

S O C I A L
N A P E D A
G O G I K A

==== *april 2011* =====

letnik 15

števila 01

S O C I A L
N A P E D A
G O G I K A

številka 1 letnik 15

april **2011**



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko – slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy – Slovenian national FICE section.

ISSN 1408-2942

Naslov uredništva
/ Address of the editors: Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva ploščad 16 (*pri Pedagoški fakulteti*)
TEL: (01) 589 22 00; FAX: (01) 589 22 33
E-POŠTA: matej.sande@guest.arnes.si
SPLET: www.revija.zzsp.org

Urednik / Editor: Matej Sande (*glavni urednik; Ljubljana*)

Uredniški odbor / Editorial board: Margot Lieberkind (*Danska, Denmark*)
Marta Mattingly (*ZDA, USA*)
Friedhelm Peters (*Nemčija, Germany*)
Andreas Walther (*Nemčija, Germany*)
Stephan Sting (*Avstrija, Austria*)
Jacek Pyżalski (*Poljska, Poland*)
Walter Lorenz (*Italija, Italy*)
Ali Rahimi (*Iran, Iran*)
Josipa Bašić (*Hrvaška, Croatia*)
Antonija Žižak (*Hrvaška, Croatia*)
Vesna Zunić Pavlović (*Srbija, Serbia*)
Darja Zorc (*Slovenija, Slovenia*)
Jana Rapuš Pavel (*Slovenija, Slovenia*)
Olga Poljšak Škraban (*Slovenija, Slovenia*)
Špela Razpotnik (*Slovenija, Slovenia*)
Mitja Krajncan (*Slovenija, Slovenia*)

Lektorirala / Proof reader: Katarina Mihelič

Prevodi / Translations: Tadej Karoli

Oblikovanje in prelom / DTP: Felix Osina

Tisk / Print: Tiskarna Vovk

Naročnina na revijo za leto 2011 je 25 € za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2011 finančno podpirata Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database* in *Sociological Abstracts*.

VSEBINA /CONTENTS

HELENA SMRTNIK VITULIČ IN SIMONA PROSEN
**Osebnost in samospoštovanje kot dejavnika
učne uspešnosti študentov**

*Personality and Self-Esteem as Predictors
of Students' Academic Achievement*

1

MATEJA PŠUNDER

Besede lahko bolijo bolj kot pesti

Words Can Hurt Worse than Fists

21

TINA VELIŠČEK, NIKA BOŠNJAK, LEA CAHUNEK,
MAJA HLAD, TEJA HOJAN, MAJA MARKOVIČ,
NASTJA PRIJATELJ, VESNA ŠTEFANEC IN KLAVDIJA ŠTIH

**Prisotnost homofobije med študentkami
in študenti univerze v Ljubljani**

*The Presence of Homophobia among Students
at the University of Ljubljana*

39

SABINA JURIČ

**Učna klima ter njena povezanost s
samopodobo dijakov Gimnazije Kranj**

*Classroom Climate and its Relation to the Self-image
of Students of the Grammar School in Kranj*

55

NINA LESKOVEC

Vloga supervizorja v superviziji

The Role of Supervisor during Supervision

79

Navodila avtorjem

Instructions to authors

95

OSEBNOST IN SAMOSPOŠTOVANJE KOT DEJAVNIKA UČNE USPEŠNOSTI ŠTUDENTOV

PERSONALITY AND SELF-ESTEEM AS PREDICTORS OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT

Helena Smrtnik Vitulič, *dr. psih.*

Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

helena.smrtnik-vitulic@guest.arnes.si

in

Simona Prosen, *dr. psih.*

Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

simona.prosen@pef-uni.lj.si

POVZETEK

V raziskavi ugotavlja, ali osebnostne dimenzije in samospoštovanje izbranih skupin študentov pomembno napovedujejo njihovo povprečno študijsko oceno (PŠO). V raziskavo sva vključili skupine študentov Pedagoške fakultete v Ljubljani, tj. študente 1. letnika razrednega pouka ($N = 88$), študente 2. letnika razrednega pouka ($N = 80$) ter študente 1. letnika socialne pedagogike ($N = 41$). Rezultati so pokazali, da se skupine študentov razlikujejo po tem, v kolikšni meri osebne dimenzije in samospoštovanje pojasnjujejo individualne razlike v njihovi PŠO. Med pomembnimi napovedniki PŠO se je pri študentih 2. letnika razrednega pouka pokazala nizka raven samospoštovanja (zmerna napovedna moč), pri študentih 1. letnika socialne pedagogike pa vse osebnostne dimenzije skupaj (visoka napovedna moč), izmed posameznih osebnostnih dimenzij pa *vestnost* in *energija*. Glede na rezultate lahko zaključiva, da je moč napovedi učnih dosežkov študentov na podlagi njihovih osebnostnih dimenzij oz. samospoštovanja pogojena s študijsko usmeritvijo oz. študijskimi dosežki, zajetimi v PŠO.

KLJUČNE BESEDE: *učna uspešnost, povprečna študijska ocena, osebnost, samospoštovanje.*

ABSTRACT

The study seeks to determine the extent to which university students' personality traits and their self-esteem can serve as the bases for predicting their grade point average (GPA). The following groups of students from the Faculty of Education in Ljubljana participated in the research: 88 students attending the first year and 80 students attending the second year of the Primary Teacher Education programme, and 41 students attending the first year of the Social Pedagogy programme. The results showed that the three groups differ in terms of the degree to which personality traits and self-esteem account for individual differences in the GPA. A low level of self-esteem (a moderate predictive power) proved to be a significant GPA predictor with second year students of the Primary Teacher Education programme, whereas the GPA of the first year students of the Social Pedagogy programme was revealed to be highly predictable on the basis of the entire set of five personality traits (a substantial predictive power), with *Conscientiousness* and *Energy* as significant single predictors. The results suggest that the predictive power of students' personality traits and self-esteem depends on the study programme and the academic achievements included in the GPA.

KEY WORDS: *academic achievement, grade point average, personality, self-esteem.*

UVOD

Učna uspešnost ni enovit konstrukt. Podobno kot v osnovni in srednji šoli (Kobal, 2000) lahko tudi na fakulteti učno uspešnost ugotavljamo prek posameznikovega subjektivnega dojetanja uspeha, ki temelji na njegovih pričakovanjih in željah, se usmerimo na posameznikove študijske ocene ali pa na njegove rezultate pri objektivnih preizkusih znanja. Avtorji raziskav (npr. Bratko, Chamorro-Premuzic in Saks, 2006; Duff, Boyle, Dunleavy in Ferguson, 2004; Laidra, Pullmann in Allik, 2007; O'Connor in Paunonen, 2007; Pullmann in Allik, 2008), ki se ukvarjajo s pojasnjevanjem učne uspešnosti na podlagi psiholoških značilnosti posameznikov, kot njen kazalec največkrat uporabljajo povprečno oceno pri različnih predmetih.

Učna uspešnost je pogojena s številnimi dejavniki, ki se prepletajo in so med seboj neposredno, posredno ali interakcijsko povezani (Puklek Levpušček in

Zupančič, 2009a; Zupančič in Kavčič, 2007). Med posameznimi psihološkimi dejavniki, s katerimi lahko pomembno pojasnimo učno uspešnost, so intelektualne sposobnosti (npr. Bratko idr., 2006), govorna kompetentnost (npr. Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006), osebnostne značilnosti (npr. Smrtnik Vitulič in Zupančič, 2010), učna motivacija (npr. Puklek Levpušček in Zupančič, 2009b), samospoštovanje (npr. Waltz in Bleuer, 1992) idr.

Eden od močnejših napovednikov šolskih ocen v osnovni in srednji šoli ter študijskih ocen na fakulteti so osebnostne značilnosti (npr. Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006; O'Connor in Paunonen, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009a; Zupančič in Kavčič, 2007), rezultati različnih raziskav (npr. Baumeister, Campbell, Krueger in Vohs, 2003; Marsh in O'Mara, 2008; Waltz in Bleuer, 1992), ki so vključevale samospoštovanje kot napovednik učne uspešnosti, pa niso bili enotni. V tej raziskavi sva želeli ugotoviti, ali so osebnostne dimenzije in samospoštovanje pomembni napovedniki študijskih ocen pri nekaterih skupinah slovenskih študentov.

OSEBNOSTNE DIMENZIJE IN ŠTUDIJSKA USPEŠNOST

V zadnjem desetletju narašča število raziskav o tem, v kolikšni meri razlike v učni uspešnosti lahko razložimo z osebnostnimi značilnostmi posameznikov (npr. Bratko idr., 2006; Chamorro-Premuzic in Furnham, 2008; Laidra idr., 2007; O'Connor in Paunonen, 2007). Zanimanje za to vprašanje se je povečalo, odkar je večina raziskovalcev sprejela dogovor, da bodo osebnostne značilnosti pri odraslih opisovali v okviru petfaktorskega modela osebnosti. Pet faktorjev osebnosti sestavljajo *ekstravertnost*, *sprejemljivost*, *vestnost*, *nevroticizem* (tudi *čustvena nestabilnost*) in *odprtost* (tudi *odprtost/intelekt*) (McCrae in Costa, 1997). Različni avtorji se strinjajo s temeljnim pomenom posameznih faktorjev ali osebnostnih dimenzij, čeprav jih v različnih merskih pripomočkih nekoliko različno opredeljujejo. *Ekstravertnost* največkrat vključuje posameznikovo zanimanje za druge ljudi in dogodke, živahnost, pozitivno čustvovanje, dinamičnost. *Sprejemljivost* najpogosteje zajema značilnosti, kot so prijaznost, tolerantnost, prilagodljivost, zaupanje in sodelovalnost. *Vestnost* večinoma vključuje posameznikovo natančnost, odgovornost, organiziranost, vztrajnost, zanesljivost in sistematičnost pri reševanju problemov. *Nevroticizem* zajema pogosto izražanje negativnih čustev, npr. žalosti, jeze, negotovosti, zaskrbljenosti, pa tudi posameznikovo razdražljivost in nihanje razpoloženj. *Odprtost* največkrat temelji na posameznikovih značilnostih, kot so radovednost, ustvarjalnost in

odprtost do novih idej. Razlike med navedenimi opredelitvami osebnostnih dimenzij in tistimi, ki so vključene v merskem pripomočku, uporabljenem v najini raziskavi, bova natančneje predstavili v poglavju Metoda.

Osebnostne dimenzije so eden od močnejših napovednikov študijske uspešnosti pri mladostnikih (npr. Bratko idr., 2006; Laidra idr., 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009a, 2009b), čeprav posamezne osebnostne dimenzije študijskih ocen ne napovedujejo enako močno. *Vestnost* se med vsemi dimenzijami osebnosti kaže kot eden izmed najmočnejših napovednikov zaključnih ocen fakulteti (npr. Farsides in Woodfield, 2003; Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003; Lounsbury, Sundstrom, Loveland in Gibson, 2003; O'Connor in Paunonen, 2007). Rezultati niso presenetljivi, saj se študentje, ki so vztrajni, usmerjeni k doseganju ciljev, ki načrtujejo svoje dejavnosti in so skrbni pri njihovem izvajanju (vestnost), učne vsebine bolj poglobljeno naučijo. Dimenzija *odprtost* za izkušnje se redko pomembno povezuje s študijskimi ocenami (O'Connor in Paunonen, 2007), saj izkazano znanje pri študentih neumetniških smeri največkrat ni neposredno pogojeno z njihovo ustvarjalnostjo, radovednostjo, zanimanjem za nove stvari in drugačne kulture itn. (npr. Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003). Povezanost med dimenzijo *ekstravertnost* in študijskimi dosežki na fakulteti je najpogosteje nepomembna oz. negativna (prav tam). Negativno povezanost med ekstravertnostjo in učnimi dosežki avtorji razložijo predvsem s tem, da manj ekstravertni posamezniki verjetno več časa namenjajo učenju, bolj ekstravertni pa več socialnim dejavnostim, zato prvi dosegajo višje učne dosežke kot drugi. V večini raziskav avtorji niso ugotovili pomembne povezanosti med *nevroticizmom* in učnimi dosežki, v manjšem številu raziskav pa se je pokazala negativna povezanost med omenjenima spremenljivkama (prav tam). Pretirana razdražljivost, negativna čustva, spreminjanje razpoloženja, doživljanje stresa, anksioznosti in zaskrbljenosti ter pomanjkanje samozavesti (nevroticizem) lahko posameznike ovirajo pri doseganju visokih učnih rezultatov verjetno zato, ker v stresnih pogojih ocenjevanja ne pokažejo vsega svojega znanja (Laidra idr., 2007). *Sprejemljivost* se pri študentih ne povezuje pomembno z njihovo učno uspešnostjo (npr. O'Connor in Paunonen, 2007).

Rezultati različnih raziskav (npr. O'Connor in Paunonen, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009a; Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2010) kažejo, da moč napovedi učne uspešnosti na podlagi dimenzij osebnosti od osnovne šole do fakultete nekoliko upada. Razlog za to je predvidoma prehod od bolj neformalnih, interaktivnih odnosov v osnovni šoli k bolj formalnim, na znanje in učenje usmerjenim odnosom v srednjih, višjih in visokih šolah (npr. O'Connor in Paunonen, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009a).

SAMOSPOŠTOVANJE IN UČNA USPEŠNOST

Večina avtorjev samospoštovanje opredeli kot vrednostni vidik samopodobe (Kobal, 2000). Visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik ceni, je zadovoljen sam s sabo in se dojema kot vrednega spoštovanja (Rosenberg, 1965). Negativno samospoštovanje pomeni nasprotno, torej manjšo mero sprejemanja sebe, nezadovoljstvo s seboj in nizko vrednotenje sebe.

Samospoštovanje posameznikov se v različnih raziskavah različno povezuje z njihovo učno uspešnostjo. Nekateri avtorji ugotavljajo pomembno pozitivno povezanost samospoštovanja in učne uspešnosti (npr. Rosenberg, Schooler in Schoenbach, 1989; Waltz in Bleuer, 1992), drugi pomembno negativno povezanost teh dveh spremenljivk (npr. Pullmann in Allik, 2008), tretji pa povezanosti med samospoštovanjem in učno uspešnostjo niso podprli (Baumeister idr., 2003; Marsh in O'Mara, 2008). Razlike v rezultatih raziskav lahko delno pripišemo razlikam v opredelitvah samospoštovanja oz. učnih dosežkov. Opredelitve samospoštovanja lahko vključujejo splošno samospoštovanje ali pa le različne vidike vrednotenja sebe, npr. telesnega, socialnega, akademskega.

ŠTUDENTJE RAZREDNEGA POUKA IN SOCIALNE PEDAGOGIKE NA PEDAGOŠKI FAKULTETI V LJUBLJANI

Sprejem na redni študij razrednega pouka in socialne pedagogike je pogojen z učno uspešnostjo dijakov, tj. uspehom na maturi (60 %) in uspehom v zadnjih dveh letnikih srednje šole (40 %). Med vsemi prijavljenimi kandidati so na študij sprejeti tisti posamezniki, ki so učno najbolj uspešni. Podatki (Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Razredni pouk, 2008; Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Socialna pedagogika, 2008) kažejo, da se je v letih 2007 in 2008 na omenjeni študijski smeri uspela vključiti približno polovica kandidatov.

Ker je vpis na študij razrednega pouka oz. socialne pedagogike pogojen z učno uspešnostjo, in ne z drugimi značilnostmi kandidatov, sva avtorici v eni od predhodnih raziskav (Prosen in Smrtnik Vitulič, 2010) ugotavljali, kakšne lastnosti imajo vpisani študentje omenjenih smeri. Rezultati raziskave so pokazali, da se za študij razrednega pouka oz. socialne pedagogike odločajo študentje, ki so povprečno družabni in odprti do drugih ljudi ter so se v določenih situacijah

sposobni uveljaviti (*energija*¹), so povprečno delavni, zanesljivi in redoljubni (*vestnost*), so kdaj pozitivno, kdaj pa negativno razpoloženi in z določeno mero nadzora nad neugodnimi čustvi (*čustvena stabilnost*), povprečno strpni, topli, prijazni, prijateljski in lojalni v medosebnih odnosih (*sprejemljivost*) in dosegajo podpovprečne rezultate glede informiranosti o novostih, zanimanja za življenje in navade ljudi iz drugačnih kultur (*odprtost*).² Študentje razrednega pouka in socialne pedagogike imajo precej visoko splošno samospoštovanje in večinoma poročajo o varnem stilu navezanosti v medosebnih odnosih.

V tej raziskavi sva avtorici želeli ugotoviti, ali se osebnostne lastnosti in samospoštovanje študentov razrednega pouka oz. socialne pedagogike pomembno povezujejo z njihovo študijsko uspešnostjo. Predpostavili sva, da bi lahko na osnovi rezultatov študentov različnih smeri in generacij bolje razumeli nekatere dejavnike, ki prispevajo k študijskim ocenam, kot če bi vključili le eno skupino študentov, kar je bilo značilno za predhodne raziskave. V tej raziskavi naju je podrobneje zanimalo, ali z obema sklopoma spremenljivk (pet osebnostnih dimenzij in samospoštovanje) pojasnimo več individualnih razlik v PŠO kot s posameznim sklopom ter katere od posameznih dimenzij osebnosti so pomembni napovedniki PŠO.

METODA

UDELEŽENCI

V raziskavi so sodelovali študentje Pedagoške fakultete v Ljubljani, in sicer 1. letnika razrednega pouka ($N = 88$ ali 70 % vseh vpisanih leta 2008), 1. letnika socialne pedagogike ($N = 41$ ali 91 % vseh vpisanih leta 2008) in 2. letnika razrednega pouka ($N = 80$ ali 66 % vseh vpisanih leta 2007). Povprečna starost študentov 1. letnika razrednega pouka je bila 19 let in 3 mesece ($SD = 8$ mesecev), 1. letnika socialne pedagogike 19 let in 5 mesecev ($SD = 6$ mesecev) in 2. letnika razrednega pouka 20 let in 7 mesecev ($SD = 6$ mesecev). Večina je bila deklet (98 % v 1. letniku razrednega pouka, 97 % v 1. letniku socialne pedagogike in 96 % v 2. letniku razrednega pouka).

¹ Dimenzija *energija* je nekoliko širše opredeljena od dimenzije *ekstravertnost*, saj vključuje tudi dominantnost posameznika.

² Opisi izhajajo iz norm, navedenih v priročniku za merjenje strukture osebnosti BFQ (Caprara idr., 1997).

PRIPOMOČKI

Vprašalnik BFQ

Z vprašalnikom ugotavljamo osebnostne značilnosti pri osebah nad 16. letom starosti (Caprara idr., 1997). Vključuje 132 postavk, ki se združujejo v deset lestvic. Po dve lestvici se povezuje v pet faktorjev ali dimenzij osebnosti. V raziskavi sva avtorici uporabili samoocenjevalno obliko vprašalnika BFQ. Študentje so na petstopenjski lestvici za vsako trditev označili, v kolikšni meri zanje velja (ocena 5 = trditev zanj popolnoma velja, ocena 1 = trditev zanj sploh ne velja).

Štiri od petih osebnostnih dimenzij vprašalnika BFQ, tj. *sprejemljivost*, *vestnost*, *čustvena stabilnost* in *odprtost*, so v uporabljenem merskem pripomočku enako poimenovane in podobno opredeljene kot v modelu ‚velikih pet‘ dimenzij osebnosti (glej uvod tega članka). Peta dimenzija v omenjenem modelu – *ekstravertnost* – je v BFQ primerljiva z osebnostno dimenzijo energija, vendar ta vključuje tudi posameznikovo sposobnost uveljavljanja v odnosu z drugimi in vpliv na ljudi (dominantnost). BFQ poleg petih dimenzij osebnosti vključuje lestvico *iskrenost*, s katero ugotavljamo posameznikovo težnjo po podajanju socialno zaželenih odgovorov.

BFQ je bil preveden, prirejen in standardiziran za uporabo v slovenskem prostoru in ima ustrezne merske značilnosti (Caprara idr., 1997) – zadovoljivo notranjo zanesljivost posameznih dimenzij, ki je za slovensko različico vprašalnika od 0,63 do 0,87, ustrezno konvergentno veljavnost vprašalnika glede na druge vprašalnike osebnosti ter občutljivost za razlike med spoloma in za različne starostne skupine. V tej raziskavi je notranja zanesljivost osebnostnih dimenzij za posamezne skupine študentov od 0,53 do 0,82. Notranja zanesljivost osebnostnih dimenzij pri študentih 1. letnika razrednega pouka je v povprečju 0,71, pri študentih 2. letnika razrednega pouka 0,67 in pri študentih 1. letnika socialne pedagogike 0,69. Izmed vseh treh skupin študentov je notranja zanesljivost osebnostnih dimenzij nižja od 0,60 le pri študentih 1. letnika socialne pedagogike, in sicer pri *vestnosti* (0,53) in *odprtosti* (0,56).

