflikte (Marentič Požarnik, 2000). Za ugodno razredno klimo je tako pomembno sprotno reševanje konfliktov, saj lahko tako učitelj deluje kakovostno in ima z učenci dobre odnose.

Glasser (1998) meni, da je glavni pogoj kvalitetnega dela v šoli spodbudna razredna klima, ki prispeva k uspešnejšemu delovanju učitelja in k aktivnemu sodelovanju učencev. Odnosi morajo biti prijateljski in osebni, ne samo med učitelji in učenci, ampak tudi med učenci samimi in vodstvom šole. Tudi Rogers (1985) meni, da mora učitelj zagotavljati ustrezne pogoje za učenje, kar vključuje razredno klimo in kulturo šole, ki bo učence spodbujala. Na oblikovanje razredne klime vpliva konstruktivno soočanje s problemi, kongruentnost učitelja (resničen človek, brez maske, brez pretiravanja), brezpogojna naklonjenost (enakovredno sprejemanje vseh učencev, brez razlik), empatično razumevanje (vživljanje v učenca) in doživljanje učenca (povzeto po Rogers, 1985). Podporna razredna klima se ustvari predvsem z razvijanjem dobrih, prijateljskih odnosov, dobre komunikacije in spodbujanja, kar motivira učence za sodelovanje (Kavkler in Končnik Goršič, 2004). Ni pa dobro, če prevladuje tekmovalna klima, saj je tam prisotno preveč medsebojnega primerjanja in premalo medsebojne pomoči (Marentič Požarnik, 2000). Za dobro razredno in šolsko klimo je potrebno timsko sodelovanje in podpora vodstva šole (Polak, 2008).

Ustrezna razredna klima spodbuja motivacijo za delo in sodelovanje, tako učitelja kot učencev. Če učitelj ustvarja dobro razredno klimo in k temu spodbuja tudi učence, da med njimi prevladujejo prijateljski odnosi, se lahko tako vsi dobro počutijo v razredu. Dobra razredna klima tako prispeva k učiteljevi avtoriteti, saj urejenost in dobro vzdušje v razredu kažejo tudi na osebno urejenost in zbranost učitelja za njegov poklic.

Učitelji si lahko tako ustvarijo in ohranjajo avtoriteto s pomočjo različnih dejavnikov, ki pripomorejo k njegovi avtoriteti. Ti dejavniki so med seboj prepleteni in odvisni eden od drugega, a vsak ima svojo pomembno vlogo pri oblikovanju učiteljeve avtoritete. Na te dejavnike lahko imajo učitelji in učenci podoben ali pa različen pogled. Omenjeno sem preverila v svojem empiričnem delu in predstavljam v nadaljevanju diplomskega dela.

EMPIRIČNI DEL

4 OPREDELITEV PROBLEMA

Vsak človek ima v življenju nek položaj oz. vlogo. Ta vloga je lahko podkrepljena s statusom avtoritete, že glede na sam formalni ali socialni položaj, ki mu ga dodeljuje institucija (Kroflič, 1997), spet drugi pa si morajo za svojo avtoriteto osebno prizadevati s svojim znanjem, delom, vedenjem in ravnanjem (Gogala, 1966). Izvor pojma avtoriteta sega daleč v preteklost, ko so jo različni avtorji razčlenjevali in ji pripisovali velik pomen (Rousseau, 1959; Kant, 1988; Peček, 1998; Kroflič, 1997). V svojem diplomskem delu sem raziskala in predstavila različne dejavnike, ki prispevajo k oblikovanju učiteljeve avtoritete v razredu. Kot osnovni cilj svojega diplomskega dela sem si zadala raziskati, kakšne poglede imajo na dejavnike učiteljeve avtoritete učitelji in učenci. Njihove poglede sem med seboj tudi primerjala. S svojimi raziskovalnimi ugotovitvami želim prispevati k boljšemu poznavanju pomena in dejavnikov avtoritete učitelja v razredu ter različnih dejavnikov, ki nanjo vplivajo.

Ob postavljanju raziskovalnih ciljev in vprašanj sem se najbolj opirala na pedagoško-psihološke vire, ki so mi dali največ izhodišč za oblikovanje celotne diplomske naloge. Največ sem izhajala iz strokovnih spoznanj v učbeniku *Psihologija učenja in pouka* (Marentič Požarnik, 2000), monografije *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole* (Polak, 2008), monografije *Vzgojna zasnova javne šole* (Kovač Šebart, Krek, 2009) ter *Dobra šola* (Glasser, 1991) in *Učitelj v dobri šoli* (Glasser, 1998).

5 RAZISKOVALNI CILJI

S svojim diplomskim delom sem raziskala, kako učitelji in učenci pojmujejo avtoriteto in katere dejavnike ocenjujejo kot najpomembnejše pri oblikovanju učiteljeve avtoritete v razredu. Tako sem s teoretično in empirično raziskavo ugotavljala:

- kako pojmujejo avtoriteto učitelja učitelji in učenci;
- katere lastnosti ima po mnenju učiteljev in učencev učitelj, ki ima avtoriteto v razredu;
- kateri dejavniki po mnenju učiteljev in učencev učiteljevo avtoriteto v razredu večajo in kateri jo znižujejo;
- kateri dejavniki po mnenju učencev in učiteljev v največji meri prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu oz. s čim vse si učitelj izgrajuje svojo avtoriteto v razredu.

5.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Kako pojmujejo avtoriteto učitelja učitelji in kako učenci?
2. Katere lastnosti učitelji in učenci pripisujejo učitelju, ki ima avtoriteto v razredu?
3. Kateri dejavniki po mnenju učiteljev in učencev učiteljevo avtoriteto večajo in kateri jo znižujejo?
4. Kateri dejavniki naj bi po mnenju učiteljev in učencev pomembno prispevali k učiteljevi avtoriteti v razredu?

5.2 HIPOTEZE

H1: V ocenjevanju lastnosti, ki po mnenju učiteljev in učencev opisujejo učitelja z avtoriteto, se pogledi učiteljev in učencev statistično pomembno razlikujejo.

H2: V mnenjih glede tega, kateri dejavniki pozitivno ali negativno prispevajo k avtoriteti učitelja v razredu, med učitelji in učenci ni statistično pomembnih razlik.

H3: V ocenjevanju pomembnosti posameznih dejavnikov, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti, se pogledi učiteljev in učencev statistično pomembno razlikujejo.

6 OPIS UPORABLJENE RAZISKOVALNE METODOLOGIJE

6.1 RAZISKOVALNA METODA

Raziskava temelji na kvantitativno-raziskovalnem procesu. Empirična raziskava je zasnovana na deskriptivni metodi pedagoškega raziskovanja, izpeljana pa je bila kot študija prereza z enim merjenjem.

6.2 MERSKI INSTRUMENT

Za namene raziskave sem skupaj z mentorico oblikovala dva anketna vprašalnika na temo dejavnikov, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu, pri čemer je bil eden namenjen učiteljem in drugi učencem. Pri zasnovi vprašanj v vprašalniku sem izhajala iz teoretične analize strokovne literature. Najbolj sem izhajala iz strokovnih spoznanj v učbeniku *Psihologija učenja in pouka* (Marentič Požarnik, 2000), monografiji *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole* (Polak, 2008), monografiji *Vzgojna zasnova javne šole* (Kovač Šebart, Krek, 2009) ter *Dobra šola* (Glasser, 1991) in *Učitelj v dobri šoli* (Glasser, 1998).

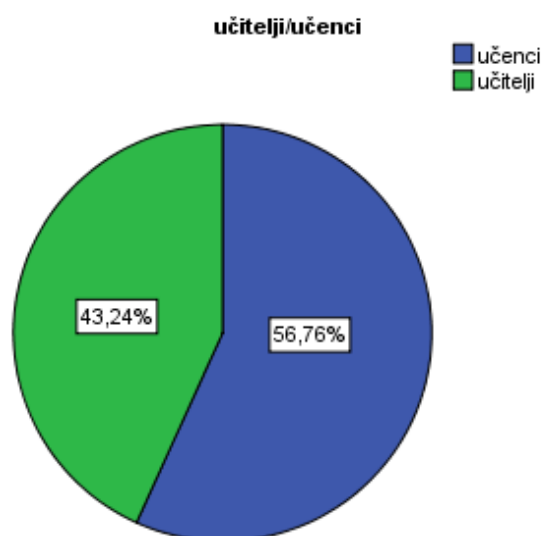
Izpolnjevanje vprašalnika je bilo anonimno, odgovore pa sem uporabila zgolj v raziskovalne namene.

Vprašalnik je sestavljen iz treh okvirnih vprašanj. Uvodni del vprašalnika se navezuje na splošne podatke anketiranca (demografski podatki). V tem delu se vprašalnika med učitelji in učenci razlikujeta, saj sem učence povprašala po drugačnih podatkih kot učitelje. Preostala vsebina vprašalnika je enaka, tako v enem kot v drugem vprašalniku. Prvo vprašanje je odprtega tipa, drugi dve pa sta ocenjevalni lestvici, in sicer Likartova lestvica stališč (5-stopenjska lestvica strinjanja) za 15 trditev o avtoriteti, druga pa je deskriptivna ocenjevalna lestvica (3-stopenjska opisna lestvica) za 74 trditev o dejavnikih, ki vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu. S pomočjo ocenjevalne lestvice sem ugotavljala pomembnost dejavnikov, ki vplivajo na učiteljevo avtoriteto in smer vplivanja (ali jo večajo ali zmanjšujejo). Vse trditve so v osebni obliki in se navezujejo na učitelja. Vse skupaj je nanoslo 89 odvisnih spremenljivk in 3 neodvisne spremenljivke za učence in 4 neodvisne spremenljivke za učitelje ter odprto vprašanje, ki sem ga analizirala na kvalitativni način. Dodala sem še eno spremenljivko »učitelj/učenec«, da sem ločila odgovore od učiteljev in učencev.

6.3 OPIS VZORCA

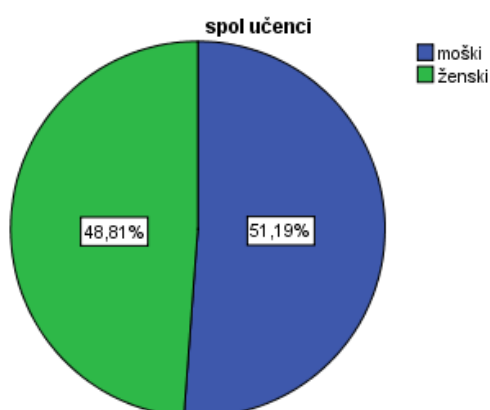
Vzorec je neslučajnostni, priložnostni in namenski, saj sem v raziskavo vključila zgolj učence 8-ih in 9-ih razredov ter učitelje, ki poučujejo na predmetni stopnji. Razposlala sem 458 anketnih vprašalnikov, od tega 143 učencem in 315 učiteljem iz različnih osnovnih šol v Sloveniji. V vzorec sem vključila 148 anketirancev, ki so ustrezno izpolnili vprašalnik, od tega 84 učencev (56,8%) in 64 učiteljev (43,2%) (prikazuje Slika 1). Od vseh razposlanih vprašalnikov se je odzvalo 0,32% anketirancev.

Slika 1: Predstavitev vzorca glede na status



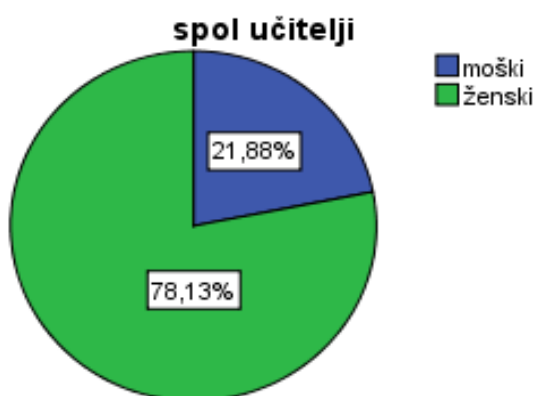
Od učencev je vprašalnik rešilo 43 fantov (51,2%) in 41 deklet (48,8%) (prikazuje Slika 2).

Slika 2: Predstavitev vzorca glede na spol učencev



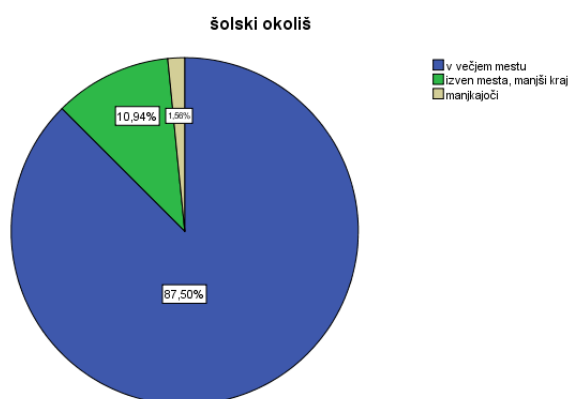
Od učiteljev je vprašalnik rešilo 14 moških (21,9%) in 50 žensk (78,1%) (prikazuje Slika 3).

Slika 3: Predstavitev vzorca glede na spol učiteljev



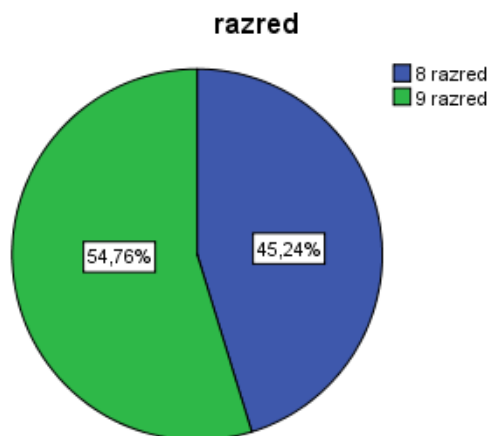
Povprečna starost učencev je 14,3 let, pri učiteljih 43,5 let, povprečna delovna doba pri učiteljih pa je 18,6 let. Od vseh anketiranih učiteljev v večjem mestu poučuje 56 učiteljev (87,5%), izven mesta, v manjšem kraju pa poučuje 7 učiteljev (10,9%), s tem, da 1 anketiranec na to vprašanje ni odgovoril (1,56%) (prikazuje Slika 4).

Slika 4: Predstavitev vzorca glede na šolski okoliš, kjer poučujejo učitelji



Iz 8. razreda je vprašalnik rešilo 38 učencev (45,2%), iz 9. razreda pa 46 učencev (54,8%) (prikazuje Slika 5).

Slika 5: Predstavitev vzorca glede na razred, iz katerega so učenci



6.4 POSTOPKI ZBIRANJA PODATKOV

Pridobivanje podatkov je potekalo v mesecu maju 2014, in sicer 1 teden (od 26.5.2014 do 2.6.2014) s pomočjo anketnega vprašalnika za učitelje in učence. Z namenom sodelovanja v raziskavi sem kontaktirala 21 različnih šol z območja Ljubljane, Slovenj Gradca, Mislinje, Šmartna pri Slovenj Gradcu, Mežice, Slovenske Bistrice, Ruš, Šentilja v Slovenskih goricah in Celja, od tega so mi sodelovanje v raziskavi odobrile 4 ljubljanske šole, 3 so se mu odpovedale, ostalih 14 pa žal ni odgovorilo na moj kontakt. V raziskavo so bile zajete osnovne šole. Vprašalnike za učence sem po predhodnem dogovoru z ravnateljki osnovnih šol osebno odnesla na šole in jih pustila v tajništvu, od koder so jih potem sami odnesli naprej do učencev. Vprašalnike za učence sem tako odnesla na 4 šole na območju Ljubljane. Imena sodelujočih šol hranim v osebni arhivu.

Za učitelje sem vprašalnik izdelala v spletni aplikaciji 1KA in sem ga razposlala preko elektronske pošte različnim učiteljem iz 19 različnih šol po Sloveniji, ki poučujejo na predmetni stopnji (imena sodelujočih šol hranim v osebni arhivu).

6.5 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV

Pridobljene vprašalnice sem šifrirala in podatke vnesla v statistični program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Podatke sem nato statistično obdelala.

Za prikaz demografskih podatkov za učitelje in učence sem uporabila izračun frekvenc in rezultate prikazala v odstotnih deležih in grafih (strukturni krog). Za spremenljivki starost in delovna doba sem izračunala tudi srednji vrednosti.

Za preverjanje raziskovalnega vprašanja: »Kako pojmujejo avtoriteto učitelja učitelji sami in kako učenci?« sem uporabila odprto vprašanje. Pri tem vprašanju so mi učitelji in učenci

naštevali različne lastnosti, za katere so mnenja, da jih mora imeti učitelj z avtoriteto. To vprašanje sem obdelala na kvalitativni način. Najprej sem izpisala vse pojavljajoče se lastnosti, ki so jih navedli učitelji in učenci, potem pa sem jih združila v posamezne kategorije. Nato sem izračunala frekvence in odstotne deleže za pojavljajoče se lastnosti, tako za učitelje kot za učence in jih prikazala s paličnim histogramom ter rezultate interpretirala.

Za preverjanje prve hipoteze sem najprej za vse spremenljivke pri drugem vprašanju izračunala aritmetične sredine (Tabela 3 a v prilogi), prav tako pa še minimalno in maksimalno vrednost ter standardni odklon ter rezultate prikazala v tabeli. S t-preizkusom za neodvisne vzorce sem nato preverila, ali se aritmetični sredini dveh skupin med seboj statistično pomembno razlikujeta. S paličnim histogramom sem primerjala aritmetične sredine lastnosti glede na mnenje učiteljev in učencev. Najpogostejše lastnosti, za katere so učitelji in učenci mnenja, da opisujejo učitelja z avtoriteto v razredu, sem prikazala tudi z grafi.

Za preverjanje druge hipoteze sem pri tretjem vprašanju izračunala frekvence in odstotne deleže za vse spremenljivke glede na oceno (1-znižuje avtoriteto, 2-ne vpliva in 3-veča avtoriteto) za učitelje in učence posebej ter jih prikazala v tabeli (Tabela 4 a v prilogi). S χ^2 -preizkusom sem preverjala razlike med dvema skupinama. S paličnim histogramom sem prikazala primerjavo med učenci in učitelji glede uvrščanja dejavnikov med tiste, ki večajo, ne vplivajo oziroma zmanjšujejo avtoriteto učitelja. Nekatero dejavnike, za katere so učitelji in učenci mnenja, da v največji meri večajo ali v največji meri zmanjšujejo avtoriteto učitelja, sem prikazala z grafi.

Za preverjanje tretje hipoteze sem uporabila izračun t-preizkusa za neodvisne vzorce. Najprej sem za vse spremenljivke pri tretjem vprašanju izračunala aritmetične sredine in jih prikazala v tabeli od največje do najmanjše (Tabela 5 c v prilogi). S t-preizkusom za neodvisne vzorce sem preverjala, ali se aritmetični sredini dveh skupin med seboj statistično pomembno razlikujeta. S paličnim histogramom sem prikazala primerjavo med učenci in učitelji glede uvrščanja nekaterih dejavnikov med tiste, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti in tiste, ki ne prispevajo. Z grafi sem prikazala samo nekaj dejavnikov, za katere so učitelji in učenci mnenja, da v največji meri prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu.

Ker je numerus manjši od 100, sem znotraj vsakega posameznega podvzorca odstotne deleže izračunavala le v informativne namene.

7 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

7.1 POJMOVANJE AVTORITETE UČITELJA-POGLEDI UČITELJEV IN UČENCEV

Pri raziskovalnem vprašanju: »Kako pojmujejo avtoriteto učitelja učitelji sami in kako učenci?« sem uporabila prvo vprašanje v vprašalniku. Vprašanje je bilo odprtega tipa in so anketiranci imeli možnost napisati več lastnosti, za katere menijo, da jih mora imeti učitelj z avtoriteto v razredu. Anketiranci so tako naštevati od 1 do največ 5 lastnosti. S tem vprašanjem sem dobila veliko zanimivih informacij. To vprašanje sem obdelala na kvalitativni način. Najprej sem izpisala vse pojavljajoče se lastnosti, ki so jih navedli učenci in učitelji. Dobila sem 77 različnih lastnosti, ki so navedene enkrat ali večkrat. Te lastnosti sem združila v 7 smiselnih kategorij, s tem, da ima ena kategorija (učiteljeva osebnost) 4 podkategorije, tako da izluščim 10 različnih kategorij. Te kategorije predstavljajo dejavnike, ki sem jih v teoretičnem delu predstavila kot dejavnike, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu (osebnostni dejavniki: učiteljeva osebnost in izgled učitelja; psihološki dejavniki: odnos in vrednote učitelja ter didaktični dejavniki: metode dela (način poučevanja), vzpostavljanje discipline ter znanje). Razporeditev lastnosti po kategorijah prikazuje Tabela 1.

Tabela 1: Prikaz razporeditve lastnosti po kategorijah

UČITELJEVA OSEBNOST	ZNAČAJ-vsebina vedenja	Učitelj je načelen. Učitelj je nepopustljiv. Učitelj je kulturnen. Učitelj je empatičen. Učitelj je konstanten. Učitelj je predvidljiv. Učitelj je nedostopen. Učitelj zna voditi razred. Učitelj je natančen. Učitelj je požrtvovalen. Učitelj je objektivni. Učitelj popusti, ko je to potrebno. Učitelj je učencem dostopen. Učitelj je odprt za različna mnenja Učitelj je zabaven, ima smisel za humor. Učitelj je osebnostno močan. Učitelj je kooperativen (sodelovalen).
	TEMPERAMENT-čustveno reagiranje in način vedenja	Učitelj je miren. Učitelj je čustveno uravnovešen.
	SPOSOBNOSTI	Učitelj je kreativen, ustvarjalni. Učitelj je vsestransko razgledan.
	SAMOPODOBA	Učitelj pozitivno razmišlja. Učitelj je samozavesten. Učitelj verjame vase in v svoje sposobnosti.
IZGLED UČITELJA		Učitelj je urejen.
METODE DELA (POUK, POUČEVANJE, ZNANJE)		Učitelj ima znanje iz svojega predmeta. Učitelj ima izkušnje. Učitelj ima resen pristop k uri in k razredu. Učitelj uspešno organizira pouk.

	<p>Učitelj govori glasno in razločno. Učitelj je zahteven do učencev. Učitelj spodbuja refleksijo v učnem procesu. Učitelj ima zanimivo učno uro, predava zanimivo učno snov. Učitelj jasno razlaga snov, dobro poučuje. Učitelj redno sprašuje. Učitelj ima manj resno uro. Učitelj pošteno ocenjuje. Učitelj ravna premišljeno, dela tisto, kar je prav. Učitelj korektno dela.</p>
PEDAGOŠKI ODNOSI	<p>Učitelj ima dober odnos do učencev. Učitelj dobro sodeluje s starši.</p>
VREDNOTE	<p>Spoštovanje učencev. Pravičnost do učencev. Poštenost. Zaupanje. Iskrenost. Potrpežljivost. Prijaznost. Zanesljivost. Strpnost. Razumevanje. Pozornost. Odločnost. Doslednost. Odgovornost. Vestnost.</p>
VZPOSTAVLJANJE DISCIPLINE, PRAVILA	<p>Učitelj postavlja meje in pravila. Učitelj je strog. Učitelj zna vzpostaviti red in disciplino. Učitelj ukrepa, sankcionira, reagira, opozarja, kaznuje in popravlja učence. Učitelj ima nadzor nad razredom. Učitelj ni strog.</p>
DRUGO (lastnosti, ki se navezujejo na znanje; lastnosti, ki se navezujejo na učence; klima; komunikacija; stališča; motivacija; pozornost do učencev)	<p>Učitelj je zgled učencem. Učitelj je poslušan s strani učencev, učenci ga upoštevajo in ubogajo. Učitelj pohvali učence. Učitelj je zadovoljen s svojim delom. Učitelj je predan svojemu delu. Učitelj pomaga učencem in jih spodbuja. V razredu je dobro vzdušje. Učitelj je igravec. Učitelj zna prisluhnuti učencem, zna jih slišati. Učitelj ne žali in ne kritizira učencev. Učitelj sprejema drugačnost učencev. Učitelj uspešno komunicira z učenci. Učitelj enako obravnava vse učence. Učitelj je kompetenten. Učitelj je strokoven.</p>

Za učence in učitelje sem ločeno seštela posamezne lastnosti glede na to, kolikokrat se pojavljajo in rezultate (frekvence in odstotne deleže glede na vse lastnosti) prikazala ločeno po kategorijah za obe skupini v Tabeli 2.

Tabela 2: Prikaz frekvenc in odstotnih deležev posameznih lastnosti

KATEGORIJE		Učenci		Učitelji	
		f	f%	f	f%
Učiteljeva osebnost	Značaj	19	10,3%	23	10,8%
	Temperament	1	0,5%	5	2,4%
	Sposobnosti	1	0,5%	3	1,4%
	Samopodoba	5	2,7%	2	0,9%
Izgled učitelja		1	0,5%	3	1,4%
Metode dela (pouk, poučevanje, znanje)		25	13,5%	21	9,9%
Pedagoški odnosi		7	3,8%	4	1,9%
Vrednote		68	36,8%	94	44,3%
Vzpostavljanje discipline, pravila		40	21,6%	24	11,3%
Drugo		18	9,7%	33	15,6%
Skupaj		185	100%	212	100%

Učenci so pod kategorijo »učiteljeva osebnost« navedli 8 različnih lastnosti, ki so se pojavile 26-krat. V primerjavi z učenci so učitelji znotraj te kategorije navedli 23 različnih lastnosti, ki se pojavijo 33-krat, kar pomeni, da so učitelji navedli 15 takih lastnosti, ki jih učenci niso omenili, in sicer *učitelj je načelen, učitelj je kulturnen, učitelj je konstanten, učitelj je predvidljiv, učitelj je nedostopen, učitelj zna voditi razred, učitelj je natančen, učitelj je požrtvovalen, učitelj je objektivni, učitelj popusti, ko je to potrebno, učitelj je učencem dostopen, učitelj je osebnostno močan, učitelj je čustveno uravnovešen, učitelj je kreativen, ustvarjalni in učitelj pozitivno razmišlja*.

Pri podkategoriji »značaj« so učenci navedli 4 lastnosti, in sicer *učitelj je nepopustljiv, učitelj je odprt za različna mnenja* (»učencev in staršev, dovoli do besede«), *učitelj je zabaven, ima smisel za humor* (»se zna pošaliti z učenci«) in *učitelj je kooperativen* (»sodelovalen«). 10,3% navedenih lastnosti se nanaša na učiteljev značaj, podoben delež (10,8%) velja tudi za učitelje (Tabela 2), ki navedejo 17 lastnosti, od tega vse štiri omenjene lastnosti, ki so jih navedli učenci ter lastnosti *učitelj je načelen, učitelj je kulturni, učitelj je empatični* (»ima občutek za človeka«), *učitelj je konstantni, učitelj je predvidljiv, učitelj je nedostopen, učitelj zna voditi razred, učitelj je natančen, učitelj je požrtvovalen* (»dela zvečer, čez vikende-priprave, dokumenti«), *učitelj je objektivni, učitelj popusti, ko je to potrebno* (»popusti, ko je situacija

takšna«), *učitelj je učencem dostopen* (»za pogovor, debato«) in *učitelj je osebnostno močan*, ki jih učenci niso navedli.

Pri podkategoriji »temperament« so učenci navedli samo eno lastnost, ki se pojavi 1-krat (0,5%), in sicer *učitelj je miren*. Učitelji pa navedejo dve lastnosti, od tega eno, ki jo navedejo tudi učenci (*učitelj je miren*) ter lastnost *učitelj je čustveno uravnovešen* (»govori in občuti čustva«), ki se pojavita 5-krat (2,4%). Pri podkategoriji »sposobnosti« so učenci navedli eno lastnost, ki se pojavi 1-krat (0,5%): *učitelj je vsestransko razgledan*, učitelji pa navedejo dve lastnosti, od tega eno, ki jo navedejo tudi učenci (*učitelj je vsestransko razgledan*) ter lastnost *učitelj je kreativen, ustvarjalen*, ki se pojavita 3-krat (1,4%). Pri podkategoriji »samopodoba« učenci navedejo dve lastnosti, in sicer *učitelj je samozavesten* in *učitelj verjame vase in v svoje sposobnosti*, ki se pojavita 5-krat (2,7%), prav tako učitelji navedejo dve lastnosti, kjer je ena skupna (*učitelj je samozavesten*) ter lastnost *učitelj pozitivno razmišlja*, ki se pojavita 2-krat (0,9%). Lastnost *učitelj verjame vase in v svoje sposobnosti* učitelji ne navedejo.

Pri kategoriji »izgled učitelja« učitelji in učenci navedejo enako lastnost (*učitelj je urejen, lep*), ki se pri učencih pojavi 1-krat (0,5%), pri učiteljih pa 3-krat (1,4%).

Pri kategoriji »metode dela (pouk, poučevanje, znanje)« učenci navedejo 10 različnih lastnosti, učitelji pa 9. Od tega je 5 skupnih lastnosti: *učitelj ima znanje iz svojega predmeta* (»znanje je glavna avtoriteta, učitelj mora biti dobro podkovan v svojem predmetu, obvladanje lastne stroke«), *učitelj uspešno organizira pouk* (»potek ure«), *učitelj govori glasno in razločno* (»povzdigne glas, če je to potrebno«), *učitelj je zahteven do učencev* in lastnost *učitelj ravna premišljeno, dela tisto, kar je prav* (»ve, kaj dela, pedagoško ravnanje mora biti pravilno«). 5,4% navedenih lastnosti pri učencih se nanaša na učiteljeve metode dela, nekoliko večji delež (7,1%) velja za učitelje. Učenci navedejo še 5 lastnosti, ki jih učitelji ne navedejo, in sicer *učitelj ima zanimivo učno uro, predava zanimivo učno snov*, *učitelj jasno razlaga snov, dobro poučuje* (»snov večkrat razloži«), *učitelj redno sprašuje, učitelj ima manj resno uro* ter *učitelj pošteno ocenjuje*, to je 8,1% navedenih lastnosti. Učitelji pa navedejo 4 lastnosti, ki jih učenci ne navedejo, in sicer *učitelj ima izkušnje* (»pozitivne, ažurno dopolnjuje svoje znanje z izkušnjami«), *učitelj ima resen pristop k uri in k razredu*, *učitelj spodbuja refleksijo v učnem procesu* ter lastnost *učitelj korektno dela*, kar je 2,8% navedenih lastnosti. 13,5% navedenih lastnosti se nanaša na učiteljeve metode dela v razredu, nekoliko manjši delež (9,9%) velja za učitelje (Tabela 2).

