

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

**ANALIZA STRATEGIJ REŠEVANJA
KONFLIKTNIH SITUACIJ PRI ŠPORTNI
VZGOJI TER NJIHOVA POVEZANOST
S STILI VODENJA IN ČUSTVENO
INTELIGENTNOSTJO UČITELJA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

SAŠA VRBNJAK

Ljubljana, 2012

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT**

**ANALIZA STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTNIH
SITUACIJ PRI ŠPORTNI VZGOJI TER NJIHOVA
POVEZANOST S STILI VODENJA IN ČUSTVENO
INTELIGENTNOSTJO UČITELJA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

MENTOR:

izr. prof. dr. Jože Štihec

SOMENTOR:

prof. dr. Matej Tušak

AVTORICA DELA:

Saša Vrbnjak

Ljubljana, 2012

Doktorska disertacija *Analiza strategij reševanja konfliktnih situacij pri športni vzgoji ter njihova povezanost s stili vodenja in čustveno inteligentnostjo učitelja* je rezultat lastnega znanstveno–raziskovalnega dela.

Saša Vrbnjak

ZAHVALA

Najprej in v največji meri se iskreno zahvaljujem svojemu mentorju,izr. prof. dr. Jožetu Štihtcu, ki me je vodil skozi celotno pot nastajanja doktorske disertacije. S svojim bogatim znanjem, strokovnostjo, izkušnjami in odličnim usmerjanjem je omogočil, da sem dosegla cilj, ki se mi je včasih zdel nedosegljiv. Še posebej sem mu hvaležna, ker je verjel vame in v nalogo ter me v trenutkih negotovosti in ustvarjalnih blokad znal ponovno spodbuditi in usmeriti k še intenzivnejšemu delu.

Zahvaljujem se somentorju prof. dr. Mateju Tušku za strokovne nasvete in koristne pripombe.

Hvala dr. Vladimirju Findaku, rednemu profesorju na Univerzi v Zagrebu na Kineziološki fakulteti, za vzpodbudne besede in strokovne usmeritve.

Hvala lektorici profesorici Boženi Kurbus za lekturo doktorske disertacije.

Zahvaljujem se tudi vsem, ki so kakorkoli pomagali pri nastajanju doktorske naloge.

Posebna zahvala je namenjena mojim staršem, ki so me vztrajno spodbujali in pripomogli, da sem končala začetno pot. Veliko podporo in pomoč mi je v tem enkratnem življenjskem obdobju, polnem veselega pričakovanja nudil tudi moj življenjski sopotnik Boštjan, s katerim sva v času nastajanja doktorske disertacije postala še starša čudovitemu sinku Jonu.

ANALIZA STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTNIH SITUACIJ PRI ŠPORTNI VZGOJI TER NJIHOVA POVEZANOST S STILI VODENJA IN ČUSTVENO INTELIGENTNOSTJO UČITELJA

Saša Vrbnjak

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2012

Strani: 257, tabel: 62, slik: 14, uporabljenih virov: 390, prilog: 2

IZVLEČEK

V pričujoči raziskavi smo želeli ugotoviti, katerih strategij reševanja konfliktnih situacij se pri svojem delu najpogosteje poslužujejo učitelji športne vzgoje in ali obstajajo statistično značilne razlike glede izbranih strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti glede na spol, starost in mesto zaposlitve učitelja (osnovna ali srednja šola). Pri omenjenih skupinah učiteljev smo analizirali tudi povezanost strategij reševanja konfliktnih situacij v pedagoškem procesu s stili vodenja in čustveno inteligentnostjo učitelja. Pomemben del raziskave je bila priredba in validacija merskega instrumenta za merjenje strategij reševanja konfliktnih situacij (ROCI-II) za uporabo pri raziskovanju pedagoškega procesa.

V raziskavi je sodelovalo 439 naključno izbranih učiteljev športne vzgoje z visokošolsko izobrazbo iz cele Slovenije. Merili smo strategije reševanja konfliktov (vprašalnik ROCI-II - Rahim, 1983a; Rahim in Magner, 2000), stile vodenja (vprašalnik Lestvica vodenja v športu - Chelladurai in Saleh, 1980) in čustveno inteligentnost (Vprašalnik emocionalne kompetentnosti - Taksić, 1998). V skladu z namenom raziskave smo si zastavili deset hipotez. Podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS. Uporabljene so bile metode opisne statistike. Zanesljivost vprašalnikov smo preverjali s Cronbachovim alpha koeficientom. Latentno strukturo vprašalnika ROCI-II smo ugotavljali s faktorsko analizo. Faktorje smo ekstrahirali po Guttman-Kaiserjevem kriteriju. Povezave med strategijami reševanja konfliktov, stili vodenja in čustveno inteligentnostjo smo preverjali s korelacijo. Za preverjanje hipotez (1–9) smo uporabili analizo variance. Za preverjanje hipoteze št. 10 smo uporabili diskriminantno analizo. Vse hipoteze smo sprejemali ali zavračali na ravni 5% statističnega tveganja ($P \leq 0.05$).

Ugotovili smo, da obstajajo statistično značilne razlike v strategijah reševanja konfliktov, stilih vodenja in čustveni inteligentnosti med učitelji in učiteljicami, med mlajšimi in starejšimi učitelji ter med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji. Na osnovi serije analiz variance in diskriminantnih analiz smo potrdili devet hipotez. Zavrnilo smo eno hipotezo, saj nismo dokazali statistično značilnih razlik glede čustvene inteligentnosti med mlajšimi in starejšimi učitelji. Rezultati diskriminantnih analiz, s katerimi smo analizirali razlike med petnajstimi različnimi tipi (skupinami) učiteljev (glede na spol, starost in mesto zaposlitve) so pokazali, da med omenjenimi skupinami obstajajo statistično značilne razlike, ki izvirajo iz različnih strategij reševanja konfliktov, razlik v čustveni inteligentnosti in stilih vodenja. Razlike med učitelji in učiteljicami so pokazale, da so učiteljice bolj sodelovalne in kompromisne, bolj čustvene ter bolj naklonjene demokratičnemu stilu vodenja in stilu pozitivne povratne informacije. Osnovnošolski učitelji so se pokazali kot bolj sodelovalni, bolje upravljajo s čustvi in bolj uporabljajo stil socialne podpore kot srednješolski učitelji. Razlike med mlajšimi in starejšimi učitelji se nanašajo predvsem na stil vodenja, saj starejši učitelji uporabljajo več stilov vodenja in jih prilagajajo določeni pedagoški situaciji. Glede na različne možnosti kombinacij skupin učiteljev smo naredili profile mlajših učiteljev moškega in ženskega spola ter starejših učiteljev moškega in ženskega spola, profile učiteljev moškega spola v osnovnih in srednjih šolah ter učiteljev ženskega spola v osnovnih in srednjih šolah, ter profile mlajših in starejših učiteljev v osnovnih ter mlajših in starejših učiteljev v srednjih šolah. V prvih dveh skupinah obstajata dve statistično značilni diskriminantni funkciji, ki ločujeta skupine med seboj, v tretji skupini pa ena. Ugotovili smo tudi številne povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustveno inteligentnostjo.

Z raziskavo smo ugotovili, da v slovenskih šolah obstajajo pomembne razlike med učitelji športne vzgoje glede na njihovo starost, spol in mesto zaposlitve. Učitelji športne vzgoje se, gledano v celoti, najpogosteje poslužujejo sodelovanja kot strategije za reševanje konfliktov, najmanj pa prevlade. Izbor strategije reševanja konflikta pa je močno povezan s stili vodenja in čustveno inteligentnostjo učitelja. Vsem trem področjem je zato pri šolanju bodočih športnih pedagogov treba posvetiti primerno pozornost.

Ključne besede: učitelji športne vzgoje, strategije reševanja konfliktov, stili vodenja, čustvena inteligentnost, povezave, analiza razlik, profili učiteljev

ANALYSIS OF CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES, AND THEIR CORRELATIONS TO THE MANAGEMENT STYLES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS

By Saša Vrbnjak

University of Ljubljana, Faculty of Sport, 2012

Pages: 257, tables: 62, figures: 14, bibliographical sources: 390, appendixes: 2

ABSTRACT

With this survey we wanted to establish, which conflict management strategies the teachers of physical education most commonly resort to, and if there are any statistically distinct differences in the chosen conflict management strategies, management styles and emotional intelligence with respect to teachers' gender, age and job positions (primary or secondary school). In the mentioned groups of teachers we analysed the correlations between the conflict management strategies in the pedagogical process with the management styles and emotional intelligence of the teacher. An important part of the survey was the adaptation and validation of the measurement instrument for measuring conflict management strategies (ROCI-II) intended for application in research of the pedagogical process.

The research included 439 randomly selected physical education teachers with higher education diploma from across Slovenia. We measured the conflict management strategies (ROCI-II questionnaire – Rahim, 1983a; Rahim and Magner, 2000), management styles (Leadership Scale in Sport questionnaire – Chelladurai and Saleh, 1980), and emotional intelligence (Emotional Competence Questionnaire – Taksić, 1998). In accordance with the aim of the research we set ten hypotheses. The data was processed with the SPSS statistical analysis software, where descriptive statistical methods were used. The reliability of questionnaires was verified with the Cronbach alpha coefficient. The latent structure of the ROCI-II questionnaire was ascertained with a factor analysis. The factors were extracted with the Guttman-Kaiser criterion. The relations between conflict management strategies, management styles and emotional intelligence were verified with correlation. To test the hypotheses (1-9) we used an analysis of variance. To test the hypothesis no.10 we applied a discriminant analysis. All hypotheses were confirmed or rejected at the statistical risk level of 5 % ($P \leq 0.05$). We established that there are statistically significant differences in the conflict management strategies, management styles and emotional intelligence between male and

female teachers, between younger and older teachers, and primary and secondary school teachers. On the basis of a series of variance analyses and discriminant analyses we confirmed nine hypotheses. We rejected one hypothesis, since we did not prove statistically significant differences with respect to the emotional intelligence between younger and older teachers. The results of discriminant analyses, which were used to analyse the differences between fifteen different types (groups) of teachers (with regard to gender, age and job position), showed that there are statistically significant differences between these groups, which come from different conflict management strategies, from differences in emotional intelligence and management styles. The differences between male and female teachers showed that female teachers were more integrating and compromising, more emotional and more inclined to the democratic management style and positive feedback. Primary school teachers turned out to be more integrating, have better emotional management and rely more on the social support style than secondary school teachers. The differences between younger and older teachers relate predominantly to the management style, because the older teachers use more management styles, which they adapt to different teaching situations. With regard to different possibilities of teacher group combinations, we established the following profiles: younger male and female teachers, and older male and female teachers, profile of male teachers in primary and secondary schools, and female teachers in primary and secondary schools, and profiles of younger and older teachers in primary schools, and younger and older teachers in secondary schools. In the first two groups there are two statistically significant discriminant functions, which separate the groups, and one in the third group. We also discovered numerous correlations between individual dimensions of conflict management strategies, management styles and emotional intelligence.

This survey established that there are important differences among teachers of physical education in Slovene schools with respect to their age, gender and job position. Generally speaking, the physical education teachers most often rely on integrating as a conflict management strategy, and least often on dominating. The choice of the conflict management strategy is strongly related to the management styles and emotional intelligence of a teacher. Therefore, all three fields should be given appropriate attention in the education of future teachers of physical education.