Lestvica samospoštovanja

V raziskavi sva uporabili Rosenbergovo (1965) Lestvico samospoštovanja, ki meri stopnjo posameznikovega splošnega samospoštovanja. Vključuje deset postavk, ki opisujejo splošno naravnost do samega sebe. Vsaka postavka je ocenjena na petstopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). Rezultat – vsota vseh postavk – je splošna mera samospoštovanja.

Notranja zanesljivost lestvice je pri študentih 1. in 2. letnika razrednega pouka 0,86, pri študentih 1. letnika socialne pedagogike pa 0,87.

POSTOPEK

Študenti 1. in 2. letnika razrednega pouka in 1. letnika socialne pedagogike so vprašalnika osebnosti in samospoštovanja izpolnili na predzadnjem ali zadnjem srečanju obveznih vaj iz razvojne psihologije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (maj 2009). Najprej so izpolnili vprašalnik osebnosti in nato samospoštovanja. Po predhodnem soglasju študentov sva avtorici študijske ocene pridobili v referatu za študijske zadeve Pedagoške fakultete v Ljubljani, in sicer novembra 2009.

Povprečno študijsko oceno študentov (PŠO) sva izračunali iz ocen izpitov, ki so jih študentje opravili ob koncu študijskega leta. Pri študentih Pedagoške fakultete v Ljubljani tako kot pri študentih drugih slovenskih fakultet velja ocenjevalni sistem od 1 do 10. Ocene nad 6 pomenijo, da je študent izpit opravil, natančneje pa 6 pomeni zadostno, 7 dobro, 8 in 9 prav dobro ter 10 odlično oceno.

PŠO sva pri študentih 1. letnika razrednega pouka izračunali iz ocen naslednjih predmetov: *didaktika z izobraževalno tehnologijo; tuji jezik; slovenski jezik I; izbrana poglavja iz matematike; naravoslovje; glasbene vsebine z didaktiko glasbene vzgoje*. Pri študentih 2. letnika razrednega pouka sva PŠO izračunali iz ocen predmetov: *razvojna psihologija; splošna in mladinska književnost; teorija vzgoje; metodologija pedagoškega raziskovanja; družboslovje; vokalno instrumentalni pouk II*. Pri študentih 1. letnika socialne pedagogike sva PŠO izračunali iz ocen predmetov: *teorija vzgoje; metodologija; tuji jezik; osnove socialne pedagogike; teoretična pojmovanja težav v socialni integraciji; anatomija, fiziologija, patologija centralnega živčnega sistema; izbirni predmet; razvojne prizadetosti; razvojne prizadetosti in zaostanki*.

PŠO je bila pri študentih 1. letnika razrednega pouka 7,69 ($SD = 0,56$), pri študentih 2. letnika 7,93 ($SD = 0,50$) in pri študentih 1. letnika socialne pedagogike 8,59 ($SD = 0,52$). Študentje 1. letnika socialne pedagogike so dosegli pomembno višjo PŠO glede na skupini študentov razrednega pouka (rezultati enosmerne analize variance: $F(2,213) = 37,60$; $p < 0,001$; Tukey HSD ($p = 0,05$)).

REZULTATI

8 Povezanost med samoocenami osebnostnih dimenzij, samooceno samospoštovanja in povprečno študijsko oceno (PŠO) sva ugotavljali s Pearsonovimi korelacijskimi koeficienti. Da bi ugotovili, ali osebnostne poteze in samospoštovanje

pomembno prispevajo k študijski uspešnosti, sva za vse tri skupine študentov (1. in 2. letnik razrednega pouka in 1. letnik socialne pedagogike) izvedli hierarhične multiple regresijske analize. V njih so osebnostne dimenzije in samospoštovanje predstavljali sklopa napovednih spremenljivk, učna uspešnost pa je bila kriterijska spremenljivka. Za vsako od skupin študentov sva izvedli dva niza regresijskih analiz, pri katerih sva v prvem koraku najprej vključili osebnostne dimenzije, v drugem pa samospoštovanje, nato pa sva koraka zamenjali. S tem sva želeli preveriti, ali posamezni sklop napovednih spremenljivk, dodan v drugem koraku regresijskega modela, dodatno pojasni PŠO.

POVEZANOST OSEBNOSTNIH DIMENZIJ IN SAMOSPOŠTOVANJA S PŠO

V tabeli 1 prikazujeva Pearsonove korelacijske koeficiente, izračunane med osebnostnimi dimenzijami in samospoštovanjem (v nadaljevanju SPO), ter PŠO pri posameznih skupinah študentov: prvega letnika razrednega pouka (RP1), drugega letnika razrednega pouka (RP2) in prvega letnika socialne pedagogike (SP1).

Tabela 1: Povezanost med osebnostnimi dimenzijami in SPO
ter PŠO pri treh skupinah študentov (RP1, RP2 in SP1)

	PŠO RP1	PŠO RP2	PŠO SP1	SPO RP1	SPO RP2	SPO SP1
Energija	,07	-,18	,34*	,33**	,61**	,40*
Sprejemljivost	-,13	-,05	,07	,15	,28*	,42**
Vestnost	,24*	,17	,56**	,07	,14	,25
Čustvena stabilnost	,02	-,07	,18	,32**	,54	,32
Odprtost	,06	,05	,20	,31**	,27	,12
SPO	-,12	-,26*	,28			

PŠO RP1 = povprečna študijska ocena študentov prvega letnika razrednega pouka,
PŠO RP2 = povprečna študijska ocena študentov drugega letnika razrednega pouka,
PŠO SP1 = povprečna študijska ocena študentov prvega letnika socialne pedagogike,
SPO = samospoštovanje.

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Rezultati kažejo, da se med posameznimi dimenzijami osebnosti *vestnost* pomembno, a nizko pozitivno povezuje s PŠO študentov 1. letnika razrednega pouka. *Vestnost* in *energija* se pomembno in zmerno visoko pozitivno povezujeta s

PŠO študentov 1. letnika socialne pedagogike. Pri študentih 2. letnika razrednega pouka se posamezne osebnostne dimenzije ne povezujejo pomembno s PŠO.

Raven samospoštovanja se nizko in negativno povezuje s PŠO pri študentih 2. letnika razrednega pouka, pri drugih dveh skupinah študentov pa ta povezanost ni pomembna.

Rezultati kažejo na pomembno povezanost med nekaterimi osebnostnimi dimenzijami pri različnih skupinah študentov in njihovim samospoštovanjem. Pri študentih 1. in 2. letnika razrednega pouka se samospoštovanje pomembno povezuje z *energijo*, *čustveno stabilnostjo* in *odprtostjo*, s *sprejemljivostjo* pa le pri študentih 2. letnika. Pri študentih 1. letnika socialne pedagogike se samospoštovanje pomembno povezuje z osebnoštnima dimenzijama *energija* in *sprejemljivost*.

NAPOVED PŠO IZ DIMENZIJ OSEBNOSTI IN SAMOSPOŠTOVANJA PRI RAZLIČNIH SKUPINAH ŠTUDENTOV

V tabeli 2 prikazujeva rezultate obeh korakov hierarhičnih regresijskih analiz (v prvem sklopu regresijskih analiz sva najprej vključili osebnostne dimenzije in nato samospoštovanje, v drugem sklopu pa sva vrstni red vključevanja spremenljivk obrnili).

Dobljene večje razlike med vzorčnim in populacijskim regresijskim koeficientom kažejo, da so napovedni modeli manj stabilni. To lahko pripiševa predvsem majhnemu številu vključenih študentov glede na število napovednih spremenljivk.

Pri nobeni skupini študentov posamezni sklop spremenljivk (osebne dimenzije oz. samospoštovanje), dodan v drugem koraku napovedi, nima pomembne dodatne pojasnjevalne moči prek napovedi PŠO študentov v prvem koraku, zato dobljene rezultate napovedovanja PŠO glede na osebnostne dimenzije oz. samospoštovanje pojasnjujeva ločeno.

Rezultati pri študentih 1. letnika razrednega pouka kažejo, da z obema sklopoma spremenljivk (pet osebnostnih dimenzij in samospoštovanje) ne glede na njuno zaporedje vnosa v analizo ne pojasniva pomembnega deleža individualnih razlik v njihovi PŠO.

Pri študentih 2. letnika razrednega pouka sklop osebnostnih dimenzij nima pomembne pojasnjevalne vrednosti za njihovo PŠO, medtem ko jo nizko samospoštovanje ima (5 %),³ če je v napovedni model vključeno v prvem koraku.

10 ³ Delež pojasnjene variance se nanaša na prilagojene ocene pojasnjene variance (*Pop. R²*).

Pri študentih 1. letnika *socialne pedagogike* ima sklop osebnostnih dimenzij razmeroma visoko pojasnjevalno moč njihove PŠO (50 %),³ samospoštovanje pa PŠO ne napoveduje pomembno.

Med posameznimi osebnostnimi dimenzijami *vestnost* in *energija* pomembno napovedujeta PŠO pri skupini študentov 1. letnika *socialne pedagogike*.

RAZPRAVA

V raziskavi ugotavlja, da osebnostne lastnosti in samospoštovanje študentov razrednega pouka oz. *socialne pedagogike* različno prispevajo k njihovim študijskim ocenam. V nadaljevanju bova skušali poiskati razloge, zakaj le pri študentih *socialne pedagogike* sklop osebnostnih dimenzij pomembno napoveduje PŠO in zakaj sta med posameznimi dimenzijami ravno *vestnost* in *energija* njena pomembna napovednika ter zakaj nizko samospoštovanje pomembno napoveduje PŠO le v 2. letniku študija razrednega pouka. Razlago bova sklenili z razmišljanjem o tem, kaj najine ugotovitve prispevajo k boljšemu razumevanju študijskih ocen.

OSEBNOSTNE DIMENZIJE KOT DEJAVNIKI ŠTUDIJSKE USPEŠNOSTI

Pri obeh skupinah študentov razrednega pouka je moč napovedi PŠO glede na njihove osebnostne dimenzije nepomembna, pri skupini študentov 1. letnika *socialne pedagogike* pa pomembna. Dobljeni rezultati so le pri skupini študentov *socialne pedagogike* skladni z rezultati večine predhodnih raziskav (npr. Duff idr., 2004; Farsides in Woodfield, 2003; Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003).

Pri študentih *socialne pedagogike* je moč napovedi PŠO razmeroma visoka, kar pa ni značilno za rezultate predhodno omenjenih raziskav, kjer je bila moč napovedi nižja. Socialnih pedagogov je v letniku razmeroma malo (okoli 40) in pri njihovem študijskem procesu pogosto prevladuje kontekst, za katerega sta značilna večja interaktivnost in bolj neformalno vzdušje, sicer bolj običajno v osnovni šoli. V takšnem kontekstu lahko predvsem ‚ocenjevalci‘, ki so s študenti v bolj neposrednih interakcijah (npr. izvajalci vaj in seminarjev), te bolj osebno spoznajo in njihove osebnostne značilnosti morda (ne)namerno upoštevajo pri ocenjevanju znanja. Podobno pri učiteljih v osnovni šoli ugotavljajo slovenski avtorji (Peček, Zuljan, Čuk in Lesar, 2008): da učitelji poleg znanja v šolskih ocenah pogosto upoštevajo tudi nekatere značilnosti učencev, kot so učenčev

Tabela 2: Povzetek rezultatov hierarhične regresijske analize: osebnostne dimenzije in samospošto-

	RP1		ŠTUD- Skupaj
	β	t	
Korak 1			$R^2 = ,08$
Energija	,04	,25	$Pop. R^2 = ,01$
Sprejemljivost	-,18	-1,23	$F(5,83) = 1,08$
Vestnost	,22	1,70	
Čustvena stabilnost	,11	,82	
Odprtost	-,02	-,16	
Korak 2			$R^2 = ,11$
Energija	,09	,61	$Pop. R^2 = ,02$
Sprejemljivost	-,21	-1,38	$F(6,82) = 1,27$
Vestnost	,21	1,64	$\Delta R = ,03$
Čustvena stabilnost	,18	1,26	
Odprtost	,03	,23	
Samospoštovanje	-,21	-1,45	
Korak 1			$R^2 = ,01$
Samospoštovanje	-,11	-0,94	$Pop. R^2 = ,00$
			$F(1,87) = ,89$
Korak 2			$R^2 = ,11$
Samospoštovanje	-,21	-1,45	$Pop. R^2 = ,02$
Energija	,09	,61	$F(6,82) = 1,27$
Sprejemljivost	-,21	-1,38	$\Delta R = ,10$
Vestnost	,21	1,64	
Čustvena stabilnost	,18	1,26	
Odprtost	,03	,23	

RP1 = prvi letnik razrednega pouka, RP2 = drugi letnik razrednega pouka, SP1 = prvi letnik socialne pe-
pojasnjene variance.

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

trud in prizadevnost, aktivnost pri obravnavi nove snovi ter zmožnost analize in sinteze neznanega pojava.

Med posameznimi osebnostnimi dimenzijami pri študentih socialne peda-
gogike *vestnost* in *energija* pomembno napovedujeta njihovo PŠO. Vestni, tj.

12 vztrajni, delovni, organizirani in k dosežkom usmerjeni študentje socialne

vanje kot napovedniki PŠO pri različnih skupinah študentov

ENTJE RAZLIČNIH SMERI – NAPOVED PŠO

RP2			SP1		
β	t	Skupaj	β	t	Skupaj
		$R^2 = ,07$			$R^2 = ,58$
-,21	-1,53	Pop. $R^2 = ,00$,49	3,64**	Pop. $R^2 = ,50$
-,02	-,13	$F(5,75) = 1,03$	-,23	-1,65	$F(5,36) = 7,30^{**}$
,18	1,39		,62	4,23**	
-,02	-,16		,07	,52	
,07	,47		,01	,08	
		$R^2 = ,11$			$R^2 = ,60$
-,09	-,57	Pop. $R^2 = ,03$,52	3,72**	Pop. $R^2 = ,50$
-,00	-,02	$F(6,74) = 1,34$	-,19	-1,28	$F(6,35) = 6,15^{**}$
,17	1,29	$\Delta R = ,04$,67	4,24**	$\Delta R = ,01$
,08	,56		,10	,72	
,07	,45		,01	,05	
-,27	-1,66		-,15	-,86	
		$R^2 = ,07$			$R^2 = ,08$
-,26	-2,22*	Pop. $R^2 = ,05$	-,28	-1,61	Pop. $R^2 = ,05$
		$F(1,69) = 4,92^*$			$F(1,40) = 2,58$
		$R^2 = ,11$			$R^2 = ,60$
-,27	-1,66	Pop. $R^2 = ,03$	-,15	-,86	Pop. $R^2 = ,50$
-,09	-,57	$F(6,74) = 1,34$,52	3,72**	$F(6,35) = 6,15^{**}$
-,00	-,02	$\Delta R = ,05$	-,19	-1,28	$\Delta R = ,52$
,17	1,29		,67	4,24**	
,08	,56		,10	,72	
,07	,45		,01	,05	

dagogike, ΔR = sprememba R kvadrata, R^2 = koeficient determinacije, Pop. R^2 = prilagojene ocene

pedagogike, se izpitno snov bolj poglobljeno naučijo, in zato dosegajo višje študijske ocene od manj vestnih študentov omenjene smeri. V predhodnih raziskavah je osebnostna dimenzija vestnost pomembno napovedovala učne dosežke študentov različnih smeri (npr. Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003; O'Connor in Paunonen, 2007).

Vestnost v nasprotju s študenti socialne pedagogike ni pomemben napovednik študijske uspešnosti študentov 1. in 2. letnika razrednega pouka. Razlog za dobljene razlike med študenti razrednega pouka in socialne pedagogike je morda v tem, da so študentje različnih smeri pri študiju pripravljene vložiti različno veliko truda. Iz pogovorov z vključenimi skupinami študentov razrednega pouka in socialne pedagogike sva izvedeli, da se študentje obeh letnikov razrednega pouka za študijske ocene niso bili pripravljene zelo potruditi, študentje socialne pedagogike pa so bili za dobro oceno pripravljene vložiti veliko napora. Skladno z navedenim je bila povprečna ocena študentov razrednega pouka ob koncu 1. oz. 2. letnika nižja od povprečne ocene ob koncu 1. letnika pri socialnih pedagogih (pomembne razlike med PŠO študentov razrednega pouka in socialne pedagogike so natančneje prikazane v Postopku tega članka). Zaradi manjšega števila študentov socialne pedagogike je možno tudi, da ocenjevalci *vestnost* upoštevajo pri ocenjevanju znanja.

Med posameznimi dimenzijami pri študentih 1. letnika socialne pedagogike poleg *vestnosti* tudi visoka raven *energije* pomembno napoveduje njihovo PŠO. Rezultati večine predhodnih raziskav so pokazali nepomembno oz. negativno povezanost med ekstravertnostjo (z *energijo* vsebinsko primerljiva dimenzija, ki pa ne vključuje dominantnosti) in učno uspešnostjo (npr. Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003; O'Connor in Paunonen, 2007). V redkejših raziskavah, v katerih se je povezanost med ekstravertnostjo in učnimi dosežki le pokazala kot pomembna, so jo avtorji (npr. Chamorro-Premuzic in Furnham, 2003) pripisali npr. ustnemu opravljanju izpitov in ocenjevanju projektnega dela, pri čemer so bili v prednosti pri ocenjevanju ekstravertni študentje, ki so bili bolj komunikativni, dinamični in odprti v medosebnih odnosih ter so zato naučene vsebine bolje predstavili.

Zaradi neskladja med dobljenimi rezultati in rezultati večine predhodnih raziskav pri študentih (npr. Chamorro-Premuzic in Furnham, 2008; Furnham in Chamorro-Premuzic, 2003; O'Connor in Paunonen, 2007; Poropat, 2009) sva avtorici dodatno izračunali, s katerimi posameznimi ocenami študentov socialne pedagogike se *energija* pomembno pozitivno povezuje. Rezultati so pokazali, da sta bili z omenjeno dimenzijo pomembno povezani le oceni pri dveh predmetih. Da bi ugotovili, kaj je najverjetnejši razlog te povezanosti, sva ocenjevalki omenjenih predmetov vprašali o načinu njunega ocenjevanja študentov. Pri enem od teh predmetov so študentje izpit opravili samo pisno, pri drugem pa je ocena temeljila na pisnem izpitu in v manjši meri (10 % ocene) na kakovosti izdelave in izvedbe seminarja v manjših skupinah. To pomeni, da

posameznik *energijo* lahko bolj izrazi (npr. delo v skupinah, nastopanje, ustni zagovori izpitov itn.). Vprašanje o tem, zakaj visoka izraznost *energije* v tej raziskavi prispeva k višjim ocenam pri omenjenih predmetih, torej ostaja odprto.

SAMOSPOŠTOVANJE KOT DEJAVNIK UČNE USPEŠNOSTI

Splošno samospoštovanje v najini raziskavi ni imelo pomembne napovedne vrednosti PŠO pri obeh skupinah študentov 1. letnikov, kar je skladno z ugotovitvami nekaterih avtorjev predhodnih raziskav z različno starimi skupinami udeležencev (npr. Baumeister idr., 2003; Marsh in O'Mara, 2008), vendar v nasprotju z drugimi raziskavami, ki so pokazale pomembno pozitivno (npr. Rosenberg idr., 1989; Waltz in Bleuer, 1992) ali negativno (npr. Pullmann in Allik, 2008) povezanost med samospoštovanjem in študijsko uspešnostjo. V naši raziskavi je nizko samospoštovanje pomembno napovedalo PŠO le pri študentih 2. letnika razrednega pouka, a tudi pri njih napoved ni bila več pomembna, ko so bile v napovedni model dodane osebnostne dimenzije. Razlogi za dobljene rezultate so pri študentih 2. letnika morda v tem, da so imeli ti študentje – v nasprotju s študenti 1. letnika – dovolj časa (dve leti), da so svojo učno uspešnost spoznali, jo medsebojno primerjali in tako oblikovali določeno raven samospoštovanja. Morda so študentje z nizkimi ocenami v dveh letih oblikovali bolj negativno mnenje o sebi, kar je prispevalo k njihovi boljši pripravljenosti v izpitnih situacijah in s tem tudi k nekoliko višjim študijskim ocenam. O takšni povezavi poročata tudi npr. Pullmann in Allik (2008).