Pri kategoriji »pedagoški odnosi« učenci navedejo eno lastnost, ki se pojavi 7-krat (3,8%), in sicer *učitelj ima dober odnos z učenci* (»sproščen, prijateljski, zna z učenci, vzpostavljen odnos«), učitelji pa navedejo dve lastnosti, od tega eno, ki jo navedejo tudi učenci (*učitelj ima dober odnos z učenci*) ter lastnost *učitelj dobro sodeluje s starši*, ki se pojavita 4-krat (1,9%).

Pri kategoriji »vrednote« učenci navedejo 10 različnih vrednot, ki jih mora imeti učitelj z avtoriteto v razredu, učitelji pa 12. Od tega je 7 skupnih lastnosti, in sicer *spoštovanje učencev* (»spoštljiv odnos do učencev, staršev, znanja in sebe, učenci spoštujejo učitelja, vsi spoštujejo učitelja, spoštovanje učenčeve individualnosti in njihovega dela«), *pravičnost do učencev*, *poštenost*, *zaupanje* (»učenci lahko zaupajo učitelju«), *razumevanje* (»učitelj je razumevajoč do učencev, razumljiv, ko razlaga snov«), *odločnost* in *odgovornost*. 16,2% navedenih

lastnosti pri učencih se nanaša na učiteljeve vrednote, veliko večji delež (25%) pa se pojavi pri učiteljih. Učenci navedejo še 3 lastnosti, ki jih učitelji ne omenijo, in sicer *potrpežljivost*, *prijaznost* ter *strpnost*, ki se pojavijo 38-krat (20,5%). Učitelji pa navedejo še 5 lastnosti, ki jih učenci ne navedejo, in sicer *iskrenost*, *zanesljivost*, *pozornost*, *doslednost* (»učitelj se drži dogovorov, učitelj se drži tistega, kar zahteva, učitelj drži obljube«) ter *vestnost*, ki se pojavijo 41-krat (19,3%). 36,8% navedenih lastnosti se nanaša na učiteljeve vrednote, veliko večji delež (44,3%) pa velja za učitelje (Tabela 2).

Pri kategoriji »vzpostavljanje discipline, pravila« učenci navedejo 5 lastnosti, prav tako učitelji. Od tega navedejo 4 lastnosti, ki so skupne, in sicer *učitelj postavlja meje in pravila* (»meje in pravila morajo biti enaka za vse učence, učitelj daje jasna navodila, učitelj postavi meje in pravila že na začetku, pravila postavi skupaj z učenci«), *učitelj je strog* (»ne dovoli šal, klepetanja med poukom, učitelj je ravno prav strog«), *učitelj zna vzpostaviti red in disciplino* (»ohranja mir v razredu«) ter *učitelj ukrepa, sankcionira, reagira, opozarja, kaznuje in popravlja učence* (»učitelj ukrepa, če kdo ne upošteva pravil, sploh če gre za varnost in dobrobit vseh prisotnih, hitro reagira«). 21,8% navedenih lastnosti velja za način učiteljevega vzpostavljanja pravil, nekoliko nižji delež (10,8%) pa velja za učitelje. Učenci navedejo eno lastnost, ki je učitelji ne, in sicer *učitelj ni strog*, ki se pojavi 1-krat (0,5%), prav tako pa učitelji navedejo eno lastnost, ki je učenci ne, in sicer *učitelj ima nadzor nad razredom*, ki se pojavi 1-krat (0,5%). 21,6% navedenih lastnosti pri učencih velja za način učiteljevega vzpostavljanja discipline in pravil, veliko nižji delež (11,3%) pa velja za učitelje (Tabela 2).

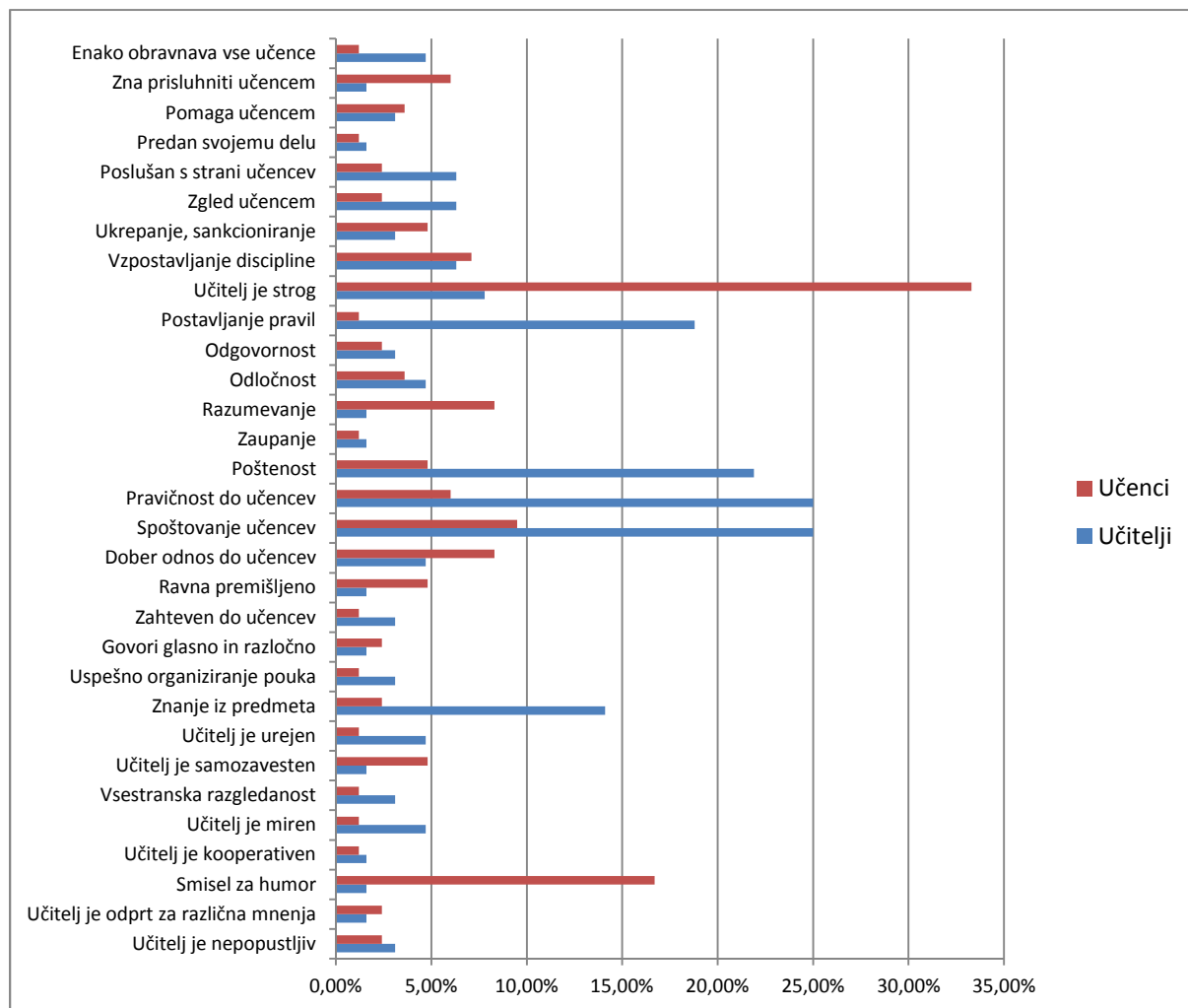
Pri kategoriji »drugo«, v katero sem razvrstila lastnosti, ki se navezujejo na znanje; lastnosti, ki se navezujejo na učence; klimo; komunikacijo; stališča; motivacijo ter pozornost do učencev, učenci navedejo 10 različnih lastnosti, učitelji pa 11. Od tega je 6 skupnih lastnosti, ki jih navedejo tako učenci kot učitelji, in sicer *učitelj je zgled učencem* (»vzornost, učitelj je dober zgled učeči populaciji«), *učitelj je poslušan s strani učencev, učenci ga upoštevajo in ubogajo* (»ne govorijo vsi vprek«), *učitelj je predan svojemu delu, učitelj pomaga učencem in jih spodbuja* (»učencem večkrat razloži snov, če je ne razumejo«), *učitelj zna prisluhniti učencem* (»učitelj zna slišati učence«) ter *učitelj enako obravnava vse učence* (»učitelj ne dela nepravičnih razlik med učenci«). 7,6% navedenih lastnosti pri učiteljih spada v kategorijo »drugo«, podoben delež (7,1%) velja tudi za učitelje. Učenci navedejo še 4 lastnosti, ki jih učitelji ne navedejo, in sicer *v razredu je dobro vzdušje, učitelj ne žali in ne kritizira učencev, učitelj sprejema drugačnost učencev* ter *učitelj uspešno komunicira z učenci*. Te lastnosti se pri učencih pojavijo 4-krat (2,2%). Učitelji pa navedejo 5 lastnosti, ki jih učenci ne, in sicer *učitelj pohvali učence* (»lepe besede«), *učitelj je zadovoljen s svojim delom, učitelj je igralec, učitelj je kompetenten* ter *učitelj je strokoven* (»učitelj je strokovno podkovan«). Te lastnosti se pri učiteljih pojavijo 18-krat (8,5%). 9,7% navedenih lastnosti pri učencih spada pod kategorijo »drugo«, nekoliko večji delež (15,6%) velja za učitelje (Tabela 2).

Izmed 77 različnih lastnosti so učenci navedli 45 različnih lastnosti, ki se pojavijo 185-krat, učitelji pa so navedli 63 različnih lastnosti, ki se pojavijo 212-krat, kar lahko vidimo v Tabeli 2. Od tega so učitelji navedli 32 različnih lastnosti, ki jih učenci niso navedli, učenci pa so

navedli 14 različnih lastnosti, ki jih učitelji niso. 31 je lastnosti učitelja, ki jih navedejo tako učenci kot učitelji.

Na Grafu 1 sem prikazala lastnosti, ki so jih navedli tako učenci kot učitelji po odstotnih deležih glede na to, v kolikšnem deležu se te lastnosti pojavijo pri učencih in učiteljih.

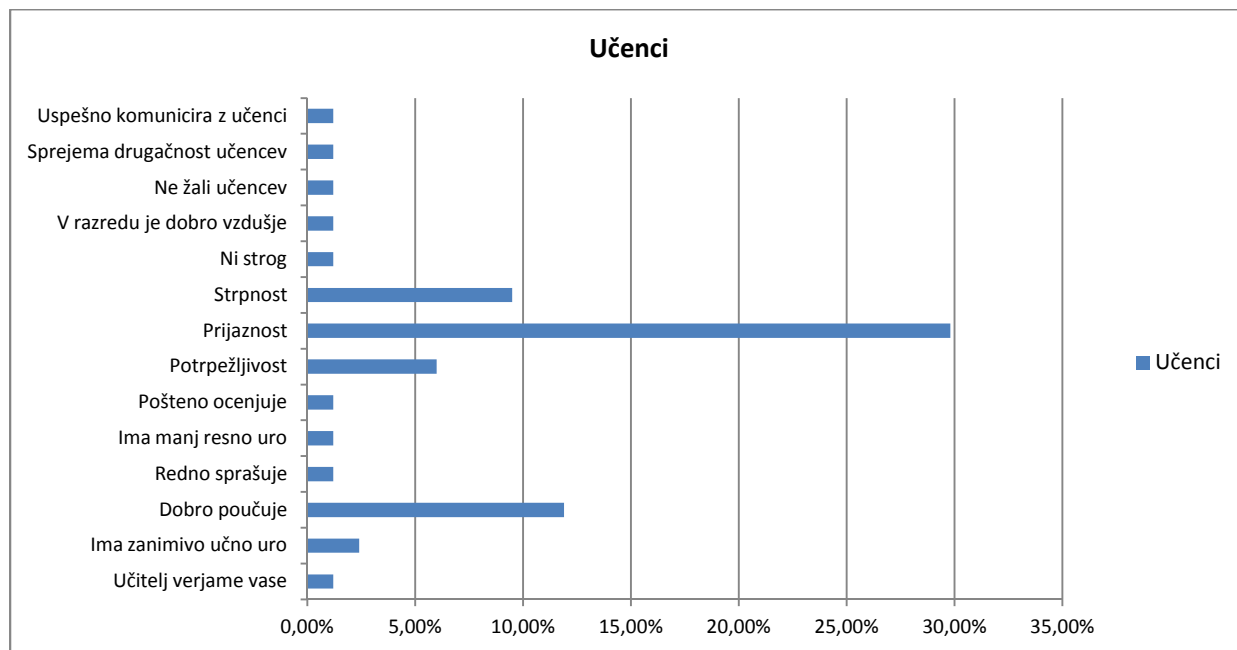
Graf 1: Lastnosti, ki so jih navedli tako učenci kot učitelji pri opredeljevanju učitelja z avtoriteto



Na Grafu 1 lahko vidimo, da največkrat učenci navedejo lastnost *učitelj je strog* (33,3%), *učitelj ima smisel za humor* (16,7%) in *spoštovanje učencev* (9,5%). Veliko manj učiteljev navede te lastnosti (*učitelj je strog* (7,8%), *učitelj ima smisel za humor* (1,6%) razen lastnost *spoštovanje učencev*, ki jo navede 25% učiteljev. Največ učiteljev navede še lastnosti *pravičnost do učencev* (25%), *poštenost* (21,9%), *postavljanje pravil* (18,8%) in *znanje iz predmeta* (14,1%), nekaj manj učencev pa navede te lastnosti (*pravičnost do učencev* (6%), *poštenost* (4,8%), *postavljanje pravil* (1,2%) in *znanje iz predmeta* (2,4%).

Na Grafu 2 sem prikazala lastnosti, ki so jih navedli učenci, učitelji pa ne (v %).

Graf 2: Prikaz lastnosti, ki so jih navedli učenci, učitelji pa ne

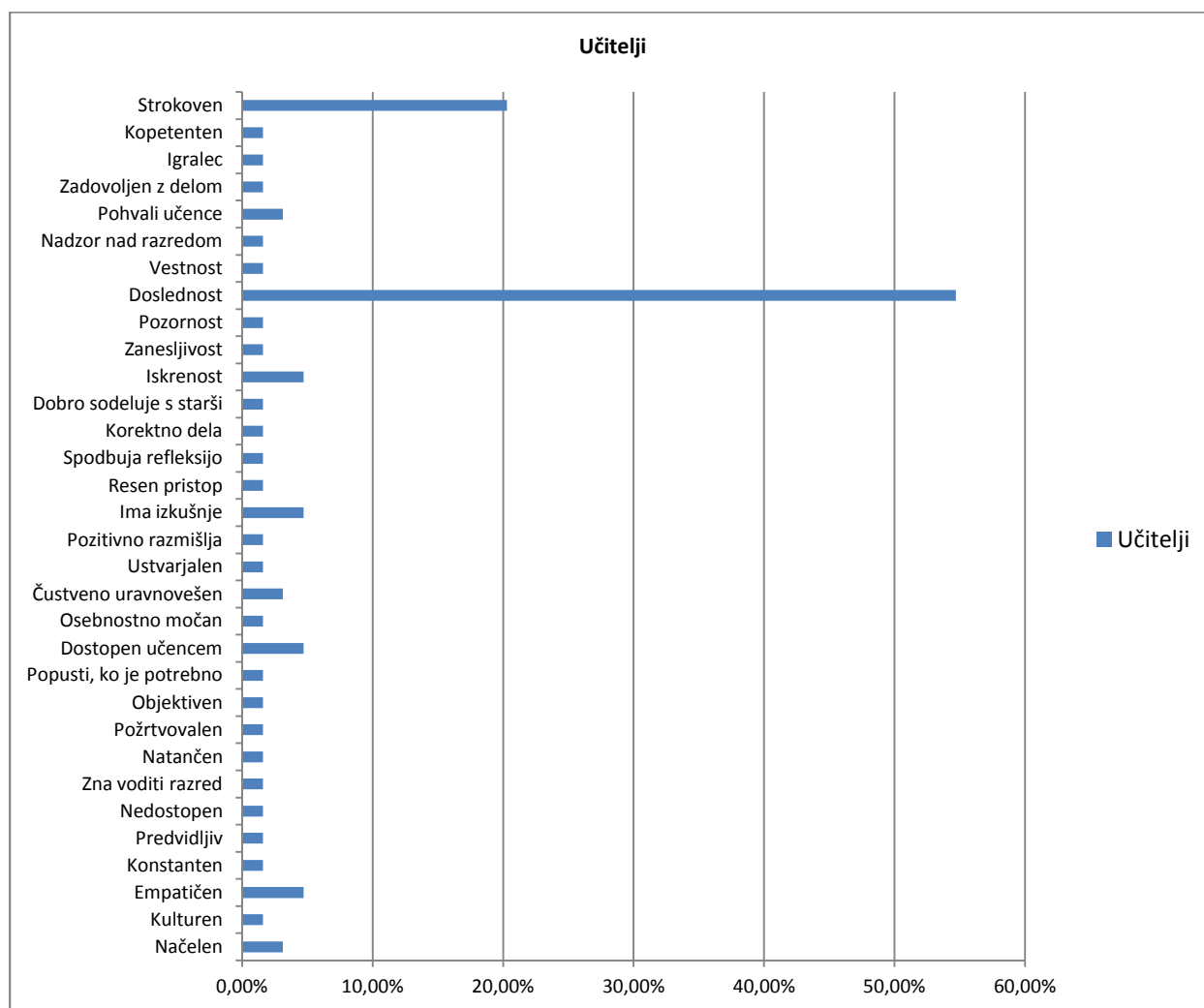


Na Grafu 2 lahko vidimo, da je največ učencev (29,8%) navedlo prijaznost, kot tisto vrednoto, ki jo po njihovem mnenju ima učitelj z avtoriteto. Sledijo še lastnosti *dobro poučevanje*, ki jo navede 11,9% učencev, *strpnost*, ki jo navede 9,5% učencev in *potrpežljivost*, ki jo navede 6% učencev.

Ugotovila sem, da se pri učencih največkrat pojavljajo lastnosti (36,8%), ki sodijo v kategorijo »vrednote«, prav tako učitelji navedejo največ lastnosti (44,3%), ki spadajo v omenjeno kategorijo. 21,6% lastnosti, ki jih navedejo učenci, sodi v kategorijo »vzpostavljanje discipline, pravila«, učitelji pa navedejo 11,3% lastnosti, ki sodijo v omenjeno kategorijo. Za kategorijo »učiteljeva osebnost« učenci navedejo 14,1% lastnosti, učitelji pa 15,6% lastnosti. 13,5% lastnosti, ki jih navedejo učenci, sodijo v kategorijo »metode dela (pouk, poučevanje, znanje)«, učitelji pa navedejo 9,9% lastnosti, ki sodijo v omenjeno kategorijo. 9,7% različnih lastnosti, ki jih navedejo učenci, sodi v kategorijo »drugo«, učitelji pa navedejo 15,6% lastnosti. 3,8% lastnosti sodi v kategorijo »pedagoški odnosi« po navedbah učencev, učitelji pa navedejo 1,9% lastnosti. Pri kategoriji »izgled učitelja« učenci navedejo 0,5% lastnosti, učitelji pa 1,4% lastnosti.

Na Grafu 3 sem prikazala lastnosti, ki so jih navedli le učitelji (v %), učenci pa jih niso omenili.

Graf 3: Prikaz lastnosti, ki so jih navedli le učitelji, učenci pa ne



Na Grafu 3 lahko vidimo, da je največ učiteljev (54,7%) navedlo doslednost, kot tisto lastnost, ki je najpomembnejša za učitelja z avtoriteto. 20,3% učiteljev je še navedlo strokovnost, kot pomembno lastnost, ki opisuje učitelja z avtoriteto.

Ugotovila sem, da se znotraj kategorij pri učencih največkrat pojavijo lastnosti *učitelj je strog*, ki jo navede 33,3% učencev; *prijaznost*, ki jo navede 29,8% učencev; *učitelj je zabaven, ima smisel za humor*, ki jo navede 16,7% učencev; *učitelj jasno razlaga snov, dobro poučuje*, ki jo navede 11,9% učencev; *spoštovanje učencev* ter *strpnost*, ki jo navede 9,5% učencev; *učitelj ima dober odnos z učenci ter razumevanje*, kar navede 8,3% učencev; *učitelj zna vzpostaviti red in disciplino*, kar navede 7,1% učencev; *pravičnost do učencev, potrpežljivost* in *učitelj zna prisluhniti učencem, zna jih slišati*, kar navede 6% učencev. Ostale lastnosti, ki jih še navedejo učenci, pa se pojavijo od štirikrat (navede 4,8% učencev) do enkrat (navede 1,2% učencev).

Ugotovitve potrjujejo teoretične predpostavke, ki sem jih dobila v okviru tega diplomskega dela. Brajša (1995) meni, da mora biti učitelj strog, saj učenci potrebujejo avtoriteto, mora spoštovati učence ter imeti smisel za humor. Tudi učenci lastnost *učitelj je strog* najvišje ocenjujejo in sicer 33,3% vseh učencev. Marentič Požarnik (2000) meni, da imajo učitelji, ki

imajo smisel za humor tudi uspešnejše učence, ravno ta lastnost pa je učencem tudi pomembna, dokazano v moji raziskavi (16,7% vseh učencev navede to lastnost). Tudi Kyriacou (1991) meni, da lahko smisel za humor učiteljem omogoča lažje vzpostavljanje dobrih odnosov in dobrega vzdušja v razredu. Seveda pa s smislom za humor učitelji ne smejo pretiravati, kajti v primeru, če poskušajo z učenci vzpostaviti pretirano prijateljsko-zaupljiv odnos, lahko imajo težave, ko bodo želeli dejansko uveljaviti svojo avtoriteto. Po mnenju Kyriacou-a (1991) morajo biti prijateljski odnos in smisel za humor prisotni le toliko, da izboljšajo delovno vzdušje. Podatki in raziskave iz ZDA (povzeto po Wubbels, Levy, 1993, v Marentič Požarnik, 2000, str. 229-230) so pokazale, da učenci dobrega učitelja vidijo skozi naslednje lastnosti: razumevanje, poslušanje, potrpežljivost, upoštevanje razlik med učenci, dobro vodenje razreda, dobro poučevanje in pomoč učencem, prijaznost, poštenost, smisel za humor in strogost. Podobne lastnosti pa so navedli tudi učenci v moji raziskavi. Učencem je tako pomembno, da učitelj z avtoriteto zna vzpostavljati red in disciplino ter postaviti jasna pravila. Pomembne so jim vrednote in učiteljev značaj. Dober učitelj je tudi tisti, ki ustrezno in jasno poučuje ter ima z učenci dobre odnose, kar pa poudarjajo tudi različni avtorji, predstavljeni v teoretičnem delu (Gogala, 1966; Brajša, 1995; Marentič Požarnik, 2000).

Pri učiteljih sem ugotovila, da se znotraj kategorij največkrat pojavijo lastnosti *doslednost*, ki jo navede 54,7% učiteljev; *pravičnost do učencev* in *spoštovanje učencev*, kar navede 25% učiteljev; *poštenost*, kar navede 21,9% učiteljev; *učitelj je strokoven*, kar navede 20,3% učiteljev; *učitelj postavlja meje in pravila*, kar navede 18,8% učiteljev; *učitelj ima znanje iz svojega predmeta*, kar navede 14,1% učiteljev; *učitelj je strog*, kar navede 7,8% učiteljev. Ostale lastnosti, ki jih še navedejo učitelji, pa se pojavijo od štirikrat (navede 6,3% učiteljev) do enkrat (navede 1,6% učiteljev).

Pribil (1899, v Kroflič, 1997) meni, da učitelj, ki ni dosleden v izpolnjevanju svojih dolžnosti, ne more biti avtoriteta, kar se kaže tudi v tej raziskavi, in sicer 54,7% vseh učiteljev navede doslednost kot najpomembnejšo lastnost, ki opisuje učitelja z avtoriteto. Staničić (2002) med svojimi kompetencami opredeli tudi strokovno kompetenco, kjer poudari strokovno znanje, ki učiteljem pripomore k uspešnejšemu delu v razredu in omogoča, da se učitelj s pomočjo svojega znanja v očeh učencev pokaže kot avtoriteta (Kovač Šebart in Krek, 2009). To je pomembno tudi anketiranim učiteljem, in sicer da ima učitelj znanje in da je strokoven. Zaradi učiteljevega znanja o predmetu mu učenci verjamejo in zaupajo ter ga spoštujejo kot osebo zaradi njegovega znanja in ravnanj (Kovač Šebart in Krek, 2009). To znanje pa mora učitelj vedno znova izpopolnjevati in dopolnjevati, da je vedno na tekočem z razvojem nove tehnologije. Teoretične predpostavke potrjujejo ugotovitve moje raziskave, saj sodelujoči učitelji navajajo tiste lastnosti, ki so najbolj pomembne za učitelja z avtoriteto, ki so tudi v teoretičnem delu navedene kot najpomembnejše za učiteljevo učinkovito delovanje v razredu. Spoštovanje je pomembno tako učencem kot učiteljem, kar kaže na vzajemno spoštovanje, ki se po mnenju Kyriacou-a (1991) oblikuje, če učenci vidijo učitelja kot vrednega zaupanja ter v primeru, če učitelj daje učencem vedeti, da spoštuje vsakega učenca posebej kot osebnost z različnimi potrebami.

Na osnovi vsebinske analize osebnih pojmovanj učencev o lastnostih, ki naj bi jih imel učitelj z avtoriteto, sem torej ugotovila, da učenci menijo, da bi moral biti učitelj strog, prijazen,

imeti smisel za humor, dobro poučevati, imeti spoštljiv odnos do učencev, biti strpen do učencev, imeti dober odnos z učenci, biti razumevajoč, znati vzpostaviti red in disciplino v razredu, biti pravičen in potrpežljiv ter znati slišati učence. Te lastnosti so bile pri učencih največkrat navedene, iz česar lahko sklepam, da so jim najbolj pomembne. Učitelji pa so največkrat navedli lastnosti *doslednost*, *pravičnost do učencev*, *spoštljivost učencev*, *poštenost*, *strokovnost*, *postavljanje jasnih pravil in meja*, *znanje* ter *strogost*, iz česar lahko sklepam, da so jim najbolj pomembne. Tudi v raziskavi M. Bratanić (1990) in MacBeath (1999) se pojavljajo podobne lastnosti, ki so najbolj cenjene pri idealnih učiteljih. Tako učenci kot učitelji navedejo še druge lastnosti, ki pa se ne pojavijo pogostokrat, zato jih nisem uvrstila med najpomembnejše. Glede na ugotovljene lastnosti, ki so jih navedli učenci in učitelji, lahko sklepam, da je obojim zelo pomembno, da ima učitelj ustrezne metode dela, ustrezne vrednote ter da zna vzpostaviti in ohraniti disciplino in red v razredu. Učencem je še pomembno, da učitelj jasno poučuje, ima dober odnos z učenci ter da jih zna slišati, pri učiteljevi osebnosti pa jim je najpomembnejši smisel za humor. Učiteljem je še pomembno, da je učitelj ustrezno »podkovan« pri svojem delu oziroma da je strokoven. Ugotovila sem, da je učiteljem v največji meri pomembno, da zna učitelj vzpostavljati disciplino in pravila, da ima znanje iz svojega predmeta ter da je pri delu dosleden, učencem pa je v večji meri pomembna učiteljeva osebnost in njegove vrednote, saj navedejo tiste lastnosti, ki kažejo na učiteljev odnos do učencev.

Čeprav se navedbe lastnosti med učitelji in učenci v neki meri razlikujejo, še vedno pogosto navajajo iste lastnosti, vendar ne enako pogosto, zato lahko sklenem, da učenci in učitelji ne pojmujejo avtoritete učitelja enako, ampak različno in sicer skozi lastnosti, ki jih učitelji in učenci različno pogosto navedejo. Učenci so recimo lastnost *smisel za humor* navedli desetkrat pogosteje kot učitelji (16,7% učenci; 1,6% učitelji), kar pomeni, da je učencem bolj pomembno, da je učitelj zabaven. Lastnost *učitelj je samozavesten* je navedlo 4,8% učencev in 1,6% učiteljev, kar spet kaže na to, da ja samozavest učitelja bolj pomembna učencem. Učiteljem je bolj pomembno znanje, ki ga mora imeti učitelj z avtoriteto kot učencem, saj to lastnost navede 14,1% učiteljev in 2,4% učencev. Učencem je pomembno, da ima učitelj z avtoriteto dober odnos do učencev, saj to lastnost navede 8,3% učencev, učiteljev pa 4,7%. Učitelji med najpomembnejše vrednote uvrščajo spoštovanje, saj jo navede 25% učiteljev, učencev pa 3,6%. Prav tako lastnost *pravičnost* navede 25% učiteljev, učencev pa 7,8%, *poštenost* učitelji navedejo desetkrat pogosteje kot pa učenci (21,9% učiteljev in 4,8% učencev). Učencem je še pomembno, da je učitelj razumevajoč, saj to lastnost navede 8,3% učencev in 1,6% učiteljev. *Postavljanje pravil in meja* je pomembnejše učiteljem, saj to lastnost navede 18,8% učiteljev in 1,2% učencev. *Učitelj mora biti strog* je pomembnejše učencem kot učiteljem, saj to lastnost navede 33,3% učencev in 7,8% učiteljev. *Vzpostavljanje reda in discipline* je obojim dokaj pomembno, saj to lastnost navede 7,1% učencev in 6,3% učiteljev. *Učitelj mora znati prisluhniti in slišati učence* je bolj pomembno učencem, saj to lastnost navede 6% učencev in samo 1,6% učiteljev. Vrednota *doslednost* je pomembnejša učiteljem, saj jo navede 54,7% učiteljev, učenci pa je sploh ne navedejo. Prav tako je strokovnost učitelja pomembnejša učiteljem, saj to lastnost navede 20,3% učiteljev, od učencev pa nobeden. Učencem so pomembne lastnosti, da učitelj dobro poučuje, saj to

lastnost navede 11,9% učencev, vrednoto *potrpežljivost* navede 6% učencev, *prijaznost* navede 29,8% učencev, *strpnost* pa 9,5% učencev, učitelji pa teh lastnosti ne navedejo.