Keywords: physical education teachers, conflict management strategies, management styles, emotional intelligence, correlations, analysis of differences, teacher profiles

KAZALO

| | |
|---|----|
| 1.0. UVOD | 19 |
| 1.1. KONFLIKTI | 19 |
| 1.1.1. Opredelitev konflikta | 19 |
| 1.1.2. Časovna dinamika konflikta | 22 |
| 1.1.3. Vrste konfliktov | 23 |
| 1.1.4. Tradicionalen in sodoben vidik konflikta | 25 |
| 1.1.5. Konflikti v vzgoji in izobraževanju | 28 |
| 1.1.6. Disciplina – nedisciplina – konflikt | 31 |
| 1.1.7. Konflikti pri športni vzgoji | 34 |
| 1.1.8. Interpersonalni odnos učitelj – učenec | 37 |
| 1.1.9. Komunikacija | 43 |
| 1.1.10. Komunikacija v vzgojno - izobraževalnem procesu | 47 |
| 1.1.11. Konflikt kot komunikacijski problem v šoli | 52 |
| 1.1.12. Komunikacija in medosebni odnosi pri športni vzgoji | 55 |
| 1.1.13. Učiteljeve kompetence | 58 |
| 1.1.14. Reševanje konfliktov | 62 |
| 1.1.15. Strategije reševanja konfliktov | 65 |
| 1.1.16. ROCI – Rahim Organizational Conflict Inventory | 65 |
| 1.1.17. Pregled literature o strategijah reševanja konfliktov | 68 |
| 1.1.18. Raziskave o strategijah reševanja konfliktov v šoli | 72 |
| 1.2. VODENJE | 75 |
| 1.2.1. Opredelitev vodenja | 75 |
| 1.2.2. Pregled različnih pogledov na razvoj vodenja | 77 |
| 1.2.3. Teorije vodenja | 79 |
| 1.2.3.1. Modeli osebnih značilnosti vodenja | 79 |
| 1.2.3.2. Modeli vedenja vodje | 82 |
| 1.2.3.3. Situacijski modeli | 83 |
| 1.2.3.3.1. Fiedlerjev kontingenčni model | 85 |
| 1.2.3.3.2. Housejev model poti in ciljev | 86 |
| 1.2.3.3.3. Hersey in Blanchardov situacijski model vodenja | 87 |
| 1.2.3.3.4. Vroom – Yettonov model vodenja | 89 |
| 1.2.4. Karizmatično vodenje | 91 |

| | |
|---|------------|
| 1.2.5. Transformacijsko in transakcijsko vodenje | 92 |
| 1.2.6. Vodenje v šoli | 94 |
| 1.2.7. Stili vodenja v šoli | 97 |
| 1.2.7.1. Avtokratični stil vodenja | 102 |
| 1.2.7.2. Demokratični stil vodenja | 104 |
| 1.2.7.3. Anarhični stil vodenja | 107 |
| 1.2.8. Raziskave o vodenju v pedagoškem procesu | 109 |
| 1.3. ČUSTVENA INTELIGENTNOST | 112 |
| 1.3.1. Kratek pregled razvoja čustvene inteligentnosti | 112 |
| 1.3.2. Inteligentnost in čustvena inteligentnost | 114 |
| 1.3.2.1. Inteligentnost | 114 |
| 1.3.2.2. Čustva in čustvena inteligentnost | 116 |
| 1.3.3. Čustveni in razumski um | 118 |
| 1.3.4. Teorije čustvene inteligentnosti | 120 |
| 1.3.4.1. Mayer in Salovey-jeva teorija čustvene inteligentnosti | 121 |
| 1.3.4.2. Golemanova teorija čustvene inteligentnosti | 122 |
| 1.3.4.3. Cooper – Sawafova teorija čustvene inteligentnosti | 124 |
| 1.3.4.4. Bar-On-ova teorija čustvene inteligentnosti | 125 |
| 1.3.4.5. Simmons in Simmonsova teorija čustvene inteligentnosti | 126 |
| 1.3.4.6. Weisingerjeva teorija čustvene inteligentnosti | 127 |
| 1.3.5. Merjenje čustvene inteligentnosti | 128 |
| 1.3.6. Raziskave vplivov čustvene inteligentnosti | 129 |
| 1.4. PROBLEM | 134 |
| 1.5. CILJI IN HIPOTEZE | 136 |
| 2.0. METODE DELA | 139 |
| 2.1. PREIZKUŠANCI | 139 |
| 2.2. PRIPOMOČKI | 139 |
| 2.3. ODVISNE IN NEODVISNE SPREMENLJIVKE | 142 |
| 2.4. POSTOPEK | 143 |
| 3.0. REZULTATI | 145 |
| 3.1. IZRAČUN ZANESLJIVOSTI VPRAŠALNIKOV | 145 |
| 3.2. ANALIZA OSNOVNIH STATISTIČNIH PARAMETROV | 145 |

| | |
|--|-----|
| 3.3. ANALIZA POVEZANOSTI MED POSAMEZNMIMI DIMENZIJAMI STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA | 149 |
| 3.3.1. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti..... | 149 |
| 3.3.1.1. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov učiteljev in učiteljic športne vzgoje)..... | 149 |
| 3.3.1.2. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje)..... | 151 |
| 3.3.1.3. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje)..... | 152 |
| 3.3.2. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja..... | 153 |
| 3.3.2.1. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja (primerjava rezultatov učiteljev in učiteljic športne vzgoje)..... | 153 |
| 3.3.2.2. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja (primerjava rezultatov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje) | 155 |
| 3.3.2.3. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja (primerjava rezultatov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje) | 156 |
| 3.3.3. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti..... | 158 |
| 3.3.3.1. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov učiteljev in učiteljic športne vzgoje)..... | 158 |
| 3.3.3.2. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje) | 159 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.3.3. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje)----- | 160 |
| 3.4. PRIMERJAVA REZULTATOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA MED POSAMEZNI MI SKUPINAMI UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE----- | 161 |
| 3.4.1. Primerjava rezultatov strategij reševanja konfliktov, čustvene inteligentnosti in stilov vodenja med učitelji in učiteljicami športne vzgoje----- | 161 |
| 3.4.2. Primerjava rezultatov strategij reševanja konfliktov, čustvene inteligentnosti in stilov vodenja med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji športne vzgoje----- | 163 |
| 3.4.3. Primerjava rezultatov strategij reševanja konfliktov, čustvene inteligentnosti in stilov vodenja med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje----- | 164 |
| 3.5. ANALIZA RAZLIK MED POSAMEZNI MI SKUPINAMI UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE----- | 166 |
| 3.5.1. Analiza razlik med učitelji športne vzgoje moškega in ženskega spola----- | 166 |
| 3.5.2. Analiza razlik med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji športne vzgoje----- | 168 |
| 3.5.3. Analiza razlik med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje----- | 170 |
| 3.5.4. Analiza razlik med različnimi skupinami učiteljev (starost / spol)----- | 172 |
| 3.5.5. Analiza razlik med različnimi skupinami učiteljev (mesto zaposlitve / spol)----- | 175 |
| 3.5.6. Analiza razlik med različnimi skupinami učiteljev (starost / mesto zaposlitve)----- | 178 |
| 4.0. RAZPRAVA----- | 181 |
| 4.1. ZANESLJIVOSTI VPRAŠALNIKOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, STILOV VODENJA IN ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI--- | 181 |
| 4.2. PRIMERJAVA POSAMEZNI MI SKUPIN UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE GLEDE STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV----- | 182 |
| 4.3. PREGLED POVEZANOSTI MED POSAMEZNI MI DIMEZI JAMI REŠEVANJA KONFLIKTOV, STILOV VODENJA IN ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI----- | 184 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.1. Povezave med dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti----- | 184 |
| 4.3.2. Povezave med dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja----- | 186 |
| 4.3.3. Povezave med dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti ----- | 188 |
| 4.4. PRIMERJAVA REZULTATOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA MED UČITELJI IN UČITELJICAMI ŠPORTNE VZGOJE----- | 190 |
| 4.5. PRIMERJAVA REZULTATOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA MED OSNOVNOŠOLSKIMI IN SREDNJEŠOLSKIMI UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE----- | 193 |
| 4.6. PRIMERJAVA REZULTATOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA MED MLAJŠIMI IN STAREJŠIMI UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE----- | 195 |
| 4.7. PREGLED HIPOTEZ----- | 198 |
| 4.8. ANALIZA RAZLIK MED UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE MOŠKEGA IN ŽENSKEGA SPOLA ----- | 199 |
| 4.9. ANALIZA RAZLIK MED OSNOVNOŠOLSKIMI IN SREDNJEŠOLSKIMI UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE ----- | 201 |
| 4.10. ANALIZA RAZLIK MED MLAJŠIMI IN STAREJŠIMI UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE----- | 202 |
| 4.11. ANALIZA RAZLIK MED SKUPINAMI MLAJŠIH UČITELJEV/UČITELJIC IN STAREJŠIH UČITELJEV/UČITELJIC ŠPORTNE VZGOJE GLEDE STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA----- | 204 |
| 4.12. ANALIZA RAZLIK MED SKUPINAMI MOŠKIH/ŽENSKIH OSNOVNOŠOLSKIH IN MOŠKIH/ŽENSKIH SREDNJEŠOLSKIH UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE GLEDE STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA --- | 208 |
| 4.13. ANALIZA RAZLIK MED SKUPINAMI MLAJŠIH/STAREJŠIH OSNOVNOŠOLSKIH IN MLAJŠIH/STAREJŠIH SREDNJEŠOLSKIH UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE GLEDE STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA --- | 212 |

| | |
|--|-----|
| 5.0. SKLEP ----- | 215 |
| 5.1. DOPRINOS RAZISKAVE K ZNANOSTI IN PRAKSI, KRITIČNI POGLED NANJO IN MOŽNOSTI ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE ----- | 225 |
| 6.0. VIRI ----- | 229 |
| 7.0. PRILOGE ----- | 255 |

1.0. UVOD

Človek je socialno bitje, zato ne more živeti sam. Svoj smisel in vrednost uresničuje preko medosebnih odnosov ter na ta način zadovoljuje svoje eksistencialne potrebe, ki niso le fizične, kot je potreba po kisiku, hrani, vodi. Bistvene so predvsem potrebe po psihološkem preživetju, kot so potrebe po čustveni varnosti, pripadnosti, osebni moči, dostojanstvu, uspehu, od katerih je v veliki meri odvisna človekova kakovost življenja (Bluestein, 1998). Kjer pa sta najmanj dva ali več ljudi, ki se družijo, sodelujejo, komunicirajo, so v medosebnih odnosih, vedno obstaja možnost pojavljanja konfliktov in nesoglasij. Lahko bi rekli, da ne obstaja družba, organizacija ali skupina ljudi, v kateri bi se posamezniki harmonično dopolnjevali in v kateri ne bi bile prisotne konfliktne situacije (Gorenc, 2003). Konflikt je tako neizbežen del človeškega življenja, ki se mu ne moremo izogniti (Bowmann, 2005; Hammer, 2005; Lamovec, 1993; Roloff, 1987; Shapiro, 1995).

1.1. KONFLIKTI

1.1.1. Opredelitev konflikta

Beseda konflikt je izpeljana iz latinske besede *conflictus* in je sestavljanka iz *con* »skupaj« ter *fligere* »trčiti, udariti« (Snoj, 2003). V slovaru tujk (Verbinc, 1971) je konflikt opredeljen kot boj, spopad, spor, prepir, nesoglasje, nasprotje. Pomenska vsebina besede tako izzove negativno predstavo, ki jo nehote povežemo z nasiljem, sovražnostjo, uničenjem in neugodjem (Ben - Ari in Hirshberg, 2009; Iršič, 2004; Wilmot in Hocker, 1985) ter z občutki, ki pri človeku vzbujajo strah in odpor. Goričar (1975) opozarja, da ni nujno, da se nesoglasja in nasprotovanja izražajo le z nasilnimi sredstvi in dejanji. Pojavijo se lahko tudi v polemikah, pogajanjih, arbitražah, mediacijah, pojavljajo se tako na globalni ravni kot v njenih posameznih segmentih. V tem smislu gre za široko pojmovanje konflikta v nasprotju z ožjo definicijo, pri katerem je v ospredju namen uničiti, tudi fizično, ali onemogočiti nasprotnika.

Slukanova (2005) razmišlja o precejšnji popularnosti besede konflikt v zadnjem času, ki se pojavlja v različnih kontekstih: v svetu mednarodne politike, v pravosodnem sistemu, v poslovnem svetu in navsezadnje v mikrokozmosu intimnih odnosov. Avtorica ugotavlja, da sodobnejša literatura konflikt obravnava kot nekaj nevtralnega, celo pozitivnega. In če je bil v

večini tradicionalnih izrazih in pogledih na konflikt poudarek na drugem delu sestavljanke, na *fligere*, pa se zdaj vedno bolj poudarja *con*.

Natančno definirati konflikte ni lahka naloga, s čimer se strinja veliko raziskovalcev, ki so že poskušali podati precizno in vsesplošno definicijo, ki pa je še zmeraj pomanjkljiva. Zato so podane definicije različnih avtorjev z različnih področij, ki so si v določenih postavkah podobne, v določenih pa se razlikujejo. Razlikujejo se predvsem glede specifičnosti in globine. Medtem ko nekateri avtorji predstavljajo konflikt preprosto kot razliko v mnenju, gredo drugi v globine in definirajo konflikt kot le vmesno fazo motenj, razkroja. Največkrat uporabljena definicija pa določa konflikt kot izraženo borbo med najmanj dvema odvisnima stranema, ki zaznavata nezdržljive cilje in preprečevanje druge strani pri doseganju lastnih ciljev (Bowman, 2005).