Ob dobljenih rezultatih se odpira vprašanje, ali bi bila moč napovedi PŠO na podlagi samospoštovanja pomembn(ejš)a, če bi pri študentih merili njihovo specifično – akademsko – samopodobo, kar bi veljalo preveriti v nadaljnjih raziskavah.

SKUPNE UGOTOVITVE O OSEBNOSTNIH DIMENZIJAH IN SAMOSPOŠTOVANJU KOT DEJAVNIKI UČNE USPEŠNOSTI

Rezultati raziskave so pokazali, da z osebnostnimi dimenzijami in samospoštovanjem ne moreva enoznačno pojasniti večine individualnih razlik v ocenah pri vključenih skupinah študentov. To pomeni, da k študijskim ocenam različnih skupin v večji ali manjši meri prispevajo tudi drugi dejavniki (npr. intelektualne sposobnosti (Chamorro-Premuzic in Furnham, 2008), značilnosti ocenjevalca (Bucik, 2001), ki jih v tej raziskavi nisva vključili.

SKLEPI

Rezultati opisane raziskave kažejo, da se vključene skupine študentov razlikujejo po tem, v kolikšni meri osebnostne značilnosti in samospoštovanje prispevajo k njihovi povprečni študijski oceni. Pri študentih 1. letnika razrednega pouka sva z vsemi petimi dimenzijami osebnosti in samospoštovanjem skupaj pojasnili zelo majhen in nepomemben delež individualnih razlik v njihovi PŠO. Pri študentih 2. letnika razrednega pouka je imelo le nizko samospoštovanje pomembno pojasnjevalno vrednost PŠO. Pri študentih 1. letnika socialne pedagogike je imel sklop osebnostnih dimenzij razmeroma visoko pojasnjevalno moč PŠO, med posameznimi osebnostnimi dimenzijami sta njihovo PŠO pomembno napovedali *vestnost* in *energija*.

Pri generalizaciji rezultatov raziskave je treba upoštevati precejšnje razlike med vzorčnimi in populacijskimi regresijskimi koeficienti. To pomeni, da so napovedni modeli razmeroma nizko stabilni, in zato dobljeni rezultati veljajo predvsem za vključene skupine udeležencev raziskave. Poleg omenjenega je treba poudariti, da samoocene osebnostnih značilnosti pogosto izražajo bolj socialno zaželeno smer odgovorov (npr. Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2010). Raziskave kažejo (Bratko idr., 2006; Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2010), da je napoved učne uspešnosti mladostnikov, ki temelji na manj pristranskih ocenah njihovih osebnostnih (pod)dimenzij (npr. materine in sošolčeve ocene), močnejša.

V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno povečati število udeležencev. Pri napovedi študijskih dosežkov bi lahko uporabili tudi druge merske pripomočke, ki osebnostne dimenzije opredeljujejo nekoliko drugače. Raziskavo bi lahko načrtovali tudi na ravni bolj specifičnih osebnostnih poddimenzij in posameznih vidikov samospoštovanja (npr. akademskega), ki morda v večji meri pojasnijo študijsko uspešnost kot vključeni širši konstrukti (npr. Pullmann in Allik, 2008; O'Connor in Paunonen, 2007). Zakaj osebnostne dimenzije in samospoštovanje (ne) prispevajo k učni uspešnosti vseh skupin študentov, bi lahko natančneje ugotavljali tudi tako, da bi o dejavnikih učne uspešnosti neposredno povprašali študente. Zanimivo bi bilo tudi ugotoviti, katere lastnosti študentov so najbolj bistvene za njihovo kakovostno opravljanje bodočega poklica (npr. glede na kompetence, ki so predvidene kot pomembne za opravljanje poklica, ali prek anketiranja posameznikov, ki že delajo kot razredni učitelji in socialni pedagogi) in ali se te lastnosti povezujejo z njihovo študijsko uspešnostjo. Treba pa bi se bilo usmeriti tudi na dejavnike, ki so se v posameznih raziskavah pokazali kot pomembni pri napovedovanju učne uspešnosti. Med njimi so npr. intelektualne sposobnosti, čeprav te niso bile vedno pomembne pri napovedovanju študij-

skih ocen, saj so študentje glede na intelektualne sposobnosti selekcionirana populacija (npr. O'Connor in Paunonen, 2007).

Med posameznimi dejavniki, ki prispevajo k učni uspešnosti študentov, bi bilo v naslednjih raziskavah zanimivo proučiti tudi značilnosti posameznih ocenjevalcev, saj so študijske ocene prav tako kot ocene v osnovni in srednji šoli (Bucik, 2001) pogojene s subjektivnostjo ocenjevalcev. Npr. različni ocenjevalci imajo lahko pri svojem ocenjevanju postavljene različne kriterije zahtevnosti. Izpitna vprašanja lahko vključujejo različne ravni poznavanja in razumevanja snovi, npr. pretežno zahtevajo le reprodukcijo znanja ali pa sintezo in uporabo različnih znanj; prav tako izpitna vprašanja lahko zahtevajo uporabo različnih vrst mišljenja, npr. konvergentno ali divergentno. Različni ocenjevalci morda izbirajo le določene načine preverjanja znanja (npr. esejska vprašanja ali izbirni tip vprašanj).

Omenjena raziskava je izhodišče longitudinalne študije o različnih dejavnikih, ki prispevajo k ocenam študentov v celotnem študiju. Pomeni torej začetek spoznavanja dejavnikov študijske uspešnosti, ki v slovenskem prostoru še niso raziskani. Njihovo razumevanje omogoča spreminjanje obstoječega izobraževalnega sistema v smeri njegovega izboljšanja (O'Connor in Paunonen, 2007), zato je za vse, ki izobražujemo študente, (s)poznavanje teh dejavnikov še posebej pomembno.

LITERATURA

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., in Vohns, K. D. (2003). Does high self esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1–44.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., in Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer- rating over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41 (1), 131–142.
- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? [Why do we need a quality external and knowledge assessment?] *Sodobna pedagogika*, 52/118 (3), 40–51.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Bucik V., in Boben, D. (1997). *Model „velikih pet“: priročnik [The Big Five model: Manual]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- Chamorro-Premuzic, T., in Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies on university students. *Journal of Research in Personality*, 37 (4), 319–338.
- Chamorro-Premuzic, T., in Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44 (7), 1596–1603.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., in Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences* 36 (8), 1907–1920.
- Farsides, T., in Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34 (7), 1225–1243.
- Furnham, A., in Chamorro-Premuzic, T. (2003). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37 (5), 943–955.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe [Basic issues in self-concept]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Laidra, K., Pullmann, H., in Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42 (3), 441–451.
- Lounsbury, W. J., Sundstrom, E., Loveland, M. J., in Gibson, W. L. (2003). Intelligence, “Big Five” personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences*, 35 (6), 1231–1239.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2006). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja [School grade: how much of it can be explained with the adolescent’s individual characteristics and how much with the variables of the family environment]. *Psihološka obzorja*, 15 (4), 25–52.
- Marsh, H. W., in O’Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin [ProQuest]*, 34 (4), 542–552.
- McCrae, R. R., in Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52 (5), 509–516.

- O'Connor, M., in Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43 (5), 971–990.
- Peček, M., Zuljan, M. V., Čuk, I., in Lesar, I. (2008). Should assessment reflect only pupils' knowledge? *Educational Studies*, 34 (2), 73–82.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 135 (2), 322–338.
- Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Razredni pouk.* (2008). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 27. 1. 2010, s <http://www.dijaski.net/?stran=omejitve&uni=o&fak=32&program=10>.
- Prikaz podatkov o omejitvah za študijski program Socialna pedagogika.* (2008). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 27. 1. 2010, s <http://www.dijaski.net/?stran=omejitve&uni=o&fak=32&program=11>.
- Prosen, S. in Smrtnik Vitulič, H. (2010). Značilnosti študentov razrednega pouka in socialne pedagogike [Characteristics of students of Primary teacher education and Social pedagogy]. *Socialna pedagogika*, 14 (3), 327–346.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009a). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti [Personal, motivational and social factors of school achievement]*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009b). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29 (4), 541–570.
- Pullmann, H., in Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45 (6), 559–564.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., in Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54 (6), 1004–1018.
- Smrtnik Vitulič, H., in Zupančič, M. (2010). Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*. Spletna predobjava 10. maja 2010, DOI: 10.1080/03055691003729062.

Waltz, G. R., in Bleuer, J. C. (1992). *Student self-esteem: A vital element of school success*. Greensboro, NC: Eric Counseling and Personal Services, Inc.

Zupančič, M., in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev [Children from preschool to school: Development of personality and social behaviour, and academic achievement in the first grade]*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2010

BESEDE LAHKO BOLIJU BOLJ KOT PESTI

WORDS CAN HURT WORSE THAN FISTS

21

Mateja Pšunder, *dr. ped.*

Filozofska fakulteta v Mariboru, Koroška cesta 160, 2000 Maribor

mateja.psunder@uni-mb.si

POVZETEK

Prizadevanja za demokratično šolsko kulturo poleg vsega zajemajo oblikovanje takšnega šolskega ozračja, kjer je vsakdo spoštovan in slišan, oblikovanje ozračja strpnosti, demokratičnega dialoga in odpravljanje kakršnegakoli nasilja, tudi najbolj prikritega. V prispevku smo pozornost namenili pogosto prikriti, a hkrati precej razširjeni obliki nasilja med učenci – zbadanju. Problem zbadanja se poleg navedenega kaže tudi v tem, da ga ni mogoče vselej enačiti z nasiljem, kar podrobneje prikazujemo v teoretičnem delu prispevka. V empiričnem delu prispevka so prikazani rezultati raziskave, kjer smo posebno pozornost namenili zaznavanju zbadanja z vidika žrtev. Raziskava je med drugim pokazala, da učenci ob zbadanju precej pogosteje doživljajo negativna kot pa nevtralna oziroma pozitivna čustva. To je podatek, ki nakazuje potrebo po večji subtilnosti za ta problem v šolah.

KLJUČNE BESEDE: *nasilje, verbalno nasilje, neprimerno vedenje učencev, trpinčenje, demokratična šola.*

ABSTRACT

Efforts to establish a democratic environment in schools require, among others, the establishment of an atmosphere where everyone feels that they are treated with respect and that their voice is heard, an atmosphere of tolerance and democratic dialogue, and the elimination of all forms of violence, even the most subtle. This paper focuses on a frequently overlooked but still quite common form of violence among students – teasing. Besides being subtle, the problem with teasing is also the fact that it cannot always be equated with other forms of violence. This is the focus of the paper's theoretical part. The empirical part presents the results of a survey examining the perception of teasing from the victim's point of view. Research shows that students most frequently respond to teasing with negative rather than neutral or positive emotions. The results call for greater awareness of this problem on the part of schools.

KEY WORDS: *violence, verbal abuse, inappropriate student behaviour, maltreatment, democratic school.*

UVOD

V demokratični kulturi različnost ne razdružuje posameznikov, temveč ob upoštevanju pravic vsakogar omogoča sodelovanje. Prizadevanja za demokratično šolsko kulturo med drugim zajemajo oblikovanje takšnega šolskega ozračja, kjer je vsakdo spoštovan in slišan, oblikovanje ozračja strpnosti, demokratičnega dialoga in odpravljanje kakršnegakoli nasilja, tudi tistega najbolj prikritega. V nasprotju z navedenim pa raziskave (npr. Grujičič, 2007) kažejo, da je agresivno vedenje mladih danes v šolah precej obsežen in pereč problem. Ko govorimo o nasilju med vrstniki v šoli, je pogosto izpostavljeno fizično nasilje, zdi pa se, da sta manj pozornosti deležna verbalno in psihično nasilje. Da bi opozorili na problem verbalnega nasilja v šoli, smo se odločili, da podrobneje raziščemo eno od njegovih najbolj razširjenih oblik – zbadanje¹.

¹ V tuji literaturi se kot izraz za eno izmed oblik verbalnega nasilja pojavlja izraz 'teasing'. Podobni slovenski izrazi, ki jih je mogoče najti v angleško-slovenskem slovarju, so: nagajati, dražiti, zbadati, zafrkavati, rogati se, zasmehovati in nadlegovati. V tem prispevku bomo za navedeno uporabljali izraz zbadanje.

OPREDELITEV ZBADANJA

V prispevku bomo govorili o agresiji oziroma nasilju, zato bomo pojav najprej opredelili. Kristančič (2002, str. 97) opredeljuje nasilje kot „simptom agresivnih in sovražnih dejavnosti posameznih skupin in njih članov.“ Nasilje je po njenih navedbah le ena od ravni izražanja agresije in sovraštva, pri čemer pa agresijo opredeli kot „vse dejavnosti, ki imajo namen povzročiti ali povzročajo škodo drugi osebi, živalim ali neživim predmetom“ (prav tam, str. 98).

V anglosaški literaturi se za vrstniško nasilje najpogosteje uporablja izraz ‚bullying‘, ki se v slovenski jezik prevaja različno. Dekleva (1996) pojasnjuje, da bi lahko bili podobni izrazi v slovenskem jeziku vrstniško ustrahovanje, trpinčenje, nasilje, zafrkavanje, zlorabljanje, grožnje, maltretiranje, šikaniranje in mučenje. Pojasni, da vsak od navedenih izrazov implicira nekaj preveč in nekaj premalo, sam pa se odloči za uporabo izraza ustrahovanje. Olweus (1995, str. 11–12) pojasni, da je ‚bullying‘ (v slovenskem prevodu knjige je uporabljen izraz trpinčenje), ko je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih povzročata sovrstnik ali skupina učencev. Med negativnimi dejanji avtor navaja namerne poškodbe ali povzročanje neugodja – s fizičnimi sredstvi, z besedami (zafrkavanje, poniževanje, žaljenje, porivanje, brcanje, zbadanje, tepenje in tudi spakovanje, uporaba vulgarnih, agresivnih kretenj ali namerna izključitev iz skupine) – torej vse, kar zajema opredelitve agresivnega vedenja. Pri trpinčenju gre za dejanja, ki se izvajajo večkrat in v daljšem časovnem obdobju, značilnost pravega trpinčenja pa je tudi v neravnovesju moči.

Nasilne oblike vedenja so v literaturi o vrstniškem trpinčenju (npr. Owens, Shute in Slee, 2000; Salmivalli, Kaukiainen in Lagerspetz, 2000) razvrščene v: neposredno fizično agresijo (na primer udarjanje, brcanje, spotikanje, suvanje, jemanje stvari, potiskanje, vlečenje), neposredno verbalno agresijo (na primer kričanje, žaljenje, prizadeti koga, zmerjanje, zbadanje, dajanje vzdevkov) in posredne oblike agresije (na primer izločanje posameznika iz skupine, sklepanje prijateljstev z drugimi iz maščevanja, ignoriranje, opravljanje, pripovedovanje slabih oziroma neresničnih zgodb, načrtovanje skrivnosti z namenom vznemirjanja drugega, govorjenje slabih strani za hrbtom, pozivanje drugih, naj se ne družijo z določeno osebo, izdajanje skrivnosti, kritiziranje, spodbujanje drugih k sovraštvu do določene osebe).

Zmerjanje, zbadanje in dajanje vzdevkov torej v literaturi najdemo med oblikami neposredne verbalne agresije oziroma trpinčenja. Natančen študij literature pa vendarle pokaže, da je takšna opredelitev preveč splošna in da **23**

opredelitev zbadanja kot trpinčenja potrebuje dodatno razlago. Boulton (1996) ugotavlja, da je že pri fizičnem nasilju zunanjemu opazovalcu težko postaviti mejo med tem, kdaj gre za surovost in kdaj za vsakdanji direndaj, še težje kot fizično nasilje pa je prepoznati zbadanje kot trpinčenje.

Shapiro, Baumeister in Kessler (1991) zbadanje opredeljujejo kot osebno komunikacijo, ki je usmerjena od povzročitelja do žrtve in vključuje tri komponente: agresijo, humor in dvoumnost. Pojasnijo, da niti čisti humor niti čista agresija ne pomenita zbadanja, šele ko se ti komponenti kombinirata na določen način, je rezultat zbadanje. Pri zbadanju sta torej v žrtev naravnana tako humor kakor tudi agresija. Zaradi te dvojne narave je težko ločevati med zbadanjem kot obliko trpinčenja in zbadanjem, ki vendarle nima negativnega prizvoka.

RAZUMEVANJE IN POSLEDICE VRSTNIŠKEGA ZBADANJA

Zbadanje pogosto ni mišljeno dobesedno, vendar pa se slabšalni pomen zbadanja običajno močno izpostavlja. Da bi lahko natančneje interpretirali sporočilo zbadanja, ga je treba, pojasnujeta Boxer in Cortés-Conde (1997), vselej obravnavati v določenem kontekstu. Pri tem igrajo pomembno vlogo poprejšnji odnosi med vključenima, namen zbadljivca in interpretacija zbadanja žrtve. S tem se strinjajo tudi Shapiro idr. (1991), ki pa hkrati opozarjajo, da žrtev težko natančno prepozna povzročiteljev namen. Medtem ko zbadljivec vidi svoje motive običajno kot nenevarne, žrtve, še posebno manjši otroci, lahko zbadanje čutijo kot sovražno in boleče. Podobno razmišljata tudi Crozier in Dimmock (1999), ki izpostavita, da od naslovnika ni mogoče pričakovati, da bo zmožen vselej prepoznati zabavne plati zbadanja. Bistvena razlika je namreč med ,smejati se s kom' in ,smejati se komu'.

Čeprav se torej lahko zdi vrstniško zbadanje zlasti za storilca nekaj povsem sprejemljivega in nedolžnega, pa so lahko nekateri otroci ob teh neželenih oblikah vrstniške pozornosti še kako ranljivi. Številne raziskave so nastale z namenom ugotoviti, kakšne so posledice vrstniškega zbadanja v posameznikovem poznejšem življenju. V nadaljevanju jih navajamo nekaj. Mooney, Creeser in Blatchford (1991) so opisali napovedljive posledice zbadanja, čeprav pri zbadanju ni šlo za trpinčenje. Med posledicami je med drugimi mogoče najti zadrego, prestrašenost, zaskrbljenost, osamljenost pa tudi strah, trpljenje in maščevanje. Storch idr. (2004) so ugotovili, da je pogosto zbadanje v otroštvu povezano z depresijo, zaskrbljenostjo, strahom pred negativnim ocenjevanjem in osamljenostjo v poznejšem življenju. Thompson in Smolak (2001) sta ugotovila,

da je negativno zbadanje glede videza v mladosti pomembno povezano s telesno podobo in problemi prehranjevanja v adolescenci in odraslosti.

Tudi sredstva množičnega obveščanja dokazujejo, kot navajajo Landau, Milich, Harris in Larson (2001), možno temno stran zbadanja. Navajajo primer dveh otrok, ki sta storila samomor zaradi ponavljajočega, neusmiljenega in mučnega zbadanja vrstnikov; prvega so vrstniki zbadali zaradi las, drugega pa zaradi teže. Avtorji pojasnijo, da čeprav zbadanje verjetno ni edini ali celo primarni razlog teh tragičnih primerov, ne moremo mimo dejstva o dolgoročnih negativnih posledicah ponavljajočega se trpinčenja in zbadanja s strani vrstnikov.

Zbadanje med vrstniki je v šolah pogost pojav, ki pa je kljub temu precej slabo raziskan. Temeljni razlog za to je gotovo ta, kot pojasnujeta Crozier in Skliopidou (2002), da je besedna agresija precej manj očitna od fizične. Storilec lahko žrtvi besede šepeta ali ji le namigne, in to celo ob učiteljevi prisotnosti, pa dejanje kljub temu ostane učitelju prikrito (Aho, 1998). Da bi opozorili na problem verbalnega nasilja v šoli in prispevali pomemben delček k boljšemu poznavanju in razumevanju tega pojava, smo se odločili, da raziščemo eno izmed njenih precej razširjenih oblik – zbadanje.

OPREDELITEV PROBLEMA IN METODOLOGIJA EMPIRIČNE RAZISKAVE

V prispevku bomo pozornost namenili iskanju odgovora na vprašanje o pogostosti in vsebini zbadanja v odvisnosti od učnega uspeha, posebno pozornost pa bomo namenili odgovoru na vprašanje, kako zbadanje občutijo žrtve. Zanimalo nas bo tudi, ali so občutki ob zbadanju povezani z vsebino zbadanja.