Pri vprašalniku za učitelje so mi na prvo vprašanje odgovorili vsi učitelji, saj je bil vprašalnik izdan v spletni obliki kot spletna anketa in so bila vsa vprašanja obvezna. Pri učencih pa kar 26 učencev (31%) na prvo vprašanje ni odgovorilo, saj sem vprašalnik za učence izdala v papirnati obliki in jih odnesla na šole, učenci pa so pri izpolnjevanju vprašalnikov izpuščali vprašanja. Dva učenca sta bila pri prvem vprašanju mnenja, da mora učitelj pravilno pedagoško ravnati ter da imajo vsi učitelji nekaj avtoritete. Eden od učencev pa je napisal: *»Mislím, da ima avtoriteto tisti učitelj, ki je do učencev dovolj strog, vendar ima hkrati z učenci sproščen in spoštljiv odnos«.*

Iz navedenih ugotovitev lahko sklenem, da učenci in učitelji pri opisovanju učitelja z avtoriteto v razredu navajajo različne lastnosti. Čeprav navedejo nekaj istih lastnosti, se le-te ne pojavijo enako pogosto, kar tudi kaže na različno pojmovanje avtoritete. Učitelji imajo bolj zdiferencirana pojmovanja o učiteljevi avtoriteti, saj navajajo bistveno več različnih lastnosti, učenci pa učitelja z avtoriteto opisujejo z lastnostmi, ki se navezujejo predvsem na njegov odnos do učencev.

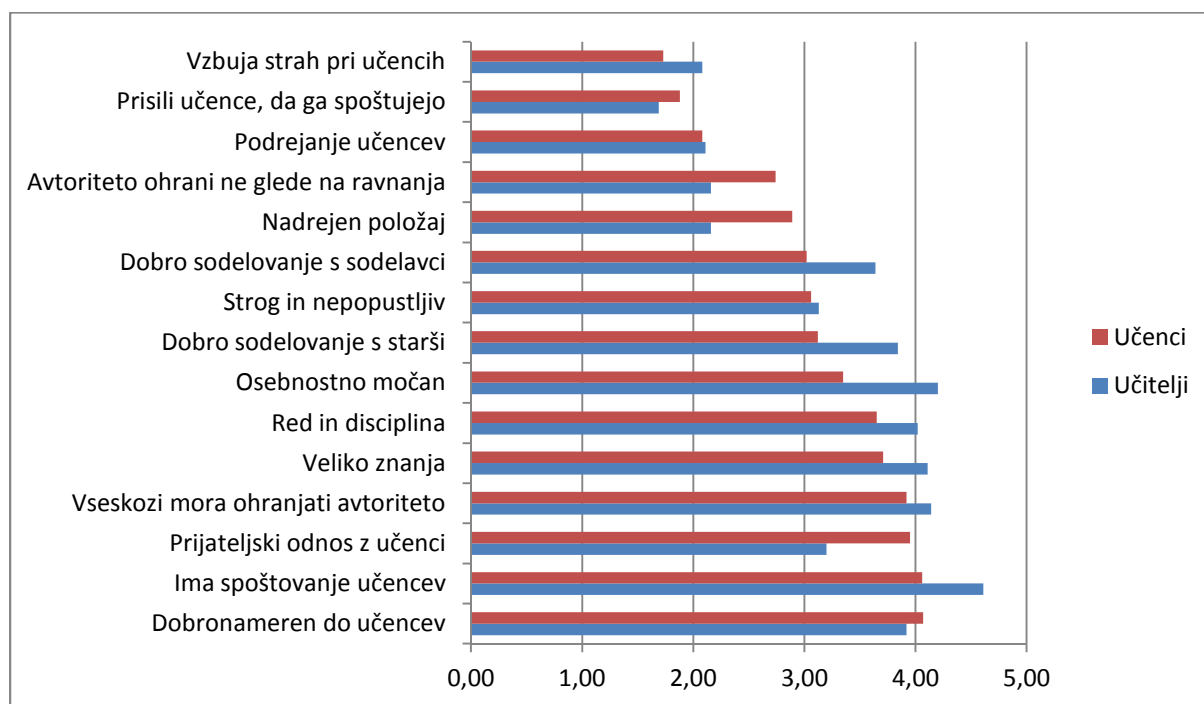
7.2 RAZLIKE V POGLEDIH UČITELJEV IN UČENCEV NA LASTNOSTI, KI OPISUJEJO UČITELJEVO AVTORITETO

V okviru hipoteze H1 sem predvidevala, da se v ocenjevanju lastnosti, ki so po mnenju učiteljev in učencev značilne za učitelja z avtoriteto, pogledi učiteljev in učencev statistično pomembno razlikujejo.

Na hipotezo H1 se je nanašalo drugo vprašanje v vprašalniku. Anketiranci so 15 trditev o avtoriteti učitelja ocenjevali na Likartovi lestvici stališč po stopnjah 1-se sploh ne strinjam, 2-se ne strinjam, 3-delno se strinjam, 4-se strinjam in 5-se popolnoma strinjam. Glede na ocenjevanje teh trditev o učiteljevi avtoriteti me je zanimalo, ali se pogledi učiteljev in učencev statistično pomembno razlikujejo.

Z Grafom 4 sem prikazala primerjavo aritmetičnih sredin lastnosti glede na ocene učiteljev in učencev. Tabela z prikazom aritmetičnih sredin po velikosti glede na skupine sem dala v priložo (Tabela 3 a).

Graf 4: Prikaz aritmetičnih sredin glede na skupino anketirancev



Iz Grafa 4 lahko razberemo, da se učitelji visoko strinjajo z lastnostjo *ima spoštovanje učencev* ($M=4.61$), da označuje učitelja z avtoriteto, kjer je standardni odklon $.55$, kar pomeni, da so bili pri ocenjevanju te lastnosti odgovori najmanj razpršeni. Blizu stopnje 4-»se strinjam« so učitelji ocenili 7 lastnosti, ki naj bi označevale učitelja z avtoriteto: *osebnostno močan* ($M=4.20$; $\delta=.80$); *vseskozi mora ohranjati avtoriteto* ($M=4.14$; $\delta=.85$); *veliko znanja* ($M=4.11$; $\delta=1.09$); *red in disciplina* ($M=4.02$; $\delta=.75$); *dobronamernost do učencev* ($M=3.92$; $\delta=.92$); *dobro sodelovanje s starši* ($M=3.84$; $\delta=.88$) in *dobro sodelovanje s sodelavci* ($M=3.64$; $\delta=.97$). Najbolj razpršeni so bili odgovori pri lastnosti *veliko znanja*, saj je standardni odklon znašal 1.09 , pri lastnosti *dobro sodelovanje s sodelavci* s standardnim odklonom $.97$ in pri lastnosti *dobronamernost do učencev* s standardnim odklonom $.92$. Ostali odgovori pri omenjenih lastnostih so bili srednje razpršeni. Učenci se z nobeno trditvijo niso popolnoma strinjali, blizu stopnje 4-»se strinjam« so ocenili 6 lastnosti, ki naj bi po njihovem mnenju označevale učitelja z avtoriteto in sicer *dobronamernost do učencev* ($M=4.07$; $\delta=1.02$); *ima spoštovanje učencev* ($M=4.06$; $\delta=.92$); *sproščen, prijateljski odnos z učenci* ($M=3.95$; $\delta=1.08$); *vseskozi mora ohranjati avtoriteto* ($M=3.92$; $\delta=.88$); *veliko znanja* ($M=3.71$; $\delta=1.09$) ter *red in disciplina* ($M=3.65$; $\delta=1.002$). Iz navedenih podatkov lahko vidimo, da so aritmetične sredine pri ocenjevanju lastnosti učencev nekoliko manjše kot aritmetične sredine ocen lastnosti od učiteljev.

Učitelji se delno strinjajo z dvema trditvama, ki naj bi po njihovem mnenju delno označevale učitelja z avtoriteto, in sicer *sproščen, prijateljski odnos z učenci* ($M=3.20$; $\delta=.89$) in *strog in nepopustljiv* ($M=3.13$; $\delta=.90$), kjer je standardni odklon okrog $.90$, kar pomeni, da so bili odgovori razpršeni. Učenci so blizu stopnje 3-»delno se strinjam« ocenili 6 lastnosti, za katere so mnenja, da so značilne za učitelja z avtoriteto in sicer *osebnostno močan* ($M=3.35$; $\delta=1.26$); *dobro sodelovanje s starši* ($M=3.12$; $\delta=1.21$); *strog in nepopustljiv* ($M=3.06$;

$\delta=1.31$); *dobro sodelovanje s sodelavci* ($M=3.02$; $\delta=.99$); *nadrejen položaj* ($M=2.89$; $\delta=.99$) in *avtoriteto ohrani ne glede na ravnanja* ($M=2.74$; $\delta=1.02$). Po standardnih odklonih v Tabeli 3 lahko vidimo, da so bili odgovori najbolj razpršeni pri ocenjevanju lastnosti *strog in nepopustljiv* ($\delta=1.31$), najmanj pa so bili razpršeni pri ocenjevanju lastnosti *vseskozi mora ohranjati avtoriteto* ($\delta=.88$).

S 5-imi lastnostmi pa se učitelji ne strinjajo, da označujejo učitelja z avtoriteto, in sicer *nadrejen položaj* ($M=2.16$; $\delta=.96$); *avtoriteto ohrani ne glede na ravnanja* ($M=2.16$; $\delta=.91$); *podrejanje* ($M=2.11$; $\delta=.97$); *vzbujanje strahu pri učencih* ($M=2.08$; $\delta=.99$) in *prisila učencev, da spoštujejo učitelja* ($M=1.69$; $\delta=.83$). Standardni odkloni kažejo na to, da so bili tu odgovori dokaj razpršeni (med .83 in .99). Blizu stopnje 2-»se ne strinjam« so učenci ocenili 3 lastnosti, ki po njihovem mnenju naj ne bi označevale učitelja z avtoriteto, in sicer *podrejanje učencev* ($M=2.08$; $\delta=1.21$); *prisila učencev, da spoštujejo učitelja* ($M=1.88$; $\delta=1.11$) ter *vzbujanje strahu pri učencih* ($M=1.73$; $\delta=1.05$).

Iz navedenih ugotovitev sledi sklep, da se učitelji in učenci ujemajo v lastnostih, ki jih po njihovem mnenju imajo učitelji z avtoriteto, razen pri lastnosti *sproščen, prijateljski odnos z učenci*, s katero se učitelji delno strinjajo, učenci pa se strinjajo. Učitelji se strinjajo tudi z lastnostmi *osebno močan, dobro sodelovanje s starši* ter *dobro sodelovanje s sodelavci*, ki po njihovem mnenju označujejo učiteljevo avtoriteto, s temi lastnostmi pa se učenci le delno strinjajo. Z eno lastnostjo se v največji meri delno strinjajo tako učenci kot učitelji, in sicer *strog in nepopustljiv*. Z lastnostjo *nadrejen položaj* in *avtoriteto ohrani ne glede na ravnanja* se učenci delno strinjajo, da nakazuje na učitelja z avtoriteto, učitelji pa se z njo ne strinjajo. Lastnosti *podrejanje učencev, prisila učencev, da spoštujejo učitelja* ter *vzbujanje strahu pri učencih* tako učenci kot učitelji označijo kot tiste, ki ne nakazujejo na učitelja z avtoriteto.

Iz učiteljevih ocen lahko sklenem, da najbolj opisujejo učitelja z avtoriteto lastnosti *spoštovanje s strani učencev, osebna moč, veliko znanja iz svojega predmeta, ohranjanje reda in discipline v razredu, dobronamernost do učencev* ter *dobro sodelovanje*, tako s starši kot tudi z ostalimi sodelavci na šoli. Hkrati pa je učiteljem pomembno zavedanje, da mora učitelj svojo avtoriteto vseskozi ohranjati. Po mnenju učencev pa učitelja z avtoriteto najbolj označujejo lastnosti *dobronamernost do učencev, spoštovanje s strani učencev, sproščen, prijateljski odnos z učenci, veliko znanja iz svojega predmeta* ter *ohranjanje reda in discipline v razredu*. Hkrati pa je prav tako učencem pomembno zavedanje, da mora učitelj svojo avtoriteto vseskozi ohranjati.

Primerjava standardnih odklonov pri ocenjevanju lastnosti kaže, da so le-ti pri učencih zelo veliki, kar pomeni, da so bili v večini pri učencih odgovori bolj razpršeni kot pri učiteljih.

Avtoriteta je na nek način pripisana učitelju zaradi položaja učitelja, ki poučuje na šoli (Kroflič, 1997), vendar to ni dovolj za to, da bo učitelj spoštovan s strani učencev, kar vedo tudi učenci in učitelji, saj rezultati v raziskavi pokažejo, da nadrejen položaj učitelja ni lastnost, ki bi jo v največji meri pripisali učitelju z avtoriteto. M. Pergar Kuščer (2000) meni, da je učiteljev položaj zelo pomemben, vendar so za ohranjanje tega položaja pomembni tako starši učencev kot učenci ter drugi sodelavci na šoli, ki učitelja podpirajo. Učitelji in učenci so v raziskavi ocenjevali različne lastnosti, ki označujejo učitelja z avtoriteto, le-teh pa je še več.

Raziskave celo kažejo, da ni mogoče določiti lastnosti idealnega učitelja, ker jih je preveč, prav tako pa se dobri učitelji po svojih osebnih lastnosti razlikujejo med seboj in ni mogoče določiti ene same lastnosti, ki bi veljala za vse učitelje z avtoriteto (Marentič Požarnik, 2000).

V Tabeli 3 so prikazane opisne mere po skupinah (učitelji, učenci) za vse trditve oziroma lastnosti, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti in rezultat t-preizkusa za neodvisne vzorce. Izračunala sem tudi standardni odklon ter minimalno in maksimalno vrednost izbranih odgovorov. V večini so na ta vprašanja odgovorili vsi učitelji in vsi učenci. Minimalna vrednost izbranega odgovora je znašala 1, razen pri trditvi *učitelj ima spoštovanje učencev* in *vseskozi mora ohranjati avtoriteto*, kjer je minimalna vrednost izbranega odgovora znašala 2, kar pomeni, da učenci in učitelji za ti dve trditvi ne ocenjujejo, da se sploh ne strinjajo. Maksimalna vrednost izbranega odgovora pa je pri vseh trditvah znašala 5.

Tabela 3: Prikaz opisnih mer po skupinah za vse trditve in rezultati t-preizkusa

	Učenci			Učitelji			t-preizkus
	N	M	δ	N	M	δ	
veliko znanja	84	3.71	1.093	64	4.11	1.086	t=-2.185; g=146; 2P=.030; p≤.05
ima spoštovanje učencev	83	4.06	.915	64	4.61	.553	t=-4.504; g=137.770; 2P=.000; p≤.05
dobro sodelovanje s starši	82	3.12	1.211	64	3.84	.877	t=-4.175; g=143.259; 2P=.000; p≤.05
dobro sodelovanje s sodelavci	83	3.02	.987	64	3.64	.966	t=-3.790; g=145; 2P=.000; p≤.05
strog in nepopustljiv	82	3.06	1.309	64	3.13	.900	t=-.350; g=141.906; 2P=.727; p>.05
sproščen, prijateljski odnos z učenci	83	3.95	1.081	64	3.20	.894	t=4.483; g=145; 2P=.000; p≤.05
dobronameren do učencev	83	4.07	1.022	63	3.92	.921	t=.927; g=144; 2P=.356; p>.05
nadrejen položaj	80	2.89	.994	64	2.16	.963	t=4.449; g=142; 2P=.000; p≤.05
vzbuja strah pri učencih	84	1.73	1.045	64	2.08	.997	t=-2.070; g=146; 2P=.040; p≤.05
osebno močan	84	3.35	1.256	64	4.20	.800	t=-5.055; g=141.926; 2P=.000; p≤.05
red in disciplina	81	3.65	1.002	64	4.02	.745	t=-2.489; g=142.521; 2P=.014; p≤.05
vseskozi mora ohranjati avtoriteto	84	3.92	.881	64	4.14	.852	t=-1.554; g=146; 2P=.122; p>.05
avtoriteto ohrani ne glede na ravnanja	84	2.74	1.019	64	2.16	.912	t=3.598; g=146; 2P=.000; p≤.05
prisili učence, da ga spoštujejo	83	1.88	1.109	64	1.69	.833	t=1.199; g=144.920; 2P=.233; p>.05
podrejanje učencev	79	2.08	1.207	63	2.11	.969	t=-.188; g=140; 2P=.851; p>.05

Legenda: (N-število anketirancev, M-aritmetična sredina, δ -standardni odklon, t-vrednost t-preizkusa, g-število prostostnih stopenj, 2P-statistična pomembnost t-preizkusa)

Iz Tabele 3 lahko razberemo, da se statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami dveh skupin (učitelji, učenci) pojavijo pri ocenjevanju 10-ih lastnosti (*ima spoštovanje učencev, veliko znanja iz svojega predmeta, ohranjanje reda in discipline v razredu, sproščen, prijateljski odnos z učenci, osebnostno močan, dobro sodelovanje s starši, dobro sodelovanje s sodelavci, nadrejen položaj, avtoriteto ohrani ne glede na ravnanja in vzbujanje strahu pri učencih*). Pri ocenjevanju 5-ih lastnosti pa se statistično pomembne razlike ne pojavijo (*dobronamernost do učencev, učitelj mora vseskozi ohranjati avtoriteto, strog in nepopustljiv, podrejanje učencev in prisila učencev, da spoštujejo učitelja*). Znotraj teh 10-ih lastnosti, se statistično pomembne razlike pojavijo pri 7-ih lastnostih, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev označujejo učiteljevo avtoriteto (*ima spoštovanje učencev, sproščen, prijateljski odnos z učenci, veliko znanja iz svojega predmeta, ohranjanje reda in discipline v razredu, osebnostno močan, dobro sodelovanje s starši in dobro sodelovanje s sodelavci*), pri dveh lastnostih, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev v manjši meri opisujeta učiteljevo avtoriteto (*nadrejen položaj in avtoriteto ohrani ne glede na ravnanja*) in pri eni lastnosti, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev ne označuje učiteljeve avtoritete (*vzbujanje strahu pri učencih*). Znotraj 5-ih lastnosti pa se statistično pomembne razlike ne pojavijo pri dveh lastnostih, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev označujeta učiteljevo avtoriteto (*dobronamernost do učencev in učitelj mora vseskozi ohranjati avtoriteto*), pri eni lastnosti, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev v manjši meri opisuje učiteljevo avtoriteto (*strog in nepopustljiv*) in pri dveh lastnostih, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev ne označujeta učiteljeve avtoritete (*podrejanje učencev in prisila učencev, da spoštujejo učitelja*).

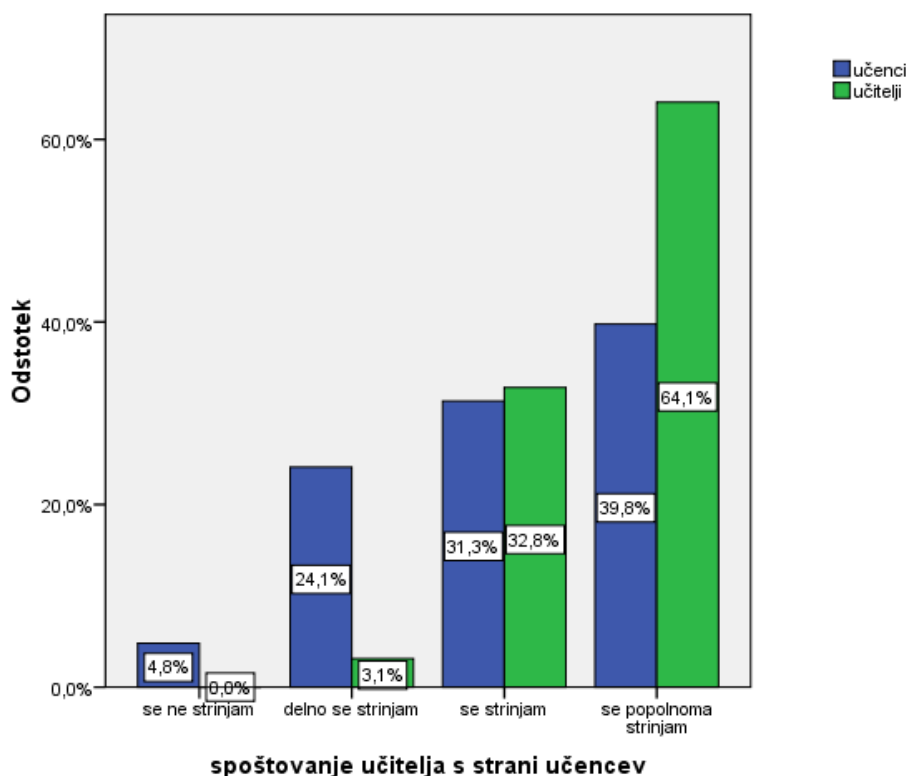
Iz tega sledi sklep, da se statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami dveh skupin pojavijo pri 7-ih lastnostih, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev označujejo učiteljevo avtoriteto in pri dveh lastnostih, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev v manjši meri označujejo učiteljevo avtoriteto. Statistično pomembne razlike se ne pojavijo pri dveh lastnostih, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev označujejo učiteljevo avtoriteto in pri eni lastnosti, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev v manjši meri označuje učiteljevo avtoriteto. Hipotezo H1, s katero sem predvidevala, da se pojavljajo statistično pomembne razlike med pogledi učencev in učiteljev pri ocenjevanju lastnosti, ki označujejo učiteljevo avtoriteto, lahko le selektivno potrdim v primeru naslednjih lastnosti: (*veliko znanja iz svojega predmeta, ima spoštovanje učencev, dobro sodelovanje s starši, dobro sodelovanje s sodelavci, sproščen, prijateljski odnos z učenci, nadrejen položaj, vzbujanje strahu pri učencih, osebnostno močan, ohranjanje reda in discipline v razredu, avtoriteto ohrani ne glede na ravnanja*) in zavrnem v primeru naslednjih lastnosti: (*strog in nepopustljiv, dobronamernost do učencev, učitelj mora vseskozi ohranjati avtoriteto, prisila učencev, da spoštujejo učitelja in podrejanje učencev*).

Ugotovila sem statistično pomembne razlike pri ocenjevanju lastnosti, ki po mnenju učiteljev in/ali učencev označujejo učiteljevo avtoriteto, zato lahko svojo hipotezo potrdim. Na ravni $p \leq 0,05$ sprejemem svojo hipotezo, da se res pojavljajo statistično pomembne razlike v pogledih učencev in učiteljev v ocenjevanju lastnosti, ki po njihovem mnenju nakazujejo učiteljevo avtoriteto. S 5% tveganjem lahko trdim, da se učitelji v večini bolj strinjajo s trditvami, ki po njihovem mnenju označujejo učiteljevo avtoriteto kot pa učenci. Ugotovila sem namreč, da se

v večini učitelji bolj strinjajo s trditvami (s sedmimi), ki po njihovem mnenju označujejo učiteljevo avtoriteto, kot pa učenci, saj so tudi njihove aritmetične sredine večje kot pri učencih, razen pri lastnostih *sproščen, prijateljski odnos z učenci* in *dobronamernost do učencev*, kjer so večje aritmetične sredine pri učencih, kar pomeni, da se s temi trditvami bolj strinjajo učenci, da nakazujejo na učiteljevo avtoriteto.

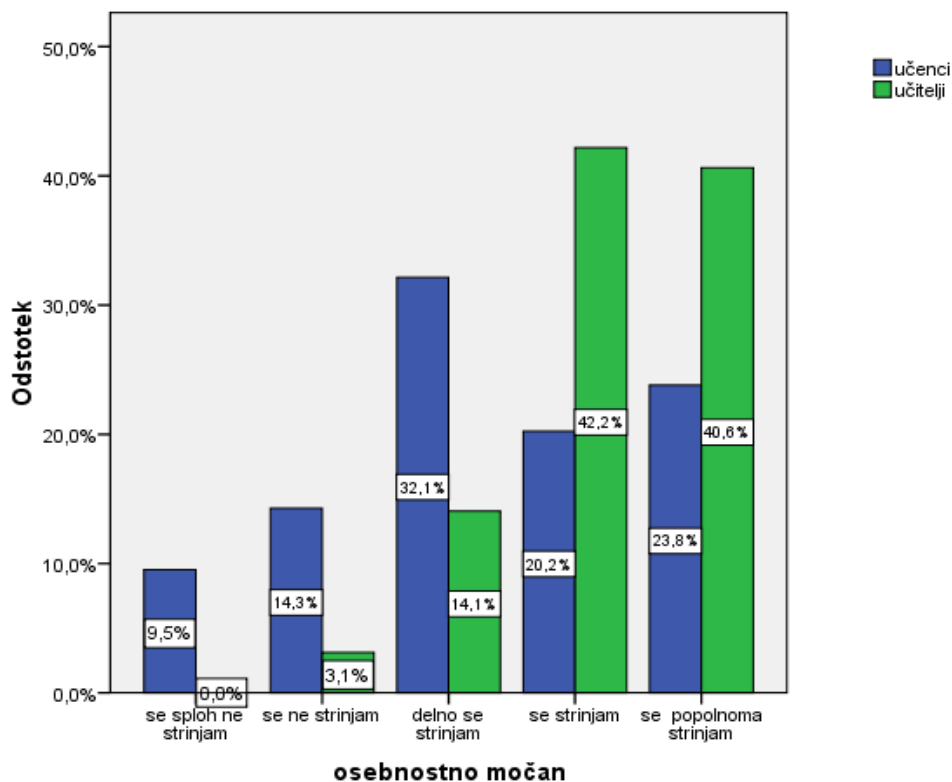
Z Grafom 5 in 6 prikazujem dve lastnosti, za kateri so učitelji mnenja, da najbolj nakazujeta na učitelja z avtoriteto, z Grafom 7 in 8 pa prikazujem dve lastnosti, ki jih učenci označujejo kot najpomembnejši, ki nakazujeta na učiteljevo avtoriteto.

Graf 5: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri spoštovanje s strani učencev označuje učitelja z avtoriteto-pogled učiteljev in učencev



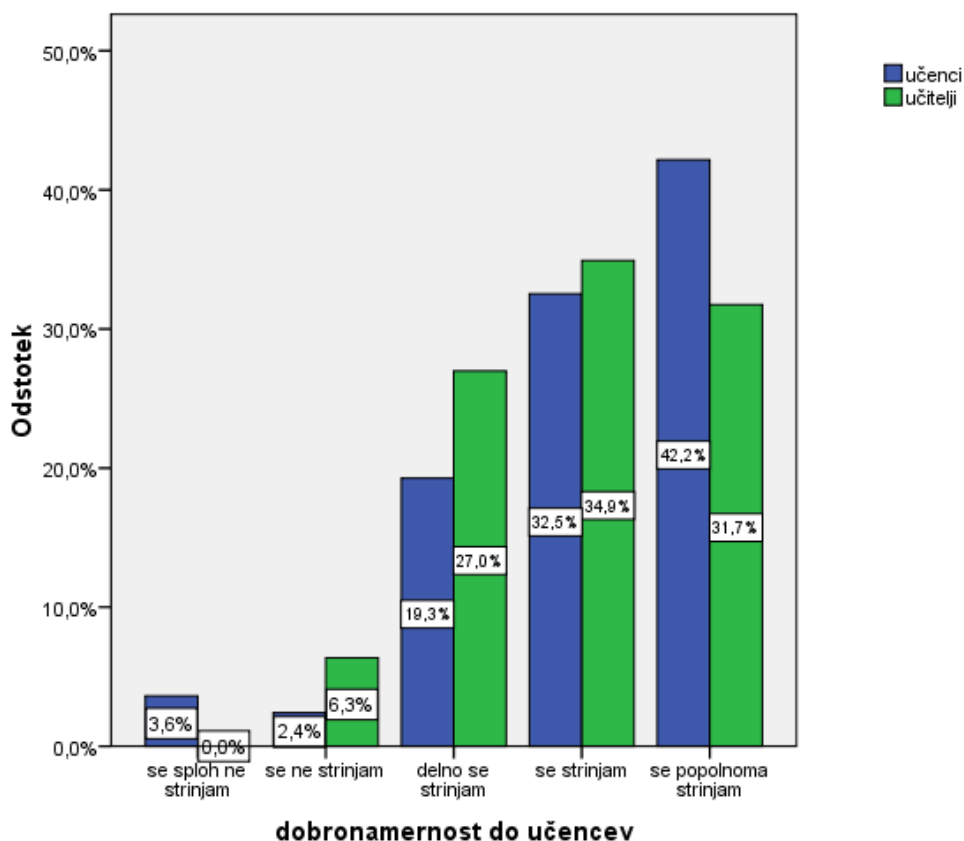
Na Grafu 5 lahko vidimo, da se 64,1% učiteljev popolnoma strinja, da spoštovanje učitelja s strani učencev v največji meri označuje učitelja z avtoriteto. Glasser (2001) meni, da je ravno spoštovanje v odnosu med učiteljem in učenci zelo pomembno, saj lahko tudi zmanjša ali celo odpravi disciplinske probleme v razredu. 32,8% učiteljev ocenjuje to lastnost s stopnjo 4-»se strinjam«. Učenci prav tako ocenjujejo to lastnost kot tisto, ki označuje učitelja z avtoriteto, vendar v manjši meri, 39,8% učencev se popolnoma strinja in 31,3% učencev se strinja. 24,1% učencev se s to trditvijo delno strinja, 4,8% učencev pa se s to trditvijo ne strinja. Gogala (1966) ocenjuje, da je spoštovanje učencev s strani učitelja pomemben pogoj za vzpostavitev dobrega stika z učenci, saj daje s tem učencem občutek lastne vrednosti, vero v njihove sposobnosti ter povečuje njihovo samozavest. Spoštovanje je tako glede na teoretične predpostavke, ki potrdijo oceno učiteljev, pomembna vrednota, ki odraža učiteljevo avtoriteto.