Eno izmed splošnih opredelitev konflikta so podali Možina idr. (2002), ki pravijo, da je konflikt oblika organizacijskega procesa, v katerem skušamo zajeti naravo in kompleksnost znotraj podjetja ali katerekoli druge združbe ljudi. Gre za večdimenzionalen in kompleksen pojav, ki se ga lahko obravnava z organizacijske, psihološke, sociološke plati in z njihovimi kombinacijami. Z organizacijskega in sociološkega vidika so konflikti neizogibna posledica različnosti vlog in manj posledica različnosti ljudi, medtem ko psihološki vidik bolj poudarja pomen lastnosti ljudi in manj pomen vlog, ki jih le-ti imajo (Gorenc, 2003).

Iz sociološkega vidika so konflikti nujna posledica socialnih razlik in organizacijske hierarhije. Gre za zavestno upiranje enega ali več akterjev drugemu ali večim akterjem. Sociologi povezujejo konflikte z bojem za vrednote in zahteve po posebnem statusu, po moči in sredstvih. Pri tem postane cilj nasprotne strani, da onemogoči, poškoduje ali celo izloči svoje tekmece (Coser, 1956; Senčar, 1994). Tudi Uletova (1994) vidi konflikt kot manifestno nasprotje, ki se kaže v neuskkljenih aktivnostih in dejavnostih članov, nesprejemanju pobud ali predlogov drugih ter v bojih za položaje, statute, moč in lastnino.

Konflikt je situacija, v kateri sta nujna dva elementa: navzkrižje interesov in soodvisnost. Udeleženci v konfliktni situaciji zaradi različnih subjektivnih interesov in prioritet silijo v različne smeri, vseeno pa jih veže soodvisnost, ki jim te individualne poti preprečuje, saj bi izbira enega omejila izbiro drugega in nasprotno (Kržišnik, 2004).

Za Lipovca (1987) vsak organizacijski proces vsebuje konflikt kot eno svojih pojavnih oblik. Je nujna sestavina vsakega razmerja in je pogoj sodelovanja. Prisotno je nesoglasje v opredelitvi vlog, ki jih drug drugemu in sami sebi pripisujejo posamezniki v interakciji. V skupni definiciji so zapletenost konfliktov opisali Anderson, Foster Kuehn in McKinney (1996). Za njih so ključni posamezniki kot celote z vso svojo kompleksnostjo, zavestno in nezavedno. Med seboj so v interakciji, vendar z različnimi neusklajenimi cilji. Avtorji še poudarjajo, da so emocije tiste, ki aktivirajo vse prisotne in energizirajo celotno situacijo. Pravzaprav so lahko emocije kritičen element, ki vplivajo na posameznikove subjektivne izkušnje in obnašanje v konfliktnih situacijah (Forgas in George, 2001; Jehn, 1997).

Konflikti nastanejo tedaj, ko hkrati delujejo nasprotujoči si motivi, ki se med seboj izključujejo in se ovirajo (Musek in Pečjak, 2001; Mandić, 1998; Lipičnik, 1991). Konfliktna situacija je hkrati frustrirajoča, ko en motiv pomeni oviro za drugega in obratno, ter izbirne, ko se navadno ne moremo odločiti za enega izmed nasprotujočih si motivov. Konflikt se odraža tudi kot spopad nezdržljivih tendenc in učinkov (Deutsch, 1973a), kot nekompatibilnost med dvema ali več osebami (Cahn, 1992; DeDreu, Harinck in Van Vianen, 1999; Jehn, 1995; Koerner in Fitzpatrick, 2002; Longaretti in Wilson, 2006; Rahim, 2001a). Je nasprotovanje, ki nastane zaradi nezdržljivih ciljev, misli, čustev v osebi sami, še večkrat pa med dvema ali več udeleženci, med skupinami, med nadrejenimi in podrejenimi (Možina, 2005). Fischalek (1977, v Brajša, 1993) k temu dodaja še nasprotujoče si interese, želje, vrednote in ravnanja. Povzročajo jih situacije, v katerih dejanje ene osebe onemogoča, otežuje ali ovira dejanje druge osebe (Lamovec, 1993; Berlogar, 2001; Kompore idr., 2002). Podobno razmišljata Pečnik in Ajdukovič (1993) in definirata konflikt kot pojem, ki označuje situacijo, v kateri obstajata dvoje nasprotujočih si dogajanj, namer, vedenja in čustva.

Rot (1982) vidi izvor konfliktov v različnem dojetanju, ocenjevanju in različnih stališčih med posamezniki. Konflikt se pojavi, ko poskušajo posamezniki to različnost uresničiti. Erčulj in Vodopivec (1999) pa sta mnenja, da gre pri konfliktu za napačno razmerje med percepcijo in realnostjo.

Cahn (1990) podaja razlago o treh stopnjah pojavljanja konflikta. Prvo: konflikt se lahko pojavi kot specifično nesoglasje v obliki prepiranja ali debate o določenih temah. Kot drugo: konflikt lahko nastopi kot reševanje problema s pogajanjem. In tretje: konflikt je predstavljen kot nesrečno in nezadovoljno razmerje med partnerjema. Če se konflikt pojavi na eni od teh

stopenj, ni nujno, da se pokaže tudi na ostalih dveh (Canary, Cupach in Messman, 1995). Konflikt se namreč pojavlja v različnih oblikah za različne ljudi, zato je težko določiti samo eno definicijo, ki bi označevala in opisala konflikt za vsakogar.

»Konflikt je indikator napačnega delovanja v sistemu oziroma v medosebnem odnosu in kot tak kritika našega lastnega načina razmišljanja«, je prepričana Slukanova (2005). Dodaja še, da ko se je posameznik pripravljen odreči prepričanem, ki jih ima, lahko bolje razume svojo življenjsko situacijo in postavi svojo vlogo konflikta v njej. Le pod takšnim pogojem so mogoče rešitve, ki pomenijo za posameznika novo kvaliteto dogajanja in presegajo že obstoječe rešitve. Slukanova (2005) glede na določene definicije ugotavlja, da je medosebni konflikt oblika in način interpersonalne interakcije. Ker lahko konflikt obstaja najmanj med dvema osebama (vsebinama, motivoma, elementoma, energijama itd.), gre v bistvu že po tej definiciji za odnos, ki ga zaznamujejo neskladnost, neujemanje in značilna čustvena napetost.

Gordon (1992), na drugi strani, opredeljuje konflikt kot nekaj normalnega, kot del medosebnih odnosov in nekaj, kar samo po sebi ni niti »dobro« niti »slabo«. Namesto vprašanja, če se konflikti sploh pojavljajo, pa je veliko bolj pomembno poznati število nerešenih konfliktov ter metode, s katerimi poskušamo le-te reševati.

1.1.2. Časovna dinamika konflikta

Konflikt je proces, ki nikakor ne nastane naenkrat, temveč se začne z manjšimi znaki nelagodja in se sčasoma spreminja in razvija. Le redkokdaj se manifestira kot enkratni dogodek. Da situacijo občutimo kot konflikt, ji mora slediti vsaj nekaj časa trajajoči učinek. (Slukan, 2005).

Neprijetni občutki, nelagodje, manjši incidenti so pokazatelji, da nekaj ni v redu. Če se naučimo prepoznavati negativne znake in se soočiti z njimi na spodbuden način, lahko morda preprečimo nadaljnje naraščanje konflikta (Cornelius in Faire, 1989). Razvojni proces konflikta poteka namreč kot naraščajoče zaporedje najprej subtilnih občutkov nelagodja do manjših incidentov, ki se lahko sčasoma spremenijo v bolj intenzivne in očitne nesporazume. Od takrat naprej je stalno prisotna napetost v odnosu, ki običajno vodi v krizo kot končno manifestacijo konflikta.

Avtorici Fine in MacBeth (1995) primerjata pojav konflikta z ognjem. Potrebno je razumeti razvojni proces konflikta, da obvladamo »ogenj«. Po njunem prepričanju smo ljudje kot gorivo, ki zaneti ogenj. Pravzaprav ga zaneti iskra, ki predstavlja naš neposredni odziv. Tlenje ognja predstavlja občutke nemoči, ki pa lahko prerasejo v jezo in sovražnost, zaradi česar ogenj zaplami. Boj za moč povzroči, da na ogenj samo še nalagamo, dokler le-ta ne zagori polno in močno. Nastane kriza, ki jo je skoraj nemogoče obvladati, tako kot tak ogenj.

Dinamika razvojnih stopenj konfliktne situacije po Esserju (1975) se začne pri posledicah predhodnega konflikta, še zlasti, če le-ta ni razrešen. Vzrok latentnega konflikta pod vplivom okolice postaja osnova manifestnega konflikta. Prvi znaki manifestnega konflikta so napetost, čustveni konflikt in zaznavanje konfliktne situacije v nas ali okoli nas. Posameznik se odloči, ali bo emocionalni in zaznani konflikt zanikal, potlačil ali odklonil. Če mu nič od tega ne uspe, se čustveni in zaznani konflikt spremeni v manifestnega. Ali bodo posledice konflikta šibkeje ali močnejše izražene, je odvisno od ravnanja s konfliktom. Esser (1975) loči med konfliktnim potencialom in konfliktnim vedenjem. Tako konfliktni potencial predstavljajo različna prepričanja o nečem, različne vrednostne predstave v obliki osebne frustriranosti, konfliktne sodbe in nagnjenost h konfliktom ter agresivnosti. Konfliktni potencial lahko zatremo s tlačenjem, pozabljanjem ali odklanjanjem, lahko pa direktno preide v konfliktno vedenje, ki deluje povratno na konfliktni potencial. Lahko ga nevtralizira, kompenzira ali kumulira.

1.1.3. Vrste konfliktov

Glede na različne definicije konfliktov obstajajo različne vrste le-teh. Brajša (1993) je zbral vrste konfliktov različnih avtorjev:

- Fischalek (1977, v Brajša, 1993) deli konflikte na notranje, zunanje, latentne, lažne in mešane konflikte ter konflikte zaradi sprejemanja konfrontacije ali izogibanja konfrontaciji. Notranji konflikti lahko nastanejo zaradi dveh različnih, a privlačnih vsebin, zaradi dveh različnih, vendar odbijajočih vsebin, ali pa zaradi ene vsebine, ki je hkrati privlačna in odbijajoča. Zunanji konflikt nastane, ko imata dve ali več oseb različne »neuglašene« želje ali aktivnosti. Latentni, skriti in nezavedni konflikti se pojavljajo,

kadar se posamezniki ne zavedajo svojega neujemanja, mešani pa so kombinacija notranjih in zunanjih konfliktov.

- Lay (1981, v Brajša, 1993) razlikuje intrasistemske in intersistemske, situacijske in socialne, konstruktivne in destruktivne, nasprotovalne in sovražne, zavedne in nezavedne ter neeskalirajoče in eskalirajoče konflikte.
- Deutsch (1973a) deli konflikte na intrapersonalne in interpersonalne, konflikte v skupinah in konflikte med skupinami ter intranacionalne in internacionalne konflikte.

Tako kot Deutsch (1973a) tudi večina drugih avtorjev, ki so proučevali konflikte, razlikuje le-te predvsem glede na vpletenost števila akterjev. In sicer, ali je prisotna konfliktna situacija med dvema ali več osebami, ali gre za intrapersonalni konflikt med skupinami ali znotraj skupine (Daft in Noe, 2001; Gordon, 1992; Hellriegel, Slocum in Woodman, 2001; Iršič, 2004; Rozman, Kovač in Koletnik, 1993).

Esser (1975) v povezavi s konfliktom razlikuje odnos, izvor, ravnanje, motivacijo in predmet konflikta. Odnos je lahko nasilen ali nenasilen. Izvor konflikta je lahko eksogen ali endogen, delovanje v zvezi s konfliktom je lahko funkcionalno in nefunkcionalno, motivacija je lahko iskrena ali neiskrena, predmet konflikta pa je lahko vsebinski ali čustven. Po Esserju so lahko vzroki konfliktov tudi različna ali popačena prepričanja.

Musek in Pečjak (2001) govorita o več vrstah konfliktov s psihološkega vidika. Konflikt približevanje-približevanje je tedaj, kadar moramo izbirati med dvema pozitivnima ciljema (plus-plus konflikt). Izbira med dvema negativnima ciljema je minus-minus konflikt (izogibanje-izogibanje). Zelo pogosti pa so konflikti, ko se soočimo s ciljem, ki imajo hkrati pozitivno in negativno vrednost (približevanje-izogibanje ali plus-minus konflikt).