RAZISKOVALNA METODA

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

OPIS VZORCA

V raziskavo smo vključili učence šestih in osmih razredov iz severovzhodnega dela Slovenije. Na ravni interferenčne statistike je bil zajeti vzorec enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične statistične množice in je zajel 246 učencev. Zaradi nepopolnih odgovorov smo iz nadaljnje obdelave izključili 8 anketnih

vprašalnikov, kar pomeni, da je končni vzorec zajemal 238 učencev. Struktura vzorca gleda na razred je bila: 124 je bilo učencev šestega razreda (52,1 %) in 114 učencev osmega razreda (47,9 %). Med anketiranimi je bilo 113 (47,5 %) učencev moškega spola in 125 (52,5 %) ženskega. Vzorec je imel glede na učni uspeh ob koncu preteklega šolskega leta naslednjo strukturo: 5 (2,1 %) učencev je doseglo nezadosten učni uspeh, zadosten učni uspeh je doseglo 9 (3,8 %) učencev, 37 (15,5 %) učencev je bilo dobrih, prav dobrih je bilo 88 (37 %) učencev in odličnih je bilo 99 (41,6 %) učencev.

POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom, ki smo ga izdelali posebej za to raziskavo. Anketni vprašalnik smo preizkusili na manjši skupini učencev ter ga na osnovi sondažnega preizkusa vsebinsko in jezikovno dopolnili. V prvem delu anketnega vprašalnika smo učence vprašali o nekaterih osebnih podatkih. Drugi del vprašalnika se je nanašal na različne vidike verbalne agresije v šoli na različnih relacijah. Rezultati, predstavljeni v nadaljevanju, predstavljajo le tisti del obsežne raziskava, ki se nanaša na zbadanje med vrstniki.

Anketiranje učencev je potekalo med poukom. Učencem smo pojasnili namen raziskave in podali navodila za izpolnjevanje vprašalnika. Zagotovili smo jim anonimnost in jih prosili, da odgovarjajo iskreno. Podatke anketnega vprašalnika smo statistično obdelali s statističnim programskim paketom SPSS.

REZULTATI

RAZŠIRJENOST ZBADANJA MED VRSTNIKI

Da bi lahko odgovorili na temeljno vprašanje, ki smo si ga v raziskavi postavili, in sicer, kako zbadanje občutijo žrtve, smo učence najprej vprašali, ali so bili v preteklem šolskem letu kdaj deležni zbadanja vrstnikov. Na osnovi podatka, da je neposredna besedna agresija v obliki zmerjanja, dajanja neprijetnih vzdevkov in ranljivega zbadanja med prevladujočimi oblikami trpinčenja (Crozier in Dimmock, 1999), je bilo pričakovati, da je bila večina učencev vsaj kdaj deležna zbadanja v preteklem šolskem letu. Naši podatki so navedeno potrdili. Večina učencev (218 oziroma 91,6 %) v našem vzorcu je odgovorila, da je bila v preteklem šolskem letu vsaj enkrat deležna zbadanja, le majhen odstotek učencev (20

oziroma 8,4 %) je odgovoril, da v preteklem šolskem letu nikoli niso bili deležni zbadanja vrstnikov.

Zanimalo nas je, kako so učenci odgovarjali glede na učni uspeh. Zaradi nizkih frekvenc smo pri izračunu združili nezadostne, zadostne in dobre učence ter jih poimenovali ‚učenci z nižjim učnim uspehom‘. Izračun med učenci glede na učni uspeh ni pokazal statistično pomembne razlike v poročanju o pogostosti zbadanja v preteklem šolskem letu ($\chi^2 = 5,053$, $df = 2$, $p = 0,080$), kljub temu pa je zaznati tendenco, da so učenci z nižjim učnim uspehom (96,1 %) pogosteje poročali, da so jih vrstniki zbadali, kot pa učenci z boljšim učnim uspehom (prav dobri; 94,3 % in odlični; 86,9%).

Raziskave, ki so namenjale pozornost nasilju med vrstniki pri nas (Dekleva, 1996; Pušnik, 1999), so pokazale, da je bilo 20 do 24 % učencev vsaj kdaj pa kdaj oziroma večkrat deležnih nasilja vrstnikov, delež tistih, ki priznavajo večkratno izvajanje nasilja nad vrstniki, pa se giblje med 12 in 14 % (Pušnik, 2003). Ob tem naj opozorimo, da je delež učencev, ki so v naši raziskavi navedli, da so bili deležni zbadanja, precej večji, pri čemer seveda ne smemo spregledati, da zbadanje vselej ne pomeni tudi nasilja, o čemer smo podrobneje pisali v teoretičnem delu prispevka.

V nadaljevanju smo učence prosili, da na petstopenjski lestvici označijo, kako pogosto so bili žrtve zbadanja vrstnikov v preteklem tednu. Odgovorom smo pridali numerične vrednosti, in sicer: 0 – nikoli, 1 – enkrat, 2 – dvakrat, 3 – trikrat ali štirikrat, 4 – petkrat ali večkrat. Pri obdelavi podatkov smo zaradi nizkih frekvenc pri izračunih združili odgovora ‚trikrat ali štirikrat‘ in ‚petkrat ali večkrat‘ ter nov odgovor poimenovali ‚več kot trikrat‘. Odgovori učencev so pokazali, da je bila v preteklem tednu zbadanja vrstnikov deležna dobra polovica učencev (52,9 %). Največ vprašanih je v preteklem tednu doživelo zbadanje vrstnikov enkrat (31,5 %), 16,4 % učencev je bilo zbadanja deležnih dvakrat, več kot trikrat pa je bilo zbadanja deležnih 5 % učencev. V teoretičnem delu prispevka smo poudarili, da gre za trpinčenje v primerih, ko je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem (Olweus, 1995). Po podatkih pričujoče raziskave je bila dobra petina učencev v raziskavi deležna zbadanja v preteklem letu več kot enkrat. Na osnovi teh podatkov seveda ni mogoče oceniti, v katerem od teh primerov bi lahko šlo za trpinčenje. Za to bi potrebovali še druge podatke, in sicer podatke o pogostosti pojavljanja zbadanja v daljšem časovnem obdobju, o tem, ali so učenca zbadale vselej iste osebe, ali je imelo zbadanje negativno konotacijo ipd.

V povezavi z dobljenimi odgovori nas je zanimalo, ali uspeh učenca vpliva na pogostost njegovega poročanja o zbadanju s strani vrstnikov. Odgovori so prikazani v tabeli 1.

Tabela 1: Pogostost zbadanja glede na učni uspeh*

	Nezadosten			Skupaj	
	Zadosten	Dober	Prav dober		
Nikoli		23,5	51,1	55,6	47,1
Enkrat		45,1	35,2	21,2	31,5
Dvakrat		25,5	6,8	20,2	16,4
Več kot trikrat		5,9	6,8	3,0	5,0

* V tabeli so prikazane odstotne frekvence.

Skalar (2004) pojasnjuje, da učni neuspeh, socialna izključenost in vedenjska težavnost običajno nastopajo vsi trije hkrati, v medsebojni povezavi, se pogojujejo in krepijo. Po navadi pri tem ni mogoče ugotoviti, kateri od treh dejavnikov je bil prvi in je sprožil še preostala dva. Čeprav navaja, da nobenemu posebej ne moremo pripisovati večje teže in pomena, pa poudari, da ima morda storilnostna učinkovitost oziroma učna uspešnost (neuspešnost) vendarle poseben položaj in pomen v trikotniku. Poudari, da vedenjskih težav in socialne izključenosti ni mogoče odpraviti, če učencem ne pomagamo tudi k boljšim učnim uspehom, hkrati pa lahko učna uspešnost že sama po sebi prispeva k boljšemu socialnemu položaju učenca v razredu in prispeva k zmanjšanju njegove vedenjske težavnosti.

Na osnovi navedenega bi bilo mogoče pričakovati, da učenci s slabšim učnim uspehom pogosteje občutijo žaljivo zbadanje s strani vrstnikov (z namenom socialne izključitve) kot učenci z višjim učnim uspehom. Izračun je potrdil našo predpostavko. Med učenci se je glede na učni uspeh pokazala statistično pomembna razlika v pogostosti poročanja o zbadanju s strani vrstnikov ($\chi^2 = 24,327$, $df = 6$, $p = 0,000$). Površen pogled v tabelo 1 pokaže, da so učenci z nižjim učnim uspehom pogosteje poročali, da so jih v preteklem tednu vrstniki zbadali, kot učenci z višjim učnim uspehom, njihove odgovore pa bomo v nadaljevanju pogledali podrobneje.

Odlični (55,6 %) in prav dobri učenci (51,4 %) so najpogosteje poročali, da jih vrstniki v preteklem tednu niso zbadali. Vidimo, da je ta odgovor v obeh skupinah izbralo več kot polovica učencev. Drugi najpogostejši odgovor prav dobrih (35,2 %) in odličnih učencev (21,2 %) je bil, da so jih vrstniki v preteklem tednu zbadali enkrat. Med odličnimi učenci jih je približno enako odgovorilo,

da so jih vrstniki v preteklem tednu zbadali enkrat (21,2 %) oziroma dvakrat (20,2 %). Med prav dobrimi učenci pa jih je precej več poročalo, da so jih vrstniki zbadali enkrat (35,2 %) kot pa dvakrat (6,8 %).

Drugače so odgovarjali učenci z nižjim učnim uspehom (zadostni, nezadostni in dobri učenci). Slaba polovica (45,1 %) teh je najpogosteje odgovorila, da so bili v preteklem tednu deležni zbadanja enkrat, sledijo učenci, ki so odgovorili, da so bili deležni zbadanja dvakrat (25,5 %). Med učenci z nižjim učnim uspehom na tretjem mestu sledijo tisti, ki so odgovorili, da v preteklem tednu zbadanja niso bili deležni (23,5 %).

Vsi učenci, ne glede na učni uspeh, so najmanj pogosto odgovorili, da so bili zbadanja v preteklem tednu deležni več kot trikrat. Iz tabele pa lahko vidimo, da je bilo med njimi najmanj odličnjakov (3,0 %), med prav dobrimi učenci je bilo takšnih 6,8 % in med učenci s slabšim učnim uspehom 5,9 %.

VSEBINA ZBADANJA MED VRSTNIKI

Učence smo prosili, da se spomnijo primera, ko so jih vrstniki zbadali v preteklem šolskem letu, in pojasnijo, zakaj mislijo, da so jih zbadali na opisan način. Učenci so navajali žaljive besede oziroma vzdevke, ki so jih bili deležni, ali pa opisali, kako so jih vrstniki zbadali. V nadaljevanju navajamo nekatere opise učencev:

„Rekli so mi znanstvenik.“, „Zbadali so me z imenom mojih staršev.“, „Klicali so me okno.“, „Govorili so mi špeh bomba.“, „Zbadali so me, da sem keson.“, „Zbadali so me z vzdevkom pičlarka in mi govorili, da se samo učim.“

Kot lahko vidimo, so bile navedbe učencev zelo raznovrstne. Iz nekaterih primerov je bilo mogoče precej zanesljivo sklepati, zakaj so bili učenci deležni zbadanja (npr. „Govorili so mi špeh bomba“ se bržkone nanaša na učenčev videz), v drugih primerih smo lahko o tem le domnevali ali pa tudi ne (npr. „Klicali so me okno.“). Da bi o tem, zakaj so bili učenci deležni zbadanja vrstnikov, izvedeli več, smo opise učencev obravnavali skupaj s pojasnitvami, zakaj so bili deležni prav določenega zbadanja. Razloge za zbadanje smo analizirali (Glaser in Strauss, 1967) in identificirali osem osnovnih kategorij. Tudi v tem primeru so nas zanimali odgovori učencev glede na učni uspeh, ki so prikazani v tabeli 2.

Tabela 2: Pogostost zbadanja glede na učni uspeh* **

Razlogi za zbadanja	Nezadosten		Odličen	Skupaj	
	Zadosten	Dober			Prav dober
Videz		44,9	37,3	44,2	41,7
Intelektualne sposobnosti		8,2	9,6	16,3	11,9
Fizične značilnosti		12,2	9,6	10,5	10,6
Ljubezenska, spolna vsebina		10,2	13,3	7,0	10,1
Psihološke, socialne značilnosti		8,2	13,3	5,8	9,2
Značilnosti družine		8,2	6,0	7,0	6,9
Izpeljanke iz imena		2,0	7,2	8,1	6,4
Vseбина neznana		6,1	3,6	1,2	3,2

* V tabeli so prikazane odstotne frekvence.

** Na vprašanje so odgovarjali učenci, ki so navedli, da so bili v preteklem šolskem letu deležni zbadanja (n = 218).

Med učenci se glede na učni uspeh ni pokazala statistično pomembna razlika v poročanju glede vsebine zbadanja ($\chi^2 = 12,013$, $df = 14$, $p = 0,605$). Iz tabele 2 lahko vidimo, da so učenci ne glede na učni uspeh poročali, da so jih vrstniki zbadali zaradi videza (odlični 44,2 %, prav dobri 37,3 % in drugi učenci 44,9 %). Pri tem so bili pogosto izpostavljeni učenčeva postava, velikost, oblika obraza, pričeska, način oblačenja, barva kože, uporaba pripomočkov (npr. očal) in podobno. Daleč največ zbadljivk v navedeni skupini se je nanašalo na postavo posameznika, in sicer najpogosteje na debelost, precej manj pogosto pa na majhnost in suhost. Med zbadljivkami na račun videza so učenci navajali, da so bili deležni vzdevkov, na primer: špehbomba, debela, bajsa, omara, bolha, mravlja, palček, čivava, malček, prekla, špeglarka, očalarka, mumija, mozolarka, pega in drugih. Odgovori učencev, zakaj so bili deležni zbadanja vrstnikov, so bili med drugim naslednji:

„... ker sem pač močnejše postave.“, „... ker imam nekaj več kg od mojih vrstnic.“,
 „... ker nisem iste rasti kot oni. Sem manjši.“, „Mala sem kot mravlja.“, „... ker sem suha (zelo).“, „... zaradi blede kože na obrazu.“, „...ker slabo vidim in nosim očala.“

Iz tabele 2 lahko vidimo, da so bile vse druge skupine zbadljivk precej manj pogoste v vseh treh skupinah učencev glede na učni uspeh. Odlični učenci so na drugo mesto postavili zbadljivke, ki se nanašajo na posameznikove intelektualne sposobnosti (16,3 %), in na tretje mesto zbadljivke, ki se nanašajo na posameznikove fizične značilnosti (10,5 %). Prav dobri učenci so navedli, da so bili poleg zbadljivk, ki se nanašajo na videz, enako pogosto (13,3 %) deležni zbadljivk, ki vključujejo spolno vsebino, in zbadljivk, ki se nanašajo na psihološke, socialne značilnosti. Učenci z nižjim učnim uspehom pa so na drugo mesto glede pogostosti postavili zbadljivke, ki se nanašajo na fizične značilnosti (12,2 %), ter zbadljivke z ljubezensko, spolno vsebino (10,2 %).

Če pogledamo odgovore vseh učencev ne glede na učni uspeh, vidimo, da so na drugem mestu glede na pogostost zbadljivke, ki se nanašajo na posameznikove intelektualne sposobnosti (11,9 %). Na osnovi odgovorov učencev je raziskava pokazala, da zbadanja niso deležni le učenci, ki so manj bistri in v šoli dosegajo slabši učni uspeh, temveč pogosto tudi tisti učenci, ki so zelo bistri, zelo uspešni, pridno sodelujejo in se pridno učijo. V to kategorijo smo vključili tudi zbadljivke, ki so jih učenci deležni takrat, ko česa ne znajo, ali ko povedo kaj narobe. V nadaljevanju navajamo nekaj navedb učencev:

„Kličejo med Znanstvenik, ker sem res pameten.“, „Nekaj nisem znala in zdaj me pogosto zbadajo, da sem butasta.“, „Kličejo me glupi, ker sem slabši od njih.“, „Zbadajo me, ker nisem preveč bistra.“, „Kličejo med pišlarka, ker imam v tem šolskem letu samo eno štirko, ker si veliko stvari zapomnim in stvari povem enako, kot nekje piše.“, „Zbadajo me, ker se veliko učim.“

Kategorije zbadljivk si na tretjem, četrtem in petem mestu sledijo tesno skupaj. Na tretjem mestu so med razlogi za zbadanje posameznikove fizične značilnosti (10,6 %). Učenci so večinoma navajali, da so zbadanja deležni zato, ker so neuspešni v športu na splošno oziroma neuspešni, nerodni, nevešči v določenem športu. V nadaljevanju navajamo nekaj odgovorov učencev, zakaj so bili deležni zbadanja na račun (ne)uspešnosti v športu:

„... ker nisem znal nogometa.“, „... ker enkrat na tekmi nisem dal gola.“, „... ker sem v športu bolj slab.“, „... ker ne igram nogometa.“, „... ker sem slaba pri odbojki.“

Le dva učenca sta navedla, da sta bila deležna zbadanja zaradi uspešnosti v športu. Enega so zbadali zaradi tega, ker hitro teče, drugega pa zato, ker je v športu zelo dober. Skoraj enako pogosto kot na račun fizičnih sposobnosti so učenci

navajali, da so jih vrstniki zbadali zaradi ljubezenskih, romantičnih odnosov oziroma z zbadljivkami s spolno vsebino (10,1 %). Navajamo nekaj primerov:

„Rekli so mi, da sem zaljubljen v sošolko, čeprav nisem.“ „Rekel mi je, da sem v eno in da jo gledam v ...“ „Pisali so na tablo, v koga sem.“

Tej skupini zbadljivk glede pogostosti tesno sledijo zbadljivke, ki se nanašajo na posameznikove psihološke in socialne značilnosti (9,2 %). Med odgovori učencev v tej skupini je mogoče najti naslednje razloge za zbadanje:

„... sem sramežljiva.“ „... nisem preveč družabna.“ „... nisem veder.“ „... se pogosto bojim.“ in podobne odgovore.

Kot je razvidno iz tabele, so med manj pogostimi zbadljivkami zbadljivke na račun družine (6,9 %). V to skupino smo uvrstili zbadljivke, ki se nanašajo na: socialni status družine, narodnost, dejavnost staršev, ime katerega od družinskih članov in podobno. Med zbadljivkami na račun družine so učenci med drugim navedli naslednje odgovore:

„Rekli so mi: Franci je njegov idol, in sicer zato, ker je mojemu očetu ime Franci.“ „Zbadali so me zaradi mame, ker naj bi bilo njeno ime enako firmi, ki izdeluje ure.“ „Rekli so mi Cigan zaradi moje družine.“

Na predzadnjem mestu so zbadljivke, ki so povezane s posameznikovim imenom (6,4 %). To so različne rime, povezane z imenom, skrajšave, predelave imen in podobno. Nekaj primerov:

„Rekli so mi, naj grem v Kenijo – ker se tako pišem.“ „Norčevali so se iz mojega imena.“ „Uporabljali so grdo rimo na moje ime.“

Zadnja, najmanj pogosta skupina (3,2 %) zajema zbadljivke, ki jih ni bilo mogoče uvrstiti v nobeno od zgoraj navedenih skupin. Ena učenka je na primer odgovorila:

„Govorili so mi Puppy. Zakaj so me tako klicali, pa ne vem.“

POČUTJE OB ZBADANJU

V uvodu prispevka smo navedli nekaj raziskav, ki kažejo na možne negativne posledice bolečega vrstniškega zbadanja na posameznikovo poznejše življenje. Da bi spoznali, kako boleče je vrstniško zbadanje za učence, smo jih prosili, da povedo, kako so se počutili ob zbadanju. Izbirali so lahko med več odgovori, ki smo jih združili v tri velike skupine. Prva skupina predstavlja nevtralno počutje učencev ob zbadanju in zajema odgovor „vseeno mi je bilo“. Druga skupina predstavlja pozitivno počutje učencev ob zbadanju in zajema odgovor „zabaval sem se“. Tretja skupina, ki zajema vse druge odgovore: „bil sem jezen, zelo jezen“, „bil sem žalosten, prizadet“, „bil sem v zadregi“, „bilo me je sram“, pa predstavlja negativna čustva učencev ob zbadanju. Odgovore učencev prikazuje tabela 3.

Tabela 3: Počutje učencev ob zbadanju glede na učni uspeh*

	Nezadosten		Odličen	Skupaj
	Dober	Prav dober		
Nevtralno	34,7	34,9	25,5	31,2
Pozitivno	8,2	10,8	19,8	13,8
Negativno	57,1	54,2	54,7	55,0

* V tabeli so prikazane odstotne frekvence.