Graf 6: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri osebnostna moč označuje učitelja z avtoriteto-pogled učiteljev in učencev



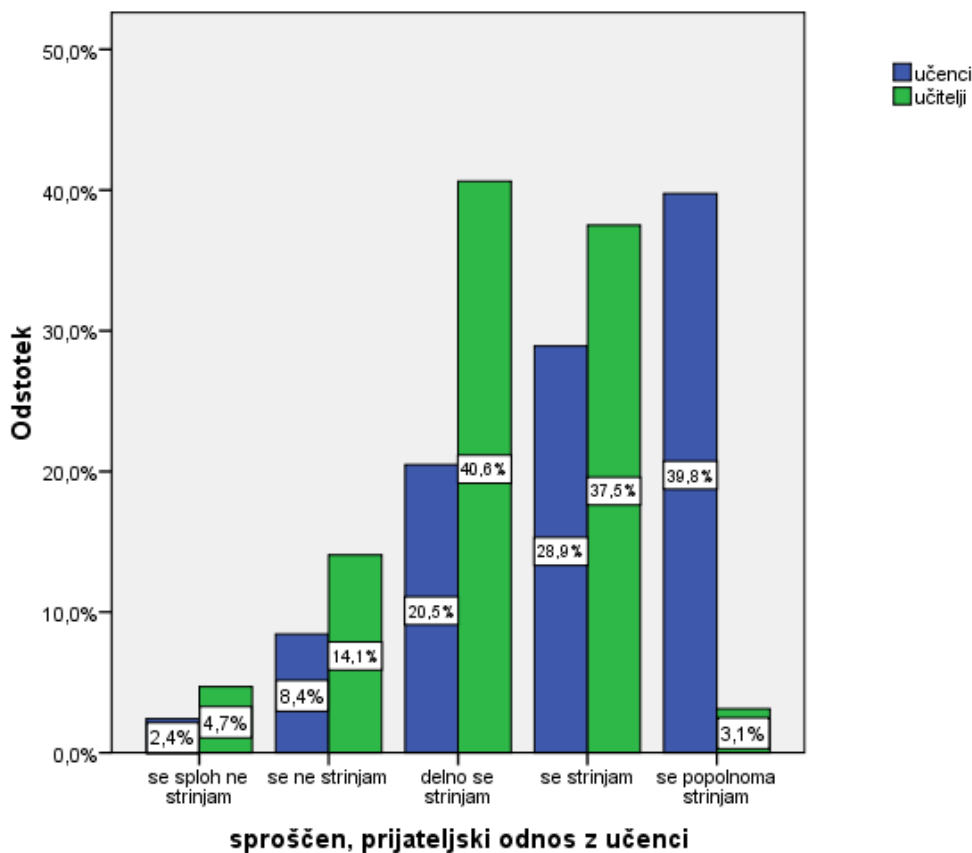
Na Grafu 6 lahko vidimo, da se 40,6% učiteljev popolnoma strinja in 42,2% učiteljev pa se strinja, kar pomeni, da je to druga lastnost, ki po njihovem mnenju označuje učitelja z avtoriteto. Kovač Šebart in Krek (2009) poudarjata pomen moči učiteljeve osebnosti, s katero lahko učitelj pridobi učence na svojo stran, pod pogojem, da ga učenci začitajo kot osebnostno močnega, kar pa se odraža skozi njegovo osebnost in njegove pozitivne lastnosti. Samo 14,1% učiteljev se s to trditvijo le delno strinja, 3,1% učiteljev pa se ne strinja. Odstotni deleži učencev so razporejeni po vseh stopnjah, največ se jih delno strinja (32,1%), 20,2% učencev se strinja in 23,8% učencev se popolnoma strinja, da ta lastnost nakazuje na učitelja z avtoriteto. 14,3% učencev in 9,5% učencev pa se s to trditvijo sploh ne oziroma se ne strinja.

Graf 7: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri dobronamernost do učencev označuje učitelja z avtoriteto-pogled učiteljev in učencev



Na Grafu 7 lahko vidimo, da se 42,2% učencev popolnoma strinja in 32,5% učencev se strinja, da dobronamernost učitelja do učencev označuje učitelja z avtoriteto. 19,3% učencev se delno strinja, 2,4% in 3,6% učencev pa se s to trditvijo sploh ne oziroma se ne strinja, da ta lastnost označuje učitelja z avtoriteto. Učitelji prav tako ocenjujejo to lastnost kot tisto, ki označuje učitelja z avtoriteto, vendar v manjši meri. 31,7% učiteljev se popolnoma strinja, 34,9% učiteljev se strinja, 27% učiteljev pa se delno strinja, da dobronamernost do učencev označuje učitelja z avtoriteto. 6,3% učiteljev se ne strinja, da omenjena lastnost označuje učitelja z avtoriteto. Učencem je tako pomembno, da učitelj deluje v dobrobit učencem ter da jim daje vedeti, da je tam tudi za njih in ne samo za poučevanje. S tem učitelj učencem pokaže, da jih ima rad (povzeto po Kroflič, 1997; Resman, 2000), kar pa je ena izmed pomembnejših lastnosti, ki označuje učiteljevo avtoriteto.

Graf 8: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri sproščen, prijateljski odnos z učenci označuje učitelja z avtoriteto-pogled učiteljev in učencev



Na Grafu 8 lahko vidimo, da se 39,8% učencev popolnoma strinja, da sproščen, prijateljski odnos z učenci označuje učitelja z avtoriteto. 28,9% učencev se strinja, 20,5% učencev se delno strinja, 8,4% in 2,4% učencev pa se sploh ne oziroma ne strinja, da omenjena lastnost označuje učitelja z avtoriteto. 40,6% učiteljev se delno strinja, 37,5% učiteljev se strinja, 3,1% učiteljev pa se popolnoma strinja, da prijateljski odnos z učenci označuje učitelja z avtoriteto. 14,1% in 4,7% učiteljev pa se sploh ne oziroma se ne strinja, da ta lastnost nakazuje na učitelja z avtoriteto. Kramar (1990) poudarja pomen medosebnega odnosa med učitelji in učenci, ki mora biti sproščen ter človeški s strani učitelja do učencev in obratno, kar so kot pomembno ocenili tako učenci kot učitelji.

7.3. UJEMANJE UČITELJEV IN UČENCEV V POGLEDIH, KATERI DEJAVNIKI POZITIVNO ALI NEGATIVNO PRISPEVAJO K AVTORITETI UČITELJA V RAZREDU

V okviru hipoteze H2 sem predvidevala, da v mnenjih glede tega, kateri dejavniki pozitivno ali negativno prispevajo k avtoriteti učitelja v razredu, med učitelji in učenci ni statistično pomembnih razlik.

Za preverjanje hipoteze H2 sem uporabila tretje vprašanje v vprašalniku. Anketiranci so ocenjevali 74 dejavnikov, kjer so imeli možnost odločitve med tremi stopnjami: 1-znižuje avtoriteto, 2-ne vpliva in 3-veča avtoriteto. Zanimalo me je, katere dejavnike učitelji navajajo

kot tiste, ki večajo učiteljevo avtoriteto v razredu in kateri dejavniki jo po njihovem mnenju znižujejo, prav tako pa me je enako ocenjevanje zanimalo pri učencih. Z χ^2 -preizkusom za neodvisne vzorce sem preverila, ali obstajajo razlike med učenci in učitelji glede njihovega ocenjevanja dejavnikov, ki večajo oz. znižujejo učiteljevo avtoriteto.

Zaradi preobširnosti podatkov je tabela navedena v prilogi (Tabela 4 a) in v Tabeli 4 prikazujem zgolj tiste dejavnike, kjer je korelacija izrazitejša (med .350 in .537). Visokih korelacij nisem dobila, največja je srednje močna povezanost. V Tabeli 4 so predstavljene frekvence in odstotni deleži za vsako stopnjo (znižuje, ne vpliva in več) posebej glede na ocene učencev in učiteljev. Prikazala sem tudi rezultate χ^2 -preizkusa in moč povezanosti med ocenami učencev in učiteljev s Cramerjevim koeficientom.

Iz Tabele 4 lahko vidimo, da se srednje močna povezanost med ocenami učencev in učiteljev pojavi pri 15 dejavnikih (*ne tolerira nestrpnosti, je karizmatičen, popušča učencem, obvlada nepredvidljive situacije, verjame v svoje sposobnosti, upošteva sankcije ob kršitvah pravil, učiteljevo mišljenje se ujema z ravnanji, je dosleden pri poučevanju, je čustveno zrel, je odločen, je ustvarjalen, je zgled učencem, ima spoštljiv odnos, daje jasna pravila in negativni stereotipi*). Največja povezanost je pri dejavniku *daje jasna pravila* (.537). Pri dejavniku *pozna dogajanje v razredu* pa se korelacija giblje med nizko in srednje močno povezanostjo.

Učenci so med vsemi dejavniki ocenili, da *uspešno organiziranje pouka* v največji meri večja učiteljevo avtoriteto, saj se je za ta dejavnik odločilo kar 81,7% učencev (Graf 9). Marentič Požarnik (2000) meni, da je pomembno, da je učitelj pri delu organiziran, da ni zmeden in da se ta organiziranost kaže skozi uspešen, skladen pouk, saj so ob aktivnem in organiziranem učitelju tudi učenci bolj aktivni (Adamič, 2004). 76,8% učencev je ocenilo, da učiteljevo avtoriteto večja tudi *dobro sodelovanje z učenci*. Sledijo še dejavniki *sprejemanje drugačnosti učencev* (75,6%), *prijazno vedenje do učencev* (75%), *poštenost* (72,6%), *pravično ocenjevanje* (71,4%), *soustvarjanje razredne klime in pripravljenost na uro, organiziranost* (71,1%), *učitelj posluša učence* (69%), *spodbujanje k sodelovanju in naklonjenost učencem* (67,9%), *učitelj motivira in pritegne učence k delu* (67,5%), *ima pozitiven odnos do snovi in smisel za humor* (66,7%), ki po mnenju učencev večajo učiteljevo avtoriteto. Učenci so še vse dejavnike med *je iskren in zahtevnost učitelja* ocenili za dejavnike, ki večajo učiteljevo avtoriteto, vendar v manjši meri, saj se odstotni deleži gibljejo med 70% in 35% (Tabela 4). Po Kramerju (2012) so bistvo odnosa besedno sporazumevanje, pohvale in aktivno poslušanje, tako učitelja kot učencev. Za učence je pomembno, da učitelj zna prisluhniti učencem, prav tako pa sem z raziskavo ugotovila, da je učencem pomembno, da se lahko z učiteljem pogovarjajo ter da jih pohvali, kar poudarja tudi Kramer (2012).

Tabela 4: Prikaz frekvenc in odstotnih deležev po skupinah anketirancev ter rezultati χ^2 -preizkusa

	Učenci			Učitelji			χ^2 -preizkus	Moč povezanosti
	f ₁ f%	f ₂ f%	f ₃ f%	f ₁ f%	f ₂ f%	f ₃ f%		
ne tolerira nestrpnosti	20 24,7%	33 40,7%	28 34,6%	3 4,7%	9 14,1%	52 81,3%	$\chi^2=31.925$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.469 SREDNJE-MOČNA
je karizmatičen	9 11,4%	35 44,3%	35 44,3%	0 0%	5 7,8%	59 92,2%	$\chi^2=42.407^*$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.505 SREDNJE-MOČNA
je negotov pri pedagoškem delu	51 61,4%	23 27,7%	9 10,8%	60 93,8%	3 4,7%	1 1,6%	$\chi^2=20.399$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.373 NIZKA
popušča učencem	42 50,6%	18 21,7%	23 27,7%	63 98,4%	1 1,6%	0 0%	$\chi^2=40.634$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.526 SREDNJE-MOČNA
obvlada nepredvidljive situacije	8 9,6%	26 31,3%	49 59%	0 0%	3 4,7%	61 95,3%	$\chi^2=30.851^*$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.417 SREDNJE-MOČNA
verjame v svoje sposobnosti	9 10,8%	29 34,9%	45 54,2%	0 0%	3 4,7%	61 95,3%	$\chi^2=30.595$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.456 SREDNJE-MOČNA
upoštevja sankcije ob kršitvah pravil	14 16,9%	29 34,9%	40 48,2%	1 1,6%	5 7,8%	58 90,6%	$\chi^2=29.552$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.448 SREDNJE-MOČNA
učiteljevo mišljenje se ujema z ravnanji	13 15,7%	33 39,8%	37 44,6%	0 0%	4 6,3%	60 93,8%	$\chi^2=39.386$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.518 SREDNJE-MOČNA
čustveno izsiljuje	51 60,7%	22 26,2%	11 13,1%	59 92,2%	2 3,1%	3 4,7%	$\chi^2=19.473$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.363 NIZKA
pozna dogajanje v razredu	11 13,1%	43 51,2%	30 35,7%	1 1,6%	15 23,4%	48 75%	$\chi^2=23.735$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.400 NIZKA DO SREDNJE-MOČNA
je nezadovoljen	48 59,3%	19 23,5%	14 17,3%	60 93,8%	2 3,1%	2 3,1%	$\chi^2=22.410$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.393 NIZKA
je dosleden pri poučevanju	7 8,4%	29 34,9%	47 56,6%	0 0%	2 3,1%	62 96,9%	$\chi^2=37.456^*$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.457 SREDNJE-MOČNA
je čustveno zrel	4 4,8%	41 48,8%	39 46,4%	0 0%	7 10,9%	57 89,1%	$\chi^2=32.892^*$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.445 SREDNJE-MOČNA
je odločen	9 10,7%	29 34,5%	46 54,8%	0 0%	3 4,7%	61 95,3%	$\chi^2=30.074$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.451 SREDNJE-MOČNA
je ustvarjalen	6 7,2%	40 48,2%	37 44,6%	0 0%	10 15,6%	54 84,4%	$\chi^2=28.324^*$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.414 SREDNJE-MOČNA
je zgled učencem	11 13,6%	24 29,6%	46 56,8%	0 0%	4 6,3%	60 93,8%	$\chi^2=25.492$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.419 SREDNJE-MOČNA
je pristen	8 9,6%	35 42,2%	40 48,2%	1 1,6%	10 15,6%	53 82,8%	$\chi^2=19.012$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.360 NIZKA
ima spoštljiv odnos	10 12,2%	28 34,1%	44 53,7%	0 0%	3 4,7%	61 95,3%	$\chi^2=31.168$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.462 SREDNJE-MOČNA
daje jasna pravila	16 19,3%	28 33,7%	39 47%	2 3,1%	0 0%	62 96,9%	$\chi^2=42.379$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.537 SREDNJE-MOČNA
negativni stereotipi	36 43,4%	29 34,9%	18 21,7%	58 90,6%	3 4,7%	3 4,7%	$\chi^2=35.119$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.489 SREDNJE-MOČNA

Legenda: (f₁-znižuje avtoriteto, f₂-ne vpliva, f₃-veča avtoriteto)

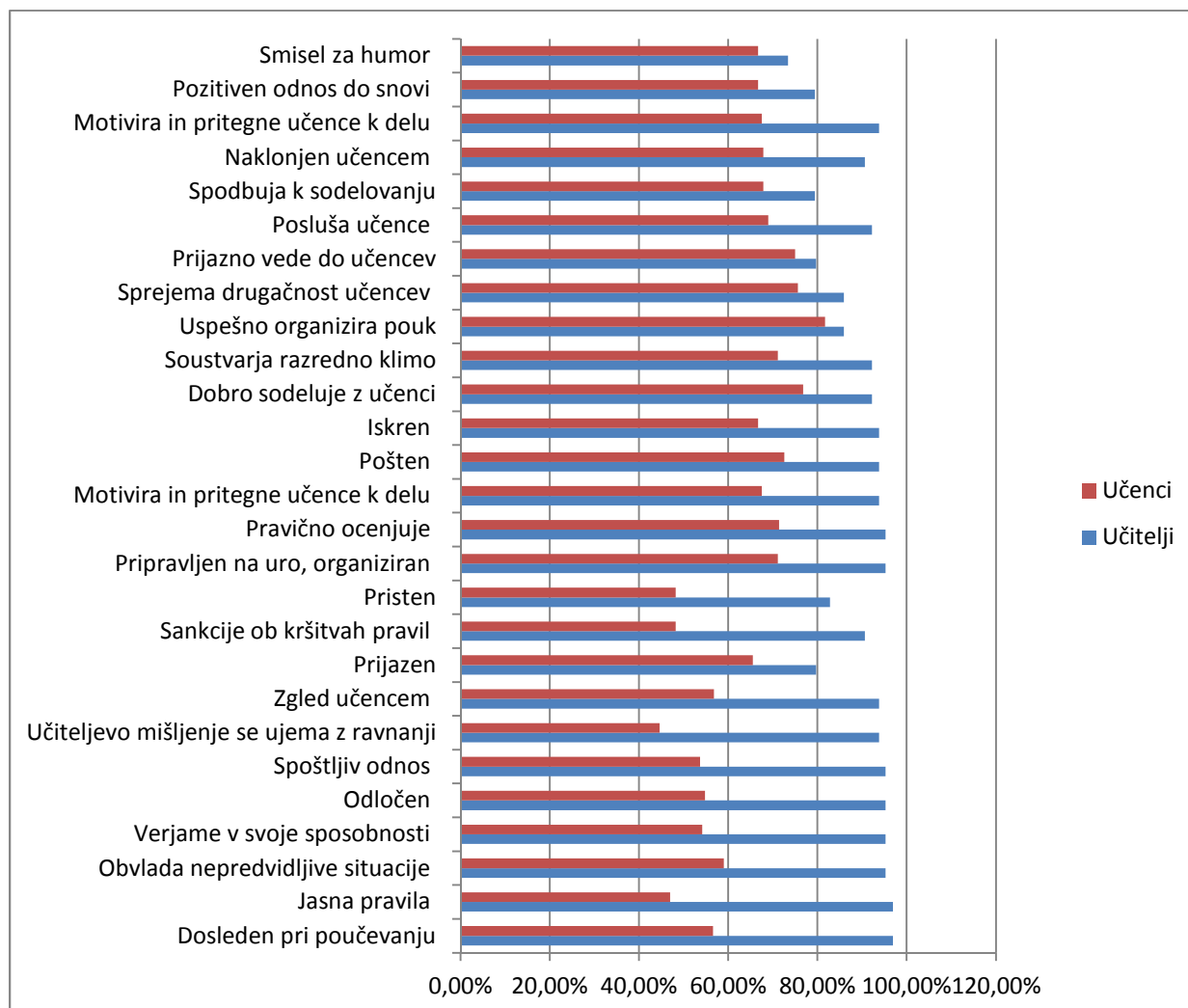
* Uporabljen je bil χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij (Kullbackov 2î preizkus), ker je več kot 20% vseh teoretičnih frekvenc manjših od 5.

7.3.1 Dejavniki, ki po mnenju učiteljev in učencev večajo učiteljevo avtoriteto v razredu

Z Grafom 9 prikazujem primerjavo odstotnih deležev med učenci in učitelji, glede na to, katere dejavnike so ocenili, da večajo učiteljevo avtoriteto. Pri učiteljih sem zajela nekaj

dejavnikov, za katere se je največ učiteljev odločilo, da večjo učiteljevo avtoriteto-pri učencih pa sem zajela tiste dejavnike, za katere se je največ učencev odločilo, da učiteljevo avtoriteto večajo.

Graf 9: Primerjava odstotnih deležev za dejavnike, ki po mnenju učiteljev in učencev večajo učiteljevo avtoriteto



Največ učiteljev (96,9%) se je odločilo za dejavniki *doslednost pri poučevanju* in *jasna pravila* kot tista dejavnika, ki med vsemi dejavniki najbolj večata učiteljevo avtoriteto. 95,3% učiteljev je ocenilo, da učiteljevo avtoriteto večajo še dejavniki *obvladovanje nepredvidljivih situacij*; *pripravljenost na uro, organiziranost*; *učitelj verjame v svoje sposobnosti*; *pravično ocenjevanje*; *odločnost* in *spoštljiv odnos*. 93,8% učiteljev se je strinjalo, da se avtoriteta večja še, če učitelj motivira in pritegne učence k delu, če se učiteljevo mišljenje ujema z njegovimi ravnanji, če je pošten, iskren in če je zgled učencem. Da *dobro sodelovanje*; *karizmatičnost*; *soustvarjanje razredne klime* in *poslušanje učencev* večajo učiteljevo avtoriteto, je ocenilo 92,2% učiteljev. 92,1% učiteljev se strinja, da odgovorno delo tudi večja učiteljevo avtoriteto. 90,6% učiteljev ocenjuje še *motiviranost za delo*; *naklonjenost učencem*; *sankcije ob kršitvah pravil*; *veselje do poklica* in *zaupanje*, da v največji meri večajo avtoriteto. V prilogi je Tabela 4 b, kjer sem razvrstila vse dejavnike po velikosti odstotnih deležev učiteljev in učencev in se

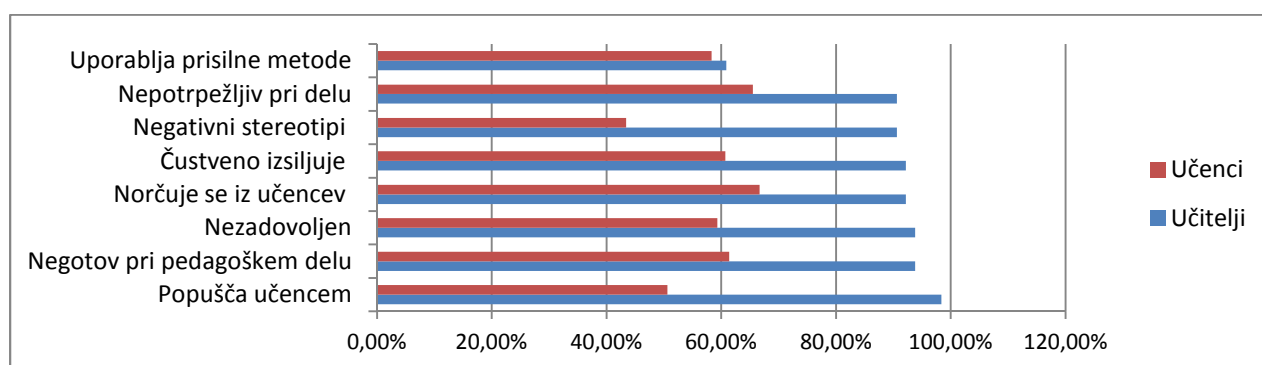
lahko v njej vidi, da učitelji še vse dejavnike med *čustveno zrelostjo* in *učitelj je zahteven* ocenjujejo kot tiste, ki večajo učiteljevo avtoriteto, saj se odstotni deleži gibljejo med 90% in 40%. Graf 9 prikazuje dejavnike, ki jih je največ učiteljev ocenilo kot tiste, ki večajo učiteljevo avtoriteto in dejavnike, za katere so učenci mnenja, da večajo učiteljevo avtoriteto.

Ugotovitve Kyriacouja (1991) so skladne z ugotovitvami raziskave, da motiviranost učiteljev za delo večja učiteljevo avtoriteto, saj bodo le takrat lahko učinkovito delali. Njihova motiviranost pa je odvisna od njihovih močnih točk ter okolja. Prav učiteljeva motiviranost za delo, ko skrbno pripravi učni program za učno uro, da učencem vedeti, da se trudi za čim bolj kakovostno poučevanje in učenje. Prav tako je pomembno, da učitelj motivira učence za svoj predmet in delo, kar je raziskoval Kramar (1990) in v svoji raziskavi ugotovil, da učitelji poskušajo za večjo motiviranost in pozornost učencev prikazovati tudi zanimivosti iz svojega predmeta. Prav tako na motiviranost učencev vpliva vzdušje v razredu. Predvsem pa učitelji vodijo svoje učence s svojim zgledom ter z zagotavljanjem reda in miru (Kyriacou, 1991).

7.3.2 Dejavniki, ki po mnenju učiteljev in učencev znižujejo učiteljevo avtoriteto v razredu

Na Grafu 10 prikazujem dejavnike, za katere je največ učiteljev in učencev menilo, da znižujejo učiteljevo avtoriteto.

Graf 10: Primerjava odstotnih deležev za dejavnike, ki po mnenju učiteljev in učencev znižujejo učiteljevo avtoriteto



Med dejavniki, ki znižujejo učiteljevo avtoriteto v razredu, so učitelji navedli *popuščanje učencem* (98,4%), *negotovost pri pedagoškem delu* in *nezadovoljstvo* (93,8%), *norčevanje iz učencev* in *čustveno izsiljevanje* (92,2%), *negativni stereotipi* in *nepotrpežljivost pri delu* (90,6%), *uporaba metod prisile* (60,9%) in *učitelj delo opravlja rutinsko* (45,3%) ter *dominantnost nad učenci* (37,5%). Za dejavnika *učitelj delo opravlja rutinsko* (48,1% učencev) in *dominantnost nad učenci* (41,3% učencev) pa so učenci ocenili, da ne vplivata na učiteljevo avtoriteto

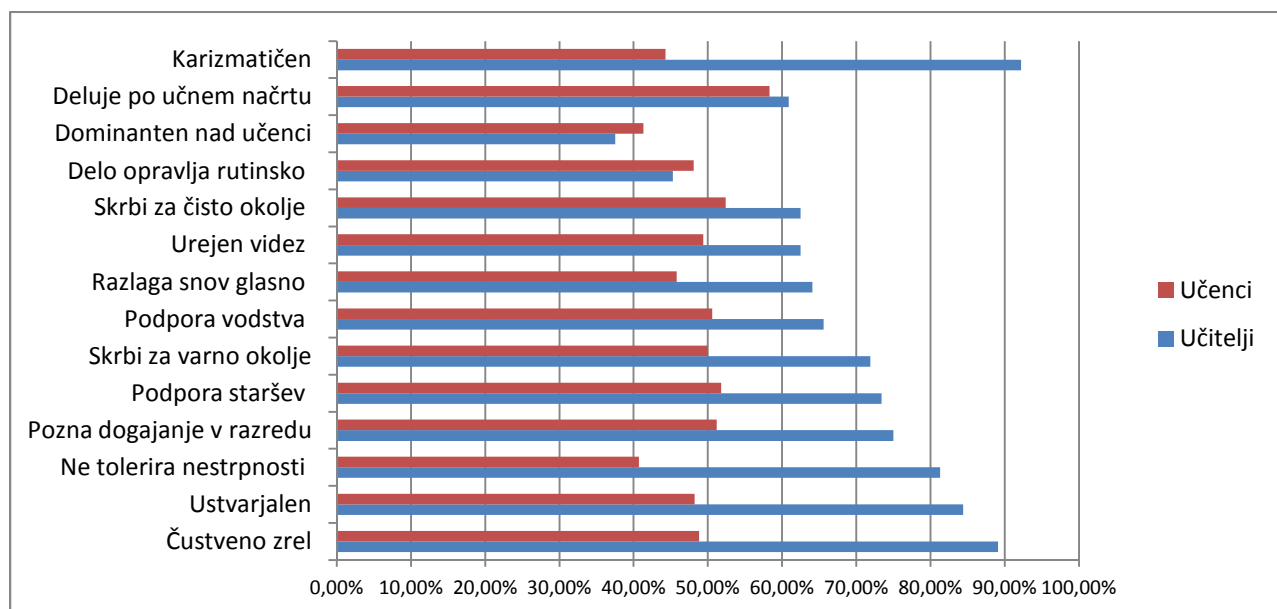
Med dejavnike, ki znižujejo učiteljevo avtoriteto v razredu, so učenci navedli dejavnik *norčevanje iz učencev* (66,7%), dejavnik *nepotrpežljivost pri delu* (65,5%), *negotovost pri pedagoškem delu* (61,4%), *čustveno izsiljevanje* (60,7%), *nezadovoljstvo* (59,3%), *uporaba prisilnih metod* (58,3%), *popuščanje učencem* (50,6%) in *negativni stereotipi* (43,4%).

Teoretične ugotovitve kažejo na to, da *negativni stereotipi* ne prispevajo k demokratizaciji šole, še manj pa k dobrim odnosom, zato mora šola delovati na tem, da te negativne stereotipe in predsodke zmanjšuje (Rutar, 2002). V moji raziskavi so tako učenci kot učitelji ta dejavnik označili kot tistega, ki znižuje učiteljevo avtoriteto.

7.3.3 Dejavniki, ki po mnenju učiteljev in učencev ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu

Na Grafu 11 sem prikazala dejavnike, za katere je največ učiteljev in učencev menilo, da ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu. Med njimi so tudi nekateri dejavniki, za katere so učenci mnenja, da ne vplivajo, učitelji pa da vplivajo.

Graf 11: Primerjava odstotnih deležev za dejavnike, ki po mnenju učiteljev in učencev ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto



Za dejavnik *poučevanje po učnem načrtu* se je odločilo 60,9% učiteljev, in sicer, da ne vpliva na učiteljevo avtoriteto in 50% učiteljev za dejavnik *predmet je učencem nezanimiv*. Učenci (47,6%) so dejavnik *predmet je učencem nezanimiv* prav tako ocenili, da ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, med tem ko dejavnik *poučevanje po učnem načrtu* označijo kot tistega, ki večja učiteljevo avtoriteto (58,3%). Med dejavnike, ki ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu, so učenci uvrstili še naslednje dejavnike: *skrb za čisto okolje* (52,4%), *podpora staršev* (51,8%), *učitelj pozna dogajanje v razredu* (51,2%), *podpora vodstva* (50,6%), *skrb za varno okolje* (50%), *urejen videz* (49,4%), *čustvena zrelost* (48,8%), *ustvarjalnost* (48,2%), *učitelj opravlja delo rutinsko* (48,1%), *razlaganje snovi dovolj glasno* (45,8%), *dominantnost nad učenci* (41,3%) in *ne toleriranje nestrpnosti med učenci* (40,7%). V večini učitelji omenjene dejavnike ocenijo kot tiste, ki večajo učiteljevo avtoriteto (*skrb za čisto okolje* (62,5%), *podpora staršev* (73,4%), *učitelj pozna dogajanje v razredu* (75%), *podpora vodstva* (65,6%), *skrb za varno okolje* (71,9%), *urejen videz* (62,6%), *čustvena zrelost* (89,1%), *ustvarjalnost* (84,4%), *razlaganje snovi dovolj glasno* (64,1%), in *ne toleriranje nestrpnosti*

med učenci (81,3%), razen dejavnika učitelj opravlja delo rutinsko (45,3%) ter dominantnost nad učenci (37,5%), za katera dva učitelji ocenijo, da znižujejo učiteljevo avtoriteto.

Iz Tabele 4 b v prilogi, lahko vidimo, da učitelji za 62 dejavnikov menijo, da le-ti večajo učiteljevo avtoriteto v razredu (med 100% in 40% učiteljev). Učenci pa 53-im dejavnikom pripisujejo, da večajo učiteljevo avtoriteto v razredu (med 85% in 35% učencev). Učenci in učitelji so 52 dejavnikov uvrstili med tiste, ki učiteljevo avtoriteto večajo. Dejavnik *poučevanje po učnem načrtu* pa učenci menijo, da večja učiteljevo avtoriteto, učitelji pa, da ne vpliva. Za dejavnik *karizmatičnost* je enako število učencev (44,3%) navedlo, da večja avtoriteto in hkrati, da ne vpliva. Učitelji so ocenili, da večajo avtoriteto tudi naslednji dejavniki: *čustvena zrelost, ustvarjalnost, ne toleriranje nestrpnosti med učenci, poznavanje dogajanja v razredu, podpora staršev, skrb za varno okolje, podpora vodstva, razlaganje snovi dovolj glasno, urejen videz in skrb za čisto okolje*, za katere pa so učenci ocenili, da ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto.