Tabela 1: Vrste konfliktov (Brajša, 1993)

| KONFLIKT | KONFLIKT |
|-----------------|--------------------|
| INTRAPERSONALNI | INTERPERSONALNI |
| V SKUPINAH | MED SKUPINAMI |
| INTRANACIONALNI | INTERNACIONALNI |
| NOTRANJI | ZUNANJI |
| LATENTNI | MANIFESTIRANI |
| SKRITI | PREPOZNAVNI |
| LAŽNI | RESNIČNI |
| SUBJEKTIVNI | OBJEKTIVNI |
| S KONFRONTACIJO | BREZ KONFRONTACIJE |
| MEŠANI | ČISTI |
| INTRASISTEMSKI | INTERSISTEMSKI |
| SITUACIJSKI | SOCIALNI |
| KONSTRUKTIVNI | DESTRUKTIVNI |
| NASPROTOVALNI | SOVRAŽNI |
| ZAVEDNI | NEZAVEDNI |
| NEESKALIRAJOČI | ESKALIRAJOČI |
| FIKSIRANI | FLEKSIBILNI |
| IRACIONALNI | RACIONALNI |
| NEFUNKCIONALNI | FUNKCIONALNI |

1.1.4. Tradicionalen in sodoben vidik konflikta

Ali konflikti prinašajo pozitivne ali negativne učinke, prikazujeta v različni luči tradicionalen in moderen pogled. Prvi trdi, da so konflikti slabi in jih je potrebno odpraviti, pluralističen pogled pa vidi pozitiven vpliv konfliktov, saj prinašajo nove ideje in razvoj (Gorenc, 2003). Začetniki raziskav o teorijah organizacije so obravnavali konflikt kot pojav, katerega se je potrebno v organizaciji izogibati, saj pomeni neučinkovitost in je odraz nedoseženih ciljev v organizaciji (Morrison, 2008). Follet (1924, v Morrison, 2008) in Deutsch (1973a) sta spremenila pogled na konflikte na delovnem mestu ter jih označila kot uporabne in konstruktivne.

Luthans (1989) prav tako loči tradicionalen in sodoben pogled in odnos do konfliktov. V tradicionalnem odnosu je konflikt slab, se ga izogibamo, značilen pa je samo za prepirljivce. V takšnem odnosu vedno poiščemo krivce. V sodobnem odnosu je konflikt neizbežen ter integralni del vsake spremembe in je v minimalnem obsegu celo optimalen način medsebojnega vedenja.

Na pozitivni potencial konstruktivno rešenih konfliktov opozarja Lamovčeva (1993). Koristnost konfliktov vidi v naslednjih točkah:

- Konflikti pripomorejo, da se ozavestimo problemov v odnosu, ki jih je potrebno rešiti.
- Spodbujajo spremembe. Pride čas, ko je potrebno kaj spremeniti, se naučiti novih spretnosti in zamenjati stare navade.
- Mobilizirajo energijo in povečujejo motivacijo za soočanje s problemi.
- Razbijajo monotonijo življenja, spodbujajo nove interese, pomenijo izziv in vnašajo dinamiko.
- Konflikti pogosto pripomorejo k ustrežnejši odločitvi. Če se drugi ne strinjajo z nami, nas to pogosto spodbudi, da svojo odločitev bolj skrbno in podrobno premislimo, poiščemo nove kombinacije itd.
- Znižujejo napetosti v vsakdanjih odnosih. Konstruktivno soočenje razreši številne majhne napetosti, ki se pojavljajo v medosebnih stikih.
- V konfliktu bolje spoznamo samega sebe: kaj nas spravlja v jezo, v strah, kaj nam je zares pomembno itd.
- Konflikti lahko odnos poglobijo in obogatijo na ta način, da utrdijo prepričanje, da je odnos dovolj trden in lahko kljubuje problemom.

Iršič (2004) k navedenim pozitivnim točkam dodaja še naslednje:

- V konfliktu bolj spoznamo drugega.
- Konflikti spodbujajo osebno rast.
- Konflikti povečujejo in utrjujejo sposobnosti razreševanja in obvladovanja le-teh.
- Prispevajo k širjenju znanja in poglobljanju razumevanja sveta oziroma življenja.
- Prinašajo višjo raven kulture v interakciji in omogočajo bolj intenzivno sodelovanje.
- Konflikti omogočajo večje zaupanje drug drugemu ali samemu sebi.

Pozitivne značilnosti konfliktov opisuje tudi Deutsch (1973a). Konflikti nam tako pomagajo pri spoznavanju problema in iskanju njegove rešitve, preprečujejo stagnacijo in spodbujajo spremembe ter utrjujejo identiteto posameznika ali skupine. Podobnega mnenja je Lipičnik (1991), ki vidi konflikte kot pokazatelje problemov, katere je potrebno rešiti. Konstruktivno rešeni konflikti privedejo do boljših rešitev, do novih izumov, skupina, ki je v procesu reševanja konfliktov, postaja bolj utrjena, povezana, usklajena. Kristančičeva in Ostrmanova (1999) vidita osnovne pozitivne učinke konflikta v večanju zaupanja ter v rasti in večanju intimnosti med osebami v konfliktni situaciji. Med osebami, ki skupaj rešujejo probleme, prevladujejo trdnejši medsebojni odnosi tudi v konfliktnih situacijah, prisotna pa je sposobnost dajanja in sprejemanja spoštljivih povratnih informacij.

Zaradi pozitivnih učinkov konfliktov velikokrat prihaja do spodbujanja konfliktov (Bernik, 2000; Možina, 1994). Robbins (1984) za različna podjetja in ustanove, kjer je malo ali pa konfliktov sploh ni, celo predlaga tehnike za spodbujanje le-teh. Samoiniciativnost, konstruktivno nestrinjanje in različna mnenja, kot posledica konflikta, spodbudijo v ljudeh in v njihovih medsebojnih odnosih inovativno in ustvarjalno energijo, kar privede do novih in izvirnih rešitev.

»Da bi bili bolj motivirani za razvijanje umetnosti obvladovanja konfliktov, pomaga, če imamo pred očmi koristi, ki jih (razrešeni) konflikti prinašajo in možne negativne posledice nerazrešenih konfliktov. Če konfliktov ne razrešujemo, tvegamo poslabšanje vzdušja, upad komunikacije in slabitev odnosa, sčasoma celo njegovo prekinitev, ali pa porast nasilja v odnosu. Tvegamo tudi, da (p)ostanemo ujetniki nerazrešenih konfliktov, kajti dokler le teh ne razrešimo, odnos ne more napredovati na zadevnem področju. V še težjih primerih pa lahko nerazrešeni konflikti povzročijo duševne ali psihosomatske bolezni. Najmilejša posledica konfliktov, ki bi jih morali razrešiti, pa jih ne, je motnja optimalnega delovanja tako posameznikov kot tudi odnosa ali skupine kot celote« (Iršič, 2004; Iršič, 2005).

Kavčič (1992) je mnenja, da negativni učinki konfliktov povzročajo propadanje enotnosti sistema, spodbujajo sovražna čustva med posamezniki in skupinami, agresivno in destruktivno obnašanje, povzročajo napetosti v skupinah in med skupinami, rušijo se kanali normalnega komuniciranja med ljudmi, poleg tega pa prihaja do odvrčanja pozornosti do ciljev in oteževanja doseganja le-teh. Stopnjevanje nekonstruktivnega ravnanja s konflikti lahko pripelje do točke, ko se udeleženci konflikta sploh ne prepirajo več zaradi prvotnega

problema, kar pa povzroča negativne, destruktivne in pogosto boleče posledice (Lulofs, 1994).

1.1.5. Konflikti v vzgoji in izobraževanju

Izobraževalne organizacije so med vsemi socialnimi organizacijami tiste, v katerih se odvijajo zelo intenzivni medosebni odnosi. Individualne značilnosti učiteljev in učencev, različne vrednote, vedenja, prenatrpani razredi, neprimerno poučevanje, pomanjkljiva sredstva, nezadostna pomoč itd. povzročajo nastanek konfliktov v šoli in v razredu (Argon, 2009). Povsem naravno je, da se konflikti pojavljajo, tako kot v drugih organizacijah, tudi v šoli (Argon, 2009; Longaretti in Wilson, 2006; Miklas in Kleiner, 2003), saj je konflikt neizbežen del vsakega medosebnega odnosa (Forgas, 2001). Če se na konflikt gleda bolj pozitivno ter se z njim konstruktivno ravna, kot z naravnim in sestavnim delom življenja, ima pomembno vlogo v socialnem razvoju otroka (Deutsch, 1973b; Frey, Hirschtein in Guzzo, 2000; Marsick in Sauquet, 2000; Opotow, 1991; Opotow in Deutsch, 2000; Sandy in Cochran, 2000; Shantz, 1987; Shantz in Hobart, 1989; Weitzman in Weitzman, 2000) in prinaša uspešne posledice (Deutsch, 1973b; Opotow, 1991; Shantz in Hobart, 1989). Rezultati konstruktivno rešenih konfliktov se odražajo v višji samopodobi posameznika, izboljšajo se sposobnosti komuniciranja, sprejemanja odločitev, kritične evalvacije, mišljenja in sklepanja, izboljšajo pa se tudi odnosi med udeleženci konflikta (Johnson in Johnson, 1994, 1996). Žal pa prednosti konfliktov v medsebojnih odnosih redko naletijo na podporo (Longaretti in Wilson, 2006).

Kot navajajo številne definicije konfliktov, prihaja do njih zaradi nezdržljivih ciljev, misli, čustev, interesov, nekompatibilnosti med dvema ali več osebami (Berlogar, 2001; Cahn, 1992; DeDreu, Harinck in Van Vianen, 1999; Jehn, 1995; Koerner in Fitzpatrick, 2002; Longaretti in Wilson, 2006; Rahim, 2001a). Povzročajo jih situacije, v katerih dejanje ene osebe onemogoča, otežuje ali ovira dejanje druge osebe (Lamovec, 1993; Kompare idr., 2002). Preneseno v šolsko okolje pomeni, da učitelj učencu preprečuje doseganje njegovih ciljev, ovira njegove interese, dejanja itd., oziroma obratno.

Odnos med učiteljem in učencem predstavlja eno bolj izpostavljenih področij konfliktov, zato so konflikti v šolskem prostoru še posebej prodorni (Hocker, 1986). Kako zaznavni in trajni so v vzgoji in izobraževanju, potrjuje raziskava, kjer je več kot tretjina vprašanih ljudi

odgovorila, da je najbolj negativna izkušnja, ki so jo kdajkoli izkusili v življenju, konflikt ali negativen medoseben odnos z učiteljem (Branson, 1972).

Veliko raziskovalcev predvideva, da je neskladnost nalog primarna osnova konfliktov med učiteljem in učenci. Veliko konfliktnih situacij se ustvari zaradi neravnovesja, kot npr. različno mnenje učitelja in učenca glede ocene, ki si jo učenec zasluži, različno mnenje o vodenju razreda, raznih rokih, zahtevah ali učiteljevih metodah poučevanja (Hocker, 1986; Thomas, Karmos in Altekruše, 1981). Raziskava Adrian Taylorja (2007) navaja kot razloge za konflikte pomanjkanje odkritosti, časa, pomanjkanje povratnih informacij ter dvoumna, negotova pričakovanja z obeh strani, učiteljeve in učenčeve. Spet druge raziskave (Woolfolk, 2002) kažejo, da se v osnovni šoli konflikti pojavljajo zaradi virov (šolskih pripomočkov, računalnikov, športne opreme) in preferenc (katero aktivnost izvesti najprej). Nesoglasja nastopijo zaradi različnih vzrokov, ki segajo od discipline, ocenjevanja, do ustreznega oziroma neustreznega posredovanja učne snovi, pojavijo pa se lahko tudi zaradi intrapersonalnih ter interpersonalnih konfliktov tako pri učiteljih kot učencih. Kot kompleksna resničnost je šola tako podvržena vsakodnevnim napetostim, nesoglasjem, težavam, problemom ter drugim negativnim delovanjem, kar pa nemalokrat vodi do konfliktnih situacij.

V vsakem razredu, v odnosu med učiteljem in učencem ali med samimi učenci, vsaj občasno prihaja do napetosti in konfliktov (Horvat, 1998). Brajša (1993) poudarja, da je samo konfliktna šola resnična vzgojna ustanova in da so brezkonfliktne šole mrtve, dolgočasne, v njih pa le redkokdaj prihaja do sprememb in je vse bolj ali manj rutinsko delovanje. V takšnih ustanovah ni napredka. Popolna odsotnost konfliktov namreč pomeni nezainteresiranost, odtujenost posameznikov ali pa spretno potlačevanje in prikrivanje konfliktov (Horvat, 1998).