Že površen pogled pokaže, da ob zbadanju učenci precej pogosteje doživljajo negativna čustva (55,1 %; od tega je bilo 24,8 % jeznih, 27,1 % žalostnih in 3,2 % učencev je bilo sram), kot pa nevtralna (31,2 %) oziroma pozitivna (13,8 %). Med učenci se glede na učni uspeh ni pokazala statistično pomembna razlika v poročanju glede občutkov ob zbadanju ($\chi^2 = 5,370$, $df = 4$, $p = 0,251$). Kot je razvidno iz tabele, so učenci v vseh treh skupinah glede na učni uspeh najpogosteje odgovorili, da so ob zbadanju doživljali negativna čustva, na drugo mesto so postavili nevtralna, na tretje mesto pa pozitivna.

Zanimalo nas je, ali med vsebino zbadanja in občutki učencev ob zbadanju obstaja povezanost. Odgovori učencev so prikazani v tabeli 4.

Tabela 4: Pogostost zbadanja glede na učni uspeh*

Razlogi za zbadanja	Neutrarno	Pozitivno	Negativno
Videz	27,5	15,4	57,1
Intelektualne sposobnosti	19,2	3,8	76,9
Fizične značilnosti	34,8	13,0	52,2
Ljubezenska, spolna vsebina	40,9	22,7	36,4
Psihološke, socialne značilnosti	45,0	10,0	45,0
Značilnosti družine	26,7	13,3	60,0
Izpeljanke iz imena	42,9	0,0	57,1
Vsebina neznana	28,6	42,9	28,6
Skupaj	31,2	13,8	55,0

* V tabeli so prikazane odstotne frekvence.

Stopnjo povezanosti med navedenima spremenljivkama smo izračunali s kontingenčnim koeficientom, ki je 0,284, $p = 0,159$ in kaže na nizko korelacijo med navedenima spremenljivkama. Iz tabele lahko vidimo, da so učenci ne glede na vsebino zbadanja ob tem najpogosteje doživljali negativna čustva, razen v primeru zbadljivk z ljubezensko oziroma spolno vsebino, ko so učenci najpogosteje doživljali nevtralna čustva. V vseh primerih – razen zadnjem – so učenci kot druga najpogosteje navajali nevtralna čustva, najmanj pogosto pa pozitivna.

RAZPRAVA

Temeljni namen prispevka je bil raziskati eno izmed prevladujočih oblik verbalnega nasilja med mladimi – zbadanje. Pri tem nas je zanimalo zlasti, kako zbadanje občutijo žrtve. Raziskava je prinesla kar nekaj zanimivih in uporabnih spoznanj.

Velika večina učencev v tej raziskavi je navedla, da so imeli v preteklem šolskem letu izkušnjo z zbadanjem, dobra polovica anketiranih pa, da so imeli izkušnjo z zbadanjem v preteklem tednu. Učenci s slabšim učnim uspehom so pogosteje kot učenci z boljšim učnim uspehom poročali, da so jih vrstniki zbadali. Še posebej skrb vzbujajoč je podatek, da je dobrih 20 % anketirancev poročalo o ponavljanju zbadanja v preteklem tednu, od teh pa je bilo 5 % učencev zbadanja deležnih več

kot trikrat. Navedeni podatki potrjujejo, da je vrstniško zbadanje zelo razširjeno in hkrati nakazuje potrebo po tem, da ta problem vzamemo resno.

V nadaljevanju je raziskava pokazala, da po lastnih navedbah učenci ob zbadanju pogosteje doživljajo negativna kot pa nevtralna oziroma pozitivna čustva. V uvodnem delu smo navajali nekatere avtorje (Boxer in Cortés-Conde, 1997, Shapiro idr., 1991), da je za razumevanje zbadanja nujno potrebno poznavanje namena storilca in interpretacije zbadanja s strani žrtve. Glede na možne negativne in dolgoročne posledice zbadanja v posameznikovem poznejšem življenju bi bilo potrebno, ne glede na to, kakšen je namen zbadljivca, v praksi posebno pozornost nameniti temu, kako zbadanje doživljajo žrtve. Vselej namreč zbadljivec ne pojasni (ne želi ali nima priložnosti) naslovniku, zakaj je zbadal ter s kakšnim namenom, in tudi če pojasni, od žrtve ni mogoče pričakovati, da bo zmožna vedno prepoznati zabavne plati zbadanja (Crozier in Dimmock, 1999). Tako se dogaja, da namen zbadanja ni bil negativen, žrtvi pa je z zbadanjem kljub temu povzročil negativna čustva.

Nekatere raziskave (Shapiro idr., 1991; Landau idr., 2001) ob navedenem opozarjajo tudi na problem neustreznega vrednotenja vrstniškega zbadanja s strani učiteljev in staršev. Za otroka je lahko neko zbadanje zelo stresno in obremenjujoče ter pusti boleče spomine, učitelj pa lahko to zbadanje oceni kot povsem nedolžno. Te raziskave nedvomno potrjujejo potrebo po tem, da smo do občutkov žrtev ob zbadanju še posebno pozorni ter da poskušamo razumeti njihovo videnje in dožemanje situacije. Hkrati je treba iskati priložnosti ter spodbujati pogovor med žrtvijo in storilcem.

Sklenemo lahko, da zbadanja torej ne velja pojmovati kot nekaj povsem nedolžnega in sprejemljivega v otroštvu. Kot smo videli, je mogoče zbadanje razumeti tudi kot trpinčenje, zato je nujno, da se navedenega pojava ne spregleda, ignorira, temveč da se o njem govori, pojav čim bolj ozavešči in hkrati resno obravnava. Zavedamo se, da rezultatov raziskave zaradi majhnega vzorca ni mogoče posploševati, kljub temu pa je raziskava prispevala pomemben delček k boljšemu poznavanju in razumevanju ene izmed precej razširjenih oblik verbalne agresije med mladimi.

LITERATURA

- Aho, S. (1998). The teasers and the teased pupils at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (3), 309–318.
- Boulton, M. J. (1996). Lunchtime supervisors' attitudes towards playful fighting, and ability to differentiate between playful and aggressive

- fighting: An intervention study. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (3), 367–381.
- Boxer, D. in Cortés-Conde, F. (1997). From bonding to biting: Conversational joking and identity display. *Journal of Pragmatics*, 27 (3), 275–294.
- Crozier, W. R. in Dimmock, P. S. (1999). Name-calling and nicknames in a sample of primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (4), 505–516.
- Crozier, R. W. in Skliopidou, E. (2002). Adult recollections of name-calling at school. *Educational Psychology*, 22 (1), 113–124.
- Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo. V Šelih, A. (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (113–181). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dittmar, H. (2000). The “body beautiful”: English adolescents’ images of ideal bodies. *Sex Roles*, 42 (9–10), 887–915.
- Glaser, B. G. in Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Macmillan.
- Grujičič, B. (2007, 27. januar). Slovenski najstniki čedalje bolj nasilni. (Zdravje in vedenje v šolskem obdobju – intervju s Heleno Jeriček). *Delo, Sobotna priloga*, str. 20–21.
- Kristančič, A. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana, AA Inserco, svetovalna služba.
- Landau, S., Milich, R., Harris, M. J. in Larson, S. E. (2001). “You really don’t know how much it hurts:” children’s and preservice teachers’ reactions to childhood teasing. *School Psychology Review*, 30 (3), 329–143.
- Mooney, A. M., Creeser, R. in Blatchford, P. (1991). Children’s views on teasing and fighting in junior schools. *Educational Research*, 33 (2), 103–112.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Owens, L., Shute, R. in Slee, P. (2000). “Guess what I just heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 67–83.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Pušnik, M. (2003). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: ZRSŠ.

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. in Lagerspetz, K (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (1), 117–124.
- Shapiro, J. P., Baumeister, R. F. in Kessler, J. W. (1991). A three component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10 (4), 459–472.
- Skalar, V. (2004). Socialna integracija otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. V Meško, G. (ur.), *Preprečevanje kriminalitete (185–196)*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Storch, E. A., Roth, D. A., Coles, M. E., Heimberg, R. G., Bravata, E. A. in Moser, J. (2004). The measurement and impact of childhood teasing in a sample of young adults. *Journal of Anxiety Disorders*, 18 (5), 681–694.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MARCA 2010.

PRISOTNOST HOMOFBIJE MED ŠTUDENTKAMI IN ŠTUDENTI UNIVERZE V LJUBLJANI

39

THE PRESENCE OF HOMOPHOBIA AMONG
STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF LJUBLJANA

Tina Velišček, študentka 3. letnika soc. ped.
Šarпова ulica 13, 5222 Kobarid
tina.veliscek@gmail.com

in

**Nika Bošnjak, Lea Cahunek, Maja Hlad, Teja Hojan,
Maja Markovič, Nastja Prijatelj, Vesna Štefanec, Klavdija Štih**

POVZETEK

Članek se dotika vprašanja homofobije in poskuša razumeti izvor ter posledice diskriminatornih praks v našem okolju. Homofobija je, ne glede na to, ali jo obravnavamo kot strah ali kot predsodek, eden izmed problemov tako sodobnih kot tradicionalnih družb in vodi k diskriminaciji in kratenju temeljnih človekovih pravic zgoj na podlagi posameznikove spolne usmerjenosti. Prehod od eksplicitnih k prikritim homofobnim vsebinam morda v očeh nekaterih kaže na zmanjševanje homofobnih čustev, vendar gre pri omenjenem procesu zgoj za premestitev sredstev homofobije iz grobega fizičnega sveta v simbolni in bolj kultiviran izraz človeške nestrpnosti. Z anketo smo poskusile osvetliti prisotnost homofobije na ljubljanskih fakultetah ter ugotoviti, do kakšne mere je med študenti prisotno zavedanje o posledicah homofobnega nasilja za njegove žrtve. Rezultati so pokazali statistično pomembne razlike med spoloma kot tudi med humanističnimi in naravoslovnimi fakultetami.

KLJUČNE BESEDE: *homofobija, homoseksualnost, človekove pravice, LGBT¹.*

¹ LGBT: s kratico LGBT označujemo lezbijke, geje, biseksualce in transseksualce.

ABSTRACT

This article deals with the issue of homophobia and attempts to examine the origins and consequences of discriminatory practices in our community. Regardless of whether it is considered a fear or a prejudice, homophobia is a problem in traditional as well as modern societies and leads to discrimination and the violation of fundamental human rights on the basis of an individual's sexual orientation. The transition from explicit to subtle homophobic discourses may be understood by some as a dissipation of such feelings, but in reality what we are seeing is only a relocation of homophobic practices from the rough physical world into symbolic and more sophisticated expressions of human intolerance. In the survey we tried to determine the presence of homophobic sentiment among Ljubljana's students and find out to what extent the students are aware of the consequences homophobia can have for the victim and society in general. The results demonstrated statistically significant differences between men and women as well as between humanistic and natural sciences faculties.

KEY WORDS: *homophobia, homosexuality, human rights, LGBT²*.

UVOD

Dandanes je homofobija kompleksen problem, ki se producira v različnih oblikah prek različnih medijev sporočanja in se ga tako strokovnjaki kot laiki premalo zavedamo. Mnogo je oblik homofobnega nasilja, ki posameznike vsakodnevno ogrožajo zgolj zaradi njihove ne-heteroseksualne usmerjenosti. Homofobni izrazi nestrpnosti so se sicer premaknili v simbolno sfero ter se večinoma manifestirajo na sodoben način skozi izolacijo in izogibanje, včasih pa se kažejo kot oblike psihičnega in fizičnega nasilja. V okviru raziskave smo študentke in študente različnih fakultet spraševale, če vedo, kaj homofobija sploh je. Glavni namen naše raziskave je bil opozoriti na prisotnost lezbijk, gejev, biseksualcev in transseksualcev na ljubljanskih fakultetah ter ugotoviti, kakšen odnos imajo preostali študentje in študentke do njih. Prav tako nas je zanimalo, v kolikšni meri je homofobija med študenti ljubljanskih fakultet prisotna in ali se zavedajo, da je problem sodobne družbe.

Ugotovile smo, da večina sodelujočih v raziskavi pojma sploh ne pozna. Poleg tega smo ugotovile, da del študentov homofobije v naši družbi ne vidi kot problem ali pa menijo, da lezbijke, geji, biseksualci in transseksualci ne občutijo posledic homofobije. Cilj našega projekta je bil ozavestiti ljubljanske študente o prisotnosti homofobije na fakultetah ter negativnih posledicah, ki jih ima ta za lezbijke, geje, biseksualce in transseksualce.

HOMOFBIJA – DRUŽBENI PROBLEM?

Homofobija pomeni persistenten in iracionalen strah pred homoseksualci z elementi sovraštva, vseeno pa je danes praviloma ne razumemo v smislu strahu, saj so raziskave pokazale, da je termin bližje predsodku kot pa fobiji (Tratnik, 1995a). V vsakdanjem diskurzu je pojem razumljen kot oblika splošnega političnega, osebnega in moralnega nestrinjanja s homoseksualnostjo. Homofobija vključuje obsojanje, odpor, nasilje in diskriminacijo istospolno usmerjenih posameznikov (Kuhar, 2006). Je družbena drža, ki predpostavlja, da je „svet heteroseksualen in da tak mora biti“ (Zorn, 1998, str. 136). Plummer (1995) opredeljuje homofobijo kot specifičen in ozek koncept, usmerjen na izredno natančne, osebne strahove.

Tratnik (1995, v Kuhar, 2006) navaja, da je ena izmed značilnosti homofobije tudi ta, da je ljudi strah, da bi jih kdo označil za homoseksualce. Posameznik, ki se boji ali odklanja določeno skupino, v našem primeru homoseksualce, nikakor noče, da bi ga drugi videli kot člana te skupine. Homofobična oseba se torej izogiba vsakega vedenja, še posebej čustvenega in ekspresivnega, do predstavnikov istega spola, ki bi lahko bilo lastno lezbijkam ali gejem. V kontekstu ‚moške bolečine‘ kot posledice neustreznosti kulturnim definicijam moškosti je homofobija izraz prav tovrstnega strahu, strahu pred tem, da bi bil kot ‚ne dovolj moški‘ označen za homoseksualca.

Homofobija se izraža tako na individualni kot na družbeni ravni. Pojavlja se na različnih mestih (šola, mediji, delovno mesto ...). Mnogo ljudi vsakodnevno izvaja ali izkusi različne oblike homofobije (izogibanje, homofobične šale, verbalno nasilje, diskriminacija), čeprav se tega ne zavedajo, saj so sprejeli in ponotranjili negativna družbena stališča do homoseksualnosti (Tratnik, 1995a). Vsi smo v glavnem odraščali v heteroseksualnih družinah ter bili v šolah in drugih institucijah deležni podobne socializacije. Homofobija je torej večinoma še vedno samoumevni del družbene vzgoje, ki smo je deležni.

PRIKRITA HOMOFBIJA – „NIČ NIMAM PROTI NJIM, AMPAK ...“

Sodobno izražanje predsodkov se razlikuje od tradicionalnih. Ule (2005) opozarja na kvalitativne spremembe v izražanju predsodkov, ki naj bi prešli iz eksplicitnih in neposrednih v prikrite in simbolne ter se izražali v pasivnem zavračanju drugih. Tudi na področju homofobije smo v sodobnem času z ignoriranjem in distanco kot sodobnimi oblikami izključevanja (diskriminacije na prikriti oz. simbolni ravni) nadomestili fizično nasilje. Tega je po mnenju Kuharja (2009) nadomestilo kultivirano ali simbolno nasilje oz. diskriminacija, proti kateri se je težje bojevati, poleg tega pa daje vtis, da je upravičeno, dopustno in da si ga žrtve celo zaslužijo.

Ena izmed posledic premikov v smer simbolne diskriminacije je povezana z ideologijo varnosti, ki opravičuje diskriminacijo in ji daje pridih racionalnosti. To po avtorjevih besedah ponazarjajo izjave tipa „Nič nimam proti njim, ampak ...“, kjer v nadaljevanem delu izjave posameznik opravičuje diskriminacijo iz kakršnihkoli razlogov. Kot dober primer za ‚kultivirano diskriminacijo‘ avtor navaja izjave določenih političnih strank ob napadu na LGBT-skupnost pred *Cafe Open* poleti 2009, kjer so politični predstavniki obsodili tovrstno homofobično nasilje, zraven pa so nekateri dodali besedo ‚ampak‘. Iz tega so nato izhajali s svojim nestrinjanjem s posvojitvami otrok s strani istospolnih parov ipd. S tovrstno diskriminacijo „v prvem koraku navidezno stopiš na stran manjšine, v naslednjem koraku pa – zaradi ideologije varnosti /.../ – ponovno reproduciraš diskurz, ki je prvotno pripeljal do nasilnega izražanja homofobije“ (Kuhar, 2009, str. 44).

VZROKI ZA HOMOFBIJO

Vzroki za homofobijo niso konstanta, razlikujejo se v vsaki posamični družbi kot tudi med različnimi družbami. Skladno s tem so spremenljivi tudi vzroki za homofobijo na individualni ravni. Po besedah Velikonje (1998) v zloženki za šole z naslovom *Izobraževanje proti homofobiji* je le-ta kot družbeni pojav posledica predsodkov, ne pa izkustvenega strahu. Ljudje so lahko homofobni brez kakršnekoli negativne izkušnje s homoseksualci, veliko vlogo pri tem igrata primarna in sekundarna socializacija, ki nam vcepljata družbene koncepte normalnosti. Na podobo ‚normativnega človeka‘ je v svoji razpravi o stigmi opozoril že Goffman. Neustrežanje normativnemu modelu je izhodišče za diskriminatorno obravnavo vseh, ki odstopajo od tega normativnega modela (v

našem primeru heteroseksualnega modela) in ga pravzaprav s svojim odstopanjem omogočajo, „saj se ta lahko vzpostavlja šele kot negacija svojega binarnega nasprotja“ (Kuhar, 2009, str. 15).

Različni avtorji navajajo več možnih vzrokov za nastanek homofobije, ki lahko izvirajo iz posameznika ali iz njegove okolice oz. kulture. Med najpomembnejšimi so naslednji vzroki:

1. Szasz (1978, v Tratnik, 1995a) je stigmatizacijo homoseksualnosti pojasnjeval s teorijo žrtve oziroma grešnega kozla, prek katerega se družba očisti ter hkrati potrdi svojo normalnost in pravilnost.
2. Psihoanaliza predpostavlja, da homofobija pomeni strah pred lastnimi homoseksualnimi nagnjenji. Privlačnost do pripadnikov istega spola lahko izzove ekstremno anksioznost, posledično se ti občutki privlačnosti zatirajo, zanikajo ali projicirajo na heteroseksualno osebo (Lešnik, 2010).
3. Homofobije se (podobno kot rasizma in seksizma) ljudje lahko naučijo. Miti o lezbijkah, gejih in biseksualcih so se ohranjali v naši družbi kljub dostopnosti točnih podatkov. Malo otrok dobi celovite in nepristranske informacije o LGBT-osebah; veliko odraslih pa še vedno verjame stereotipom, ki so se jih naučili kot otroci (Thompson in Zoloth, 1990).
4. Naša kultura je močno heteroseksualno usmerjena. Geji in lezbijke pogosto svojo spolno usmerjenost pred homofobno družbo skrivajo, zato ima heteroseksualna skupnost pomanjkljivo ali nikakršno predstavo o homoseksualcih. Večina heteroseksualnih posameznikov torej nima nobenih stikov z geji in lezbijkami, zato se jim zdi še tako vsakdanje obnašanje homoseksualcev nenavadno in šokantno.
5. Vzrok za homofobijo je tudi v predstavi, da homoseksualni način življenja ogroža vsesplošno sprejete družbene in religiozne vrednote tradicionalne družine ter vlogo ženske in moškega znotraj družine. Predstave vsebujejo takšne vrednote, da ‚normalno‘ družino sestavljata odrasel moški in ženska, spolno vedenje pa jima je dovoljeno samo tedaj, kadar je cilj spolnega akta otrok (Hancock, 1986, v Sekereš, 2010).
6. Socializacija spolne vloge je prav tako pomembna v razvoju homofobije. Večina ljudi verjame, da so vedenjski vzorci splošni: ženske so čustvene in skrbne, moški samozavestni, racionalni. Nekateri geji so včasih stereotipno ženstveni in nekatere lezbijke se včasih obnašajo skladno z moškimi stereotipi. Tako se meni, da geji in lezbijke ogrožajo splošne predstave o obnašanju moških in žensk. Zelo je razširjena napačna predstava, da se vse lezbijke obnašajo kot moški in vsi geji kot ženske. Nekateri strogo verjamejo v spolne vloge, zato lahko lezbijke in geji ustvarijo zmedo v predstavi primerne obnašanja

žensk in moških. Že od nekdaj velja tradicionalna predstava, da naj bi moški dominirali nad ženskami. Ker pa geji v glavnem ne dominirajo nad ženskami, homofobični posamezniki vidijo geje kot grožnjo sprejetim in tradicionalnim pravilom moškega vedenja (Hancock, 1986, v Sekereš, 2010).