Učitelji so navedli 10 dejavnikov, ki znižujejo učiteljevo avtoriteto, učenci pa 8 in teh 8 dejavnikov je skupnih tako učencem kot učiteljem (*norčevanje iz učencev, nepotrpežljivost pri delu, negotovost pri pedagoškem delu, čustveno izsiljevanje, nezadovoljstvo, uporaba metod prisile, popuščanje učencem in negativni stereotipi*). Učitelji so navedli še 2 dejavnika: *učitelj opravlja delo rutinsko*, kjer je enako število učiteljev (45, 3%) navedlo, da ta dejavnik znižuje avtoriteto in hkrati, da ne vpliva ter dejavnik *dominantnost nad učenci*, za katera so učenci navedli, da ne vplivata na učiteljevo avtoriteto. Za dejavnike, ki ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto, so učitelji navedli 2 dejavnika (*poučuje po učnem načrtu in predmet je učencem zanimiv*), učenci pa 13 (*skrbi za čisto okolje, podpora staršev, pozna dogajanje v razredu, podpora vodstva, skrbi za varno okolje, urejen videz, čustveno zrel, ustvarjalen, delo opravlja rutinsko, razlaga snov glasno, dominanten nad učenci, ne tolerira nestrpnosti*), a samo pri enem dejavniku so bili učenci in učitelji skladni in sicer glede smeri vplivanja dejavnika *predmet je učencem zanimiv*.

Z χ^2 -preizkusom sem ugotavljala, ali obstajajo razlike med učenci in učitelji glede ocenjevanja dejavnikov, ki večajo ali znižujejo učiteljevo avtoriteto in ali lahko zaznamo statistično pomembne statistične povezave. Ugotovila sem, da se statistično pomembne razlike med učenci in učitelji pojavijo pri ocenjevanju 60-ih dejavnikov, kjer se moč povezanosti giblje med nizko in srednje-močno povezanostjo (lahko vidimo v Tabeli 4 a v prilogi). Pri teh 60-ih dejavnikih sem uspela dokazati, da sta spremenljivki povezani med seboj. Znotraj teh dejavnikov se pri 41-ih dejavnikih, ki so jih navedli tako učenci kot učitelji kot tiste dejavnike, ki večajo učiteljevo avtoriteto v razredu, pojavljajo statistično pomembne razlike. Od tega je en dejavnik *karizmatičnost*, ki ga enako število učencev uvršča med tiste dejavnike, ki večajo avtoriteto in hkrati med tiste dejavnike, ki ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto. Pri 7-ih dejavnikih, ki jih tako učenci kot učitelji navajajo kot tiste, ki znižujejo učiteljevo avtoriteto, se pojavljajo statistično pomembne razlike in pri 12 dejavnikih, kjer se navedbe učencev in učiteljev razlikujejo (od tega pri 10-ih dejavnikih, za katere učitelji navajajo, da večajo avtoriteto, učenci pa, da ne vplivajo). Dejavnik *učitelj delo opravlja rutinsko* isto število učiteljev uvršča med tiste, ki znižujejo učiteljevo avtoriteto in hkrati med dejavnike, ki ne vplivajo, učenci pa menijo, da ta dejavnik ne vpliva na učiteljevo avtoriteto.

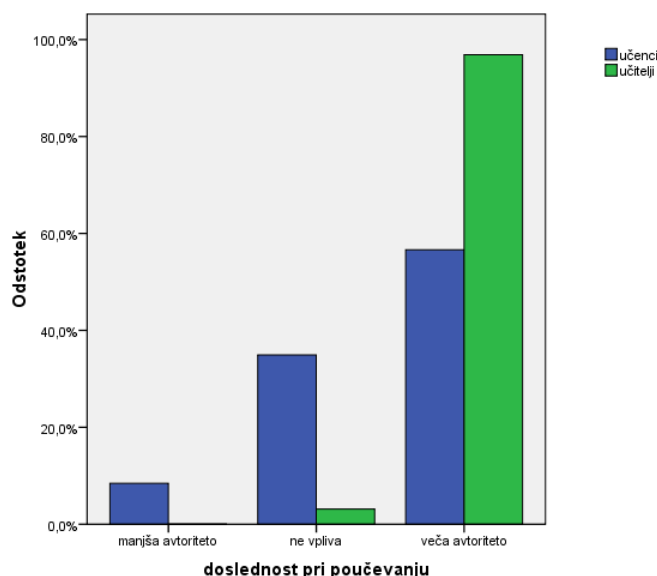
Dejavnik *poučevanje po učnem načrtu* učitelji navajajo, da ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, učenci pa, da jo večja. Med dejavniki, ki jih učitelji in učenci navajajo, da ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto, je samo en skupen (*predmet je učencem zanimiv*), a glede na ocenjevanje tega dejavnika se statistično pomembne razlike ne pojavljajo.

Pri ocenjevanju 14-ih dejavnikov pa se statistično pomembne razlike med učenci in učitelji glede ocenjevanja dejavnikov ne pojavljajo in je tudi moč povezanosti zanemarljiva (lahko jih vidimo v Tabeli 4 a v prilogi) Med temi 14-imi dejavniki spremenljivki nista povezani med seboj. Znotraj teh dejavnikov se statistično pomembne razlike ne pojavljajo pri 11-ih dejavnikih, ki so jih tako učenci kot učitelji navedli, da večajo učiteljevo avtoriteto (*kaznovanje nediscipliniranih učencev, spodbujanje učencev k sodelovanju, prijazno vedenje do učencev, dolgoletne izkušnje, uspešno organiziranje pouka, nagrajevanje s pohvalami, empatija, smisel za humor, prijaznost, sprejemanje drugačnosti učencev, sproščeno komuniciranje*), pri enem dejavniku, ki so ga tako učenci kot učitelji navedli, da ne vpliva (*predmet je učencem nezanimiv*) ter pri enem dejavniku, ki so ga tako učenci kot učitelji navedli, da znižuje učiteljevo avtoriteto (*uporaba metod prisile*). En dejavnik pa se po navedbah učencev in učiteljev razlikuje, in sicer *dominantnost nad učenci*, za katerega učitelji navajajo, da znižuje učiteljevo avtoriteto, učenci pa, da ne vpliva.

Ugotovila sem, da so med seboj bolj skladni odgovori učiteljev kot pa učencev. Učenci so dejavnike ocenjevali zelo razpršeno, medtem ko so učitelji za določene dejavnike pogosteje navedli, da večajo oziroma znižujejo učiteljevo avtoriteto v razredu. Ugotovila sem tudi, da se učenci skoraj za nobeden določen dejavnik niso v večji meri kot učitelji odločili, da bi večal ali zniževal učiteljevo avtoriteto. Ker se v primeru večine proučevanih dejavnikov med učenci in učitelji pojavljajo statistično pomembne razlike, lahko na ravni $p \leq 0.05$ zavrnem hipotezo, s katero sem predvidevala, da med učitelji in učenci ni statistično pomembnih razlik v mnenjih glede tega, kateri dejavniki pozitivno oziroma negativno prispevajo k avtoriteti učitelja v razredu. Ugotovila sem namreč, da učenci in učitelji v večini ocenjujejo, da isti dejavniki bodisi večajo bodisi znižujejo učiteljevo avtoriteto, vendar obstajajo statistično pomembne razlike med dejavniki, glede na odstotne deleže učencev in učiteljev. S 5% tveganjem lahko trdim, da obstajajo razlike med učenci in učitelji v ocenjevanju, ali navedeni dejavniki večajo oziroma znižujejo učiteljevo avtoriteto v razredu.

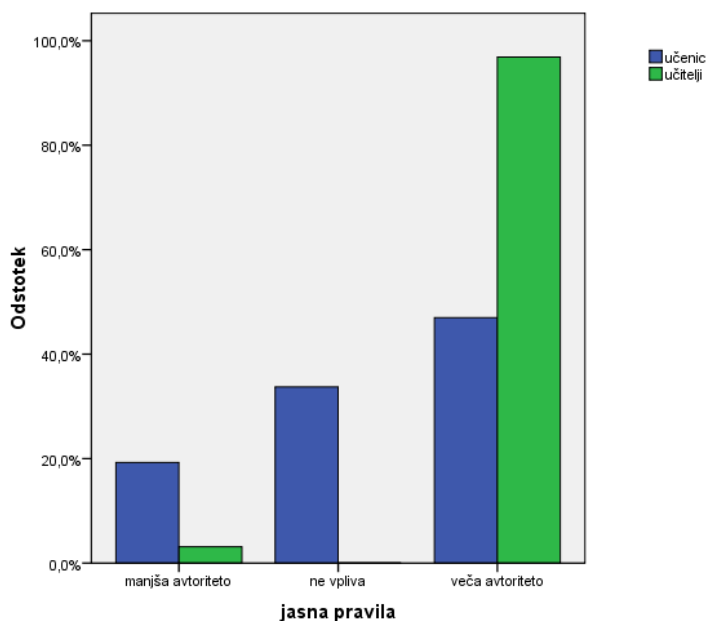
V grafih 12-15 prikazujem 4 dejavnike, ki jih največ učiteljev in učencev ocenjuje kot tiste, ki večajo učiteljevo avtoriteto ter dva dejavnika, ki po mnenju učiteljev in učencev znižujeta učiteljevo avtoriteto.

Graf 12: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da doslednost pri poučevanju veča učiteljevo avtoriteto



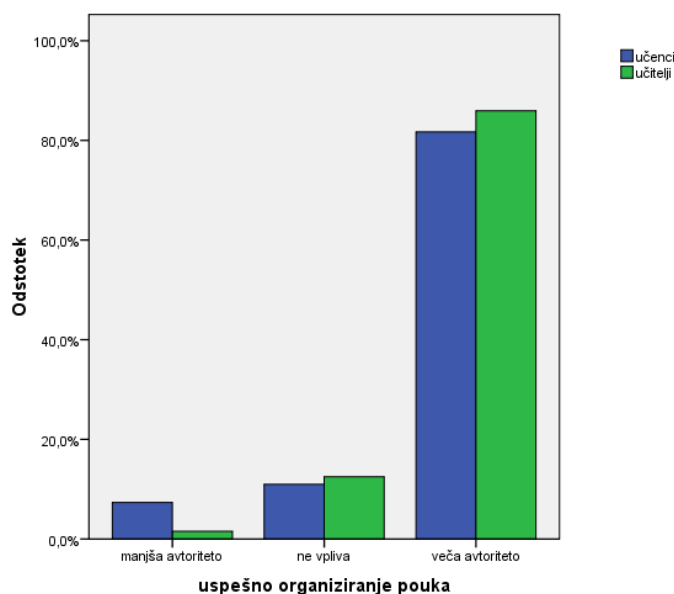
Na Grafu 12 lahko vidimo, da ta dejavnik učitelji (96,9%) v primerjavi z učenci (56,6%) v večji meri ocenjujejo kot dejavnik, ki veča učiteljevo avtoriteto v razredu. Samo 3,1% učiteljev meni, da ta dejavnik ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, med učenci pa jih tako ocenjuje 34,9%. Nihče od učiteljev ne ocenjuje tega dejavnika kot tistega, ki zmanjšuje učiteljevo avtoriteto, med učenci pa jih tako ocenjuje 8,4%. Moč povezanosti med doslednostjo pri poučevanju in močjo avtoritete, kot jo zaznavajo učitelji in učenci znaša .46, kar je srednje-močna povezanost.

Graf 13: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da jasna pravila večajo učiteljevo avtoriteto



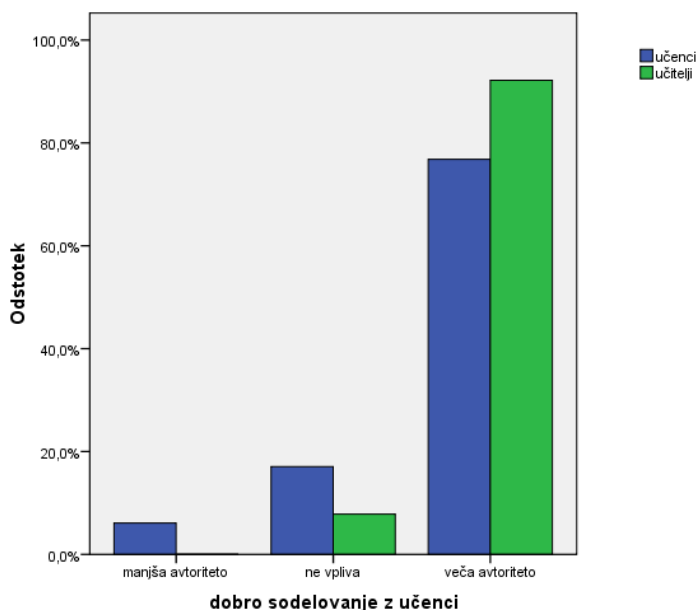
Na Grafu 13 lahko vidimo, da ta dejavnik učitelji (96,9%) v primerjavi z učenci (47%) pogosteje ocenjujejo kot dejavnik, ki veča učiteljevo avtoriteto v razredu. Samo 3,1% učiteljev meni, da ta dejavnik znižuje učiteljevo avtoriteto, med učenci pa jih tako ocenjuje 19,3%. Nihče od učiteljev ne ocenjuje tega dejavnika kot tistega, ki ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, med učenci pa je takih 33,7%. Učitelj mora v razredu že na začetku vzpostaviti in predstaviti jasna pravila (kaj se pričakuje, kakšno vedenje je/ni dovoljeno ter morebitne sankcije). Tako si vzpostavi avtoriteto v razredu, ki je s strani učencev priznana in spoštovana (Marentič Požarnik, 2000, str. 225). Tudi A. Woolfolk (2002) omeni pomembnost postavljenih jasnih zahtev in pravil za učiteljevo delovanje in odnos do učencev, kar pa dokažejo anketirani učitelji, da jim je ta dejavnik zelo pomemben za večanje učiteljeve avtoritete v razredu. Moč povezanosti med jasnimi pravili in močjo avtoritete, kot jo zaznavajo učitelji in učenci znaša .54, kar je srednje-močna povezanost. Učenci so morda ta dejavnik bolj ocenili, da znižuje učiteljevo avtoriteto, ker pravila postavlja učitelj, učenci pa se jih morajo držati in jih zato omejujejo. Pravila so element prisile učencev, da sodelujejo pri pouku in jih postavlja učitelj, znotraj njih pa so učenci ujeti, zato jih ocenjujejo nižje.

Graf 14: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da uspešna organizacija pouka veča učiteljevo avtoriteto



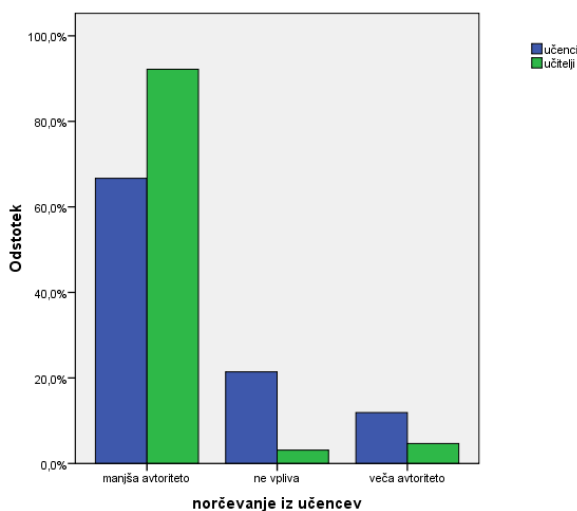
Na Grafu 14 lahko vidimo, da učitelji (85,9%) pogosteje kot učenci (81,7%) ocenjujejo, da ta dejavnik veča avtoriteto, vendar razlike niso statistično pomembne. Nekaj več učiteljev (12,5%), v primerjavi z učenci (11%) meni, da ta dejavnik ne vpliva na učiteljevo avtoriteto. 7,3% učencev ocenjuje, da ta dejavnik znižuje avtoriteto, med učitelji pa je takih 1,6%. Moč povezanosti med uspešno organizacijo pouka in močjo avtoritete, kot jo zaznavajo učitelji in učenci znaša .13, kar je zanemarljiva povezanost.

Graf 15: Prikaz odstotnih deležev glede na to, v kolikšni meri učitelji in učenci ocenijo, da dobro sodelovanje z učenci veča učiteljevo avtoriteto



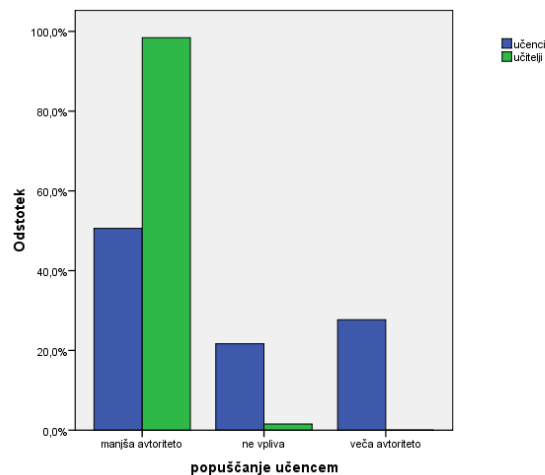
Na Grafu 15 lahko vidimo, da ta dejavnik učenci (76,8%) pogosteje ocenjujejo kot dejavnik, ki veča učiteljevo avtoriteto v razredu, vendar še vedno manj pogosto kot pa učitelji (92,2%). 17,1% učencev meni, da ta dejavnik ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, od učiteljev pa jih tako ocenjuje 7,8%. 6,1% učencev meni, da ta dejavnik znižuje učiteljevo avtoriteto, od učiteljev pa nihče ne ocenjuje tako. Če učenci učitelju zaupajo, ima lahko učitelj večjo samozavest za opravljanje pedagoškega poklica (Marentič Požarnik, 2000). Anketiranim učencem je torej zelo pomembno, da se učitelj z učenci razume in z njimi dobro sodeluje, to pa je pomembno tudi večini anketiranih učiteljev.

Graf 16: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da norčevanje iz učencev vpliva na učiteljevo avtoriteto



Na Grafu 16 lahko vidimo, da ta dejavnik manjši delež učencev (66,7%) kot pa učiteljev (92,2%) presoja kot dejavnik, ki znižuje učiteljevo avtoriteto v razredu, vendar še vedno nižje kot pa učitelji (92,2%). 21,4% učencev meni, da ta dejavnik ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, od učiteljev pa jih tako ocenjuje 3,1%. 11,9% učencev meni, da ta dejavnik veča učiteljevo avtoriteto, od učiteljev pa jih tako ocenjuje 4,7%. Učenci lahko norčevanje pri pouku razumejo tudi kot dejavnik zabave med šolsko uro, kar lahko pojasnjuje dejstvo, da 11,9% učencev meni, da ta dejavnik veča učiteljevo avtoriteto. Mogoče pa je tudi, da nekateri učenci pojem avtoritete pojmujejo v negativnem smislu, kar v tem primeru nakazuje na moč učitelja, da z zasmehovanjem prizadene določene učence.

Graf 17: Prikaz odstotnih deležev glede tega, v kolikšni meri učitelji in učenci menijo, da popuščanje učencem vpliva na učiteljevo avtoriteto



Na Grafu 17 lahko vidimo, da ta dejavnik učitelji (98,4%) v primerjavi z učenci (50,6%) pogosteje presojuje kot dejavnik, ki znižuje učiteljevo avtoriteto v razredu. Samo 1,6% učiteljev meni, da ta dejavnik ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, od učencev pa jih tako ocenjuje kar 21,7%. Nihče od učiteljev ne ocenjuje tega dejavnika kot tistega, ki veča učiteljevo avtoriteto, od učencev pa jih tako ocenjuje celo 27,7%. Glede popuščanja učencem pri pouku se lahko pri učiteljih in učencih kaže na različen interes. Učitelji lahko popuščanje razumejo kot nedoslednost pri delu, neresnost, učenci pa lahko učitelja, ki popušča učencem, vidijo kot prijaznega, od katerega lahko imajo korist, zato po mnenju učencev (27,7%) ta dejavnik veča učiteljevo avtoriteto.

7.4 RAZLIKE MED UČENCI IN UČITELJI V POGLEDIH NA UČITELJEVO AVTORITETO

V okviru hipoteze H3 sem predvidevala, da se v ocenjevanju pomembnosti posameznih dejavnikov, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti, pogledi učiteljev in učencev statistično pomembno razlikujejo.

Na to hipotezo se je nanašalo že prej analizirano tretje vprašanje v vprašalniku za učence in učitelje. Za preverjanje te hipoteze so me zanimali tisti dejavniki, ki so pri učencih in učiteljih dobili oceno 3-veča avtoriteto.

V Tabeli 5 so prikazane opisne mere po skupinah (učitelji, učenci) za vse dejavnike in rezultat t-preizkusa za neodvisne vzorce. V večini so na ta vprašanja odgovorili vsi učitelji in vsi učenci. Vsi naštetih dejavniki se navezujejo na učitelja in na njegovo ravnanje v razredu. S poudarjenim tiskom so označeni tisti dejavniki, kjer smo dokazali statistično pomembne razlike. Med temi dejavniki, ki so jih učitelji ocenili kot pomembne in prispevajo k učiteljevi avtoriteti ter oceni po učencih, da ne vplivajo, sem s t-preizkusom za neodvisne vzorce ugotavljala, ali se aritmetične sredine dveh skupin pri ocenjevanju teh dejavnikov statistično pomembno razlikujejo.

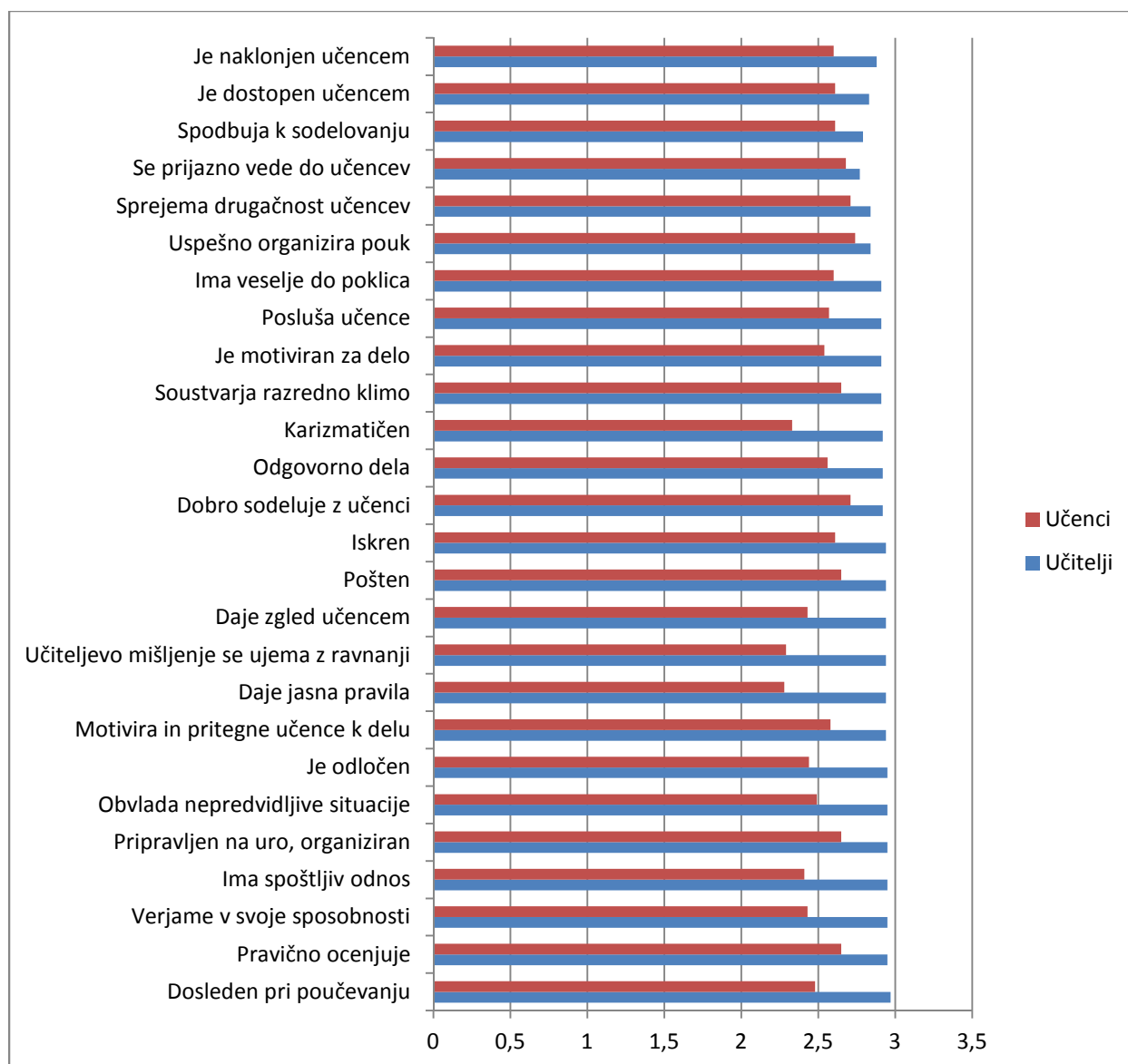
Tabela 5: Prikaz opisnih mer po skupinah za dejavnike učiteljeve avtoritete in rezultati t-preizkusa

	Učenci			Učitelji			t-preizkus
	N	M	SE	N	M	SE	
ima strokovno znanje	83	2.43	.073	64	2.84	.046	t=-4.754; g=132.362; 2P=.000; p≤.05
kaznuje nedisciplinirane učence	83	2.29	.090	64	2.48	.083	t=-1.592; g=144.562; 2P=.113; p>.05
spodbuja k sodelovanju	84	2.61	.068	63	2.79	.051	t=-2.192; g=142.718; 2P=.030; p≤.05
spodbuja k upoštevanju navodil	82	2.55	.070	64	2.86	.044	t=-3.772; g=131.244; 2P=.000; p≤.05
kaznuje nasilje	83	2.31	.089	64	2.63	.072	t=-2.722; g=144.173; 2P=.007; p≤.05
ne tolerira nestrpnosti	81	2.10	.085	64	2.77	.066	t=-6.186; g=140.409; 2P=.000; p≤.05
ima podporo vodstva	83	2.23	.073	64	2.64	.064	t=-4.079; g=145; 2P=.000; p≤.05
ima podporo staršev	83	2.36	.065	64	2.73	.056	t=-4.341; g=144.868; 2P=.000; p≤.05
dobro sodeluje z učenci	82	2.71	.064	64	2.92	.034	t=-2.974; g=120.720; 2P=.004; p≤.05
je karizmatičen	79	2.33	.076	64	2.92	.034	t=-7.139; g=106.860; 2P=.000; p≤.05
soustvarja razredno klimo	83	2.65	.065	64	2.91	.043	t=-3.277; g=135.480; 2P=.001; p≤.05
ima urejen videz	81	2.33	.070	64	2.63	.061	t=-3.134; g=142.931; 2P=.002; p≤.05
razlaga snov glasno	83	2.35	.072	64	2.64	.060	t=-3.108; g=144.806; 2P=.002; p≤.05
se prijazno vede do učencev	84	2.68	.066	64	2.77	.062	t=-.937; g=146; 2P=.350; p>.05
je motiviran za delo	84	2.54	.069	64	2.91	.037	t=-4.757; g=123.895; 2P=.000; p≤.05
ima motivirane učence	84	2.39	.074	64	2.72	.057	t=-3.501; g=143.807; 2P=.001; p≤.05
ima pozitiven odnos do snovi	84	2.58	.070	63	2.79	.051	t=-2.416; g=141.393; 2P=.017; p≤.05
uporablja ustrezne metode dela	83	2.47	.071	64	2.86	.044	t=-4.651; g=131.170; 2P=.000; p≤.05
ima dolgoletne izkušnje	81	2.47	.070	64	2.58	.062	t=-1.159; g=142.997; 2P=.248; p>.05
je negotov pri pedagoškem delu	83	1.49	.075	64	1.08	.040	t=4.856; g=122.771; 2P=.000; p≤.05
uspešno organizira pouk	82	2.74	.064	64	2.84	.051	t=-1.216; g=142.323; 2P=.226; p>.05
uporablja metode prisile	84	1.61	.086	64	1.56	.097	t=.343; g=146; 2P=.732; p>.05
ima visoko samozavest	83	2.45	.073	64	2.72	.065	t=-2.791; g=144.987; 2P=.006; p≤.05
delo opravlja rutinsko	81	1.95	.080	64	1.64	.081	t=2.677; g=143; 2P=.008; p≤.05
nagrajuje s pohvalami	84	2.48	.077	64	2.52	.089	t=-.336; g=146; 2P=.737; p>.05
popušča učencem	83	1.77	.094	64	1.02	.016	t=7.895; g=86.470; 2P=.000; p≤.05
se norčuje iz učencev	84	1.45	.077	64	1.13	.057	t=3.436; g=142.614; 2P=.001; p≤.05
je empatičen	83	2.39	.084	64	2.64	.078	t=-2.225; g=144.381; 2P=.028; p≤.05
ima smisel za humor	84	2.58	.070	64	2.69	.070	t=-1.031; g=146; 2P=.304; p>.05
se prilagaja novostim in se uči	84	2.55	.066	64	2.88	.042	t=-4.173; g=133.816; 2P=.000; p≤.05
je dominanten nad učenci	80	2.11	.085	64	1.94	.104	t=1.313; g=142; 2P=.191; p>.05
je dostopen učencem	84	2.61	.061	64	2.83	.057	t=-2.644; g=145.318; 2P=.009; p≤.05
obvlada nepredvidljive situacije	83	2.49	.073	64	2.95	.027	t=-5.875; g=102.651; 2P=.000; p≤.05
je naklonjen učencem	84	2.60	.070	64	2.88	.052	t=-3.201; g=142.781; 2P=.002; p≤.05
je pripravljen na uro	83	2.65	.065	64	2.95	.027	t=-4.300; g=107.791; 2P=.000; p≤.05
motivira in pritegne učence k delu	83	2.58	.073	64	2.94	.030	t=-4.542; g=108.825; 2P=.000; p≤.05

verjame v svoje sposobnosti	83	2.43	.075	64	2.95	.027	t=-6.518; g=101.823; 2P=.000; p≤.05
uporablja sankcije ob kršitvah pravil	83	2.31	.082	64	2.89	.045	t=-6.162; g=124.372; 2P=.000; p≤.05
učiteljevo mišljenje se ujema z ravnanji	83	2.29	.080	64	2.94	.030	t=-7.611; g=104.929; 2P=.000; p≤.05
čustveno izsiljuje	84	1.52	.078	64	1.13	.057	t=4.117; g=141.537; 2P=.000; p≤.05
je zahteven	81	2.04	.095	64	2.34	.084	t=-2.414; g=142.993; 2P=.017; p≤.05
spodbuja k izražanju lastnega mnenja	82	2.54	.074	64	2.75	.055	t=-2.321; g=139.846; 2P=.022; p≤.05
pozna dogajanje v razredu	84	2.23	.073	64	2.73	.060	t=-5.400; g=145.602; 2P=.000; p≤.05
pomaga učencem pri delu	84	2.55	.071	64	2.78	.057	t=-2.580; g=145.041; 2P=.011; p≤.05
je nezadovoljen	81	1.58	.086	64	1.09	.048	t=4.938; g=123.134; 2P=.000; p≤.05
je pošten	84	2.65	.067	64	2.94	.030	t=-3.857; g=114.751; 2P=.000; p≤.05
je iskren	84	2.61	.066	64	2.94	.030	t=-4.565; g=115.607; 2P=.000; p≤.05
je prijazen	84	2.57	.070	64	2.75	.067	t=-1.840; g=144.945; 2P=.068; p>.05
pravično ocenjuje	84	2.65	.064	64	2.95	.027	t=-4.277; g=109.530; 2P=.000; p≤.05
poslušna učence	84	2.57	.076	64	2.91	.043	t=-3.825; g=127.130; 2P=.000; p≤.05
je dosleden pri poučevanju	83	2.48	.071	64	2.97	.022	t=-6.516; g=97.054; 2P=.000; p≤.05
skrbi za čisto okolje	84	2.29	.069	64	2.63	.061	t=-3.561; g=146; 2P=.000; p≤.05
skrbi za varno okolje	80	2.30	.072	64	2.72	.057	t=-4.569; g=139.849; 2P=.000; p≤.05
je strpen do različnih učencev	83	2.49	.081	64	2.84	.051	t=-3.654; g=132.541; 2P=.000; p≤.05
sprejema drugačnost učencev	82	2.71	.061	64	2.84	.051	t=-1.712; g=143.483; 2P=.089; p>.05
dela odgovorno	84	2.56	.071	63	2.92	.034	t=-4.603; g=118.094; 2P=.000; p≤.05
je inteligenten	83	2.49	.067	62	2.71	.058	t=-2.428; g=142.999; 2P=.016; p≤.05
je splošno razgledan	84	2.48	.077	64	2.84	.046	t=-4.118; g=130.802; 2P=.000; p≤.05
spodbuja k poštenosti	83	2.47	.073	64	2.84	.046	t=-4.323; g=132.121; 2P=.000; p≤.05
ima veselje do poklica	84	2.60	.066	64	2.91	.037	t=-4.125; g=126.525; 2P=.000; p≤.05
je čustveno zrel	84	2.42	.064	64	2.89	.039	t=-6.321; g=132.750; 2P=.000; p≤.05
je odločen	84	2.44	.075	64	2.95	.027	t=-6.479; g=103.340; 2P=.000; p≤.05
je ustvarjalen	83	2.37	.068	64	2.84	.046	t=-5.741; g=136.643; 2P=.000; p≤.05
daje zgled učencem	81	2.43	.080	64	2.94	.030	t=-5.878; g=102.001; 2P=.000; p≤.05
je pristen	83	2.39	.072	64	2.81	.054	t=-4.728; g=141.576; 2P=.000; p≤.05
poučuje po učnem načrtu	84	2.44	.080	64	2.30	.069	t=1.356; g=145.993; 2P=.177; p>.05
razumljivo poučuje	83	2.58	.067	64	2.84	.046	t=-3.283; g=137.678; 2P=.001; p≤.05
sproščeno komunicira	83	2.57	.071	64	2.77	.062	t=-2.114; g=144.996; 2P=.036; p≤.05
je vreden zaupanja	82	2.52	.070	64	2.89	.045	t=-4.400; g=132.993; 2P=.000; p≤.05
predmet je učencem zanimiv	84	2.33	.071	64	2.47	.067	t=-1.360; g=146; 2P=.176; p>.05
ima spoštljiv odnos	82	2.41	.078	64	2.95	.027	t=-6.570; g=99.470; 2P=.000; p≤.05
daje jasna pravila	83	2.28	.085	64	2.94	.044	t=-6.935; g=120.687; 2P=.000; p≤.05
negativni stereotipi	83	1.78	.086	64	1.14	.058	t=6.192; g=137.210; 2P=.000; p≤.05
je nepotrpežljiv pri delu	84	1.48	.078	64	1.16	.064	t=3.162; g=145.344; 2P=.002; p≤.05