Brajša (1993) meni, da se v šoli srečujemo z vsemi vrstami konfliktov, tako pri učiteljih kot pri učencih. Prisotni so intrapersonalni konflikti, ki delujejo znotraj posameznika, kar se izraža na njegovem vedenju. Učitelji s svojimi nedokončanimi in potlačenimi odnosi ter konflikti niso sposobni svobodnega, kreativnega in kvalitetnega vzgajanja in izobraževanja. Konfliktni učenci pa si na svoj način razlagajo verbalna in neverbalna sporočila učiteljev, na katera neprimerno reagirajo in se posledično neprimerno vedejo, kar pa vodi do konfliktnih interakcij. Nasproti intrapersonalnim so interpersonalni konflikti. To so medosebni konflikti, ki se zgodijo med najmanj dvema osebama. Vpletenih jih je lahko tudi več, bistveno pa je, da

so te osebe med seboj v neposredni interakciji (Slukan, 2005). So zelo pogosti konflikti, ki nastajajo ne le med učiteljem in učencem, temveč na vseh nivojih: med učenci, med učencem in skupino sošolcev, med dvema skupinama, med učitelji samimi, med vodstvom šole in učitelji itd. Pojavljajo se v horizontalni in vertikalni smeri (Jurica, 2007). Nastanejo v šoli ali pa so v šolo prineseni. Kakšen vpliv imajo na posameznike ali skupino, je odvisno od tega, kako le-ti ravnajo z njimi. Tako konflikti konstruktivnega, neeskalirajočega in funkcionalnega značaja pripomorejo k boljši vzgojni in izobraževalni vrednosti, ker pomagajo pri razvoju šole, učiteljev in učencev (Brajša, 1993).

Precej težavni konflikti v šoli so skriti, notranji, latentni konflikti, konflikti brez konfrontacije ter nezavedni in iracionalni konflikti. Težko jih je obvladati, uhajajo nadzoru in ustvarjajo napetost med udeleženci. Če učitelj želi takšne konflikte reševati in z njimi pravilno ravnati, jih mora spremeniti v zunanje, manifestirane, prepoznavne, s konfrontacijo in racionalne. Poleg teh v šoli naletimo še na lažne in resnične konflikte. Kjer so lažni, so ponavadi tudi resnični konflikti. Le-ti se skrivajo za lažnimi, zato jih je potrebno prepoznati in preko njih priti do resničnih konfliktov (Brajša, 1993).

Gordon (1992) govori o konfliktnih situacijah v šoli, pri katerih gre za konflikt potreb: na eni strani so potrebe učenca, na drugi potrebe učitelja. Tako sta si lahko v konfliktu učenčevo vedenje in potrebe učitelja, ki ima vse pravice, da jih zadovolji. Lahko pa konflikt nastane zaradi razhajanja glede vrednotenja enega in drugega. Bistvo je, da sta »lastnika« konflikta vedno dva oziroma, da imata problem tako učitelj kot učenec.

Brajša (1993) je glede na prevladujoče vedenje med reševanjem konfliktov, šole razdelil na različne tipe:

- *Tekmovalne*: Naravnane so storilnostno, v ospredju so ocene, rezultati, uspehi, pametnejše in močnejše nagrajujejo, manj nadarjene in šibkejše učence pa zanemarjajo.
- *Kompromisne*: Vedno iščejo kompromise, značilna pa je zmerna popustljivost in zmerno sodelovanje.
- *Ogibajoče*: So brezkonfliktne, mrtve šole, kjer učitelji popuščajo učencem, ti se izogibajo sodelovanju, nihče od nikogar ničesar ne zahteva.

- *Prilagodljive*: Prevladuje izrazita popustljivost učiteljev, ki vse svoje dejavnosti prilagajajo učencem, sodelovanje je enostransko - učiteljevo in v manjši meri učenčevo.
- *Sodelovalne*: Učitelji zastopajo svoje, prav tako tudi učenci, s tem da si prizadevajo za intenzivno sodelovanje, vsi iščejo nekaj novega in boljšega, prisotno je timsko sodelovanje.

K razdelitvi šol Novak (2003) dodaja, da so najboljše šole tiste, ki spodbujajo ustvarjalno sodelovalno prilagajanje vseh udeležencev. V takšnih šolah ni prisotna pasivnost, ampak medsebojno prilagajanje, odprta delovna klima s kompleksnimi stili vodenja oziroma poučevanja.

1.1.6. Disciplina – nedisciplina – konflikt

Povzročitelji konfliktov v organizaciji so razdeljeni predvsem v dve skupini: v prvi so tisti, ki se nanašajo na strukturo in funkcioniranje organizacije, v drugo pa spadajo medosebni faktorji (Baron in Byrne, 1994). Enako lahko trdimo za šole, saj lahko konflikte povzroči šola s svojo strukturo in funkcioniranjem, ki ju določajo pisana in nepisana pravila, norme in predpisi, ki jih je potrebno upoštevati. Horvatova (1998) meni, da do konfliktov pride v primeru, če posameznikove norme niso usklajene z veljavnimi normami šole, a jih ta kljub temu skuša uveljaviti. V drugo skupino pa prav tako spadajo medosebni odnosi med posamezniki ali skupinami znotraj šole.

V splošni in strokovni slovarski literaturi je disciplina opredeljena v treh pomenih: kot stroka ali panoga, kot sistem pravil ter kot ukrepanje in kaznovanje. Predvsem disciplina v pomenu predpisov ali pravil o vzdrževanju in podrejanju redu ter predpisom, je neizbežna v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, saj omogoča uresničevanje zastavljenih ciljev (Pšunder, 2004). Poleg vzpostavljanja in vzdrževanja pogojev, ki so temelj za napredovanje šolskega dela ter prijetnega, varnega in vzpodbudnega šolskega okolja, je eden izmed pomembnih ciljev discipline tudi priprava učencev za učinkovito sodelovanje v organizirani družbi odraslih ter razvoj samodiscipline (Bear, 1998). Če se ti pogoji ne upoštevajo, Pšunderjeva (2004) zagotavlja, da kaotično stanje ovira in preprečuje doseganje ciljev, kar pa privede do konfliktov.

Red in učenje sta ozko povezana, meni Pušnikova (2007) in dodaja, da je določena stopnja reda oziroma organiziranosti nujna, da se pouk sploh odvija. Hyman (1997, v Pušnik, 2007) opozarja, da je treba najprej opredeliti neustrezne oblike vedenja, ki so po njegovem odraz vrednot, družbe, norm in stališč. Med neustrezna vedenja prišteva krajo, kajenje, nespodobno govorjenje ali geste, predrznost do šolskega osebja, izostajanje, nepozornost, glasno govorjenje med poukom itd. Vzroke za takšna dejanja pa išče pri učiteljih in navaja neustrezen način poučevanja, kaznovalno šolsko ozračje, nesposobno vodstvo šole, pa tudi druge dejavnike (družina, biološke ali osebnostne motnje itd.).

Številne raziskave, med njimi tudi raziskava Elem in Rose (1995) kažejo, da je med problemi, s katerimi se ukvarjajo šole, največji problem prav pomanjkanje discipline (Pšunder, 2003). Raziskovalci, tako domači kot tuji, poročajo o naraščanju agresivnega in nasilnega vedenja v šolah (Dekleva, 1996; Kaufmann in Burbach, 1997). Identifikacija disciplinskih oziroma vedenjskih problemov, je spodbudila kar nekaj študij. Tulley in Hwang Chiu (1995) sta na podlagi raziskave, ki sta jo opravila med učitelji v Združenih državah Amerike, razvrstila disciplinske probleme v pet velikih skupin glede na pogostost pojavljanja. Najpogostejši problem so prekinitve (govorjenje ali druga vedenja, s katerimi učenci prekinjajo pouk), kljubovanje (nespoštljivo vedenje, neubogljivost), nepozornost (neopravljanje nalog, nepazljivost, neizpolnjevanje dela, zapuščanje sedeža), agresija (pretepanje, potiskanje, zmerjanje) in drugi disciplinski problemi, kot so jokanje, laganje, zamujanje, goljufanje, kraje, žvečenje žvečilnih gumijev. Tudi Carruthers in Sweeney (1996) sta predlagala, da bi lahko različne tipe konfliktov razdelili v več kategorij, med drugim v klepetanje, nadlegovanje, prepire in pretepe.

Bruce in Murray (1993) sta opravila študijo med učitelji, ki poučujejo učence stare med pet in osem ter osem in dvanajst let v Avstraliji. Ugotovila sta, da med najpogostejše disciplinske probleme v razredu sodijo oviranje drugih učencev, lenoba in izogibanje delu ter neprimerno govorjenje. Na šolskem igrišču pa so učitelji najpogosteje navajali pomanjkanje skrbi za druge, fizično agresijo do učencev in neposlušnost med čakanjem.

Najpogostejši in najintenzivnejši disciplinski problemi v grških šolah so neubogljivost, kamor spadajo npr. govorjenje brez dovoljenja, prekinjanje učitelja, glasno govorjenje drugim otrokom, odgovarjanje učitelju, ignoriranje šolskih pravil in neupoštevanje pravil vedenja, kot so zapuščanje sedeža, sanjarjenje, gledanje skozi okno, pogosto spraševanje za dovoljenje

za obisk stranišča (Bibou-Nakou, Kiosseoglou in Stogiannidou, 2000). Podobno raziskavo sta v jordanski šoli, ki jo obiskujejo le dečki, izvedla Haroun in O'Hanlon (1997). Učitelji so identificirali osem vrst neprimerne vedenja: neumestno govorjenje, nepazljivost, pomanjkanje motivacije, zapuščanje sedežnega prostora, neprimerne šale, povzročanje neverbalnega hrupa, spraševanje za dovoljenje za zapustitev razreda in ustrahovanje. V raziskavi Johnsona in Johnsona (1994) so učenci kot najpogostejše konflikte navedli fizično agresijo ali pretepe, prepire na igrišču, poniževanje in žaljenje, sramovanje.

Raziskavo med slovenskimi učitelji in učenci šestega in osmega razreda osnovne šole je opravila Pšunderjeva (2003). Tako učitelji kot učenci zaznavajo, da učenci najpogosteje kršijo disciplino v šoli z vedenji, s katerimi motijo pouk (klepetanje, pogovarjanje, dajanje neprimernih pripomb, nemir itd.), z neprimernimi odnosi do učencev, do učiteljev in drugih delavcev šole, z izostajanjem in zamujanjem k pouku ter s povzročanjem materialne škode. Kot najbolj zaskrbljujoča in problematična vedenja tako učitelji kot učenci navajajo neprimerne odnose do učencev, učiteljem pa se zdi precej moteča tudi skupina vedenj, ki zajema neprimerne odnose do učiteljev in drugih zaposlenih. Glede na pogostost pojavljanja so neprimerni odnosi do učencev prav tako precej visoko razporejeni. Za to skupino so značilne konfliktne situacije na relaciji učenec – učenec. Morton (1991) pojasnjuje, da so konflikti med učenci normalen in naraven pojav v vseh šolah. Veliko učencev ima namreč problem izenačiti ali prilagoditi svoje interese z interesi drugih učencev.

Verbalno in fizično nasilje, predvsem med učenci samimi, se zadnje čase pogosto pojavlja kot problem v šolah (Atici, 2007; Dekleva, 1996; Kaufmann in Burbach, 1997; Pšunder, 2003). Večina učiteljev pogosto rešuje te probleme, vendar meni, da ni dovolj usposobljena za učinkovito obvladovanje in reševanje vzgojno-disciplinske problematike (Remšak, 2004), želeli pa bi pridobiti znanje, ki bi jim pomagalo pri obvladovanju problematičnega vedenja učencev (Bruce in Murray, 1993; Merrett in Wheldall, 1993). Zato je mnogo avtorjev (Lovegrove, Lewis, Fall in Lovegrove, 1985; Borg in Falzon, 1990) mnenja, da je identifikacija disciplinskih problemov potrebna, saj omogoča učiteljem, da lahko bolje razvijejo spretnosti in izpopolnijo strategije za ravnanje z njimi.

V raziskavi Opatowe (1991) učitelji kot najbolj problematični vzrok konfliktov v ospredje postavljajo prav fizično agresijo med učenci, medtem ko manj pozornosti namenjajo verbalnemu nasilju, ki je prav tako zelo škodljivo. Za razliko od učencev, učitelji nasploh

poudarjajo nepomembnost in nesmiselnost konflikta in mu pripisujejo manj pomembnosti, kar pa so presenetljivi izsledki raziskave.

Kyriacou (1997) poudarja, da je ključ za vzpostavljanje dobre discipline v šoli v učiteljevi avtoriteti, ki ni namenjena nadvladi v odnosih, ampak vodenju učnih dejavnosti. Takšno avtoriteto učenci priznavajo in dovolijo, da jih učitelj vodi pri učenju in obnašanju. Pri tem je učiteljeva avtoriteta odvisna predvsem od statusa vloge učitelja, sposobnosti poučevanja, vodenja in obvladovanja ter učinkovitega ukrepanja ob neprimernem vedenju učencev.