Ne glede na izvor vzrokov za homofobijo so predsodki pomemben dejavnik njenega nastanka. Vzroki se med seboj lahko prepletajo, prav tako se lahko ob vzajemnem delovanju več iracionalen strah pred homoseksualci potencira, to pa lahko na podlagi predsodkov pripelje do neadekvatnih diskriminatornih obravnav.

FUNKCIJE HOMOFBIJE

Klasična analiza homofobije je funkcionalistična. Herek (1991, v Kuhar, 2006) govori o treh osnovnih funkcijah, ki jih opravljajo homofobična občutja, reakcije in vedenje: eksperimentalno-shematski, samoekspresivni ter defenzivni funkciji.

EKSPERIMENTALNO-SHEMATSKA FUNKCIJA

Ta funkcija osmišlja pretekle izkušnje z geji in lezbijkami ter uravnava nadaljnje vedenje. Če so bile pretekle izkušnje pozitivne, posamezniki v odnosu do gejev in lezbijk ne izražajo negativnih stališč. V primeru negativne izkušnje pa se zgolj utrjujeta stereotip in negativen odnos do homoseksualnosti. Ta funkcija torej temelji na izkušnji.

SAMOEKSPRESIVNA FUNKCIJA

Herek (prav tam) ugotavlja, da je ta funkcija homofobije najpogosteje prisotna. Znotraj samoekspresivne funkcije razlikujemo med vrednotno in družbeno – ekspresivno funkcijo. Pri prvi gre za utrjevanje posameznikove samopodobe prek izražanja vrednot, ki so v središču posameznikovega razumevanja samega sebe (na primer izražanje homofobičnih stališč kot oblika utrjevanja svojih religioznih prepričanj in vrednot), v drugem primeru pa gre za izražanje stališč, za katere posameznik dobi podporo znotraj družine, prijateljev ali širše družbe (na primer fizični napadi na homoseksualce kot oblika dokazovanja posameznikovega statusa znotraj mladostniških skupin in celotne skupine v določeni skupnosti).

DEFENZIVNA FUNKCIJA

Ta funkcija (prav tam) pomeni redukcijo nelagodja in anksioznosti, ki jo homoseksualnost lahko sproži. Tu gre za to, da je anksioznost pogosto povezana s posameznikovim konfliktnim položajem glede lastnega seksualnega ali spolnega statusa. Funkcija obrambe tako projicira lastne nezaželene lastnosti na skupino homoseksualcev, tako pa posamezniki simbolično obračunajo z nesprejemljivimi vidiki samega sebe.

KDO JE HOMOFBIČEN?

Herek (1984, v Tratnik, 1995a) je ugotovil, da imajo osebe z bolj negativnimi stališči do lezbijk in gejev običajno tudi naslednje značilnosti:

- imajo manj osebnih stikov z lezbijkami in geji,
- mladost preživijo na podeželju ali v manjših mestih,
- so največkrat starejši, manj izobraženi moški,
- so bolj religiozni.

Homofobične osebe svojih homofobičnih stališč v javnosti ne zagovarjajo vedno neposredno in jasno. Veliko homofobičnih posameznikov odkrito izraža sovraštvo do lezbijk in gejev, veliko pa jih zanika svoja homofobična stališča. Stopnja homofobije se spreminja od osebe do osebe (Tratnik, 1995b).

V raziskavah se močno izraža dejstvo, da so moški bolj homofobični od žensk (Aguero, Block in Bryne, 1984, v Tratnik, 1995a).

V sodobni zahodni kulturi je koncept moškosti tesno povezan s heteroseksualnostjo, kar vzpostavlja tako družbeni kot tudi psihološki pritisk nad moškimi, da svojo moškost vedno znova potrjujejo prek zavrnitve tistega, kar v kulturi ni konstituirano kot prava moškost. Homoerotično seksualno razmerje med dvema moškima je prav zagotovo točka takšne zavrnitve. Moška heteroseksualnost, trdi Miller (v Kuhar, 2006), ni definirana kot želja po ženski, temveč kot negacija želje po moškem. To pomeni, da heteroseksualni moški potrebujejo homoseksualne moške, v odnosu do katerih šele lahko vzpostavijo svojo ,pravo' moškost.

Herek (1991, v Kuhar, 2006) tezo o konstituciji heteroseksualne moškosti prek zavrnitve homoseksualne moškosti postavlja v kontekstu ugotovitve, da v stopnji homofobije med spoloma obstajajo razlike. Ker zavrnitev homoseksualnosti ni integralni del družbene konstitucije ženske in njene identitete, ženske praviloma prevzemajo manj homofobična stališča (Kuhar, 2006).

ZAKAJ LEZBIJKE JA, GEJI NE?

Medtem ko je heteroseksualno razmerje konstituirano kot družbeno, je homoseksualnost konstruirana kot primarno (ali izključno) seksualno razmerje. V raziskavi o vsakdanjem življenju gejev in lezbijk v Sloveniji je bila seksualizacija homoseksualnosti pogosto izpostavljen problem. Ksenija, ena od respondentk v raziskavi Romana Kuharja in Alenka Švab, je takole opisala problem, na katerega je naletela ob razkritju svoje homoseksualne identitete: „Mene najbolj boli to, da me tako gledajo, seksualno. To me najbolj razoroži ... To, da je človek lezbijka, to je tako, kot da imaš seks napisan čez glavo.“ (Kuhar in Švab, 2005, str. 124.)

Ljudje si pogosto predstavljajo homoseksualno razmerje kot zgolj seksualno. Moška homoseksualnost naj bi bila poleg tega od ženske homoseksualnosti bolj ogrožajoča zato, ker je koncept heteronormativnosti definiran z moško nadrejenostjo ženski. Moški v spolnem odnosu z drugim moškim namreč nadomesti žensko, s tem pa sam sebe podredi ali, bolje rečeno, reducira na raven ženske. Če je moška homoseksualnost diskvalificirana na polju seksualnosti (kot nenaravna, nenormalna, nereproduktivna in predvsem nemoška), je lezbijstvo prav na tej točki vključeno; seksualna lezbična razmerja so namreč pomemben del moških heteroseksualnih fantazij, ki jih producira pornografska industrija (Kuhar, 2006).

ODPRAVA HOMOFBIJE

Tema se vedno bolj detabuizira, še vedno pa so v družbi potrebne spremembe. Te lahko potekajo tako na družbeni kot tudi na individualni ravni.

OSEBNA RAVEN

V študiji o stališčih do homoseksualnosti so Millham, San Miguel in Kellog (1976, v Tratnik, 1995a) ugotovili, da posamezniki, ki imajo prijatelja med lezbijkami in geji, čutijo manj odpora do homoseksualnosti. Rezultati javnomnenjskih raziskav zadnjih let kažejo na relativno visoko stopnjo nestrpnosti do homoseksualcev pri nas. V anketi, objavljeni v Nedelu 12. junija 2001, je večina vprašanih menila, da je slovenska družba preveč nestrpna, obenem pa je 60 odstotkov teh vprašanih pri naslednjem vprašanju navedlo, da homoseksualcu ne bi dovolili paziti svojega otroka (Nedelo, 2001, v Kuhar, 2001). Tudi meritve socialne distance do homoseksualcev v slovenskem javnem mnenju (Toš et al., 1999,

2004, v Kuhar, 2006) kažejo, da si več kot vsak drugi vprašani ne želi imeti homoseksualca za soseda. Izmerjeni strah se kaže kot produkt predsodkov in stereotipov in je tesno povezan z nepoznavanjem in z odsotnostjo kakršnihkoli izkušenj s homoseksualci.

ZAKONSKA UREDITEV

V boju proti homofobiji in homofobnemu nasilju ima pomembno vlogo tudi država s svojo politiko. Država je pomemben akter, ki nekatere družbene skupine izključuje, druge pa vključuje v družbeno življenje s tem, da oblikuje zakonodajo. Sprejetje novega družinskega zakonika (v prvotni obliki) bi na primer lahko omililo odkrito in institucionalizirano homofobijo – istospolnim partnerjem bi omogočili sklenitev zakonske zveze ter posvajanje otrok – kar bi izenačilo njihov pravni status s heteroseksualno zakonsko zvezo in družino (Predlog družinskega zakonika, 2009).

DRUŽINA

Otrok posnema vzorce svojih staršev in v veliki meri deluje skladno z normami, ki veljajo v družini. Pogovori o teh temah pomagajo pri odpravi homofobije, saj otrok vidi, da obstaja več vrst partnerstev in družin.

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

S pogovorom o temah, navezujočih se na homofobijo v kontekstu šolskega pouka, se lahko prispeva k destigmatizaciji gejev, lezbijk in istospolnih družin (Kuhar in Sobočan, 2009). Potrebna bi bila vzpostavitev priložnosti za razpravo o dvomih in negotovostih, brez strahu spregovoriti o spolnosti in uporabljati jasne termine, kot sta gej in lezbijka. Treba bi bilo tudi aktivno posegati v odnose med učenci in dijaki ob zbadanju in nadlegovanju.

MEDIJI

Mediji so tisti, ki širijo ideologijo vladajočega razreda, in tisti, ki v veliki meri vplivajo na stereotype v družbi. Zdi se, da se je obseg komunikacije o homoseksualni tematiki povečal, saj naraščajo nanizanke in nadaljevanke, kjer se vse bolj pogosto pojavlja tudi istospolno usmerjena oseba.

V težnji po odpravi homofobije je potrebno vzajemno delovanje vseh omenjenih dejavnikov v tej smeri. Predvsem je pomembno delovanje v praksi, skladno s spoštovanjem in upoštevanjem človekovih pravic ne glede na spolno usmerjenost.

PROJEKT LGBT: MAVRIČNOST LJUBEZNI

Študentke 3. letnika socialne pedagogike Pedagoške fakultete v Ljubljani smo v okviru praktičnega dela pri predmetu osnove socialne pedagogike III zasnovale projekt *LGBT: Mavričnost ljubezni*. Cilj našega projekta je bil predvsem opozoriti javnost na prisotnost LGBT-populacije v našem okolju in na problem homofobije v naši družbi, po možnosti pa tudi opolnomočenje ciljne skupine in njihovih bližnjih.

V okviru projekta smo bile dejavne tako prek spleta kot tudi na terenu: ustanovile smo skupino na Facebooku (*LGBT: mavričnost ljubezni*), kjer smo objavljale različne vsebine (članke, slike, filme ...) v povezavi z LGBT-tematiko in o LGBT-sceni (povezave do zanimivih spletnih strani, revij, člankov ter vabila na različne dogodke). V okviru terenskega dela smo obiskale roza soboto v klubu K4, kjer smo delile promocijski material, kondome in reklamirale brezplačno testiranje za HIV, v sodelovanju z društvom DIH pa smo izvajale kampanjo proti homofobiji na ljubljanskih fakultetah. Delile smo promocijski material in ankete, hkrati pa ozaveščale o negativnih posledicah homofobije za LGBT-študentke in LGBT-štolente.

Projekt smo končale na svetovni dan človekovih pravic, ko smo se zbrali na Prešernovem trgu v Ljubljani in v sodelovanju z društvom DIH izvedli *flash mob*³. Skupaj s prostovoljci smo z barvnimi baloni oblikovali mavrico, s katero smo želeli opozoriti na prisotnost LGBT-populacije in drugih ciljnih skupin, katerih človekove pravice pogosto ostajajo spregledane oz. kršene.

48 ³ Flash mob je skupina ljudi, ki na javnem mestu izvede nenavadno akcijo (na primer vsi odprejo dežnike; vsi se uležejo na tla; vsi glasno ploskajo).

REZULTATI RAZISKAVE

V raziskavo smo zajele 14 (od skupno 25) fakultet Univerze v Ljubljani – tako družboslovne kot naravoslovne usmeritve.⁴ Anketirale smo 618 študentk in študentov. Od tega je bilo 344 žensk (55,7 %) in 274 moških (44,3 %). Povprečna starost anketirancev je bila 21 let.

Pred izvajanjem raziskave smo postavile naslednje hipoteze:

1. Moški so bolj homofobični od žensk.
2. Študentke in študenti družboslovnih fakultet so manj homofobični od študentk in študentov naravoslovnih fakultet.
3. Študentke in študenti se zavedajo, da ima lahko homofobija hude negativne posledice na LGBT-populacijo.

Raziskava je potekala tako, da smo mimoidočim študentom delile kratke ankete, pred začetkom reševanja pa smo jih vprašale, ali vedo, kaj je homofobija. Zaznale smo, da večina sodelujočih v raziskavi sploh ne pozna pojma homofobija. Pojavilo se je tudi nekaj zanimivih odgovorov, kot so: homofobija je bodisi strah pred ljudmi, pred zaprtimi prostori, pred pajki in drugo.

Anketa je vsebovala tri vprašanja v povezavi s stališčem študentov do LGBT-oseb, o homofobiji in o posledicah le-te na LGBT-populacijo. Pri vseh odgovorih na vprašanja so se pojavljale statistično pomembne razlike glede na spol in usmeritev fakultete (družboslovna ali naravoslovna).

Najprej smo ugotavljale stališče do LGBT-oseb in prišle do naslednjih rezultatov: večina anketiranih (78,1 %) omenjeno populacijo sprejema, 11,4 % jih sprejema, dokler niso v njihovi bližini,⁵ medtem ko je nesprijemanje navedlo 4,9 % anketiranih.

Sprejemanje je izrazilo 60,6 % moških in 92,4 % žensk; sprejemanje, dokler niso v njihovi bližini, 19,7 % moških in 4,4 % žensk; nesprijemanje pa 8 % moških in 2,3 % žensk. Razlike med spoloma so bile statistično pomembne ($p = 0,001$).

Glede na usmeritev fakultete je odgovor *sprejemam jih* izbralo 71,1 % anketiranih na naravoslovnih fakultetah in 83,7 % na družboslovnih fakultetah; *sprejemam jih, dokler niso v moji bližini*, je navedlo 13,7 % študentov naravoslovnih smeri

⁴ Med naravoslovne fakultete smo uvrstile Fakulteto za šport, Zdravstveno fakulteto, Fakulteto za arhitekturo, Fakulteto za gradbeništvo in geodezijo, Ekonomsko fakulteto, Biotehniško fakulteto, Fakulteto za računalništvo in informatiko ter Fakulteto za matematiko in fiziko; med družboslovne pa: Pedagoško fakulteto, Fakulteto za upravo, Filozofsko fakulteto, Pravno fakulteto, Fakulteto za socialno delo ter Akademijo za likovno umetnost in oblikovanje.

⁵ Ob tem predvidevamo, da takšno pogojno sprejemanje nakazuje na prikrito nesprijemanje.

in 9,3 % študentov družboslovnih smeri; za odgovor *ne sprejemam jih* pa se je odločilo 6,8 % naravoslovcev in 3,4 % družboslovcev.

Glede na rezultate se je kot najbolj sprejemajoča za LGBT-populacijo izkazala Akademija za likovno umetnost in oblikovanje, kjer so prav vsi anketirani navedli, da to populacijo sprejemajo. Sledijo Fakulteta za socialno delo, Fakulteta za arhitekturo (ki je glede na naravoslovno usmeritev presenetljivo visoko na lestvici) ter Pedagoška fakulteta. Kot najbolj nesprejemajoče do LGBT-oseb so se izkazale Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo, Fakulteta za računalništvo in informatiko ter Ekonomska fakulteta. Najbolj negativno stališče do LGBT-populacije od družboslovnih fakultet ima Fakulteta za upravo, ki med vsemi fakultetami, zajetimi v raziskavo, zaseda šele deseto mesto. Sprejemanje LGBT-populacije glede na fakulteto je prikazano v tabeli 1.

Tabela 1: *Stališča do LGBT-populacije na različnih fakultetah Univerze v Ljubljani*

Fakulteta	STALIŠČE [%]			
	Sprejemam	Sprejemam, dokler niso v moji bližini	Ne sprejemam	Drugo
Akademija za likovno umetnost in oblikovanje	100,0	0,0	0,0	0,0
Fakulteta za socialno delo	93,3	6,7	0,0	0,0
Fakulteta za arhitekturo	92,5	5,0	2,5	0,0
Pedagoška fakulteta	92,5	0,0	7,5	0,0
Pravna fakulteta	87,3	7,9	1,6	3,2
Zdravstvena fakulteta	86,7	6,7	3,3	3,3
Filozofska fakulteta	84,3	7,2	1,4	7,1
Fakulteta za matematiko in fiziko	77,3	4,5	9,1	9,1
Fakulteta za šport	75,8	13,8	5,2	5,2
Biotehniška fakulteta	71,4	18,4	4,1	6,1
Fakulteta za računalništvo in informatiko	68,4	10,5	0,0	21,1
Fakulteta za upravo	66,7	22,2	7,4	3,7

Fakulteta	Sprejemam, dokler niso v			Drugo
	Sprejemam	moji bližini	Ne sprejemam	
Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo	55,7	18,0	11,5	14,8
Ekonomska fakulteta	55,3	23,7	13,1	7,9
Skupaj	78,1	11,4	4,9	5,6

Odgovor *drugo* je izbralo 35 anketiranih (5,6 %), ki so navajali različne odgovore, med drugim te: šest jih je odgovorilo, da sprejemajo lezbijke, gejev pa ne⁶, pet anketirancev nima mnenja oziroma izkušenj, trije sprejemajo istospolna partnerstva, a so proti istospolnim družinam, dva pa sta sovražno naravnana do LGBT-populacije.

V drugem vprašanju smo poizvedovale, ali anketirani vidijo homofobijo kot problem naše družbe. Večina, skoraj tri četrtine vprašanih (72,6 %), je odgovorila z da, medtem ko je bil odgovor ne zastopan v manjšini (27,4 %).

Zaskrbljujoč je podatek, da le malo več kot polovica (57,1 %) moških homofobijo zaznava kot problem naše družbe, medtem ko jo kot problem zaznava velika večina žensk (84,8 %). Pri primerjavi glede na usmeritev fakultete pa smo ugotovile, da homofobijo dojema kot problem 64,6 % naravoslovcev in 78,2 % družboslovcev.

Kot zadnje nas je zanimalo, kakšno mnenje imajo študenti o posledicah homofobije na LGBT- osebe. Anketiranci so imeli na voljo tri odgovore: da negativnih posledic homofobije ni; da lahko so, a so manjše (užaljenost zaradi LGBT-vicev in žaljivke). Kot zadnji možni odgovor pa smo navedle, da so lahko posledice hude, na primer stigmatizacija, nasilje in prikrivanje spolne usmerjenosti. Da ni negativnih posledic, meni le 3,1 % anketiranih; da so posledice manjše, navaja 28,4 %; da ima homofobija hude posledice, pa je odgovorilo 68,5 % anketiranih.

Dobra polovica moških (56,3 %) in nekaj več kot tri četrtine žensk (78,1 %) je odgovorilo, da ima lahko homofobija hude posledice na LGBT-osebe; da posledic ni, pa je odgovorilo le 6,3 % moških in 0,6 % (le dve od vseh anketiranih) žensk. Če primerjamo odgovore glede na usmeritev študija, večina naravoslovcev (61,5 %) in nekaj več družboslovcev (73,7 %) označuje posledice homofobije kot hude; kot majhne jih označuje 33,1 % naravoslovcev in 24,9 % družboslovcev;

⁶ Vsi anketirani, ki so podali ta odgovor, so bili moškega spola. Vzroke za to navaja Kuhar (2006), ki pravi, da so seksualna lezbična razmerja pomemben del moških heteroseksualnih fantazij, ki jih producira pornografska industrija.

5,4 % naravoslovcev in 1,4 % družboslovcev pa meni, da posledic homofobije na LGBT-osebe ni.

Glede na dobljene rezultate lahko potrdimo hipotezo, da so moški bolj homofobični od žensk, saj so bolj pogosto izrazili nesprejemanje LGBT-oseb kot ženske. Razlike med spoloma so bile statistično pomembne ($p = 0,001$).

Potrdimo lahko tudi naslednjo hipotezo, da so študentke in študenti družboslovnih fakultet manj homofobični od študentk in študentov naravoslovnih fakultet, ki so imeli bolj pozitivno stališče do LGBT-populacije. Razlike glede na usmeritev fakultet so bile statistično pomembne ($p = 0,001$).