Legenda: (N-število anketirancev, M-aritmetična sredina, SE-standardna napaka ocene aritmetične sredine, t-vrednost t-preizkusa, g-število prostostnih stopenj, 2P-statistična pomembnost t-preizkusa)

Graf 18: Prikaz aritmetičnih sredin glede na skupini za nekatere dejavnike, ki večajo učiteljevo avtoriteto



Iz Grafa 18 lahko vidimo, da po mnenju učiteljev k učiteljevi avtoriteti v največji meri prispevajo naslednji dejavniki: *doslednost pri poučevanju* ($M=2.97$); *pravično ocenjevanje*; *učitelj verjame v svoje sposobnosti*; *spoštljiv odnos*; *dobra pripravljenost na uro, organiziranost*; *obvladovanje nepredvidljivih situacij*; *odločnost* ($M=2.95$); *učitelj motivira in pritegne učence k delu*; *jasna pravila*; *učiteljevo mišljenje se ujema z njegovimi ravnanji*; *učitelj je zgled učencem*; *poštenost*; *iskrenost* ($M=2.94$); *dobro sodelovanje z učenci*; *učitelj odgovorno dela*; *karizmatičnost* ($M=2.92$); *soustvarjanje razredne klime*; *motiviranost za delo*; *poslušanje učencev*; *veselje do poklica* ($M=2.91$). K učiteljevi avtoriteti prispevajo tudi naslednji dejavniki, ki so vidni v Tabeli 5 c v prilogi: *sankcioniranje ob kršitvah pravil*; *zaupanje*; *čustvena zrelost* ($M=2.89$); *učitelj se prilagaja novostim in se uči*; *naklonjenost učencem* ($M=2.88$); *spodbujanje učencev k upoštevanju navodil*; *uporabljanje ustreznih metod dela* ($M=2.86$); *strokovno znanje*; *uspešno organiziranje pouka*; *strpnost do različnih učencev*; *sprejemanje drugačnosti učencev*; *razumljivo poučevanje*; *ustvarjalnost*; *splošna*

razgledanost; spodbujanje učencev k poštenosti (M=2.84); dostopen učencem (M=2.83); pristnost (M=2.81); spodbujanje k sodelovanju; pozitiven odnos do učne snovi (M=2.79); pomoč učencem pri delu (M=2.78); netolerantnost do nestrpnosti med učenci; prijazno vedenje do učencev; sproščeno komuniciranje (M=2.77); prijaznost; spodbujanje učencev k izražanju lastnega mnenja (M=2.75); podpora staršev; poznavanje dogajanja v razredu (M=2.73); motiviranje učencev za delo; skrb za varno okolje; visoka samozavest (M=2.72); inteligentnost (M=2.71); smisel za humor (M=2.69); podpora vodstva; razlaganje snovi dovolj glasno; empatija (M=2.64); kaznovanje nasilja med učenci; skrb za čisto okolje; urejen videz učitelja (M=2.63); dolgoletne izkušnje (M=2.58) in nagrajevanje učencev s pohvalami (M=2.52). To je 60 dejavnikov, katerim učitelji pripisujejo pomen prispevanja k učiteljevi avtoriteti, saj je njihova aritmetična sredina blizu stopnje 3-»veča avtoriteto«.

Iz Grafa 18 (nekateri pa iz Tabeli 5 c v prilogi) vidimo, da učenci menijo, da k avtoriteti učitelja v razredu v največji meri prispevajo naslednji dejavniki: *uspešno organiziranje pouka (M=2.74); dobro sodelovanje z učenci; sprejemanje drugačnosti učencev (M=2.71); prijazno vedenje do učencev (M=2.68); soustvarjanje razredne klime; pravično ocenjevanje; poštenost; dobra pripravljenost na uro; organiziranost (M=2.65); spodbujanje k sodelovanju; iskrenost; dostopnost do učencev (M=2.61); naklonjenost učencem; veselje do poklica (M=2.60); pozitiven odnos do učne snovi; razumljivo poučevanje; učiteljeva motiviranost in kako pritegne učence k delu; smisel za humor (M=2.58); poslušanje učencev; sproščeno komuniciranje; prijaznost (M=2.57); učiteljevo odgovorno delo (M=2.56); spodbujanje učencev k upoštevanju navodil; pomoč učencem pri delu; učitelj se prilagaja novostim in se uči (M=2.55); motiviranost za delo; spodbujanje učencev k izražanju lastnega mnenja (M=2.54) in zaupanje (M=2.52). To je 27 dejavnikov, za katere učenci menijo, da prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu.*

V nadaljevanju bom s teoretičnimi predpostavkami interpretirala tiste ocenjevane dejavnike, ki so jih učenci in učitelji ocenili, da v največji meri prispevajo k učiteljevi avtoriteti. Učencem se zdi, da če učitelj dobro sodeluje z učenci in ima z njimi dobre odnose, to prispeva k njegovi avtoriteti, kar lahko potrdim z mnenjem Kramarja (1990), ki meni, da so dobro vzpostavljeni odnosi bistvenega pomena in morajo biti takšni, da se učenci počutijo varno in sprejeto ter predvsem enakovredno, da lahko brez strahu izražajo lastno mnenje, saj se s tem podkrepi tudi medsebojno zaupanje. Učenci se strinjajo, da dobro poučevanje veča učiteljevo avtoriteto, kar potrjuje tudi študija Kyriacou-a (1986, v Kyriacou, 1991), kjer (čeprav) dijaki pri vrednotenju učiteljevih lastnosti med 38-imi lastnostmi najvišje ocenijo »jasno razlago na razumljiv način«. Za dejavnik *dolgoletne izkušnje* se skoraj v enaki meri učenci in učitelji strinjajo, da prispeva k učiteljevi avtoriteti. Izkušnje pomagajo učitelju, da zna odreagirati v določenih situacijah, ki so se mu že pripetile, zaradi tega pa so prav prva leta poučevanja najtežja, saj učitelj izkušnje šele pridobiva (Kyriacou, 1991). Učitelji visoko ocenijo lastnost, da mora učitelj verjeti vase in v svoje sposobnosti, saj to prispeva k njegovi avtoriteti. Brajša (1995) meni, da suveren učitelj, ki verjame vase, dobro in usklajeno vodi razred ter uspešno komunicira z učenci in starši. Zaradi svoje samozavesti izžareva svojo osebnost in s tem privlači tudi učence. Hopkins (2007) pa omeni še »učinkovito poučevanje«, »strukturiranje

vsebine« ter »jasno predstavljanje učne snovi«, kar lahko izboljša učiteljev položaj v razredu. Vse te lastnosti tako učenci kot učitelji ocenijo, da prispevajo k učiteljevi avtoriteti.

Aritmetične sredine dejavnikov, ki po mnenju učencev prispevajo k učiteljevi avtoriteti, so veliko nižje kot aritmetične sredine pri učiteljih. Ugotovila sem, da so učenci pripisovali velik pomen istim dejavnikom (27-im), ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti kot učitelji, učitelji pa so še 33-im drugim dejavnikom pripisali velik pomen za učiteljevo avtoriteto, za katere pa so učenci ocenili, da na učiteljevo avtoriteto ne vplivajo tako zelo. Njihova aritmetična sredina se giblje med 2.49 in 2.10, kar je blizu stopnji 2-»ne vpliva«.

Ugotovila sem, da se glede večine ocenjenih dejavnikov, ki naj bi vplivali na učiteljevo avtoriteto, med učitelji in učenci pojavljajo statistično pomembne razlike (Tabela 5), razen pri dejavnikih *dolgoletne izkušnje in nagrajevanje s pohvalami*, kjer razlike med aritmetičnima sredinama niso statistično pomembne, saj sta razliki zelo majhni. Učitelji so 33 dejavnikom pripisali, da zelo prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu, zato so aritmetične sredine zelo visoke, blizu ocene 3 (*doslednost pri poučevanju, učitelj verjame v svoje sposobnosti, spoštljiv odnos, obvladanje nepredvidljivih situacij, odločnost, jasna pravila, učiteljevo mišljenje se ujema z njegovimi ravnanji, zgled učencem, karizmatičnost, sankcije ob kršitvah pravil, čustvena zrelost, ustrezne metode dela, strokovno znanje, strpnost do različnih učencev, ustvarjalnost, splošna razgledanost, spodbujanje k poštenosti, pristnost, netolerantnost do nestrpnosti med učenci, podpora staršev, poznavanje dogajanja v razredu, učitelj ima motivirane učence za delo, skrb za varno okolje, visoka samozavest, inteligentnost, podpora vodstva, razlaganje snovi dovolj glasno, empatija, kaznovanje nasilja med učenci, skrb za čisto okolje, urejen videz učitelja, dolgoletne izkušnje in nagrajevanje s pohvalami*). Učenci pa so za navedene dejavnike ocenili, da ne prispevajo k učiteljevi avtoriteti, zato so tudi aritmetične sredine zelo nizke, blizu ocene 2.

Ugotovila sem, da se v večini ocenjenih dejavnikov, ki so jih ocenili tako učitelji kot učenci za tiste, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti in sicer so to naslednji dejavniki: *pravično ocenjevanje, pripravljenost na uro, organiziranost, učitelj motivira in pritegne učence k delu, poštenost, iskrenost, dobro sodelovanje z učenci, učitelj odgovorno dela, soustvarjanje razredne klime, motiviranost za delo, poslušanje učencev, veselje do poklica, zaupanje, učitelj se prilagaja novostim in se uči, naklonjenost učencem, spodbujanje k upoštevanju navodil, uspešno organiziranje pouka, sprejemanje drugačnosti učencev, razumljivo poučevanje, dostopen učencem, spodbujanje k sodelovanju, pozitiven odnos do snovi, pomoč učencem pri delu, prijazno vedenje do učencev, sproščeno komuniciranje, prijaznost, spodbujanje učencev k izražanju lastnega mnenja in smisel za humor* pojavljajo statistično pomembne razlike, razen pri dejavnikih *uspešno organiziranje pouka, sprejemanje drugačnosti učencev, prijazno vedenje do učencev, prijaznost in smisel za humor*, kjer razlike med aritmetičnimi sredinami niso statistično pomembne, saj so absolutne razlike zelo majhne.

Od vseh 60-ih dejavnikov, ki so jih učitelji ocenili, da pozitivno prispevajo k učiteljevi avtoriteti in od vseh 27-ih dejavnikov, ki so jih kot take ocenili tudi učenci, se samo pri sedmih dejavnikih niso pokazale statistično pomembne razlike med učenci in učitelji. V primeru ostalih 53-ih dejavnikov pa so se pokazale statistične razlike. Na ravni $p \leq 0,05$

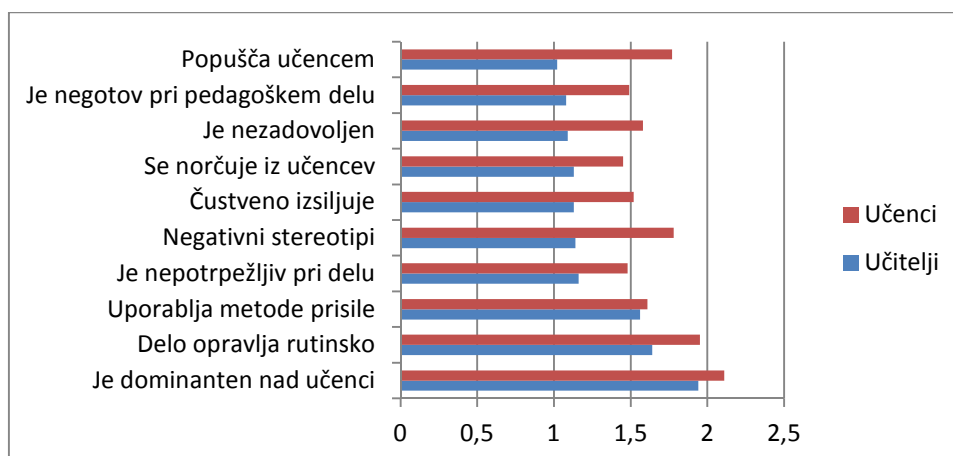
hipotezo H3, da se v pogledih učencev in učiteljev na dejavnike, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu pojavljajo statistično pomembne razlike, na splošno lahko sprejem in s 5% tveganjem trdim, da učitelji pripisujejo omenjenim dejavnikom večji pomen kot učenci.

Bolj natančen pogled pa pomeni, da hipotezo H3 o statistično pomembnih razlikah med učitelji in učenci tako lahko selektivno potrdim le za naslednje dejavnike: *pravično ocenjevanje, pripravljenost na uro, organiziranost, učitelj motivira in pritegne učence k delu, poštenost, iskrenost, dobro sodelovanje z učenci, učitelj odgovorno dela, soustvarjanje razredne klime, motiviranost za delo, poslušanje učencev, veselje do poklica, zaupanje, učitelj se prilagaja novostim in se uči, naklonjenost učencem, spodbujanje k upoštevanju navodil, razumljivo poučevanje, dostopen učencem, spodbujanje k sodelovanju, pozitiven odnos do snovi, pomoč učencem pri delu, sproščeno komuniciranje in spodbujanje učencev k izražanju lastnega mnenja.*

Do navedenih razlik je mogoče prišlo zaradi slabšega poznavanja pomena avtoritete in njenih dejavnikov pri učencih. Kramar (1990) meni, da učenci premalo sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu in morda zaradi tega niso dovolj motivirani za kakršnokoli delo, ker ne dobijo priložnosti za prevzemanje odgovornosti za šolsko delo nase. Meni (prav tam), da so učenci po navadi aktivni samo kot dopolnilo učiteljevi aktivnosti, sami pa niso samostojno iniciativni za delovanje. Če bi učenci bolj sodelovali pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega dela, bi se med učitelji in učenci razvili tudi bolj pristnejši in bolj poglobljeni medsebojni odnosi, učenci pa bi bili bolj motivirani za delo (tudi za reševanje vprašalnikov). Če bi bolj sodelovali z učitelji, bi več vedeli tudi o avtoriteti učitelja in o dejavnikih, ki vplivajo nanjo.

Ugotovila sem, da učenci za nobenega od navedenih dejavnikov niso presodili, da bolj pozitivno prispeva k učiteljevi avtoriteti kot pa učitelji. Vse aritmetične sredine dejavnikov po ocenah učencev so nižje od ocen učiteljev. Prav tako učenci niso navedli nobenega dejavnika, ki bi po njihovem mnenju prispeval k učiteljevi avtoriteti, ki pa ga učitelji ne bi omenili. Nasprotno pa so učitelji navedli 33 dejavnikov, ki po njihovem mnenju prispevajo k učiteljevi avtoriteti, za katere pa učenci menijo, da nanjo nimajo vpliva. Učitelj ima bolj razširjeno znanje in pojmovanje o učiteljevi avtoriteti, v nasprotju z učenci ima drugačna pojmovanja o tem, kaj prispeva k avtoriteti, ima pa tudi različna pričakovanja do sebe in učencev. Poznavanje pojma avtoritete je odvisno tudi od učiteljeve izobrazbe, znanja in kompetenc, kar se odraža v večjem in boljšem poznavanju učiteljeve avtoritete s strani učiteljev.

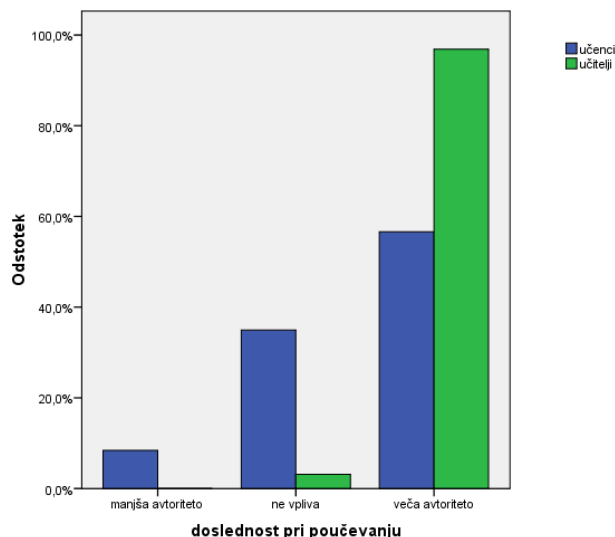
Graf 19: Prikaz aritmetičnih sredin glede na skupini za dejavnike, ki po mnenju učiteljev in učencev ne prispevajo k učiteljevi avtoriteti



Informativno predstavljam še dejavnike, ki so jih učitelji in učenci ocenili kot tiste, ki ne prispevajo k učiteljevi avtoriteti. Zajela sem dejavnike, ki imajo najnižjo aritmetično sredino in sicer med 1,00 in 1,95. Na Grafu 19 vidimo, da so najnižje aritmetične sredine učiteljev pri dejavnikih: *popuščanje učencem* ($M=1.02$), *negotovost pri pedagoškem delu* ($M=1.08$), *nezadovoljstvo* ($M=1.09$), *norčevanje iz učencev*, *čustveno izsiljevanje* ($M=1.13$), *negativni stereotipi* ($M=1.14$) in *nepotrpežljivost pri delu* ($M=1.16$). Nekoliko večja aritmetična sredina je pri dejavnikih *uporaba metod prisile* ($M=1.56$), *delo opravlja rutinsko* ($M=1,64$) in *dominantnost nad učenci* ($M=1.94$). Učitelji še dejavnikom z aritmetično sredino med 2,48 in 2,30 ne pripisujejo pomena vpliva na učiteljevo avtoriteto (*kaznuje nedisciplinirane učence* ($M=2.48$), *predmet je učencem zanimiv* ($M=2.47$), *zahtevnost učitelja* ($M=2.34$) in *poučevanje po učnem načrtu* ($M=2.30$)). Dejavniki, ki jih ocenijo učenci kot tiste, ki ne prispevajo k učiteljevi avtoriteti, pa imajo vsi višje aritmetične sredine kot pa pri učiteljih. Na Grafu 19 vidimo, da so najnižje aritmetične sredine pri dejavnikih *norčevanje iz učencev* ($M=1.45$), *nepotrpežljivost pri delu* ($M=1.48$), *negotovost pri pedagoškem delu* ($M=1.49$), *čustveno izsiljevanje* ($M=1.52$) in *nezadovoljstvo* ($M=1.58$). Nekoliko višja aritmetična sredina je pri dejavnikih *uporaba metod prisile* ($M=1.61$), *popuščanje učencem* ($M=1.77$), *negativni stereotipi* ($M=1.78$) in *delo opravlja rutinsko* ($M=1.95$). Učenci še dejavnikom z aritmetično sredino med 2,49 in 2,04 ne pripisujejo vpliva na učiteljevo avtoriteto (Tabela 5 c v prilogi).

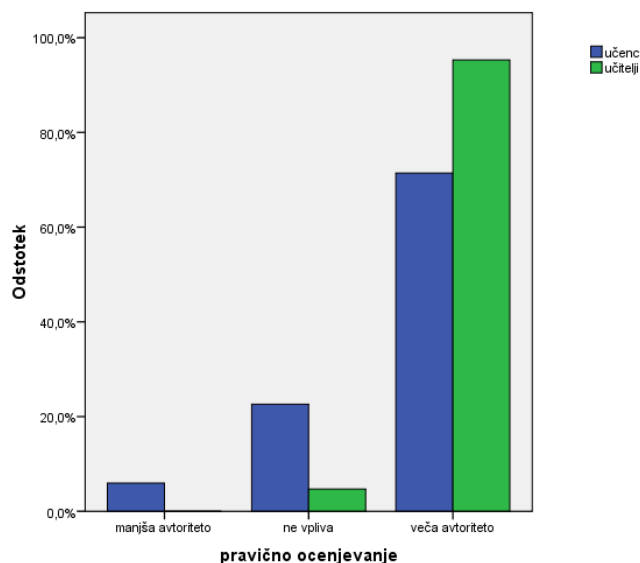
Z grafi 20-23 predstavljam le tiste dejavnike, za katere so učitelji menili, da najpomembneje vplivajo na učiteljevo avtoriteto in jih primerjam z mnenji učencev.

Graf 20: Prikaz odstotnih deležev ocen o vplivu dejavnika *doslednost pri poučevanju* na učiteljevo avtoriteto-pogled učiteljev in učencev



Na Grafu 20 vidimo, da kar 96,9% učiteljev dejavnik *doslednost pri poučevanju* ocenjujejo kot tistega, ki veča učiteljevo avtoriteto. Tako meni tudi 56,6% učencev, 34,9% pa jih meni, da ne vpliva, medtem ko 8,4% učencev meni, da ta dejavnik znižuje avtoriteto. Tudi Marentič Požarnik (2000), Pergar Kuščer (2000), Devjak (2004), Pribil (1899, v Kroflič, 1997) in drugi avtorji poudarjajo pomen doslednosti pri poučevanju.

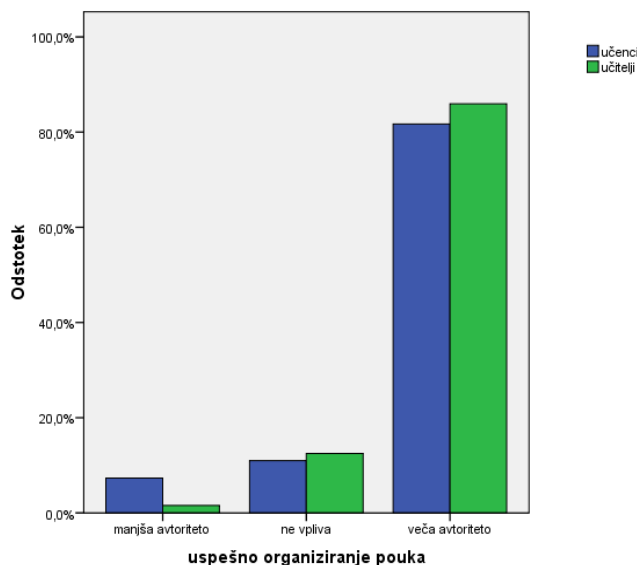
Graf 21: Prikaz odstotnih deležev ocen o vplivu dejavnika *pravično ocenjevanje* na učiteljevo avtoriteto-pogled učiteljev in učencev



Drugi dejavnik, za katerega 95,3% učiteljev meni, da *pravično ocenjevanje* prispeva k učiteljevi avtoriteti v razredu, kar lahko vidimo na Grafu 21. Kot dejavnik, ki prispeva k avtoriteti učitelja, ga ocenjuje tudi 71,4% učencev. 22,6% učencev meni, da ta dejavnik ne

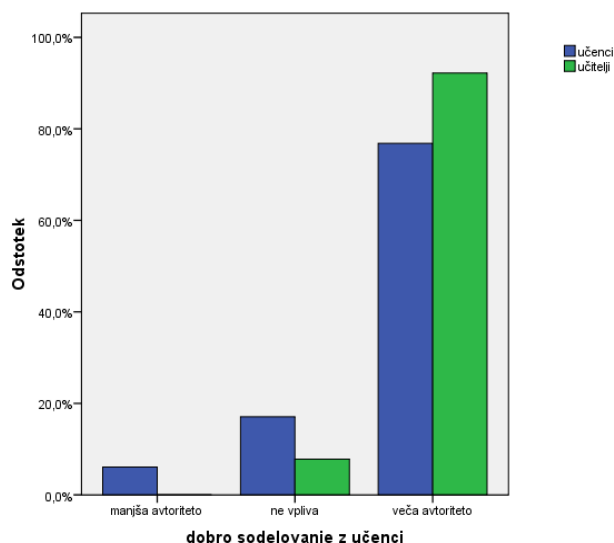
vpliva na avtoriteto učitelja, prav tako meni 4,7% učiteljev. 6% učencev pa meni, da navedeni dejavnik znižuje avtoriteto. Marentič Požarnik (2000) meni, da mora učitelj ocenjevati in preverjati znanje na objektivni in pravičen način, kar poudarjata tudi Pečar in Velkavrh (2008), ki menita, da pravično ocenjevanje vpliva tudi na motivacijo učencev. Tako lahko vidimo, da pravično ocenjevanje tudi po mnenju učiteljev pomembno prispeva k učiteljevi avtoriteti v razredu.

Graf 22: Prikaz odstotnih deležev ocen o vplivu dejavnika *uspešno organiziranje pouka* na učiteljevo avtoriteto-pogled učiteljev in učencev



Na Grafu 22 lahko vidimo, da večina učencev (81,7%) ocenjuje, da dejavnik *uspešno organiziranje pouka* prispeva k učiteljevi avtoriteti, prav tako meni 85,9% učiteljev. 11% učencev in 12,5% učiteljev meni, da ta dejavnik ne vpliva na avtoriteto, 7,3% učencev in 1,6% učiteljev pa meni, da ta dejavnik znižuje avtoriteto. Devjak (2004) poudarja, da mora biti učitelj organiziran glede pouka in dobro pripravljen na uro. Glasser (1997, v Adamič, 2004) pa poudarja, da učitelj z organizacijo in načrtovanjem pouka pomembno zunanje vpliva na učence. Tako je tudi organizacija in vodenje pouka ena izmed pomembnejših lastnosti učitelja z avtoriteto.

Graf 23: Prikaz odstotnih deležev ocen o vplivu dejavnika *dobro sodelovanje z učenci* na učiteljevo avtoriteto-pogled učiteljev in učencev



Na Grafu 23 lahko vidimo, da več kot tri četrtine anketiranih učencev (76,8%) meni, da je *dobro sodelovanje z učenci* tisto, ki prispeva k učiteljevi avtoriteti, podobno meni kar 92,2% učiteljev. 17,1% učencev in 7,8% učiteljev meni, da ta dejavnik ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, 6,1% učencev pa meni, da ta dejavnik znižuje avtoriteto. Anketiranci se torej zavedajo, da je dobro medsebojno sodelovanje pomembno za učiteljevo avtoriteto. Učitelj, ki dobro sodeluje z učenci, lahko zelo kakovostno vodi učni proces, kar poudarja Day (1999, str. 204), saj to sodelovanje in hkrati dobro sodelovanje s sodelavci in starši otrok pomembno prispeva tudi h kakovosti učenja. M. Slokar Čevdek (2010) v svojem magistrskem delu poudarja, da je kakovosten odnos med učiteljem in učencem najbolj pomemben za uspešen vzgojno-izobraževalni proces. V svoji raziskavi je tudi ugotovila, da imajo anketirani učitelji so-razmeroma dobre odnose z učenci.

ZAKLJUČEK

V okviru svojega diplomskega dela sem prišla do zanimivih ugotovitev, ki so potrdile oziroma ovrge postavljene hipoteze. Zanimalo me je, kakšne poglede imajo na dejavnike učiteljeve avtoritete učitelji in učenci ter kako učitelji in učenci pojmujejo avtoriteto in katere dejavnike ocenjujejo kot najpomembnejše pri oblikovanju učiteljeve avtoritete v razredu. Zanimalo me je, katere so tiste lastnosti, ki so učiteljem in učencem pomembne pri učitelju z avtoriteto ter kateri dejavniki po mnenju učiteljev in učencev učiteljevo avtoriteto v razredu večajo in kateri jo znižujejo.