1.1.7. Konflikti pri športni vzgoji

Učitelji športne vzgoje se pri svojem delu pogosto srečujejo z nedisciplino, s pretirano razposajenostjo, z neupoštevanjem navodil, z neopravičenim izostajanjem, z nemotiviranostjo učencev, z za učence potencialno nevarnimi situacijami oziroma aktivnostmi ipd., kar lahko vodi v konfliktno situacije. Poleg tega se športni pedagogi ukvarjajo z vprašanjem, kako pripraviti učence do sodelovanja in jih motivirati za aktivnosti, ki so v učnem načrtu in ki so načrtovane za posamezno uro. Veliko učencev je nezainteresiranih in nepripravljenih za športno vadbo, imajo vse preveč izgovorov in opravičil za nesodelovanje pri pouku, pri čemer so vedno bolj pogosta zdravniška opravičila, bodisi za določeno obdobje ali celoletna bodisi za določene aktivnosti ali pa za celoten proces športne vzgoje. Kovačeva (1998) ugotavlja, da ima precej dijakov težave s svojimi športnimi pedagogi in posledično z oceno ravno zaradi neopravičene odsotnosti od pouka.

Pri procesu športne vzgoje zaradi specifične narave dela določene situacije lahko stopnjujejo možnost nastanka konfliktov (Štihec, 1994; Štihec, Bežek, Videmšek in Karpljuk, 2004). Res je, da pouk športne vzgoje ni tako formalen kot ostali predmeti, kjer je potrebno mirno sedeti v klopih (Štihec, 1994). Bolj svobodno gibanje pri športni vzgoji pa nikakor ne sme biti razlog, da bi se ustvarjala nedisciplina, neposlušnost, situacije, ki vodijo v konflikte, skratka zavlada anarhija. Vzroki konfliktov so zaradi specifičnosti dela, kot so hrup, oddaljenost učencev, dinamični pedagoški proces, zagotovo povezani tudi s problematiko komunikacije. Problem komuniciranja, tako verbalnega kot neverbalnega, lahko prihaja s strani učitelja ali s strani učenca. Neverbalna komunikacija je zato najbrž še pomembnejša kot pri drugih urah vzgojno-izobraževalnega procesa (Bežek, 2000; Štihec idr., 2004). Učitelj mora zato

pridobiti učence za sodelovanje pri športnih aktivnostih zlasti z lastnim zgledom in odnosom do predmeta. Ta odnos se najbolj odraža prav skozi neverbalno komunikacijo (Balent, 1997). Skrivnost uspešnega interpersonalnega komuniciranja je v medsebojni usklajenosti verbalnih in neverbalnih sporočil. Učitelj športne vzgoje tako ne more predavati učencem o zdravem, športnem načinu življenja, o škodljivosti kajenja, medtem ko se sam ne drži teh načel, je debel in je kadilec. Kako naj otroci verjamejo takšnim sporočilom?! Tudi če je sam pri pouku neprimerno oblečen, je brezpredmetno od učencev zahtevati športno opremo. Potrebno je, da je športni pedagog v formi, da zna predstaviti vaje, ki jih morajo kasneje opravljati učenci, da se giblje in da nasploh zdravo živi, tako v telovadnici kot tudi izven nje. Motivacija učencev primarno izhaja prav skozi zgled in vedenje učitelja (Rushall in Richards, 1981; Štihec idr., 2009). Če učitelj od učencev pričakuje umirjeno, kultivirano vedenje, mora tudi sam obvladovati svoje reakcije in se izogibati vzklipljivosti ali žaljivih pripomb, in če želi pri učencih vzpodbuditi zanimanje za neko delo, mora sam izžarevati navdušenje zanj (Kyricaou, 1997). Učitelj mora biti vzor in zgled, ki ga učenci posnemajo in mu sledijo, saj predstavlja osebo, ki je na področju gibanja in športa nek ideal. Ker pa idealnega učitelja ni, kakor tudi ne idealnih učencev, pa se zaradi takšnih in drugačnih vzrokov razvijajo težave in problemi, ki vodijo do konfliktnih situacij.

Vzrok konfliktnih situacij je lahko tudi ocenjevanje. Do konfliktov pride predvsem zaradi tega, ker učitelj na začetku leta ne predstavi oziroma dovolj natančno ne pojasni načine, vsebine in kriterije ocenjevanja, uporablja oceno kot orožje, prisilo, sredstvo motivacije (Kristan, 1992), ocenjuje učenčeve sposobnosti in ne znanje. Dogaja se tudi, da učenci izsiljujejo boljše ocene, kot pa si jih zaslužijo. Učitelj športne vzgoje tako z ocenjevanjem vpliva na sooblikovanje samopodobe otrok in mladostnikov, pri tem pa ocena postaja vzrok konfliktnih situacij, njena neprimerna uporaba in zloraba pa lahko pusti trajne posledice na učencih (Kristan, 1996). Ocena zrcali delo učenca, posredno pa je tudi podoba učiteljevega dela (Kovač, 1998).

Štihec idr. (2007) so v svoji raziskavi razdelili situacije pri športni vzgoji na tri tipe konfliktnih situacij:

- *Nevarne*: Vedenje učenca povzroči objektivno nevarno situacijo zanj in za sošolce. Npr. učenec se namerno postavlja tja, kjer je možnost naleta drugega učenca – izziva, vztraja

pri vadbi v drsečih copatih, nezavarovano in nekontrolirano pleza, skače, meče predmete v sošolce itd.

- *Moteče situacije za pedagoški proces:* Učenec ne posluša navodil, jih ne upošteva, noče prisostvovati pouku športne vzgoje, noče izvesti določene vaje, govori in daje pripombe med učiteljevo razlago, moti sošolce itd.
- *Situacije, v katerih imajo učenci ali skupine različne interese:* Igrali bi neko drugo igro, ne bi pospravili orodja po končani vadbi itd.

Konflikti pri športni vzgoji ne nastajajo samo na relaciji učitelj – učenec. Lahko so prisotni med samimi učitelji ali pa med učitelji športne vzgoje in vodstvom. Športna vzgoja je namreč predmet, od katerega se največkrat »vzame« učenca za druge potrebe, najsi gre za popraviljanje ocen pri drugih predmetih, sodelovanje na drugih področjih, sestanke v času ur športne vzgoje itd. Na takšen način prihaja do razvrednotenja pomena športne vzgoje s strani drugih pedagoških delavcev. Tudi neusklajenost znotraj športnega aktiva vodi do konfliktnih situacij, ki se odražajo predvsem v nezadovoljstvu učencev, od katerih se zahteva izvedba različnih nalog, prihaja do nesorazmerja v ocenjevanju med enim in drugim učiteljem, nedoslednosti določenih športnih pedagogov itd.

Prav tako pogosti so konflikti med samimi učenci. Bronikowski, Biniakiewicz, Mroczkowska in Grzeškowiak (2006) so opravili zanimivo študijo, v kateri so proučevali konfliktno situacijo na urah športne vzgoje glede na športno panogo. Raziskava je bila opravljena na Poljskem pri učencih starih med 11 in 14 let. Ugotovili so, da najbolj konfliktno situacijo med učenci povzročajo ekipni športi (košarka 20,6% in nogomet 19,1%) kot tudi visoko intenzivne vaje pri atletiki (15,7%), najmanj pa se konflikti pojavljajo pri borilnih športih z elementi samoobrambe (0,9%) in pri plavanju (4,4%).

Nasploh je ugotovljeno, da imajo učenci radi športno vzgojo, pravzaprav predstavlja najljubši predmet predvsem osnovnošolcev (Jurak, 2002). Čustvena vpletenost učencev je pri športni vzgoji močnejša kot pri drugih predmetih, kar je zelo dobrodošlo, saj povečana stopnja motivacije omogoča doseganje in izpopolnjevanje nalog in ciljev v pedagoškem procesu. Po drugi strani pa povečana čustvena prisotnost predstavlja potencial za pojav konfliktov in neprimernih obnašanj (Štihec idr., 2007).

1.1.8. Interpersonalni odnos učitelj – učenec

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (Bajec, 1991) je pojem odnos opredeljen kot tisto, kar obstaja med stvarima, stvarmi, ki imajo z določenega stališča kaj skupnega; tisto, kar obstaja med posamezniki, skupinami ob skupnem delovanju, sodelovanju ali v osebni življenju; tisto, kar se izraža, kaže v ravnanju s kom, vedenju do koga; tisto, kar se izraža, kaže v ocenjevanju, presojanju česa in tisto, kar izraža omejitev, izhodišče pri opredeljevanju.

Brajša (1982) pravi, da je odnos prva in glavna značilnost vsakega človeka. Odkar obstaja človek, je kar naprej v različnih odnosih, dodaja Lepičnik Vodopivčeva (1999). V procesu interakcije se med dvema človekoma ali med človekom in več ljudmi, ali pa med skupinami, nenehno srečujejo in prepletajo različna mnenja, stališča, čustva, mišljenja, motivi, interesi in vrednote.

Temeljni odnos sodelovanja učitelja in učencev je interpersonalni odnos (Devito, 1986; Frymier in Houser, 2000; Graham, West in Schaller, 1992), v katerem prihaja do interakcije in komunikacije med njima. Že od nekdaj se je vzgoja odvijala na relaciji učitelj – učenec. Dejstvo pa je, da se je skozi zgodovino poudarjala pomembnost zdaj enega zdaj drugega udeleženca, odvisno pač od trenutne politike ali teoretičnega pojmovanja vzgoje v posameznem obdobju. Sodobne tendence v proučevanju vzgojno-izobraževalne dejavnosti poudarjajo pomembnost vloge obeh oseb, njunemu medsebojnemu delovanju pa pripisujejo velik pomen (Lepičnik Vodopivec, 1999).

Uspešnost vzgojno-izobraževalnega delovanja je odvisna od kvalitetnih medosebnih odnosov med učiteljem in učencem, pri čemer se morajo učitelji naučiti sprejemati učence z vsemi njihovimi napakami in dobrimi lastnostmi (Bratanić, 1991; Pšunder in Vezovišek, 2000). Študija Pšunderjeve (1999) je potrdila, da uporaba pozitivne podpore učitelja pri učencih prispeva k ugodnemu medsebojnemu odnosu. Pokazala je, da učinkovitega dela z učenci v največji meri ne gre pripisovati sposobnosti učitelja za podajanje učne snovi in preverjanju naučenega znanja, ampak je bolj pomembno tisto delo, ki je vezano zlasti na večšine medsebojnega komuniciranja. Kyriacou (1997) je prepričan, da mora med učiteljem in učencem obstajati vzajemno spoštovanje in zaupanje. Tesen in zaupljiv odnos se razvije tako, da učitelj učencem pokaže, da razume in upošteva njihova stališča, jih čuti ter jih na vseh področjih ceni kot samostojne osebnosti.

Blum (1999) meni, da je osnovni cilj učitelja vzpostaviti čim boljše odnose z učenci, z njihovimi starši, s sodelavci in z vodstvom šole. Takšen cilj zahteva spremembe v mišljenju in izražanju, kot so nadzor, omejevanje, grožnja mora zamenjati reševanje problema, reševanje konflikta, soočenje, sodelovanje, aktivno poslušanje, obojestranska komunikacija itd. Tudi Pušnikova (2007) je mnenja, da učitelj prispeva k oblikovanju sodelovalnega ozračja med drugim z graditvijo pozitivnih odnosov med njim in učenci, pa tudi med učenci samimi. Učitelj na takšen način spodbuja učence k uspehu, dviguje njihovo samopodobo, jih spodbuja k prepoznavanju in prevzemanju odgovornosti za njihov uspeh in vedenje. Ustrezni odnosi med učiteljem in učenci so zato pomembno sredstvo tudi za preprečevanje disciplinskih problemov.

Brataničeva (1991) razume vzgojo kot proces, ki nastaja v medsebojnem odnosu med učiteljem in učencem. Prisoten je interakcijsko-komunikacijski pristop k vzgoji, ki se lahko odvija le v demokratičnem odnosu. Kadar vlada dober odnos med učiteljem in učencem, se je učenec bolj pripravljen učiti, poveča pa se tudi uspešnost vzgojnega delovanja. V takšnem primeru je prisoten partnerski odnos, kjer učitelj vodi vzgojno-izobraževalni proces, udeleženci pa se vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Komunikacije so dvosmerne, pravila komuniciranja so vnaprej dogovorjena (Pšunder, 1996). Tudi Prgić (2007) je mnenja, da je dober medsebojni odnos temeljni odnos med učiteljem in učencem in je možen le v demokratičnem stilu vodenja. Gre za dinamičen odnos med udeleženci, saj je vedenje učitelja odvisno od vedenja učencev in obratno.