Zadnjo hipotezo, ki predpostavlja, da se študentke in študenti zavedajo, da ima lahko homofobija hude negativne posledice na LGBT-populacijo, ovržemo. Velika večina anketiranih je sicer navedla, da so posledice lahko hude, veliko pa jih posledice pojmuje kot majhne oziroma jih zanika.

SKLEP

V času raziskave smo bile deležne nekaterih negativnih odzivov mimoidočih študentov, kot so stereotipne izjave in nesodelovanje v raziskavi, ko smo jim povedale, da se anketa navezuje na LGBT-populacijo in podobno. Pogosto so nas spraševali tudi o naši spolni usmerjenosti, nato pa so se na podlagi dobljenega odgovora odločili, ali bodo v anketi sodelovali ali ne.

Pri odpravi homofobije imata ključno vlogo družina in šola ter z njima povezana vzgoja in izobraževanje. V obeh prostorih socializacije je potreben pogovor o obstoju različnih spolnih usmerjenosti, partnerstev in družin. Že otroku je treba nuditi priložnost za razpravo o dvomih in negotovostih glede teh tem, možnost spregovoriti o spolnosti brez strahu in uporabljati jasne termine, kot sta gej in lezbijka. Treba bi bilo tudi aktivno posegati v odnose med učenci in dijaki pri zbadanju in nadlegovanju. Ustvarjati moramo okoliščine, ki bi pripomogle k ovržbi stereotipov in predsodkov, vezanih na LGBT-populacijo. Glede na to, da večina predsodkov in stereotipov izvira iz pomanjkanja izkušenj in stikov z LGBT-populacijo, bi k destigmatizaciji z govorom o lastnih izkušnjah lahko prispevale tudi LGBT osebe same.

K odpravi homofobije lahko prispevajo množični mediji, ki bi s pozitivnim odnosom do LGBT populacije lahko vplivali na javno podobo teh ljudi v družbi. Velika ovira pri doseganju enakopravnosti LGBT-oseb je tudi zakonska ureditev, ki je osnova priznavanju legitimnosti LGBT-partnerstev in družin. Sprejemanje

antidiskriminatorskih zakonov je pomemben korak na poti do uresničevanja enakopravnosti v praksi.

Pomembno je, da se večina študentk in študentov zaveda, da ima lahko homofobija hude posledice, zato so akcije in projekti za ozaveščanje širše javnosti ter opolnomočenje lezbijk, gejev, transseksualcev in biseksualcev še kako pomembne in dobrodošle. Zagotovo pa je (bilo) na tem področju narejeno premalo.

Izvajalke projekta ugotavljamo, da veliko študentk in študentov ne ve, kaj je homofobija, in ocenjujemo, da je projekt *LGBT: Mavričnost ljubezni* s tem pojmom seznanil najmanj 618 zajetih v raziskavo, kar glede na število vseh ljubljanskih študentov ni veliko, je pa zagotovo majhen korak na poti k uresničitvi velikih ciljev.

LITERATURA

- Kuhar, R. (2006). Homofobija: Kultura strahu pred homoseksualnostjo. *Teorija in praksa: družboslovna revija*, 43 (3/4), 540–556.
- Kuhar, R. (2009). *Na križiščih diskriminacije*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Kuhar, R. in Sobočan, A.M. (2009). Geji in lezbijke v družinah in gejevske in lezbične družine: kaj ima šola s tem? V V. Tašner (ur.), *Brez spopada: kultur, spolov, generacij* (str. 165–178). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kuhar, R. (2001). *Mi, drugi: oblikovanje in razkritje homoseksualne identitete*. Ljubljana: ŠKUC.
- Lešnik, B. (2010). Sovražni govor v psihoanalitični perspektivi. *Socialno delo, tematska številka: Istospolna partnerstva in družine*, 49 (5/6), 299–304.
- Plummer, K. (1995). Izrekanje imena – Uvedba lezbičnih in gejevskih študij. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 23 (177), 15–44.
- Predlog družinskega zakonika*. (2009). Pridobljeno 31. 3. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.dz-rs.si/index.php?id=101&vt=46&sm=k&q=dru%C5%BEinski+zakonik&mandate=-1&unid=PZ|788309CAF53DBC8FC12576950036D765&showdoc=1>
- Sekereš, Z. (2010). *Ponotranjena homofobija*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Švab, A. in Kuhar, R. (2005). *Neznosno udobje zasebnosti: Vsakdanje življenje gejev in lezbijk*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Thompson in Zoloth. (1990). *Homophobia*. Pridobljeno 6. 3. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.endhomophobia.org/homophobia.htm>
- Tratnik, S. (1995a). Homofobija: Definicija homofobije. *Delta: revija za ženske študije in feministično teorijo*, 1 (3/4), 169–174.

- Tratnik, S. (1995b). Queer: teorija in politika spolnega izobčenstva. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 23 (177), 63–74.
- Ule, M. (2005). Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega sveta. V *Mi in oni: nestrpnost na Slovenskem* (str. 21–40). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Velikonja, N. (1998). Izobraževanje proti homofobiji. *Delta: revija za ženske študije in feministično teorijo*, 1 (3/4), 151–156.
- Zorn, J. (1998). Diskriminacija lezbijk v vsakdanjem življenju. *Delta: revija za ženske študije in feministično teorijo*, 5 (1-2), 131–150.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET APRILA 2011.

UČNA KLIMA TER NJENA POVEZANOST S SAMOPODOBO DIJAKOV GIMNAZIJE KRANJ

55

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

Sabina Jurič, univ. dipl. psih.

OŠ Ledina, Komenskega 19, Ljubljana

sabina.juric@gmail.com

POVZETEK

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

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

UVOD

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

ŠOLSKA KULTURA

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

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

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

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

ŠOLSKA KLIMA

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

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

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

RAZREDNA KLIMA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SAMOPODOBA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE IN HIPOTEZE

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

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

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

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

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

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

METODA

UDELEŽENCI

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

INSTRUMENTI

Udeleženci obeh letnikov so reševali naslednja vprašalnika:

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

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

Vprašalnik je reševalo 197 dijakov.

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

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

Vprašalnik je reševalo le 78 dijakov.

POSTOPEK

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

REZULTATI

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

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

Tabela 1: *Deskriptivna statistika vprašalnika učna klima*

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

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

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

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

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

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

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

* izračunano po neparametričnem testu (Mann Whitney Test).

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

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

Hipotezo 1 smo morali zavrtniti.

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

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

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

* izračunano po neparametričnem testu (Mann Whitney Test).

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

Tudi hipotezo 2 moramo glede na rezultate zavrtniti.

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

Tabela 4: Deskriptivne statistike vprašalnika samopodobe (SPA)

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 5: Povezanost med učno klimo in samopodobo gimnazijcev*

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

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

* izračunani so Pearsonovi koeficienti korelacije.

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

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

INTERPRETACIJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SKLEPI

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

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

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

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

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

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

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

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

LITERATURA

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

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

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

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MAJA 2010.

VLOGA SUPERVIZORJA V SUPERVIZIJI

THE ROLE OF SUPERVISOR DURING SUPERVISION

79

Nina Leskovec, univ dipl. ped.
OŠ Bežigrad, Črtomirova 12, 1000 Ljubljana
leskovecnina@gmail.com

POVZETEK

Prispevek govori o različnih vlogah, ki jih prevzema supervizor med procesom supervizije. Na vlogo supervizorja vpliva veliko različnih dejavnikov. V prispevku je podrobno opisano, kako na vlogo supervizorja vplivajo potrebe supervizanta, faze supervizije, supervizijski proces, supervizorjev lastni razvoj, odnos med supervizorjem in supervizantom ter etika. Vsi ti dejavniki pa od supervizorja zahtevajo hitro prilagajanje situaciji in menjavanje različnih vlog, zato so na koncu opisane še nevarnosti, ki lahko vsakega supervizorja hitro doletijo, če ne zna zavzeti ustrezne vloge. Avtorica na koncu izlušči tri poglobitve vloge supervizorja v superviziji, in sicer vlogo učitelja in svetovalca, vlogo vodje ter vlogo podpornika, medtem ko je etična vloga supervizorja integrirana v vse preostale.

KLJUČNE BESEDE: *supervizor, supervizant, vloga supervizorja, supervizijski proces.*

ABSTRACT

The present article discusses the various roles a supervisor adopts during the supervision process. The supervisor's role is influenced by a number of factors. This article focuses on how a particular role is determined by the needs of the supervisee, the various phases of supervision, the supervision process, the supervisor's personal development, the relationship between supervisor and supervisee, and ethics. These factors demand that the supervisor be able to quickly adapt to the situation at hand and switch between different roles. Associated risks that the supervisor is faced with and common pitfalls of the supervisor's failure to assume an appropriate role during the process are described as well. Ultimately, three distinct roles of the supervisor are highlighted: the role of teacher and counsellor, the role of leader and the role of supporter. The ethical role of the supervisor is integrated in all others.

KEY WORDS: *supervisor, supervisee, role of supervisor, supervision process.*

UVOD

Supervizijski proces je v veliki meri odvisen od supervizorja. V tem članku nas bo zanimala predvsem vloga supervizorja v superviziji in nanjo bomo poskušali pogledati z različnih vidikov.

Namen članka je ugotoviti, katere vloge supervizor prevzema v procesu supervizije, ter iz različnih teorij in izhodišč poskušati izluščiti najpogostejše vloge. Na vloge bomo pogledali tudi z odnosnega vidika med supervizorjem in supervizantom v smislu nadrejenosti oziroma podrejenosti. Poleg tega želimo na koncu z razmislekom opredeliti še druge dejavnike, ki vplivajo na vlogo supervizorja v superviziji in jih v literaturi nismo zasledili.

SUPERVIZOR V SUPERVIZIJI

Supervizija je proces, v katerem so udeleženi supervizanti in supervizor. Kako bo supervizija potekala, je odvisno od vseh udeležencev. Velik del odgovornosti za potek supervizije prevzema supervizor in od njega, njegovih značilnosti je odvisno, kakšna bo supervizija.

Holloway (1995, v Žorga, 2007) je identificiral pet faktorjev, ki pomembno vplivajo na supervizorja oziroma na njegovo delo:

- profesionalne izkušnje (količina izkušenj na področju svetovanja in supervizije),
- teoretična usmeritev (supervizor se naslanja na lastno znanje o tem, kaj in kako učiti supervizanta)
- vloge (najpogostejše vloge so vloga učitelja, svetovalca, vendar so prav tako pomembne vloge evalvatorja, predavatelja in modela),
- kulturne značilnosti (spol, narodnost, rasa, spolna usmerjenost, verska prepričanja in osebne vrednote močno vplivajo na posameznikovo socialno in moralno presojo),
- samopredstavitvev (nanaša se na interpersonalno predstavitev samega sebe ali osebnega stila vzpostavljanja odnosov, ki je po navadi najpomembnejši faktor pri vzpostavljanju komunikacije).

Vidimo, da so eden izmed pomembnih faktorjev, ki vplivajo na supervizorjevo delo, tudi vloge supervizorja, ki jih prevzema v supervizijskem procesu. V nadaljevanju nas bodo zanimale prav različne vloge supervizorja in prehajanje med njimi.

VLOGA SUPERVIZORJA

V procesu supervizije se, podobno kot pri drugih sodobnih oblikah učenja in poučevanja, brišejo razlike med supervizorjevo in supervizantovo vlogo. Supervizor je pravzaprav le moderator dogajanja. Pri tem je zlasti pomembna njegova odprtost za izkušnje drugih in usmerjenost na proces, ki se sproži v posamezniku ob refleksiji teh izkušenj, ne pa toliko vsebina, ki jo podaja. Supervizorjeva vloga je, da spremlja supervizanta v njegovem učnem procesu. Odgovoren je za to, da omogoča optimalne pogoje za učenje, v katerih supervizant sam išče svoje rešitve (Žorga, 2000).

Supervizor v procesu supervizije večkrat menjava različne vloge. Enkrat je v vlogi svetovalca, ki podpira supervizanta, drugič učitelja, ki pomaga supervizantu učiti se in razvijati, večkrat pa je tudi v vlogi vodje, ki je odgovoren tako za supervizanta in njegove kliente kot tudi za organizacijo, pri kateri dela (Hawkins in Shohet, 1992). Hawkins in Shohet (1992) sta na podlagi ugotovitev različnih avtorjev izluščila šest različnih vlog oziroma podvlog, ki so najpogostejše pri supervizorjih:

- učitelj,
- ocenjevalec,

- svetovalec,
- kolega,
- šef,
- strokovnjak.

Hawthorne (1975, v Hawkins in Shohet, 1992) pravi, da je potrebno veliko truda in izkušenj, da integriramo vse vloge tako, da postanemo najbolj učinkoviti.

Vloga supervizorja je sestavljena iz več subvlog. Seveda pa ne gre za nekakšno mehanično sestavljanje različnih subvlog v deljivo celoto, ampak gre za novo kakovost, pri čemer so v različnih supervizijskih situacijah v ospredju različne subvloge glede na mnogo okoliščin. Dobrega supervizorja odlikuje – med drugim – prav sposobnost, da spretno prehaja iz ene vloge v drugo (Matiččetova, 2000). Spretno prehajanje iz ene vloge v drugo pomeni, da supervizor lahko uči, kadar je to potrebno, in svetuje, če je to umestno, lahko vrednoti, spremlja, informira ali pa nudi model. Včasih je mentor, drugič vodja, izpraševalec, 'ogledalo', poslušalec, razbremenjevalec, spodbujevalec, opora in še kaj. Spreminja lahko svojo vlogo in stil dela tako, kot najbolj ustreza danemu trenutku in učnim potrebam supervizanta (Žorga, 2000).

Avtorji, ki bodo omenjeni v nadaljevanju, različno poimenujejo podobne vrste vlog, ki jih zavzemajo supervizorji. V sklepu članka smo poskušali vse vloge strniti in izluščiti tiste najbolj pogoste.

Vloge supervizorja so zelo raznovrstne, v nadaljevanju pa nas bo zanimalo, kaj vse vpliva na vlogo supervizorja in na podlagi česa se ta spreminja.

VLOGA SUPERVIZORJA GLEDE NA POTREBE SUPERVIZANTA

Mead (1990, v Milošević Arnold, 1999b) govori o spreminjanju supervizorjeve vloge glede na potrebe supervizanta, potrebe supervizanta pa definira na podlagi tega, do kod je prišel v svoji karieri.

Za začetnike, študente, pripravnike in strokovnjake, ki začenjajo z delom, je najprimerneje, če supervizor prevzame vlogo svetovalca. Dober odnos, ki se vzpostavi med supervizorjem in supervizantom, je lahko model odnosa med supervizantom in uporabnikom. Supervizant v tej fazi potrebuje predvsem suport, razumevanje ter toplo in varno vzdušje. Pri mlajših supervizantih, ki že samostojno delajo, se v superviziji poskuša doseči spreminjanje njihove profesionalne drže in odpravljanje blokad, ki jih pri delu ovirajo. Obravnavajo se tudi teorije, koncepti, prijemi in delovne tehnike. Vloga supervizorja je v tem primeru predvsem vloga učitelja. Pri supervizantih, ki so že na vrhuncu svoje

značilnosti, ki vplivajo na njihovo delo, poudarek je na razvijanju osebnih stilov njihovega svetovalnega dela, analizirajo se pojavi transferja in kontratransferja ter podobno. Vloga supervizorja je tu bolj konsultativna.

Pozneje pa so strokovnjaki že sposobni delati bolj avtonomno in ne potrebujejo več supervizije, vendar pa je za uspešno delo zelo priporočljivo, da si organizirajo skupinsko supervizijo kolegov (intervizijo).

Vloga supervizorja je res odvisna od potreb supervizanta. Supervizorjeva vloga pri začetnikih po mojem mnenju bolj prehaja v vlogo mentorja (tistega, ki metodično vodi in svetuje). Začetniki, študenti, pripravniki in strokovnjaki, ki začenjajo z delom, potrebujejo več konkretnih informacij, nasvetov, bolj neposredno vodenje in svetovanje, kar pa je značilno za mentorski pristop. Drugače pa se mi zdi opisana delitev precej toga, saj supervizor po mojem mnenju prehaja iz ene vloge v drugo pri vseh supervizantih ne glede na izkušnje, ki jih imajo, res pa je, da bolj izkušeni strokovnjaki potrebujejo manj svetovanja, učenja teorij ...

Matičetova (2000) je opisala, kako se razvija vloga supervizorja v odvisnosti od napredka supervizanta. Supervizanti na začetku svoje poklicne poti želijo razviti predvsem poklicne spretnosti in tako je v ospredju bolj edukativna vloga supervizorja. Tudi na drugi stopnji je ta vloga bolj opazna, ker se supervizanti ukvarjajo s konceptualizacijo svojega dela. Vloga supervizorja pa je izraziteje podpornega značaja, ko supervizanti začnejo postavljati v ospredje razvoj samozavedanja, ki poteka s proučevanjem svojih osebnih značilnosti in njihovega vpliva na poklicno ravnanje. Torej gre proces od razvijanja poklicnih spretnosti in konceptualizacije poklicnega dela do osebnega in poklicnega razvoja ter od odvisnosti od supervizorja in strukture do samostojnosti in manjši potrebi po strukturi.

Za lažjo predstavbo bomo grafično ponazorili obe zgoraj opisani teoriji.



Slika 1: Vloge supervizorja glede na poklicni razvoj supervizanta (Mead, 1990, v Milošević Arnold, 1999b; Matičetova, 2000).

Na shemi lahko jasno vidimo, kako se spreminja vloga supervizorja glede na poklicni razvoj supervizanta. Od edukativne vloge, ki jo potrebujejo začetniki, prek podporne vloge do intervizije. Intervizija kot metoda supervizije med kolegi pa zahteva ne samo izkušenega strokovnjaka na poklicnem področju, ampak tudi na področju supervizije. Zavedati se moramo tudi, da vloge supervizorja niso stalne, saj tudi izkušeni strokovnjaki kdaj potrebujejo supervizorja v vlogi svetovalca oziroma učitelja.

VLOGA SUPERVIZORJA IN FUNKCIJE SUPERVIZIJE

Supervizija ima po mnenju različnih avtorjev (Kadushin, 1985; Proctorjeva in Inskippova, 1988; Clarkson in Aviram, 1995; Hawkins in Shohet, 1992; vsi v Kobolt in Žorga, 2006) tri funkcije, in sicer:

- edukativna,
- podporna,
- vodstvena funkcija.

V nadaljevanju si bomo pogledali, kako se vloga supervizorja spreminja glede na funkcije supervizije.

A) Edukativna funkcija

Edukativna funkcija se nanaša na razvijanje spretnosti, razumevanja in sposobnosti superviziranega, in sicer z osvetljevanjem in proučevanjem njegovega dela s klienti (Kobolt in Žorga, 2006). Supervizorjeva vloga v tej funkciji je, da pomaga supervizirancu pri razumevanju klienta in njegovega odnosa z njim, pomaga mu pri ozaveščanju njegovih reakcij do klienta in o tem, kako posreduje in kakšne posledice imajo njegove intervencije za klienta. Pomaga mu tudi pri proučevanju drugih možnih načinov dela (Matičetova, 2000). Supervizor torej usmerja supeviziranca, da se na podlagi svojih izkušenj uči in spreminja lastno prakso. Tu supervizor zavzema bolj edukativno vlogo.

B) Podporna funkcija

Podporna funkcija se nanaša na ozaveščanje čustev, ki se porajajo ob delu s klientom, ali zaradi podoživljanja njegove situacije ali pa kot reakcija nanjo (Kobolt in Žorga, 2006). Supervizor je usmerjen v slišati in razumeti supervizanta in njegove dileme, s svojim ravnanjem mu ponuja varen in razviden okvir za poklicno refleksijo in učenje novih ravnanj (Matičetova, 2000). Vloga supervizorja kot podpornika in poslušalca se mi zdi izjemno pomembna in hkrati predpogoj,

da lahko supervizija sploh steče. Supervizant potrebuje varno okolje, kjer lahko povsem zaupa in se odpre supervizorju.

c) Vodstvena funkcija

Pri vodstveni funkciji supervizije je v ospredju nadziranje, usmerjanje, vrednotenje dela strokovnih delavcev. Supervizor skrbi predvsem za to, da so vloge opredeljene, odgovornosti razjasnjene in dogovori izpeljani. Poleg tega ovrednoti učinkovitost opravljenega dela, hkrati pa je usmerjen v detekcijo in zmanjševanje stresnih dejavnikov (Kobolt in Žorga, 2006). V tej vlogi prevzame supervizor del odgovornosti za to, kako supervizirani dela s klienti, še posebno če prihajata s supervizantom iz iste organizacije in je supervizantu nadrejen (Matičetova, 2000). Vodstvena vloga supervizorja je pomembna po mojem mnenju predvsem z vidika skrbi za kakovostno delo superviziranega z njegovimi klienti.