Z raziskovalnim vprašanjem in preverjanjem treh hipotez sem dobila zelo zanimive rezultate. Na začetku sem bila mnenja, da bodo učenci in učitelji pojem avtoritete opredelili na podoben način, vendar sem ugotovila, da se mnenja učencev in učiteljev dokaj razlikujejo. Učenci menijo, da ima avtoriteto tisti učitelj, ki je strog, ki ima smisel za humor, ki je prijazen ter tisti, ki dobro poučuje. Učitelji pa menijo, da ima avtoriteto tisti učitelj, ki je dosleden, pravičen, spoštljiv do učencev, pošten, strokoven, ki ima znanje iz svojega predmeta ter tisti, ki jasno postavlja meje in pravila. V navajanju teh lastnosti se med učenci in učitelji pojavljajo razlike. Ugotovila sem, da so bili pri navajanju lastnosti učitelji znotraj svoje skupine bolj skladni kot pa učenci. Učitelji so največkrat navedli lastnost *doslednost pri poučevanju*, prav tako pa so ta dejavnik uvrstili med tiste, ki najbolj izrazito prispeva k učiteljevi avtoriteti v smeri večanja avtoritete. Učenci pa so največkrat navedli lastnost *učitelj je strog*, kar ugotovi tudi John MacBeath (1999) v svoji raziskavi z učenci.

Pri navajanju lastnosti, ki nakazujejo na učitelja z avtoriteto v razredu, se med učenci in učitelji prav tako pojavljajo statistično pomembne razlike. Ugotovila sem, da po mnenju učiteljev učitelja z avtoriteto najbolj označujejo naslednje lastnosti: *spoštovanje s strani učencev, osebnostna moč, veliko znanja iz svojega predmeta, ohranjanje reda in discipline v razredu, dobronamernost do učencev* ter *dobro sodelovanje*. Po mnenju učencev pa učitelja z avtoriteto najbolj označujejo lastnosti *dobronamernost do učencev, spoštovanje s strani učencev, sproščen, prijateljski odnos z učenci, veliko znanja iz svojega predmeta ter ohranjanje reda in discipline v razredu*. Pogledi učencev in učiteljev se razlikujejo glede na navajanje stopenj strinjanja s trditvami (lastnostmi), saj so bile povprečne ocene strinjanja pri učencih veliko nižje kot pri učiteljih. Po mnenju učiteljev in učencev pa je za učitelja z avtoriteto pomembno, da se zaveda, da mora svojo avtoriteto vseskozi ohranjati.

Pri navajanju dejavnikov, kateri po mnenju učencev in učiteljev večajo učiteljevo avtoriteto in kateri jo znižujejo, se v večini dejavnikov pojavljajo statistično pomembne razlike, saj sem ugotovila, da je največ učiteljev mnenja, da dejavniki *doslednost pri poučevanju, jasna pravila, obvladovanje nepredvidljivih situacij, pripravljenost na uro, zaupanje v svoje sposobnosti, pravično ocenjevanje, odločnost* ter *spoštljiv odnos* večajo učiteljevo avtoriteto. Največ učencev pa je mnenja, da večajo avtoriteto naslednji dejavniki: *uspešno organiziranje pouka, dobro sodelovanje z učenci, sprejemanje drugačnosti učencev, prijazno vedenje do učencev, poštenost* ter *pravično ocenjevanje*. Pri dejavnikih, ki znižujejo učiteljevo avtoriteto, pa je največ učiteljev navedlo *popuščanje učencem, negotovost pri pedagoškem delu,*

nezadovoljstvo, norčevanje iz učencev, čustveno izsiljevanje, negativni stereotipi, nepotrpežljivost pri delu, uporaba metod prisile, učitelj delo opravlja rutinsko in dominantnost nad učenci. Tudi po mnenju učencev zgoraj omenjeni dejavniki znižujejo avtoriteto, najbolj pa jo znižuje dejavnik *norčevanje iz učencev, nepotrpežljivost ter negotovost pri pedagoškem delu razen učitelj delo opravlja rutinsko in dominantnost nad učenci.* Učitelji in učenci so navedli iste dejavnike, ki znižujejo učiteljevo avtoriteto, statistično pomembne razlike pa so se pojavile v odstotnih deležih med učitelji in učenci, glede na to, koliko učencev in koliko učiteljev je navedlo določen dejavnik.

Dejavniki, ki po mnenju učiteljev in učencev najbolj prispevajo k učiteljevi avtoriteti, se pri učiteljih in učencih razlikujejo. Razlike se pojavijo v odstotnih deležih, saj veliko manj učencev navede iste dejavnike kot pa učitelji. Dokazala sem statistično pomembne razlike med učenci in učitelji glede ocenjevanja dejavnikov, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti.

Na osnovi dobljenih rezultatov lahko sklenem, da se pogledi učencev in učiteljev na učiteljevo avtoriteto zelo razlikujejo. Učenci morda niso dovolj ozaveščeni o tem, kako pomembna je učiteljeva avtoriteta in dejavniki, ki nanjo vplivajo, zato bi bilo potrebno učence bolj vključevati v vzgojno-izobraževalni proces, da bi spoznali nova spoznanja. Kramar (1990) meni, da jim je treba predstaviti, da v interakcijskem odnosu niso pomembni samo učitelji, ampak tudi učenci, saj oboji soustvarjajo odnos, klimo in s tem interakcijo med njimi. Da bodo tako učenci v šolah aktivni in učinkoviti pri sooblikovanju pedagoškega procesa in pri uresničevanju svojih ciljev, je naloga učitelja, da je na »mestu avtoritete«, ki učence uči in vzgaja s kreativnimi delovnimi pristopi v konkretnih situacijah (Kramar, 1990). Kramar (prav tam) je v svoji raziskavi tudi ugotovil, da so vloge učiteljev in učencev še vedno ločene na dva pola, kjer učitelji poučujejo, učenci pa se učijo. To je zelo tradicionalno, zato je potrebna sprememba pri spreminjanju vloge, kjer bi se ponudila večja aktivnost učencem pri pouku, saj bi se tako naučili večje odgovornosti, prav tako pa bi se počutili bolj enakopravne in s tem bi se izboljšale tudi šolske razmere ter odnosi med učitelji in učenci (prav tam, 1990).

Veliko sodobnih učiteljev toži o pomanjkanju avtoritete, o tem, da nimajo primernih načinov in vzgojnih sredstev, s katerimi bi lahko učinkovito vodili učence. Soočajo se s premalo spoštovanja in poslušnosti pri učencih. Starši učence pogosto pretirano ščitijo, učitelji pa ob tem postajajo nemočni. A N. Ivanetič podaja na to odgovor: »*Učitelji bodo v pridobivanju avtoritete naredili velik korak naprej, ko bodo o svojih stiskah in problemih javno spregovorili*« (Ivanetič, 1999, str. 334). Tu pa bi lahko s svojim znanjem, spretnostmi in veščinami pomagali tudi socialni pedagogi in sicer z ustvarjanjem spodbudnega okolja, z nudenjem pomoči vodenja. S predstavljanjem učiteljem novih rešitev za delovanje z učenci, bi socialni pedagogi na šoli lahko strokovno pomagali učitelju pri vzpostavljanju reda in pravil v razredu. Socialno-pedagoško svetovanje je lahko učinkovito tudi pri večanju avtoritete učitelja na šoli, in prispeva k temu, da vsak posamezni učitelj bolj učinkovito poučuje oz. da dosega cilje, ki si jih je zastavil. Socialni pedagogi bi lahko učiteljem predstavili nove možnosti za delovanje z učenci, jih učili novih veščin in jim pomagali pri pridobivanju novih ali razvijanju obstoječih kompetenc za delo z učenci.

Poklic učitelja je danes še bolj zahtevno delo, kot je bilo včasih, zato mora imeti učitelj poleg avtonomnosti tudi čut za odgovornost in dolžnost do učencev (Pergar Kuščer, 2000). Najbolj pomembno pri tem je, da ima učitelj v razredu avtoriteto. V preteklosti je veljajo prepričanje, da sta šola in izobraževanje najbolj pomembna za razvoj celotne družbe, za razvoj človeka (Peček, 1998), zato je imel učitelj pomembno vlogo in je bil cenjen. Danes pa je večji nadzor nad učiteljskim delom in učnimi načrti.

Dobro bi bilo, če bi učitelj pridobil večji nadzor nad poučevanjem učencev in da bi se več časa posvečalo tudi dobrim medsebojnim odnosom v razredu (Brajša, 1995). Tako bi učitelji in učenci delovali bolj samostojno in svobodno ter s tem bolj učinkovito. Tudi A. Gutmann (2001) meni, da bi se kakovost učiteljevega dela povečala, prav tako bi bili dobri rezultati poučevanja, če bi se učiteljem omogočil večji nadzor nad njihovim lastnim delom in če bi se njihovo delovno mesto bolje plačalo, saj je trenutno njihov poklicni in socialni položaj prenizek. Za učiteljski poklic pa bi se morali izobraževati najboljši kadri.

Uspešnost šol ter kakovost in učinkovitost na področju izobraževanja so vedno bolj aktualne teme, tako zaradi zunanjih vplivov kot notranjega zavedanja, da je izobraževanje zelo pomembno za uspešnost družbe, vse bolj pa se večajo tudi zahteve do šol in izobraževalnih sistemov (A. Koren, v Hopkins, 2007, str. 3). Hopkins (2007) tako meni, da bi bilo potrebno spremeniti celoten šolski sistem, da bi lahko vsaka šola postala odlična. Učinkovita šola je namreč samo tista, kjer ima veliko število učencev dober odnos z enim ali več učitelji. Tudi Horkheimer (1976) meni, da bi se resničen premik v strukturi avtoritete lahko zgodil le s premikom v družbi kot celoti. Povečevati se mora učiteljeva avtonomija, prožnost in zmožnost ter učenje iz lastnih izkušenj (Marentič Požarnik, 2000). Prav tako morajo učitelji imeti možnost refleksije, da bi se lahko pogovarjali o svojem vzgojnem delovanju, kjer bi lahko učitelj ozaveščal svoja mnenja, prepričanja in predsodke, ki se odražajo skozi nezavedna dejanja in neverbalno komunikacijo (Kramer, 2012).

Pri izpeljavi svoje raziskave sem se soočala z nemotiviranostjo učiteljev in učencev, da bi posredovali svoja mnenja o avtoriteti učitelja v razredu. Učitelji so sodelovanje odklanjali z izgovorom, da imajo preveč dela, pri skupini učencev pa sem veliko vprašalnikov morala izločiti, saj sem zaznala, da so nekateri učenci vprašalnik neresno izpolnjevali. Oba vprašalnika bi lahko izdelala v spletni aplikaciji in na tak način mogoče bolj motivirala učence za reševanje. Vprašalnik za učitelje mi je v veliki večini izpolnila ženska populacija, kar potrjuje, da v osnovnih šolah med učitelji prevladujejo ženske. Na to opozarja tudi Apple (1992), ki meni, da to vodi v feminizacijo poklica in so ravno zaradi tega lahko v šolstvu slabe razmere. Menim pa, da je bil vprašalnik dovolj obširen in da sem z njim zajela vse dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo avtoriteto.

Naj na koncu sklenem: učitelji v šolah lahko opravljajo svoje vzgojno-izobraževalno delo le, če imajo primerno avtoriteto. Da bi »krizo avtoritete«, o kateri poročajo sodobni učitelji odpravili, je pomembno tudi proučevanje tega področja in poudarjanje pomembnosti dejavnikov, ki k učiteljevi avtoriteti prispevajo. S svojimi raziskovalnimi ugotovitvami tako želim prispevati k boljšemu poznavanju pomena in dejavnikov avtoritete učitelja v razredu ter različnih dejavnikov, ki nanjo vplivajo.

LITERATURA

Adamič, M. (2004). Smeri prenove osnovne šole in učiteljeva vloga. *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izdaja), 182-193.

Apostolovič Breznik, S. (2000). Nekateri vidiki odnosne komunikacije učitelj-učenec v luči nekaterih psihodinamičnih teorij. *Pedagoška obzorja*, 15(5/6), 355-362.

Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32-44.

Bradač, F. (1990). *Latinsko-slovenski slovar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.

Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: the power of three*. London: Sage.

Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izdaja), 144-160.

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Devjak, T. (2004). Usposobljenost in kompetentnost učiteljev za poučevanje predmeta državljanska vzgoja in etika. *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izdaja), 210-219.

Durkheim, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Emeršič, B. (1996). Šolstvo in učiteljice v navzkrižju med pravicami in predsodki. *Delta*, 2(1/2), 119-125.

Glasser, W. (1991). *Dobra šola*. Radovljica: Didakta.

Glasser, W. (1998). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.

Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Gogala, S. (1975). Odnos med učiteljem in učencem. V L. Krneta idr. (ur.), *Pedagogika II*. del (str. 557-575). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Gogala, S. (2005). O duhovnem in duševnem oblikovanju. V S. Gogala, *Izbrani spisi* (str. 110-131). Ljubljana: Društvo.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gossen, D. C. in Anderson, J. (1996). *Ustvarimo razmere za dobro šolo!* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gutmann, A. (2001). *Demokratična vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola, odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Horkheimer, M. (1976). Avtoriteta in družina. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 14(163/168), 1-27.
- Hozjan, D. (2004). Učiteljeva poklicna identiteta. *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izdaja), 134-143.
- Ivanetič, N. (1999). Avtoriteta učitelja danes. *Pedagoška obzorja*, 14 (5/6), 322-334.
- Javornik, M. in Kovač Šebart, M. (1992). O vlogi učitelja v pedagoškem procesu. *Sodobna pedagogika*, 42(1/2), 27-37.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 26(11), 147-158.
- Kavkler, M. in Končnik Goršič, N. (ur.). (2004). *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Komensky, J. A. (1958). *Velika didaktika*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev LR Slovenije.
- Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2005). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.
- Kovačič, M. (2008). Odnos učenec-učitelj. *Pedagoška obzorja*, 23(3/4), 170-185.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- Kramer, M. (2012). Vrednote kot podlaga za vzgojno poslanstvo šole. V N. Štraser idr., *Vzgojno poslanstvo šole* (str. 20-30). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Kroflič, R. (2000a). Avtoriteta in pedagoški eros-temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 56-83.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2000b). Naravne meje vzgoje v javni šoli: kaj je vzgoja in kaj ni? *Sodobna pedagogika*, 51(1), 28-40.
- Kyriacou, C. (1991). *Essential teaching skills*. Oxford: Blackwell.
- Lasch, C. (1986). *Narcistička kultura: američki život u doba smanjenih očekivanja*. Zagreb: Naprijed.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Mackey, J. P. (1994). *Power and Christian ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem: kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 41-62). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Margan, U. (2012). Šola med znanjem in vzgojo. V N. Štraser idr., *Vzgojno poslanstvo šole* (str. 17-19). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. V M. Resman (ur.), *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa* (str. 84-102). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Medveš, Z. (idr.). (1991). *Vzgoja v javni šoli*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Millot, C. (1983). Anti-pedagog Freud. V S. Žižek (ur.), *Gospodstvo, vzgoja, analiza: zbornik tekstov Lacanove šole psihoanalize* (str. 184-217). Ljubljana: Univerzum.
- Pečar, M. in Velkavrh, A. (2008). Pouk v prvem triletju devetletne osnovne šole. V A. Polak (ur.), *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole* (str. 9-29). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. (ur.). (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pergar Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 160-171.
- Pergar Kuščer, M. (1999). *Šola in otrokov razvoj: mlajši otrok v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2008). Pedagoški delavci v prvem triletju osnovne šole. V A. Polak (ur.), *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole* (str. 40-62). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pušnik, M. (2012). Samoevalvacija na področju vzgojnega delovanja šole. V N. Štraser idr., *Vzgojno poslanstvo šole* (str. 91-108). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ramovš, J. (1991). Etična razsežnost vzgoje. V Z. Medveš (idr.), *Vzgoja v javni šoli* (str. 79-91). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Razdevšek-Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izdaja), 52-74.
- Razdevšek-Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30-44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Resman, M. (2000). Šola in šolska skupnost kot dejavnika vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 122-141.
- Resman, M. (1991). *Organizacijska in vsebinska podoba pedagoške službe*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rogers, C. R. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rousseau, J. J. (1959). *Emil ali o vzgoji*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Didakta.
- Schmuck, R. A. in Schmuck P. A. (1997). *Group processes in the classroom*. Madison, WI: Brown&Benchmark.
- Slokar Čevdek, M. (2010). *Dejavniki odnosa med učiteljem in učenci v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Kranj.
- Smith, C. J. in Laslett, R. (1993). *Effective classroom management: a teacher s guide*. London: Routledge.
- Staničić, S. (2002). Kompetenčni profil »idealnega« ravnatelja. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 168-182.

- Tadić, L. (1987). *Autoritet i osporavanje*. Zagreb: Naprijed.
- Tomič, A. (1976). Strukturiranje učne priprave. V *Sodobno pedagoško delo* (str. 163-182). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Ule, M. (1977). Socialno-psihološki vidiki avtoritete. *Anthropos: časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved*, 7(5/6), 69-89.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). Zaznavanje temeljnih dejavnikov pouka v študentovih pojmovanjih pouka. *Pedagoška obzorja*, 14(5-6), 238-265.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija-umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Velkavrh, A. (2008). Sodelovanje med šolo in starši. V A. Polak (ur.), *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole* (str. 63-83). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Verbinc, F. (1982). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vodopivec, I. (ur.). (2003). *Sodelovalno učenje v praksi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju*. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Center za pedagoško izobraževanje.
- Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Woolfolk Hoy, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Wragg, E. C. (ed.). (1984). *Classroom teaching skills*. London; Sydney: Croom Helm.

PRILOGE

1 VPRAŠALNIK ZA UČENCE

Vprašalnik za učence

Spoštovani učenci!

Sem Ingrid Hovnik, študentka socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pripravljam diplomsko delo z naslovom: »Pogledi učencev in učiteljev na dejavnike učiteljeve avtoritete v razredu«. Želim raziskati, kakšne poglede imajo na dejavnike učiteljeve avtoritete učenci in kakšne učitelji, zato potrebujem pri svoji raziskavi vašo pomoč. Prosim vas, da izpolnite ta vprašalnik, katerega izpolnjevanje je anonimno. Prosim vas, da vprašalnik izpolnite v celoti in iskreno, saj bo le tako zagotovljena verodostojnost izsledkov raziskave. Zbrani podatki se bodo uporabili izključno v raziskovalne namene. Za vašo pripravljenost sodelovati se vam že vnaprej najlepše zahvaljujem!

Prosim te za nekaj podatkov:

Spol (obkroži): a) moški b) ženski

Razred (dopiši): _____ Starost (dopiši): _____

1. Opiši pedagoško ravnanje (lastnosti) učitelja, za katerega meniš, da ima v razredu avtoriteto:

2. Oцени, v kolikšni meri se strinjaš s spodaj navedenimi stavki? (v vsaki vrstici z X označi svoj izbrani odgovor)

	1-se sploh ne strinjam	2-se ne strinjam	3-delno se strinjam	4-se strinjam	5-se popolnoma strinjam
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki ima veliko znanja iz svojega predmeta.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki ga učenci spoštujejo.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki dobro sodeluje s starši učencev.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki dobro sodeluje z ostalimi sodelavci na šoli.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki je strog in nepopustljiv.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki ima z učenci sproščen in prijateljski odnos.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki je dobronameren do učencev.					
Avtoriteto učitelja določa njegov, učencem nadrejen položaj učitelja na šoli.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki pri učencih vzbuja strah.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki je osebnostno močan (ima trden karakter, točno ve, kaj hoče).					

Avtoriteto ima tisti učitelj, ki v razredu zahteva red in disciplino.					
Učitelj mora vseskozi delati na tem, da ohranja avtoriteto.					
Ko učitelj vzpostavi pred učenci avtoriteto, jo ohrani, ne glede na svoja ravnanja.					
Učitelj lahko prisili učence, da ga spoštujejo kot avtoriteto.					
Učenci se morajo učitelju podrežati.					

3. V vsaki vrstici z X označi svoje mnenje glede tega, kako omenjeni dejavniki vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu, upoštevaj lestvico:

1-znižuje avtoriteto, 2-ne vpliva na avtoriteto, 3-veča avtoriteto

	1-znižuje avtoriteto	2-ne vpliva	3-veča avtoriteto
Učitelj ima poglobljeno strokovno znanje o predmetu.			
Učitelj kaznuje nedisciplinirane učence.			
Učitelj spodbuja učence k sodelovanju pri pouku.			
Učitelj spodbuja učence k upoštevanju navodil in pravil, ki jih daje v razredu.			
Učitelj kaznuje nasilje med učenci.			
Učitelj ne tolerira nestrpnosti med učenci.			
Učitelj ima podporo s strani vodstva šole.			
Učitelj ima podporo s strani staršev učencev.			
Učitelj dobro sodeluje z učenci.			
Učitelj je karizmatična osebnost.			
Učitelj soustvarja dobro razredno klimo (vzdušje v razredu).			
Učitelj ima urejen videz.			
Učitelj razlaga snov dovolj glasno.			
Učitelj se do učencev prijazno vede.			
Učitelj je motiviran za pedagoško delo.			
Učitelj ima motivirane učence za delo.			
Učitelj ima pozitiven odnos do učne snovi, ki jo poučuje.			
Učitelj uporablja ustrezne metode dela pri poučevanju.			
Učitelj ima dolgoletne izkušnje.			
Učitelj je negotov pri pedagoškem delu.			
Učitelj uspešno organizira pouk, uspešno, zanimivo in razumljivo vodi pouk.			
Učitelj uporablja prisilne metode do učencev (grajanje, kaznovanje, ukazovanje).			
Učitelj ima visoko samozavest.			
Učitelj svoje delo opravlja rutinsko.			
Učitelj nagraduje učence s pohvalami (za sodelovanje, za tišino v razredu ...).			
Učitelj popušča učencem.			
Učitelj se norčuje iz učencev.			
Učitelj se zna vživeti v učence, je empatičen.			
Učitelj ima smisel za humor.			
Učitelj se prilagaja novostim in se vedno znova uči.			

Učitelj je dominanten nad učenci.			
Učitelj je učencem dostopen.			
Učitelj obvlada nepredvidljive situacije in konflikte v razredu.			
Učitelj se zna približati učencem, jim je naklonjen in se zanima zanje.			
Učitelj je dobro pripravljen na uro, je dobro organiziran.			
Učitelj zna motivirati in pritegniti učence k delu.			
Učitelj verjame v svoje sposobnosti in ni v strahu za svojo avtoriteto.			
Učitelj nudi ustrezne sankcije ob morebitnih kršitvah pravil.			
Učiteljevo mišljenje se ujema z njegovimi ravnanji.			
Učitelj učence čustveno izsiljuje.			
Učitelj je do učencev zelo zahteven.			
Učitelj učence spodbuja k izražanju lastnega mnenja.			
Učitelj dobro pozna dogajanje v razredu.			
Učitelj pomaga učencem pri šolskem delu in učenju.			
Učitelj je videti nezadovoljen pri opravljanju svojega poklica.			
Učitelj je do učencev pošten.			
Učitelj je do učencev iskren.			
Učitelj je do učencev prijazen.			
Učitelj pravično ocenjuje znanje učencev.			
Učitelj učence posluša			
Učitelj je pri poučevanju dosleden.			
Učitelj skrbi za čisto okolje.			
Učitelj skrbi za varno okolje.			
Učitelj je strpen do različnih učencev in njihovih različnih potreb.			
Učitelj sprejema drugačnost učencev.			
Učitelj zelo odgovorno dela.			
Učitelj je zelo inteligenten.			
Učitelj je zelo splošno razgledan			
Učitelj spodbuja učence k poštenosti.			
Učitelj ima veselje do svojega pedagoškega poklica.			
Učitelj je čustveno zrel.			
Učitelj je odločen pri delu in navodilih.			
Učitelj je pri pedagoškem delu zelo ustvarjalen.			
Učitelj je učencem zgled.			
Učitelj je do učencev pristen.			
Učitelj poučuje po vnaprej pripravljenem učnem načrtu.			
Učitelj razumljivo poučuje.			
Učitelj sproščeno komunicira z učenci.			
Med učiteljem in učenci prevladuje zaupanje.			
Učiteljev predmet, ki ga poučuje, je učencem zanimiv.			
Med učiteljem in učenci prevladuje spoštljiv odnos.			
Učitelj postavlja v razredu jasna pravila.			
Učitelj ima negativne stereotipe, predsodke, stališča do nekaterih učencev.			
Učitelj je nepotrpežljiv pri delu z učenci.			

2 VPRAŠALNIK ZA UČITELJE

Vprašalnik za učitelje

Spoštovani učitelji!

Sem Ingrid Hovnik, študentka socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pripravljam diplomsko delo z naslovom: »Pogledi učencev in učiteljev na dejavnike učiteljeve avtoritete v razredu«. Želim raziskati, kakšne poglede imajo na dejavnike učiteljeve avtoritete učenci in kakšne učitelji, zato potrebujem pri svoji raziskavi Vašo pomoč. Prosim Vas, da izpolnite ta vprašalnik, katerega izpolnjevanje je anonimno. Prosim Vas, da vprašalnik izpolnite v celoti in iskreno, saj bo le tako zagotovljena verodostojnost izsledkov raziskave. Zbrani podatki se bodo uporabili izključno v raziskovalne namene. Za Vašo pripravljenost sodelovati se Vam že vnaprej najlepše zahvaljujem!

Prosim Vas za nekaj podatkov:

Spol (obkrožite): a) moški b) ženski

Starost (dopišite): _____

Koliko let že poučujete, vključno z letošnjim? (dopišite) _____

Šola, kjer poučujete je (obkrožite): a) v večjem mestu b) izven mesta, manjši kraj

1. Opišite pedagoško ravnanje (lastnosti) učitelja, za katerega menite, da ima v razredu avtoriteto:

2. Ocenite, v kolikšni meri se strinjate s spodaj navedenimi stavki? (v vsaki vrstici z X označite svoj izbrani odgovor)

	1-se sploh ne strinjam	2-se ne strinjam	3-delno se strinjam	4-se strinjam	5-se popolnoma strinjam
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki ima veliko znanja iz svojega predmeta.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki ga učenci spoštujejo.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki dobro sodeluje s starši učencev.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki dobro sodeluje z ostalimi sodelavci na šoli.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki je strog in nepopustljiv.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki ima z učenci sproščen in prijateljski odnos.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki je dobronameren do učencev.					
Avtoriteto učitelja določa njegov, učencem nadrejen položaj učitelja na šoli.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki pri učencih vzbuja strah.					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki je osebnostno močan (ima trden karakter,					

točno ve, kaj hoče).					
Avtoriteto ima tisti učitelj, ki v razredu zahteva red in disciplino.					
Učitelj mora vseskozi delati na tem, da ohranja avtoriteto.					
Ko učitelj vzpostavi pred učenci avtoriteto, jo ohrani, ne glede na svoja ravnanja.					
Učitelj lahko prisili učence, da ga spoštujejo kot avtoriteto.					
Učenci se morajo učitelju podrežati.					

3. V vsaki vrstici z X označite svoje mnenje glede tega, kako omenjeni dejavniki vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu, upoštevajte lestvico:

1-znižuje avtoriteto, 2-ne vpliva na avtoriteto, 3-veča avtoriteto

	1-znižuje avtoriteto	2-ne vpliva	3-veča avtoriteto
Učitelj ima poglobljeno strokovno znanje o predmetu.			
Učitelj kaznuje nedisciplinirane učence.			
Učitelj spodbuja učence k sodelovanju pri pouku.			
Učitelj spodbuja učence k upoštevanju navodil in pravil, ki jih daje v razredu.			
Učitelj kaznuje nasilje med učenci.			
Učitelj ne tolerira nestrpnosti med učenci.			
Učitelj ima podporo s strani vodstva šole.			
Učitelj ima podporo s strani staršev učencev.			
Učitelj dobro sodeluje z učenci.			
Učitelj je karizmatična osebnost.			
Učitelj soustvarja dobro razredno klimo (vzdušje v razredu).			
Učitelj ima urejen videz.			
Učitelj razlaga snov dovolj glasno.			
Učitelj se do učencev prijazno vede.			
Učitelj je motiviran za pedagoško delo.			
Učitelj ima motivirane učence za delo.			
Učitelj ima pozitiven odnos do učne snovi, ki jo poučuje.			
Učitelj uporablja ustrezne metode dela pri poučevanju.			
Učitelj ima dolgoletne izkušnje.			
Učitelj je negotov pri pedagoškem delu.			
Učitelj uspešno organizira pouk, uspešno, zanimivo in razumljivo vodi pouk.			
Učitelj uporablja prisilne metode do učencev (grajanje, kaznovanje, ukazovanje).			
Učitelj ima visoko samozavest.			
Učitelj svoje delo opravlja rutinsko.			
Učitelj nagrajuje učence s pohvalami (za sodelovanje, za tišino v razredu ...).			
Učitelj popušča učencem.			
Učitelj se norčuje iz učencev.			
Učitelj se zna vživeti v učence, je empatičen.			
Učitelj ima smisel za humor.			

Učitelj se prilagaja novostim in se vedno znova uči.			
Učitelj je dominanten nad učenci.			
Učitelj je učencem dostopen.			
Učitelj obvlada nepredvidljive situacije in konflikte v razredu.			
Učitelj se zna približati učencem, jim je naklonjen in se zanima zanje.			
Učitelj je dobro pripravljen na uro, je dobro organiziran.			
Učitelj zna motivirati in pritegniti učence k delu.			
Učitelj verjame v svoje sposobnosti in ni v strahu za svojo avtoriteto.			
Učitelj nudi ustrezne sankcije ob morebitnih kršitvah pravil.			
Učiteljevo mišljenje se ujema z njegovimi ravnanji.			
Učitelj učence čustveno izsiljuje.			
Učitelj je do učencev zelo zahteven.			
Učitelj učence spodbuja k izražanju lastnega mnenja.			
Učitelj dobro pozna dogajanje v razredu.			
Učitelj pomaga učencem pri šolskem delu in učenju.			
Učitelj je videti nezadovoljen pri opravljanju svojega poklica.			
Učitelj je do učencev pošten.			
Učitelj je do učencev iskren.			
Učitelj je do učencev prijazen.			
Učitelj pravično ocenjuje znanje učencev.			
Učitelj učence posluša.			
Učitelj je pri poučevanju dosleden.			
Učitelj skrbi za čisto okolje.			
Učitelj skrbi za varno okolje.			
Učitelj je strpen do različnih učencev in njihovih različnih potreb.			
Učitelj sprejema drugačnost učencev.			
Učitelj zelo odgovorno dela.			
Učitelj je zelo inteligenten.			
Učitelj je zelo splošno razgledan.			
Učitelj spodbuja učence k poštenosti.			
Učitelj ima veselje do svojega pedagoškega poklica.			
Učitelj je čustveno zrel.			
Učitelj je odločen pri delu in navodilih.			
Učitelj je pri pedagoškem delu zelo ustvarjalen.			
Učitelj je učencem zgled.			
Učitelj je do učencev pristen.			
Učitelj poučuje po vnaprej pripravljenem učnem načrtu.			
Učitelj razumljivo poučuje.			
Učitelj sproščeno komunicira z učenci.			
Med učiteljem in učenci prevladuje zaupanje.			
Učiteljev predmet, ki ga poučuje, je učencem zanimiv.			
Med učiteljem in učenci prevladuje spoštljiv odnos.			
Učitelj postavlja v razredu jasna pravila.			
Učitelj ima negativne stereotipe, predsodke, stališča do nekaterih učencev.			
Učitelj je nepotrpežljiv pri delu z učenci.			