Učitelj in učenec sta medsebojno odvisna: učenec potrebuje učitelja, ki vodi učni proces, podaja učno snov, zagotavlja potreben material za pouk, učitelj pa rabi učence, da jih poučuje. Brez njih ne bi mogel izpolnjevati svoje osnovne poslanske funkcije: poučevanja. Obstaja še ena značilnost odnosa med učiteljem in učencem, saj je običajno časovno omejen z urnikom. Ko se pouk konča, se ponavadi prekine tudi odnos, razen posameznih in posebnih primerov, za razliko od odnosov med zakonci, partnerji itd. (Frymier in Houser, 2000). Ravno zaradi specifičnega odnosa imajo konflikti v razredu določene posebnosti. Ko se konflikt na primer pojavi v interpersonalnem odnosu med zakoncema, partnerjema, prijateljema, imajo udeleženci konflikta možnost, da se odnos med njimi prekine, če konflikta ne morejo rešiti. Med učiteljem in učencem to ni običajna praksa, zato je rešitev konflikta zelo pomembna in nujna. Odnos med učiteljem in učencem je tako po eni strani edinstven, čeprav ima po drugi veliko podobnosti z ostalimi medosebnimi odnosi (Bowman, 2005).

Wood (2000) je označil odnos med učiteljem in učencem kot »prostovoljno obvezo«, ki se neprestano razvija. Zaznamovana je kot nenehna, nepretrgana in pomembna medsebojna odvisnost med določenimi posamezniki, ki so nenadomestljivi. Bowmanova (2005) je prišla do zaključka, da odnos med učiteljem in učencem glede na to definicijo ni interpersonalen. Odnosi med učiteljem in učencem namreč večinoma niso prostovoljni, oboji pa bi se celo strinjali, da so odnosi med njimi nadomestljivi. V nekaterih situacijah je za učence sprejemljiv vsak učitelj, le da je sposoben primerno podajati snov, dodaja Bowmanova (2005).

Brataničeva (1991) uvršča odnos med učiteljem in učencem med profesionalno-družabne, pri tem pa mu pripisuje nekaj elementov osebnega odnosa. Profesionalno-družaben odnos ima naslednje značilnosti: jasno opredeljen cilj in namen, je objektivni, je hierarhičen ter vsebuje prikrito agresijo, trajanje odnosa je odvisno od cilja in je javen. Medtem ko je za osebni odnos značilno, da temelji na osebni naklonjenosti, da imajo primarno vlogo čustva, je subjektiven, trajanje je odvisno od medsebojne privlačnosti in je rezultat osebne izbire, nima posebnega namena ali cilja, teži k zmanjšanju frustracij, so pa to večinoma odnosi med prijatelji, zakonci.

Gordon (1992) je v svojem modelu treninga za večjo učinkovitost učiteljev poudaril, da je uspeh odvisen predvsem in zgolj od kvalitete odnosa med učiteljem in učencem. Ta odnos je veliko bolj pomemben, kot pa kaj, kako ali koga učitelj uči. Vzpostavitev ustreznega odnosa med učiteljem in učencem pomeni več časa za resnično učenje oziroma poučevanje in ne za reševanje takšnih in drugačnih problemov. Dober odnos med učiteljem in učencem je takrat, ko:

- je odprt, kar pomeni, da vsak partner v odnosu lahko tvega, da je pošten in direkten;
- je vsak lahko prepričan, da ga drugi ceni;
- je prisotna vzajemna odvisnost in se je oba zavedata;
- je omogočeno, da lahko vsak raste zase in razvija svojo kreativnost, individualnost in
- je prisotno skupno zadovoljevanje potreb, kar pomeni, da nobeden v odnosu ne sme zadovoljevati svoje potrebe na račun drugega.

Raziskave potrjujejo, da dobri medosebni odnosi med učiteljem in učenci vplivajo na boljše učne dosežke, bolj produktivno vedenje učencev, pa tudi zanimanje za predmet, ki ga poučuje

učitelj z lastnostmi, kot so prijaznost, prijetnost, pripravljenost pomagati, je navadno večje. Charles (1996) je prepričan, da so za vzpostavljanje dobrih medosebnih odnosov potrebne splošne spretnosti v medosebnih odnosih, kot so prijaznost, pozitivna drža, sposobnost poslušanja, sposobnost dajanja iskrenih komplimentov, sledijo spretnosti v medosebnih odnosih do učencev (namenjanje pozornosti, stalna pripravljenost pomagati in predstavljanje modela z dobrimi navadami) ter spretnosti v medosebnih odnosih do staršev.

Za učinkovito delo Pšunderjeva (1998) našteva lastnosti učitelja, kot so psihična stabilnost, strokovnost, humanost, odgovornost, prijaznost, odkritost, optimističnost, znati mora poslušati in svetovati, medtem ko neodgovornost, neprijaznost, drznost in pretiran administrativno službeni pristop potencirajo učiteljevo neučinkovitost. Učitelj svojo zaskrbljenost za učence sporoča še na takšen način, da uporablja profesionalno primeren, odprt in spodbujajoč dialog, učence aktivno posluša, jih spodbuja pri delu, jim pomaga doživljati uspehe, pripravljen je videti in izpostavljati njihove dobre strani, spodbuja njihovo razmišljanje ter ceni njihova mnenja, poišče priložnosti za stik z vsakim učencem itd. Odziv učencev kot povratna informacija učitelju pomaga, da dobi jasno in natančno predstavo o sebi in svojem delu (Pšunder, 1999, 2004).

Na tem mestu pridemo tako do idealnega učitelja, kot ga je opisal Gordon (1992), oziroma zbral videnja o idealnem učitelju, kot si ga predstavlja večina učiteljev. Pri tem ne gre dvomiti, da si ga želijo tudi starši in učenci. Naštete pozitivne lastnosti skoraj zahtevajo od učitelja, da zanika svojo človečnost. Idealen učitelj mora biti tako boljši, bolj razumevajoč, bolj mora strmeti k novim spoznanjem, kratka mora biti bolj popoln od povprečnih ljudi. Lastnosti učitelja je Gordon (1992) združil v osem mitov o idealnem učitelju:

- Dober učitelj je vedno miren, nobena stvar ga ne vrže iz ravnotežja, ne kaže močnih čustev.
- Nima predsodkov. Vsi učenci, manj ali bolj sposobni, dečki ali deklice, različne rase, so zanj enaki.
- Svoja občutja lahko pred učenci prikrije in to tudi dela.
- Dober učitelj sprejema vse učence enako in nima ljubljencev.
- Ustvarja pogoje za učenje, ki spodbujajo, vznemirjajo in sproščajo, pa vendar to ne pomeni nereda ali nemira.

- Je predvsem dosleden. Nikoli ne niha, ni evforičen ali depresiven, ne pozablja in ne dela napak.
- Zna odgovarjati na vprašanja in je pametnejši od učencev.
- Dobri učitelji se med seboj podpirajo, pred učenci predstavljajo »enotno fronto« in to ne glede na medsebojno osebno sprejemanje, vrednotenje ali prepričanje.

Veliko učiteljev se žal primerja s temi miti in so v tej primerjavi tudi večkrat razočarani, zato Gordon (1992) opozarja, da naj bo učitelj v razredu preprosto človek, do česar ima vso pravico in naj mu ne bo za vzor le idealen učitelj. Na takšen način se spremeni tudi odnos med učiteljem in učencem, ki postane bolj intimen, tesnejši, resničen in le takšen odnos je dobra podlaga, da se je učenec pripravljen učiti in sodelovati.

Veliko vlogo pri ustvarjanju kvalitetnih medosebnih odnosih nosi torej predvsem učitelj, ki ustvarja takšno okolje, v katerem se učenci počutijo varne in sprejete. Poleg tega čutijo, da je učitelj zaskrbljen zanje, za njihove dosežke in za njihovo vedenje. Pomembno je, da postavi jasne omejitve in pričakovanja, pri tem pa mora biti dosleden pri njihovem uresničevanju (Pšunder, 2004). Odnos med učiteljem in učencem deli Pšunderjeva (1999) na posreden in neposreden. Ugotavlja, da le neposreden odnos vodi do dialoga, do humane oblike medsebojnega odzivanja, do sprejemanja razlage, sprejemanja in spreminjanja predlogov, upoštevanja drug drugega in ne nazadnje do vzajemnega učenja. Tako učitelj kot učenec v takšnem odnosu dobivata povratne informacije, ki so za oba zelo pomembne. Na podlagi teh informacij učitelj presoja vrednosti svojih razlag, metod in postopkov, učenec pa dobi realno oceno o svojem znanju in vedenju. Čeprav je njun položaj različen, si v neposrednem odnosu stojita neposredno drug ob drugem in sta enakovredna partnerja. V posrednem odnosu učitelj izrablja svojo nadrejeno vlogo in ne pristaja na dialog. Udeležencem daje navodila, postavlja zahteve in presoja uspešnost njihovega dela (Bratanić, 1991; Pšunder, 1996, 1998).

Brajša (1993) razlikuje štiri različne interpersonalne odnose med učiteljem in učencem glede na odnosne situacije. Prva je *vzajemno rivalska vzgoja in izobraževanje*, ki predstavlja jaz ali ti komunikacijo med učitelji in učenci, zato med njimi vlada nenehni boj. Druga je *medsebojno pozicijsko fiksirana vzgoja in izobraževanje*, ki predstavlja avtokratično, togo, hierarhično fiksirano šolo. Sledi *medsebojno skrita, manipularijoča vzgoja in izobraževanje*, ki predstavlja skrito »jaz nad teboj komunikacijo« in *medsebojno fleksibilna dopolnjujoča se*

vzgoja in izobraževanje, ki predstavlja »jaz in ti komunikacijo«, v kateri prihaja do skupnega vzgajanja in razvijanja tako učiteljev kot učencev.

Jones in Jones (1998) ponujata poleg učinkovite komunikacije in spretnosti v medosebnih odnosih še nekaj predlogov, ki pripomorejo k boljšim medosebnim odnosom med učiteljem in učencem:

- Potrebno je ustvariti pozitivno interakcijo z učenci. Le na takšen način se bodo učenci tudi pozitivno odzvali na učiteljeve zahteve.
- Učitelj naj izraža pozitivna pričakovanja v zvezi z delom učencev v razredu, pri tem pa naj upošteva potrebe in sposobnosti posameznikov.
- Učitelj naj izraža zanimanje za aktivnosti, ki so učencem pomembne ter poskuša izvajati osebne razprave z vsemi učenci.

Če je bilo do sedaj za ustvarjanje pozitivnih medosebnih odnosov in vzdušja v šoli omenjeno samo razmerje med učiteljem in učencem, pa ne gre zapostaviti odnosa med samimi učenci. Velikokrat je ta povezan z negativnim prizvokom, ko sovrstnik ali skupina vrstnikov negativno vplivajo na druge. Vendar pa je lahko vpliv vrstnikov prav tako pozitiven in kot takšen zelo pomemben za uspešno šolsko delo, še posebej v obdobju adolescence. Druženje z vrstniki omogoča pridobivanje izkušenj in informacij, učenje sodelovanja, reševanja konfliktov, spodbuja samospoštovanje, medsebojno zaupanje, preprečuje osamljenost, raziskave pa so tudi pokazale, da dobri medosebni odnosi med vrstniki zmanjšajo obseg neprimerne vedenja v razredu in pripomorejo k ustvarjanju pozitivne razredne klime (Pšunder, 2004).

Medosebni odnosi so uspešni, če posameznik obvlada medosebne spretnosti. Delimo jih na zaznavne (točno zaznavanje drugih ljudi in situacij), kognitivne (zmožnost točnega presojanja), vedenjske (kaj reči in storiti v dani situaciji) ter afektivne (ustrezno čustveno izražanje in odzivanje). Le-teh se posameznik uči celo življenje. Uspešne medosebne spretnosti in s tem medosebni odnosi so temeljnega pomena za razvoj osebnosti na emocionalnem, socialnem in intelektualnem področju. Na osnovi odnosov z drugimi ljudmi si ustvarimo svojo identiteto, saj dobivamo povratne informacije o tem, kako nas drugi zaznavajo in se naučimo, da na podoben način zaznavamo sami sebe. V odnosih z drugimi tako odkrivamo, kdo pravzaprav smo kot osebnost (Lamovec, 1993). Če tako učenec od

učitelja dobiva pozitivne odzive in vzpodbudne povratne informacije, bo tudi sam sebe temu ustrezno vrednotil.

Raziskava Lepičnik Vodopivčeve (1999), ki jo je opravljala med študenti, je pokazala, da so medsebojni odnosi tudi med profesorji in študenti pomemben element vzgojno-izobraževalnega sistema, pomembnejši celo od načina dela profesorja ali razumljivosti predavanj. Podatek je zanimiv zaradi tega, saj gre za populacijo starejših mladostnikov, ki pa še vedno uvrščajo interpersonalni odnos pred druge dejavnike. Novak (2003) pa razmišlja, da so komunikacija in posledično medosebni odnosi v šoli tem bolj racionalni, čim višjo stopnjo obiskujejo učenci in čim bolj razvito imajo abstraktno-logično mišljenje.