VLOGA SUPERVIZORJA V SUPERVIZIJSKEM PROCESU

Supervizijski proces poteka po fazah, ki zajemajo vse vidike vzpostavljanja, ohranjanja in zaključevanja supervizijskega odnosa. Razdelimo ga lahko na štiri faze:

1. pripravljalna,
2. začetna oz. uvodna,
3. osrednja oz. delovna,
4. zaključna faza (Žorga, 2006).

Med supervizijskim procesom se spreminjajo tudi vloge supervizorja. V vsaki izmed faz supervizor prevzema drugačne vloge, in sicer take, kot jih značilnosti posamezne faze od njega zahtevajo.

A) Pripravljalna faza

V tej fazi ima supervizor predvsem vlogo vodje in učitelja. Udeležence seznanja in si tudi sam poskuša pridobiti potrebne informacije predvsem o tem, kaj supervizanti že vedo o superviziji in o njem, zakaj so si izbrali prav njega, ali vstopajo v supervizijo prostovoljno, kdo je naročnik, koliko plača in v kakšnem odnosu je s supervizanti, kakšni so vloga, položaj in odgovornosti supervizorja ter kakšne so njegove obveznosti do supervizantov in naročnika, kje živijo oz. kje in kdaj superviziranci delajo in kakšna so pravila, ki se jih morajo držati, ter kdaj, kako pogosto in kje bo lahko potekala supervizija (Matičetova, 2000).

Supervizor sprašuje, daje informacije in se dogovarja. Njegova vedenja ostajajo v okvirih vodstvene in učiteljske komponente vloge supervizorja. Le

v zvezi s samospraševanjem in samorefleksijo o doživljanju supervizirancev in svojih zmožnostih ter omejitev v konkretni superviziji poseže na bolj občutljivo področje svetovanja in psihoterapije (Matičetova, 2000).

V pripravljalni fazi je zelo pomembno, da supervizor dobro vodi skupino in ji jasno poda vse pomembne informacije. Že v tej fazi se začnejo vzpostavljati odnosi med supervizorjem in supervizanti in občutek varnosti, ki je za naslednje faze supervizije zelo pomemben.

B) Začetna faza

Začetna faza supervizije zajema oblikovanje delovnega načrta oz. supervizijski dogovor, ustvarjanje varnega vzdušja in ustreznega supervizijskega odnosa, spodbujanje supervizantov k učenju, njihovo motiviranje in postavljanje pred izzive, delo s konkretnim gradivom, ki ga superviziranci prinesejo iz svojih delovnih situacij, prvo vmesno evalvacijo.

V superviziji, v supervizijskem odnosu, ki ga že na začetku poskušamo opredeliti v delu supervizijskega dogovora, naj bi bile odprte možnosti za soočanje med različnimi pričakovanji, saj je eden izmed procesnih ciljev supervizije tudi razjasnjevanje profesionalnih vlog in razmejevanje med njimi. Lahko bi našli veliko vzporednic med vlogama supervizorja in supervizanta, očitne pa so razlike med njima v opredeljevanju odgovornosti in komu je v resnici supervizija namenjena. Vsak supervizor in supervizant ima svoja lastna, edinstvena pričakovanja od te vloge in funkcij. Pričakovanja gojita tudi v zvezi z zaupanjem, stopnjo vključenosti in pripravljenosti za samorazkrivanje. Supervizorjeva odgovornost je, da se v procesu sklepanja supervizijskega dogovora oba zavedata teh pričakovanj, jih primerjata in uskladita neskladja do tiste mere, ki je v danem trenutku možna glede na stopnjo supervizantovega profesionalnega razvoja in njegovega poznavanja supervizije (Žorga, 2006).

V začetni fazi supervizor že nastopa v svoji kompleksni vlogi, seveda pa je na primer pri oblikovanju delovnega načrta bolj v ospredju njegova funkcija vodje. V tej fazi je poleg edukativne funkcije izrazita tudi podporna vloga supervizorja, saj superviziranci potrebujejo varno ozračje za prve korake v superviziji (Matičetova, 2000).

Prav občutek varnosti je po mojem mnenju v superviziji zelo pomemben. Supervizor mora zelo dobro krmariti med edukativno in podporno vlogo, da so hkrati dogovori jasni, ozračje pa varno. Občutek varnosti posamezniku omogoči, da se v procesu supervizije lažje razkriva in se s tem bolj učinkovito uči iz lastnih izkušenj in izkušenj drugih.

c) Delovna faza

Za to fazo so značilni predelava posameznih primerov iz prakse ter iskanje in prepoznavanje lastnih učnih tem in njihovo povezovanje s poklicnim ravnanjem. V tej fazi supervizor pomaga supervizantu s tem, ko preoblikuje zgodbo iz njegovega poklicnega življenja, da se ob njej lahko supervizant uči o sebi in svojem poklicnem ravnanju. Ob refleksiji konkretne delovne izkušnje mu omogoča, da spozna ozadja svojega ravnanja, ki usmerjajo njegova učinkovita in neučinkovita vedenja ter določajo referenčni okvir, v katerem zaznava dogodke in vedenje drugih (Matičetova, 2000).

Supervizorjeva in supervizantova vloga se v tem delu procesa najbolj približujeta druga drugi, saj je supervizor moderator supervizantovega razvoja (Matičeva, 2000).

Supervizorjeva in supervizantova vloga se približujeta v smislu, da med njima ni nihče v nadrejenem oziroma podrejenem položaju. V tej fazi vidim supervizorja predvsem v vlogi postavljalca vprašanj, s katerimi pripelje supervizanta do 'helikopterskega' pogleda na problem.

d) Zaključna faza

V tej fazi zaključujemo teme in primere ter jih zaokrožamo. Pomemben del te faze je zaključna evalvacija (Žorga, 2006).

V zaključni fazi zaključujemo supervizijski in poklicni odnos. Carrol (1996, v Žorga, 2006) opozarja na previdnost v zaključevanju medčloveških odnosov in sistematičnost v zaključevanju poklicnih odnosov. Sistematičnost v zaključevanju pa zahteva od supervizorja vodstveno vlogo, saj mora biti evalvacija vnaprej načrtovana in pripravljena, slovo pa naj bi bilo napovedano že vnaprej, jasno in čisto, brez izogibanj (Matičetova, 2006).

Tako za začetno kot za zaključno fazo je pomembno, da supervizor prevzame vodstveno vlogo, saj bo le tako lahko korektno in jasno začel oziroma zaključil supervizijske odnose.

Supervizor v supervizijskem procesu menjava vloge takole:



Slika 2: Vloga supervizorja v supervizijskem procesu (Matičetova, 2000).

Shema prikazuje prevladujoče vloge v posameznih fazah supervizije in ne pomeni, da ostale vloge supervizorja v določeni fazi niso mogoče ali sprejemljive. Vidimo pa tudi, da se posamezne vloge znotraj faz prepletajo in niso strogo ločene. Supervizor je tisti, ki mora znati dobro prehajati in krmariti med različnimi subvlogami.

VLOGA SUPERVIZORJA GLEDE NA NJEGOV RAZVOJ

V procesu supervizije prihaja do razvoja, rasti supervizanta in supervizorja. Vsaka razvojna stopnja zahteva spremembo supervizorjevega pristopa k supervizantu in spremembo odnosa med njima, vzporedno pa s tem prehajanje iz ene vloge v drugo (Matičeta, 2000).

Vloga supervizorja pa se spreminja tudi z razvojem samega supervizorja – od supervizorja začetnika do supervizorja mojstra.

Na prvi razvojni stopnji je vloga supervizorja bolj ali manj edukativna, pri tem je v ospredju tehnični vidik metode (osredotočenost na tehnike). Na drugi stopnji se njegova vloga razširi na podporni vidik supervizije, obenem pa se razširi tudi edukativni vidik njegove vloge. Supervizor postaja v svoji vlogi bolj samozavesten, čeprav je lahko še vedno negotov in napet. Na tretji stopnji postane supervizorska vloga del njegove strokovne identitete. Je torej prepričljiv, ker zaupa vase in pri svojem delu skuša usklajevati potrebe supervizanta s svojimi. Zdaj postane supervizor možen model v učnem procesu. Na četrti stopnji razvoja supervizorja lahko govorimo o stopnji mojstrstva, kar med drugim pomeni, da ima svoje znanje in izkušnje integrirane v jasen in uporaben supervizorski stil dela, ki omogoča supervizantu samostojnost, varnost in podporo pri učenju (Matičeta, 2000).

Tudi supervizor v procesih supervizije raste od učitelja, podpornika, modela do mojstra. Supervizorjevo mojstrstvo pa se kaže tudi v tem, da zna zelo dobro prehajati med različnimi vlogami, ki jih od njega zahteva supervizija.

VLOGA SUPERVIZORJA GLEDE NA ODNOS MED SUPERVIZORJEM IN SUPERVIZANTOM

Kakšna bo supervizija, je odvisno tudi od vloge, ki jo v odnosu do superviziranega zavzema supervizor. Kadar je supervizor hkrati tudi vodstveni delavec v organizaciji, v kateri strokovni delavec dela, se vodstveno-organizacijski funkciji običajno pridruži še nadzorna. Pri supervizorju, ki ni odvisen od organizacije,

kjer poteka supervizija, pa sta v ospredju razvojno-izobraževalni in podporni vidik (Žorga, 2006).

Odnos med supervizorjem in supervizantom ne vpliva samo na vloge supervizorja, ampak tudi na sam proces supervizije. Občutek varnosti, ki je v superviziji zelo pomemben, lažje vzpostavi supervizor, ki je neodvisen od organizacije. S tem posledično menim, da je taka supervizija uspešnejša z vidika profesionalne in osebne rasti supervizanta kot tista, kjer je supervizor hkrati tudi vodstveni delavec v organizaciji.

ETIKA IN VLOGA SUPERVIZORJA

Vloga supervizorja pa se marsikdaj dotakne tudi etike. Hanekamp (1993, v Milošević Arnold, 1999a) pravi, da supervizorji vodijo ljudi po stvarnosti, ki jih obdaja, sodelujejo v procesu njihove socializacije, prilagajanja, konformnosti in jih vzgajajo: hote ali nehote jim dajejo etično nalogo ali pa utrjujejo njihovo že oblikovano etično prepričanje. Ti dve nalogi se spajata in dopolnjujeta druga drugo. Munson (1995, v Milošević Arnold, 1999a) pa meni, da ima supervizor pomembno vlogo pri usmerjanju supervizantov na področju profesionalnih vrednot in etike.

Supervizorji se pri svojem delu pogosto znajdejo v situacijah, ko so dolžni storiti več kot pomagati svojim supervizantom pri njihovem profesionalnem razvoju. Dolžni so posredovati in prekršiti obvezo zaupnosti, ko ocenijo, da bi lahko klientovo vedenje ogrozilo katerokoli ,tretjo stran' v odnosu. Tako sodi v etično delovanje supervizorjev tudi ,poslušnost' pravnim normam in načelom, kajti če supervizor v situacijah, ko bi moral upoštevati načelo dolžnosti opozorila in zaščite, tega ne upošteva, s tem prekrši ne le pravne, temveč tudi etične norme različnih profesij in supervizije (Hvala, 2003). Allsteter Neufeldt in Lee Nelson (1999, v Hvala, 2003) menita, da je ena zelo pomembnih vlog supervizorja nadzorovanje, da ni narejene nobene škode. Ena najpomembnejših odgovornosti supervizorja je tudi spremljanje supervizantovih meja, slepih peg in pomanjkljivosti z namenom, da bi zaščitili supervizantove kliente.

Supervizor je v procesu supervizije tudi etično odgovoren. S tega vidika je njegova etična vloga zelo pomembna. Zavedati se mora etik posameznih profesij in supervizije same. Supervizor mora usmerjati supervizanta tako, da se bo razvijal tudi na področju vrednot in etike z namenom, da zaščiti njegove kliente.

NEVARNOSTI IN VLOGE SUPERVIZORJA

Vloga supervizorja je zelo prepletena. Supervizor mora znati kombinirati svoje vloge (subvloge), saj lahko znotraj supervizijske vloge prihaja do konfliktov med subvlogami. Da bi posameznik obvladal, razrešil konflikte vlog, se mora delno distancirati od vlog (subvlog) z namenom, da reflektira vsako vlogo posebej in si jasno predstavi svojo vlogo in funkcije (Matičetova, 2000).

Hawkins in Shohet (1992) opozarjata, da se lahko, če vloge niso dogovorjene in jasno opredeljene, zgodi, da supervizor in supervizant zaideta v tipične vzorce medsebojnih povezav (pričakovanih vedenj). Avtorja opažata, da je eden izmed pogostih izhodov iz konflikta med subvlogami umaknitev v eno izmed vlog. Mnogo supervizorjev izbere vlogo svetovalca svojim supervizantom. Nekateri med njimi opustijo delo s klienti in zaradi nostalgije po starih časih lahko kaj hitro spremenijo svoje supervizante v nadomestne kliente, da ostanejo v stiku s psihoterapevtsko prakso. Drugi obrnejo supervizijo v analizo primera, ki je usmerjena v klientovo psihodinamiko. Tretji imajo v ospredju zgolj voditeljsko funkcijo supervizije. To so na primer tisti, ki so v poklicih pomoči napredovali v vodstvene delavce in njihovo delo vključuje nekatere supervizijske odgovornosti.

Vloga supervizorja ni neodvisna od pričakovanj in potreb supervizantov. V časih supervizanti skušajo obrniti svojega supervizorja v lažnega terapevta. Ta namera se lahko docela posreči, če se tudi supervizor postavi v vlogo terapevta. Dober supervizor se ne izogiba tem pričakovanjem, ampak jih s supervizantom obdela v povezavi z delovnimi izhodišči (Matičetova, 2000).

Delo supervizorja je zelo kompleksno in vsaj na začetku zahteva od njega veliko fleksibilnosti ter zavzemanje tudi takih vlog, ki mu niso nujno najbližje. Tu pa se mi zdi, da tičijo največje nevarnosti, saj se človek v nestabilnih situacijah hitro zateče v svet in vloge, ki so mu znane in jih obvlada. Vendar pa zavzemanje vlog, ki niso v tistem trenutku primerne, lahko proces supervizije oslabi, poruši ali pa ga celo spremeni, na primer v terapijo. Zato je nujno, da supervizor svoje vloge jasno opredeli in jih reflektira. Na tem mestu se mi zdi zelo pomembna ugotovitev Žorgove (Žorga, 2006), da je za supervizorja ena osnovnih zahtev vključenost v lasten supervizijski proces, ki lahko poteka v obliki intervizije ali metasupervizije, saj mu to omogoča, da se zave svojih teženj, slepih peg, šibkosti in potreb ter jih tako tudi lažje obvladuje.

SKLEP

Na proces supervizije lahko pogledamo z različnih vidikov in tako lahko tudi vloge supervizorja proučujemo na podlagi različnih dejavnikov. Glede na opisano pa lahko rečemo, da se vloge med seboj ponavljajo, in če vse skupaj integriramo, lahko izluščimo vloge, ki jih supervizor najpogosteje zavzema. Ugotovili smo, da lahko vse vloge razdelimo v tri skupine, v katere lahko vključimo tudi preostale subvloge, in sicer:

1. vloga učitelja in svetovalca,
2. vloga vodje,
3. vloga podpornika.

K vlogi učitelja in svetovalca spadajo tudi vloge mentorja, strokovnjaka in modela. Gre za to, da ima supervizor določena znanja, s katerimi lahko pomaga, svetuje superviziranemu. V tem primeru lahko supervizor zavzema vlogo modela, po kateri se supervizant zgleduje in je nekoliko nadrejena supervizantovi vlogi.

K vlogi vodje spadata tudi vlogi ocenjevalca in šefa. Supervizor mora kot vodja doseči določene dogovore, obdržati strukturo supervizije in paziti, da supervizija ne izgubi svojega namena. Pri tej vlogi je supervizor v nadrejenem položaju, saj je odgovoren za ustvarjanje primernega prostora, v katerem bo supervizija kar najbolje potekala.

K vlogi podpornika pa spadajo vloge kolega, poslušalca, razbremenjevalca in spodbujevalca. Ta vloga je pomembna predvsem z vidika izgrajevanja občutka varnosti. Supervizant, ki se bo čutil sprejetega, poslušanega in slišaneega, se bo lažje razkrival in v sebi odkrival slepe pege. V tej vlogi se supervizor najbolj približa položaju supervizanta in lahko bi govorili o skoraj enakovrednem položaju.

Ne smemo pa pozabiti tudi na etično vlogo supervizorja. Ta vloga je prisotna skozi celoten proces supervizije in lahko bi rekli, da je integrirana v vse preostale vloge supervizorja. Supervizor mora v vsakem trenutku delovati v skladu z etičnimi in moralnimi načeli, naj bo v vlogi učitelja, svetovalca, vodje ali podpornika.

V članku so podrobno opisane vloge supervizorja glede na potrebe supervizanta, funkcije supervizije, supervizijski proces, razvoj supervizanta, odnos med supervizorjem in supervizantom ter etiko.

Po mojem mnenju pa je to, katere vloge zavzema supervizor v superviziji, odvisno tudi:

- od metod in oblik supervizije (pri mentorskem modelu je bolj v ospredju vloga učitelja),

- od tega, koliko časa že potekajo supervizijska srečanja (na prvih srečanjih je v ospredju voditeljska vloga, srečanja, ki potekajo že več let, pa se lahko postopoma preoblikujejo v intervizijo),
- od supervizijskega vprašanja oziroma od tega, kaj supervizant pri obdelavi svojega gradiva želi zase (lahko se vprašanje nanaša bolj na teorijo in bo v tem primeru supervizor zavzel vlogo učitelja, ali pa se nanaša bolj na osebna doživljanja in bo supervizor bolj v vlogi podpornika),
- od potreb organizacije (če organizacija želi vpeljati nove metode, pristope, bo supervizor bolj v vlogi učitelja, če pa je supervizija ločena od potreb organizacije, bo supervizor bolj v vlogi podpornika).

To je samo nekaj dejavnikov, za katere menim, da pomembno vplivajo na vlogo supervizorja v supervizijskem procesu. Verjamem, da jih je še veliko več in da vsako supervizijsko srečanje samo zase narekuje različne vloge supervizorju.

Proces supervizije od supervizorja zahteva veliko fleksibilnosti pri menjavanju različnih vlog. Zelo pomembno se mi zdi, da se supervizor vseh vlog in njihovih položajev zaveda, da jih reflektira, ozavesti in uskladi s pričakovanji supervizanta. Za to pa tudi supervizor potrebuje supervizijo na svoje delo.

LITERATURA

Hawkins, P. in Shohet, R. (1992). *Supervision in the helping professions*.
Buckingham: Open University Press.

Hvala, E. (2003). Etika v superviziji. *Socialna pedagogika*, 7 (1), 83–104.

Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). Cilji in funkcije supervizije. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 149–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Milošević Arnold, V. (1999a). Etika v superviziji. V V. Milošević Arnold (ur.). *Supervizija – znanje za ravnanje* (str. 41–46). Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.

Milošević Arnold, V. (1999b). Odnos med supervizorjem in supervizantom. V V. Milošević Arnold in drugi, *Supervizija – znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije, 30–33.

Matičetova, D. (2000). Vloga supervizorja. *Socialna pedagogika*, 4 (3), 237–258.

Žorga, S. (2000). Supervizor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa. *Socialna pedagogika*, 4 (3), 219–236.

Žorga, S. (2006). Supervizijski proces. V A. Kobolt in S. Žorga, *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 165–217). Ljubljana:

Žorga, S. (2007). Competences of a supervisor. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 433–441.

STROKOVNI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2010.

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIE SOCIALNA PEDAGOGIKA

95

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne in empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila ter recenzije s področja socialnopedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih** prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

OBLIKA PRISPEVKOV

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih primerih naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobесednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

CITIRANJE IN REFERENCE

1. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American Psychological Association.). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev

oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala Razpotnikova leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.

2. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. „To je dobesedni navedek,“ ali »Tudi to je dobesedni navedek.«), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafike ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
3. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.
4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika

Združenje za socialno pedagogiko

Kardeljeva ploščad 16

1000 Ljubljana

ali na e-pošto: matej.sande@guest.arnes.si

SPLETNA STRAN REVIJE: www.revija.zzsp.si

INSTITUTE
ZA SOCIJNO
PEDAGOGIJO

IZSP

KARDEJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