3 TABELA 3 a: Prikaz aritmetičnih sredin po velikosti glede na skupine

Učenci		Učitelji	
Lastnosti	M	Lastnosti	M
dobronameren do učencev	4.07	ima spoštovanje učencev	4.61
ima spoštovanje učencev	4.06	osebnostno močan	4.20
sproščen, prijateljski odnos z učenci	3.95	vseskozi mora ohranjati avtoriteto	4.14
vseskozi mora ohranjati avtoriteto	3.92	veliko znanja	4.11
veliko znanja	3.71	red in disciplina	4.02
red in disciplina	3.65	dobronameren do učencev	3.92
osebnostno močan	3.35	dobro sodelovanje s starši	3.84
dobro sodelovanje s starši	3.12	dobro sodelovanje s sodelavci	3.64
strog in nepopustljiv	3.06	sproščen, prijateljski odnos z učenci	3.20
dobro sodelovanje s sodelavci	3.02	strog in nepopustljiv	3.13
nadrejen položaj	2.89	nadrejen položaj	2.16
avtoriteto ohrani ne glede na ravnanja	2.74	avtoriteto ohrani ne glede na ravnanja	2.16
podrejanje	2.08	podrejanje	2.11
prisili učence, da ga spoštujejo	1.88	vzbuja strah pri učencih	2.08
vzbuja strah pri učencih	1.73	prisili učence, da ga spoštujejo	1.69

4 TABELA 4 a: Prikaz frekvenc in odstotnih deležev po skupinah anketirancev ter rezultati χ^2 -preizkusa

	Učenci			Učitelji			χ^2 -preizkus	Moč povezanosti
	f ₁ f%	f ₂ f%	f ₃ f%	f ₁ f%	f ₂ f%	f ₃ f%		
ima strokovno znanje	8 9,6%	31 37,3%	44 53%	0 0%	10 15,6%	54 84,4%	$\chi^2=20.934^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.346 NIZKA
kaznuje nedisciplinirane učence	19 22,9%	21 25,3%	43 51,8%	6 9,4%	21 32,8%	37 57,8%	$\chi^2=4.835$; g=2; P=0.089; p>0.05	.181 ZANEMAR-LJIVA
spodbuja k sodelovanju	6 7,1%	21 25%	57 67,9%	0 0%	13 20,6%	50 79,4%	$\chi^2=7.666^*$; g=2; P=0.065; p>0.05	.193 ZANEMAR-LJIVA
spodbuja k upoštevanju navodil	6 7,3%	25 30,5%	51 62,2%	0 0%	9 14,1%	55 85,9%	$\chi^2=14.079^*$; g=2; P=0.001; p<0.01	.282 NIZKA
kaznuje nasilje	18 21,7%	21 25,3%	44 53%	3 4,7%	18 28,1%	43 67,2%	$\chi^2=8.645$; g=2; P=0.013; p<0.05	.243 NIZKA
ne tolerira nestrpnosti	20 24,7%	33 40,7%	28 34,6%	3 4,7%	9 14,1%	52 81,3%	$\chi^2=31.925$; g=2; P=0.000; p<0.001	.469 SREDNJE-MOČNA
ima podporo vodstva	11 13,3%	42 50,6%	30 36,1%	1 1,6%	21 32,8%	42 65,6%	$\chi^2=15.130$; g=2; P=0.001; p<0.01	.321 NIZKA
ima podporo staršev	5 6%	43 51,8%	35 42,2%	0 0%	17 26,6%	47 73,4%	$\chi^2=17.880^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.328 NIZKA
dobro sodeluje z učenci	5 6,1%	14 17,1%	63 76,8%	0 0%	5 7,8%	59 92,2%	$\chi^2=9.277^*$; g=2; P=0.010; p<0.05	.223 NIZKA
je karizmatičen	9 11,4%	35 44,3%	35 44,3%	0 0%	5 7,8%	59 92,2%	$\chi^2=42.407^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.505 SREDNJE-

								MOČNA
soustvarja razredno klimo	5 6%	19 22,9%	59 71,1%	1 1,6%	4 6,3%	59 92,2%	$\chi^2=11.079^*$; g=2; P=0.004; p<0.01	.263 NIZKA
ima urejen videz	7 8,6%	40 49,4%	34 42%	0 0%	24 37,5%	40 62,5%	$\chi^2=12.236^*$; g=2; P=0.002; p<0.01	.258 NIZKA
razlaga snov glasno	8 9,6%	38 45,8%	37 44,6%	0 0%	23 35,9%	41 64,1%	$\chi^2=12.560^*$; g=2; P=0.002; p<0.01	.256 NIZKA
se prijazno vede do učencev	6 7,1%	15 17,9%	63 75%	2 3,1%	11 17,2%	51 79,7%	$\chi^2=1.265^*$; g=2; P=0.531; p>0.05	.090 ZANEMAR-LJIVA
je motiviran za delo	6 7,1%	27 32,1%	51 60,7%	0 0%	6 9,4%	58 90,6%	$\chi^2=20.511^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.343 NIZKA
ima motivirane učence	9 10,7%	33 39,3%	42 50%	0 0%	18 28,1%	46 71,9%	$\chi^2=11.093$; g=2; P=0.004; p<0.01	.274 NIZKA
ima pozitiven odnos do snovi	7 8,3%	21 25%	56 66,7%	0 0%	13 20,6%	50 79,4%	$\chi^2=8.934^*$; g=2; P=0.011; p<0.05	.208 NIZKA
ima ustrezne metode dela	7 8,4%	30 36,1%	46 55,4%	0 0%	9 14,1%	55 85,9%	$\chi^2=19.974^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.339 NIZKA
ima dolgoletne izkušnje	6 7,4%	31 38,3%	44 54,3%	0 0%	27 42,2%	37 57,8%	$\chi^2=7.202^*$; g=2; P=0.084; p>0.05	.185 ZANEMAR-LJIVA
je negotov pri pedagoškem delu	51 61,4%	23 27,7%	9 10,8%	60 93,8%	3 4,7%	1 1,6%	$\chi^2=20.399$; g=2; P=0.000; p<0.001	.373 NIZKA
uspešno organizira pouk	6 7,3%	9 11%	67 81,7%	1 1,6%	8 12,5%	55 85,9%	$\chi^2=2.979^*$; g=2; P=0.226; p>0.05	.134 ZANEMAR-LJIVA
uporablja prisilne metode	49 58,3%	19 22,6%	16 19%	39 60,9%	14 21,9%	11 17,2%	$\chi^2=0.119$; g=2; P=0.942; p>0.05	.028 ZANEMAR-LJIVA
ima visoko samozavest	8 9,6%	30 36,1%	45 54,2%	2 3,1%	14 21,9%	48 75%	$\chi^2=7.179$; g=2; P=0.028; p<0.05	.221 NIZKA
delo opravlja rutinsko	23 28,4%	39 48,1%	19 23,5%	29 45,3%	29 45,3%	6 9,4%	$\chi^2=7.026$; g=2; P=0.030; p<0.05	.220 NIZKA
nagrajuje s pohvalami	10 11,9%	24 28,6%	50 59,5%	8 12,5%	15 23,4%	41 64,1%	$\chi^2=0.496$; g=2; P=0.781; p>0.05	.058 ZANEMAR-LJIVA
popušča učencem	42 50,6%	18 21,7%	23 27,7%	63 98,4%	1 1,6%	0 0%	$\chi^2=40.634$; g=2; P=0.000; p<0.001	.526 SREDNJE-MOČNA
se norčuje iz učencev	56 66,7%	18 21,4%	10 11,9%	59 92,2%	2 3,1%	3 4,7%	$\chi^2=14.204$; g=2; P=0.001; p<0.01	.310 NIZKA
je empatičen	14 16,9%	23 27,7%	46 55,4%	5 7,8%	13 20,3%	46 71,9%	$\chi^2=4.663$; g=2; P=0.097; p>0.05	.178 ZANEMAR-LJIVA
ima smisel za humor	7 8,3%	21 25%	56 66,7%	3 4,7%	14 21,9%	47 73,4%	$\chi^2=1.104$; g=2; P=0.576; p>0.05	.086 ZANEMAR-LJIVA
se prilagaja novostim in se uči	5 6%	28 33,3%	51 60,7%	0 0%	8 12,5%	56 87,5%	$\chi^2=16.222^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.306 NIZKA
je dominanten	19	33	28	24	20	20	$\chi^2=3.367$; g=2;	.153

nad učenci	23,8%	41,3%	35%	37,5%	31,3%	31,3%	P=0.186; p>0.05	ZANEMAR-LJIVA
je dostopen učencem	3 3,6%	27 32,1%	54 64,3%	2 3,1%	7 10,9%	55 85,9%	$\chi^2=10.059^*$; g=2; P=0.007; p<0.01	.253 NIZKA
obvlada nepredvidljive situacije	8 9,6%	26 31,3%	49 59%	0 0%	3 4,7%	61 95,3%	$\chi^2=30.851^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.417 SREDNJE-MOČNA
je naklonjen učencem	7 8,3%	20 23,8%	57 67,9%	2 3,1%	4 6,3%	58 90,6%	$\chi^2=10.950$; g=2; P=0.004; p<0.01	.272 NIZKA
je pripravljen na uro, organiziran	5 6%	19 22,9%	59 71,1%	0 0%	3 4,7%	61 95,3%	$\chi^2=17.475^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.314 NIZKA
motivira in pritegne učence k delu	8 9,6%	19 22,9%	56 67,5%	0 0%	4 6,3%	60 93,8%	$\chi^2=19.397^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.327 NIZKA
verjame v svoje sposobnosti	9 10,8%	29 34,9%	45 54,2%	0 0%	3 4,7%	61 95,3%	$\chi^2=30.595$; g=2; P=0.000; p<0.001	.456 SREDNJE-MOČNA
upošteva sankcije ob kršitvah pravil	14 16,9%	29 34,9%	40 48,2%	1 1,6%	5 7,8%	58 90,6%	$\chi^2=29.552$; g=2; P=0.000; p<0.001	.448 SREDNJE MOČNA
učiteljevo mišljenje se ujema z ravnarji	13 15,7%	33 39,8%	37 44,6%	0 0%	4 6,3%	60 93,8%	$\chi^2=39.386$; g=2; P=0.000; p<0.001	.518 SREDNJE-MOČNA
čustveno izsiljuje	51 60,7%	22 26,2%	11 13,1%	59 92,2%	2 3,1%	3 4,7%	$\chi^2=19.473$; g=2; P=0.000; p<0.001	.363 NIZKA
je zahteven	28 34,6%	22 27,2%	31 38,3%	7 10,9%	28 43,8%	29 45,3%	$\chi^2=11.552$; g=2; P=0.003; p<0.01	.282 NIZKA
spodbuja k izražanju lastnega mnenja	8 9,8%	22 26,8%	52 63,4%	0 0%	16 25%	48 75%	$\chi^2=9.977^*$; g=2; P=0.007; p<0.01	.219 NIZKA
pozna dogajanje v razredu	11 13,1%	43 51,2%	30 35,7%	1 1,6%	15 23,4%	48 75%	$\chi^2=23.735$; g=2; P=0.000; p<0.001	.400 NIZKA DO SREDNJE-MOČNA
pomaga učencem pri delu	7 8,3%	24 28,6%	53 63,1%	1 1,6%	12 18,8%	51 79,7%	$\chi^2=6.467^*$; g=2; P=0.039; p<0.05	.200 ZANEMAR-LJIVA DO NIZKA
je nezadovoljen	48 59,3%	19 23,5%	14 17,3%	60 93,8%	2 3,1%	2 3,1%	$\chi^2=22.410$; g=2; P=0.000; p<0.001	.393 NIZKA
je pošten	6 7,1%	17 20,2%	61 72,6%	0 0%	4 6,3%	60 93,8%	$\chi^2=14.277^*$; g=2; P=0.001; p<0.01	.280 NIZKA
je iskren	5 6%	23 27,4%	56 66,7%	0 0%	4 6,3%	60 93,8%	$\chi^2=19.136^*$; g=2; P=0.000; p<0.001	.330 NIZKA
je prijazen	7 8,3%	22 26,2%	55 65,5%	3 4,7%	10 15,6%	51 79,7%	$\chi^2=3.614$; g=2; P=0.164; p>0.05	.156 ZANEMAR-LJIVA
pravično	5	19	60	0	3	61	$\chi^2=17.202^*$; g=2;	.310 NIZKA

ocenjuje	6%	22,6%	71,4%	0%	4,7%	95,3%	P=0.000; p≤0.001	
poslušna učence	10 11,9%	16 19%	58 69%	1 1,6%	4 6,3%	59 92,2%	$\chi^2=12.090$; g=2; P=0.002; p≤0.01	.286 NIZKA
je dosleden pri poučevanju	7 8,4%	29 34,9%	47 56,6%	0 0%	2 3,1%	62 96,9%	$\chi^2=37.456$ *; g=2; P=0.000; p≤0.001	.457 SREDNJE-MOČNA
skrbi za čisto okolje	8 9,5%	44 52,4%	32 38,1%	0 0%	24 37,5%	40 62,5%	$\chi^2=15.240$ *; g=2; P=0.000; p≤0.001	.288 NIZKA
skrbi za varno okolje	8 10%	40 50%	32 40%	0 0%	18 28,1%	46 71,9%	$\chi^2=20.393$ *; g=2; P=0.000; p≤0.001	.347 NIZKA
je strpen do različnih učencev	12 14,5%	18 21,7%	53 63,9%	1 1,6%	8 12,5%	55 85,9%	$\chi^2=10.917$; g=2; P=0.004; p≤0.01	.273 NIZKA
sprejema drugačnost učencev	4 4,9%	16 19,5%	62 75,6%	1 1,6%	8 12,5%	55 85,9%	$\chi^2=2.840$ *; g=2; P=0.242; p>0.05	.136 ZANEMAR-LJIVA
odgovorno dela	7 8,3%	23 27,4%	54 64,3%	0 0%	5 7,9%	58 92,1%	$\chi^2=19.377$ *; g=2; P=0.000; p≤0.001	.330 NIZKA
je inteligenčen	5 6%	32 38,6%	46 55,4%	0 0%	18 29%	44 71%	$\chi^2=7.897$ *; g=2; P=0.019; p≤0.05	.204 NIZKA
je splošno razgledan	10 11,9%	24 28,6%	50 59,5%	0 0%	10 15,6%	54 84,4%	$\chi^2=13.462$; g=2; P=0.001; p≤0.01	.302 NIZKA
spodbuja k poštenosti	8 9,6%	28 33,7%	47 56,6%	0 0%	10 15,6%	54 84,4%	$\chi^2=17.991$ *; g=2; P=0.000; p≤0.001	.317 NIZKA
kaže veselje do poklica	5 6%	24 28,6%	55 65,5%	0 0%	6 9,4%	58 90,6%	$\chi^2=15.865$ *; g=2; P=0.000; p≤0.001	.301 NIZKA
je čustveno zrel	4 4,8%	41 48,8%	39 46,4%	0 0%	7 10,9%	57 89,1%	$\chi^2=32.892$ *; g=2; P=0.000; p≤0.001	.445 SREDNJE-MOČNA
je odločen	9 10,7%	29 34,5%	46 54,8%	0 0%	3 4,7%	61 95,3%	$\chi^2=30.074$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.451 SREDNJE-MOČNA
je ustvarjalen	6 7,2%	40 48,2%	37 44,6%	0 0%	10 15,6%	54 84,4%	$\chi^2=28.324$ *; g=2; P=0.000; p≤0.001	.414 SREDNJE-MOČNA
je zgled učencem	11 13,6%	24 29,6%	46 56,8%	0 0%	4 6,3%	60 93,8%	$\chi^2=25.492$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.419 SREDNJE-MOČNA
je pristen	8 9,6%	35 42,2%	40 48,2%	1 1,6%	10 15,6%	53 82,8%	$\chi^2=19.012$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.360 NIZKA
poučuje po učnem načrtu	12 14,3%	23 27,4%	49 58,3%	3 4,7%	39 60,9%	22 34,4%	$\chi^2=17.412$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.343 NIZKA
razumljivo poučuje	5 6%	25 30,1%	53 63,9%	0 0%	10 15,6%	54 84,4%	$\chi^2=11.120$ *; g=2; P=0.004; p≤0.01	.249 NIZKA
sproščeno komunicira	7 8,4%	22 26,5%	54 65,1%	2 3,1%	11 17,2%	51 79,7%	$\chi^2=4.144$; g=2; P=0.126; p>0.05	.168 ZANEMAR-LJIVA
kaže zaupanje	6 7,3%	27 32,9%	49 59,8%	1 1,6%	5 7,8%	58 90,6%	$\chi^2=19.119$ *; g=2; P=0.000; p≤0.001	.346 NIZKA
predmet je učencem zanimiv	8 9,5%	40 47,6%	36 42,9%	1 1,6%	32 50%	31 48,4%	$\chi^2=4.078$; g=2; P=0.130; p>0.05	.166 ZANEMAR-LJIVA
ima spoštljiv odnos	10 12,2%	28 34,1%	44 53,7%	0 0%	3 4,7%	61 95,3%	$\chi^2=31.168$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.462 SREDNJE-

								MOČNA
daje jasna pravila	16 19,3%	28 33,7%	39 47%	2 3,1%	0 0%	62 96,9%	$\chi^2=42.379$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.537 SREDNJE- MOČNA
negativni stereotipi	36 43,4%	29 34,9%	18 21,7%	58 90,6 %	3 4,7%	3 4,7%	$\chi^2=35.119$; g=2; P=0.000; p≤0.001	.489 SREDNJE- MOČNA
je nepotrpežljiv pri delu	55 65,5%	18 21,4%	11 13,1%	58 90,6 %	2 3,1%	4 6,3%	$\chi^2=13.694$; g=2; P=0.001; p≤0.0,1	.304 NIZKA

5 TABELA 4 b: Prikaz vseh dejavnikov, ločenih po kategorijah veča, ne vpliva, znižuje avtoriteto, po velikosti odstotnih deležev učiteljev in učencev

	UČITELJI			UČENCI	
VEČA AVTORITETO	je dosleden pri poučevanju	96,9%	VEČA AVTORITETO	uspešno organizira pouk	81,7%
	daje jasna pravila	96,9%		dobro sodeluje z učenci	76,8%
	obvlada nepredvidljive situacije	95,3%		sprejema drugačnost učencev	75,6%
	je pripravljen na uro, organiziran	95,3%		se prijazno vede do učencev	75%
	verjame v svoje sposobnosti	95,3%		je pošten	72,6%
	pravično ocenjuje	95,3%		pravično ocenjuje	71,4%
	je odločen	95,3%		soustvarja razredno klimo	71,1%
	ima spoštljiv odnos	95,3%		je pripravljen na uro, organiziran	71,1%
	motivira in pritegne učence k delu	93,8%		poslušna učence	69%
	učiteljevo mišljenje se ujema z ravnanji	93,8%		spodbuja k sodelovanju	67,9%
	je pošten	93,8%		je naklonjen učencem	67,9%
	je iskren	93,8%		motivira in pritegne učence k delu	67,5%
	daje zgled učencem	93,8%		ima pozitiven odnos do snovi	66,7%
	dobro sodeluje z učenci	92,2%		ima smisel za humor	66,7%
	je karizmatičen	92,2%		je iskren	66,7%
	soustvarja razredno klimo	92,2%		je prijazen	65,5%
	poslušna učence	92,2%		kaže veselje do poklica	65,5%
	odgovorno dela	92,1%		sproščeno komunicira	65,1%
	je motiviran za delo	90,6%		je dostopen učencem	64,3%
	je naklonjen učencem	90,6%		odgovorno dela	64,3%
upoštevata sankcije ob kršitvah pravil	90,6%	je strpen do različnih učencev	63,9%		

kaže veselje do poklica	90,6%	razumljivo poučuje	63,9%
je vreden zaupanja	90,6%	spodbuja k izražanju lastnega mnenja	63,4%
je čustveno zrel	89,1%	pomaga učencem pri delu	63,1%
sr prilagaja novostim in se uči	87,5%	spodbuja k upoštevanju navodil	62,2%
spodbuja k upoštevanju navodil	85,9%	je motiviran za delo	60,7%
uporablja ustrezne metode dela	85,9%	se prilagaja novostim in se uči	60,7%
uspešno organizira pouk	85,9%	je vreden zaupanja	59,8%
je dostopen učencem	85,9%	nagrajuje s pohvalami	59,5%
je strpen do različnih učencev	85,9%	je splošno razgledan	59,5%
sprejema drugačnost učencev	85,9%	obvlada nepredvidljive situacije	59%
ima strokovno znanje	84,4%	poučuje po učnem načrtu	58,3%
je splošno razgledan	84,4%	daje zgled učencem	56,8%
spodbuja k poštenosti	84,4%	je dosleden pri poučevanju	56,6%
je ustvarjalen	84,4%	spodbuja k poštenosti	56,6%
razumljivo poučuje	84,4%	uporablja ustrezne metode dela	55,4%
je pristen	82,8%	je empatičen	55,4%
ne tolerira nestrpnosti	81,3%	je inteligenten	55,4%
se prijazno vede do učencev	79,7%	je odločen	54,8%
pomaga učencem pri delu	79,7%	ima dolgoletne izkušnje	54,3%
je prijazen	79,7%	ima visoko samozavest	54,2%
sproščeno komunicira	79,7%	verjame v svoje sposobnosti	54,2%
spodbuja k sodelovanju	79,4%	ima spoštljiv odnos	53,7%
ima pozitiven odnos do snovi	79,4%	ima strokovno znanje	53%
ima visoko samozavest	75%	kaznuje nasilje	53%
spodbuja k izražanju lastnega mnenja	75%	kaznuje nedisciplinirane učence	51,8%
pozna dogajanje v razredu	75%	ima motivirane učence	50%
ima podporo staršev	73,4%	upoštevata sankcije ob kršitvah pravil	48,2%
ima smisel za humor	73,4%	je pristen	48,2%
ima motivirane učence	71,9%	daje jasna pravila	47%
je empatičen	71,9%	učiteljevo mišljenje se ujema z ravnanji	44,6%
skrbi za varno okolje	71,9%	je karizmatičen	44,3%

				(veča, ne vpliva)	
	je inteligenčen	71%	ZNIŽUJE AVTORITETO	je zahteven	38,3%
	kaznuje nasilje	67,2%		se norčuje iz učencev	66,7%
	ima podporo vodstva	65,6%		je nepotrpežljiv pri delu	65,5%
	razlaga snov glasno	64,1%		je negotov pri pedagoškem delu	61,4%
	nagrajuje s pohvalami	64,1%		čustveno izsiljuje	60,7%
	ima urejen videz	62,5%		je nezadovoljen	59,3%
	skrbi za čisto okolje	62,5%		uporablja prisilne metode	58,3%
	kaznuje nedisciplinirane učence	57,8%		popušča učencem	50,6%
	ima dolgoletne izkušnje	57,8%		negativni stereotipi	43,4%
	je zahteven	45,3%		NE VPLIVA	skrbi za čisto okolje
ZNIŽUJE AVTORITETO	popušča učencem	98,4%	ima podporo staršev	51,8%	
	je negotov pri pedagoškem delu	93,8%	pozna dogajanje v razredu	51,2%	
	je nezadovoljen	93,8%	ima podporo vodstva	50,6%	
	se norčuje iz učencev	92,2%	skrbi za varno okolje	50%	
	čustveno izsiljuje	92,2%	ima urejen videz	49,4%	
	negativni stereotipi	90,6%	je čustveno zrel	48,8%	
	je nepotrpežljiv pri delu	90,6%	je ustvarjalen	48,2%	
	uporablja prisilne metode	60,9%	delo opravlja rutinsko	48,1%	
	delo opravlja rutinsko (manjša, ne vpliva)	45,3%	predmet je učencem zanimiv	47,6%	
	je dominanten nad učenci	37,5%	razlaga snov glasno	45,8%	
NE VPLIVA	poučuje po učnem načrtu	60,9%	je dominanten nad učenci	41,3%	
	predmet je učencem zanimiv	50%	ne tolerira nestrpnosti	40,7%	

6 TABELA 5 c: Prikaz aritmetičnih sredin po velikosti glede na skupine

Učitelji		Učenci	
Dejavniki	M	Dejavniki	M
je dosleden pri poučevanju	2.97	uspešno organizira pouk	2.74
pravično ocenjuje	2.95	dobro sodeluje z učenci	2.71
verjame v svoje sposobnosti	2.95	sprejema drugačnost učencev	2.71
ima spoštljiv odnos	2.95	se prijazno vede do učencev	2.68
je pripravljen na uro, organiziran	2.95	soustvarja razredno klimo	2.65
obvlada nepredvidljive situacije	2.95	pravično ocenjuje	2.65
je odločen	2.95	je pošten	2.65
motivira in pritegne učence k delu	2.94	je pripravljen na uro, organiziran	2.65
daje jasna pravila	2.94	spodbuja k sodelovanju	2.61
učiteljevo mišljenje se ujema z ravnanji	2.94	je iskren	2.61
daje zgled učencem	2.94	je dostopen učencem	2.61
je pošten	2.94	je naklonjen učencem	2.60

je iskren	2.94	ima veselje do poklica	2.60
dobro sodeluje z učenci	2.92	ima pozitiven odnos do snovi	2.58
odgovorno dela	2.92	razumljivo poučuje	2.58
je karizmatičen	2.92	motivira in pritegne učence k delu	2.58
soustvarja razredno klimo	2.91	ima smisel za humor	2.58
je motiviran za delo	2.91	poslušna učence	2.57
poslušna učence	2.91	sproščeno komunicira	2.57
ima veselje do poklica	2.91	je prijazen	2.57
uporablja sankcije ob kršitvah pravil	2.89	dela odgovorno	2.56
je vreden zaupanja	2.89	spodbuja k upoštevanju navodil	2.55
je čustveno zrel	2.89	pomaga učencem pri delu	2.55
se prilagaja novostim in se uči	2.88	se prilagaja novostim in se uči	2.55
je naklonjen učencem	2.88	je motiviran za delo	2.54
spodbuja k upoštevanju navodil	2.86	spodbuja k izražanju lastnega mnenja	2.54
uporablja ustrezne metode dela	2.86	je vreden zaupanja	2.52
ima strokovno znanje	2.84	obvlada nepredvidljive situacije	2.49
uspešno organizira pouk	2.84	je strpen do različnih učencev	2.49
je strpen do različnih učencev	2.84	je inteligenčen	2.49
sprejema drugačnost učencev	2.84	nagrajuje s pohvalami	2.48
razumljivo poučuje	2.84	je splošno razgledan	2.48
je ustvarjalen	2.84	je dosleden pri poučevanju	2.48
je splošno razgledan	2.84	uporablja ustrezne metode dela	2.47
spodbuja k poštenosti	2.84	spodbuja k poštenosti	2.47
je dostopen učencem	2.83	ima dolgoletne izkušnje	2.47
je pristen	2.81	ima visoko samozavest	2.45
spodbuja k sodelovanju	2.79	je odločen	2.44
ima pozitiven odnos do snovi	2.79	poučuje po učnem načrtu	2.44
pomaga učencem pri delu	2.78	ima strokovno znanje	2.43
ne tolerira nestrpnosti	2.77	daje zgled učencem	2.43
se prijazno vede do učencev	2.77	verjame v svoje sposobnosti	2.43
sproščeno komunicira	2.77	je čustveno zrel	2.42
je prijazen	2.75	ima spoštljiv odnos	2.41
spodbuja k izražanju lastnega mnenja	2.75	ima motivirane učence	2.39
ima podporo staršev	2.73	je empatičen	2.39
pozna dogajanje v razredu	2.73	je pristen	2.39
ima motivirane učence	2.72	je ustvarjalen	2.37
skrbi za varno okolje	2.72	ima podporo staršev	2.36
ima visoko samozavest	2.72	razlaga snov glasno	2.35
je inteligenčen	2.71	je karizmatičen	2.33
ima smisel za humor	2.69	ima urejen videz	2.33
ima podporo vodstva	2.64	predmet je učencem zanimiv	2.33
razlaga snov glasno	2.64	kaznuje nasilje	2.31
je empatičen	2.64	upoštevata sankcije ob kršitvah pravil	2.31
kaznuje nasilje	2.63	skrbi za varno okolje	2.30
skrbi za čisto okolje	2.63	kaznuje nedisciplinirane učence	2.29
ima urejen videz	2.63	skrbi za čisto okolje	2.29
ima dolgoletne izkušnje	2.58	učiteljevo mišljenje se ujema z	2.29

		ravnanji	
nagrajuje s pohvalami	2.52	daje jasna pravila	2.28
kaznuje nedisciplinirane učence	2.48	ima podporo vodstva	2.23
predmet je učencem zanimiv	2.47	pozna dogajanje v razredu	2.23
je zahteven	2.34	je dominanten nad učenci	2.11
poučuje po učnem načrtu	2.30	ne tolerira nestrpnosti	2.10
je dominanten nad učenci	1.94	je zahteven	2.04
delo opravlja rutinsko	1.64	delo opravlja rutinsko	1.95
uporablja prisilne metode	1.56	negativni stereotipi	1.78
je nepotrpežljiv pri delu	1.16	popušča učencem	1.77
negativni stereotipi	1.14	uporablja prisilne metode	1.61
čustveno izsiljuje	1.13	je nezadovoljen	1.58
se norčuje iz učencev	1.13	čustveno izsiljuje	1.52
je nezadovoljen	1.09	je negotov pri pedagoškem delu	1.49
je negotov pri pedagoškem delu	1.08	je nepotrpežljiv pri delu	1.48
popušča učencem	1.02	se norčuje iz učencev	1.45