Lepičnik Vodopivčeva (1999) je mnenja, da kakorkoli si prizadevamo, da bi bil odnos med učencem in učiteljem enakopraven, je vedno eden od udeležencev v nadrejenem oziroma podrejenem položaju. Ponavadi je učitelj nad učencem, zato se na tem mestu postavlja vprašanje, kako med neenakovrednimi udeleženci vzpostaviti čimbolj enakopraven, partnerski odnos in sodelovanje. Canter in Canter (2001) ponujata t.i. zlato pravilo, ki pravi, da naj se učitelj do svojih učencev obnaša tako, kot bi želel, da se drugi učitelji obnašajo do njegovih otrok. Učitelj naj ne bo v razredu samo za zagotavljanje miru in reda, ampak naj pokaže učencem, da skrbi za vsakega posebej.

V času, v katerem živimo, ni lahko biti učitelj, saj sodobna družba od njega zahteva vedno več. Le učitelj, ki se zna prilagoditi, ki je pripravljen sprejemati nove zadolžitve in izzive ter je odprt za novosti, bo sposoben kljubovati času. Temelj za kakršnokoli novost v šolskem prostoru nedvomno predstavljajo medosebni odnosi med učitelji in učenci (Pšunder, 2000). Posvečanje pozornosti dobrim medsebojnim odnosom je bistven element pri vodenju učencev. Odnosi so pomembni, ker osmislijo našo eksistenco, v njih doživljamo srečo in zadovoljstvo, izražamo nesebičnost, pripadnost, intimnost, se učimo življenjskih veščin, oblikujemo osebno identiteto in rast, doživljamo varnost, sodelovanje ipd. (Prgić, 2007).

1.1.9. Komunikacija

Za človeka, ki velja za najbolj razvito družbeno bitje, je komunikacija eden temeljnih pogojev preživetja. Komunikacija uravnava celotno človekovo življenje in je osnovni sestavni del

vsakdanjega življenja v vseh življenjskih okoljih, od družine, do vrtca, šole in širšega življenjskega prostora (Potočnik, 2000). Komunikacija temelji namreč na človeku in medosebnih odnosih, katerih nastanek je viden v oblikovanju formalnih in neformalnih skupin. V njih je potrebno vzdrževati komunikacijske sposobnosti, ki zagotavljajo individualne ideje v skladu s skupino, morebitne probleme in težave pa je potrebno reševati (Borovinšek, 1997).

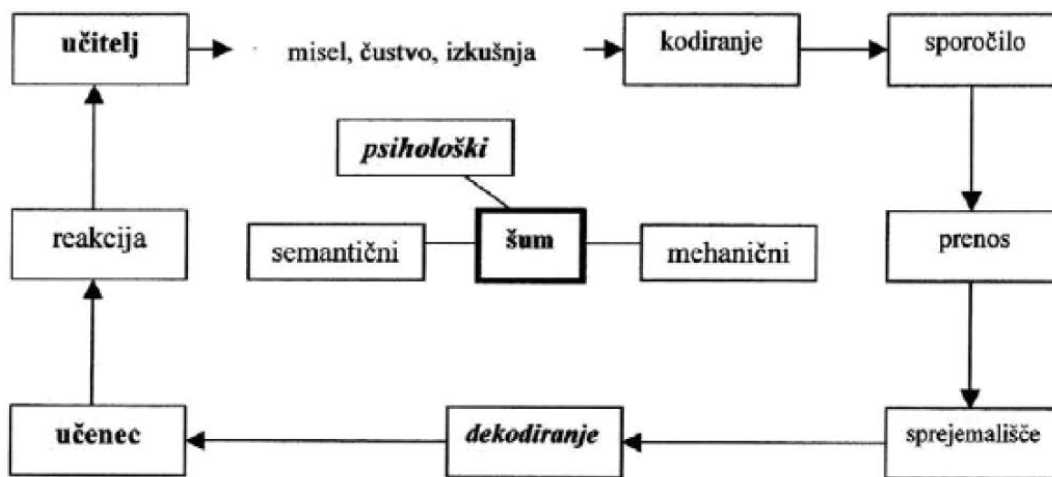
Človek, kot pretežno singenetsko bitje, svoje vedenje od rojstva naprej oblikuje, se ga uči in ga v večji meri pridobi. Pridobljeno je skozi intenzivno interpersonalno komunikacijo. Beseda v najširšem pomenu, tako verbalna kot neverbalna, človeka spremlja od njegovega obstoja in skozi celotno življenje. Neposredna interpersonalna komunikacija je glavni inštrument nastajanja človeka celo v prenatalnem in postnatalnem ter v fetalnem in postfetalnem obdobju (Brajša, 1993). Nadaljnje zaznave in možnosti za medsebojne odnose, spodbude in vzore dobi otrok v družini. Družina je namreč prva šola dialoga, kjer se razvija komunikacija kot osnovno sredstvo spretnosti, ki je potrebno za življenje (Vukašinovič, 2003). Za otroka pomeni mesto najpomembnejših izkušenj, najbolj intenzivnega učenja in najmočnejšega čustvovanja. Zato so toliko bolj pomembne vsebine in načini komuniciranja v družini, saj so od njih v največji meri odvisne kasnejše komunikacijske značilnosti otroka. Družina tako predstavlja »zibelko« kakovostnega in humanega dialoga ter kakovostnih in humanih medsebojnih odnosov, meni Brajša (1986). Poljšak Škrabanova (2002) pravi, da je komunikacija eden ključnih aspektov družinskega življenja in vpliva tako na kakovost odnosov med starši, kot na zdravo funkcioniranje posameznikov v družini in družinskega sistema kot celote. V naslednji fazi postajajo poleg družine vrtci, šole in domovi kraji, kjer otroci razvijajo svojo osebnost in identiteto. V vzgojno-izobraževalnem procesu otrok nadaljuje razvijanje komunikacije in spretnosti medosebnih odnosov oziroma, kot bi dejal Brajša (1993), učenec nadaljuje razvijanje svojega singenetskega programa, pri katerem ima glavno vlogo pogovor med njim in učiteljem, med učitelji samimi in med učenci samimi. Zato sta družinska in šolska interpersonalna komunikacija tako zelo pomembni pri razvoju posameznika.

Komunikacija je tako pojem, ki se velikokrat pojavlja kot sinonim za medosebne odnose v vseh življenjsko pomembnih človeških sistemih in sodi med najpomembnejše procese socialne interakcije (Ule, 1994). Nemogoče je nekomunicirati, pravi prvi Watzlawickov komunikacijski aksiom (Watzlawick, Beavin in Jackson, 1996). Nemogoče je namreč, da

ljudje, ki se medsebojno zaznavajo, ne bi med seboj komunicirali. Vsaka komunikacija ima svoj vsebinski in odnosni vidik (2. Watzlawickov aksiom), kar pomeni, da pri komunikaciji ločimo vsebino, tisto, kar želimo povedati, in odnos med posrednikom in sprejemnikom informacije. Odnos med njima krepi ali slabi informacijo oziroma komunikacijo (Watzlawick, Jackson in Bavelas, 1967).

Kompare idr. (2002) opredeljujejo medosebno komunikacijo kot proces, v katerem vsi udeleženci sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo sporočila oziroma simbole, ki so povezani z določenim pomenom. Je zaporedni proces, v katerem se prenašajo pomenske informacije od ene osebe k drugi (Hogg in Vaughan, 1998), izmenjujejo se ideje in izkušnje med posamezniki (McDavid in Harrari, 1968) in v katerem poteka sporočanje informacij o stvareh in pojavih drugim osebam (Pečjak, 1975). Vec (2008) še dodaja, da cilj prenosa sporočil ni v sami izmenjavi, temveč ima sporočanje predvsem funkcijo vplivanja na vedenje, razmišljanje in čustvovanje drugega.

Komuniciranje je dinamični proces, sestavljen iz več prvin. Komunikacijsko situacijo določajo vsaj štirje dejavniki komunikacije: pošiljatelj (nekdo), sporočilo (nekaj), sprejemnik (nekomu) in kontekst (situacija) (Haley, 1963; Novak, 2009). Osnovni model za razumevanje komunikacije je t.i. Lasswelova paradigma, katere temeljne sestavine so: kdo, kaj, po katerem kanalu, komu in s kakšnim učinkom (Tomić, 1997) oziroma oddajnik (pošiljatelj, vir, komunikator), sporočilo (sistem znakov), kanal (prenosnik), sprejemnik (dekoder, komunikant), odgovor (preko povratne informacije), možnosti motenj (šumi) in kontekst, s pomočjo katerega informacije interpretiramo (Tomić, 1992).



Slika 1: Shema komuniciranja (Tomić, 1997)

Pošiljatelj (učitelj ali učenec) želi prenesti prejemniku (učencu ali učitelju) neko misel, zaznavo, čustvo, predstavo, ki jo kodira, tj. spremeni v izgovorjeno besedo, skico, gesto oziroma sporočilo. Lahko bi rekli, da so sporočila splet simbolov, s pomočjo katerih se prenaša pomen med tistim, ki sporočilo pošilja, in tistim, ki ga sprejema. Sporočilo se prenese po najprimernejšem kanalu (osebna komunikacija, interaktivni kanali, sporočila, pisma, okrožnice, glasila) do prejemnika, ki ga dekodira, interpretira, ga skuša doumeti in v skladu s tem reagirati. V procesu komunikacije se lahko na tem mestu pojavijo motnje oziroma šumi, ki so mehanični (hrup, slab tisk), semantični (težko razumljive besede, različno pojmovanje besednih pomenov, kulturne razlike) ali psihološki (pedsodki, različna pričakovanja, selektivno zaznavanje, sposobnost empatije). Ne glede na to, kateri šum se pojavlja, je posledica vedno enaka: sporočilo med prenosom izgublja svojo vsebino, informacijo. Prejemnik sporočila sprejema preko čutil. Tomičeva (1992) razlikuje zunanja čutila, kot so vid, sluh, gibanje, vonj in okus, in notranje čute, ki so notranje zaznave zunanjih čutov.

Uspešnost komuniciranja je odvisna od sprejetih in ne od poslanih sporočil. V vzgojno-izobraževalnem kontekstu se komunikacijski proces začne tako, da mora učitelj sporočilo spremeniti, dekodirati v besede in jih izgovoriti. To je poslano sporočilo. Učenec kot sogovornik mora slišati in razumeti učitelja, kar pa mu lahko otežijo mehanične motnje, kot so šumi, nejasen, tih govor ali pa semantične motnje, kot je nerazumljiva vsebina. Če je učenec slišal in razumel učitelja, mora to, kar je slišal in razumel, spremeniti v svoj jezik in temu dati svoj pomen, interpretirati. Lahko se zgodi, da se sprejeto sporočilo ne ujema s poslanim. V tem primeru sta sporočili različni, nasprotni in se ne ujemata drugo z drugim. To

pomeni, da je učenec popolnoma drugače razumel sporočilo učitelja. V šolah se prav tej fazi interpretacije sporočila daje premalo pozornosti. Pogosto se vse konča s poslanim sporočilom, ki nikoli ne pride do prejemnika in realizatorja sporočila. Vedenje in delovanje učencev sta rezultat sprejetih in ne poslanih sporočil. Zaradi tega je nujno, da preverjamo usodo poslanega sporočila: ali je prejemnik sporočila, učenec, sporočilo sploh slišal, kako ga je razumel, interpretiral ter s kakšno vsebino in obliko je nanj učinkovalo. Brajša (1993) za učenje komunikacije predlaga naslednje načine: *metakomunikacijo*, ki omogoča, da komuniciramo o komunikaciji; *komunikacijski feedback*, s katerim se naučimo dajati, iskati in sprejemati povratne informacije o naši komunikaciji; *skupinsko dinamiko*, kjer poteka učenje komunikacije v skupini ob skupinski metakomunikaciji in s skupinskim feedbackom.

1.1.10. Komunikacija v vzgojno-izobraževalnem procesu

Pouk je specifičen komunikacijski proces, ne glede na to, s katerega vidika ga spoznavamo. V pedagoškem procesu ni mogoče, da učitelj in učenec ne bi komunicirala, tako verbalno kot neverbalno (Strmičnik, 1999). Brajša (1993) je prepričan, da je osnovni inštrument vzgoje in izobraževanja prav pogovor, in sicer med učiteljem in učencem, med učitelji samimi in med učenci samimi. Zato mora biti interpersonalna komunikologija kot sodobna znanost o komunikaciji teoretična in strokovna podlaga spretnosti medsebojnega komuniciranja, postaja pa tudi strateška znanost sodobne vzgoje in izobraževanja. Znanja o vzgoji osebnosti in razvite veščine medsebojnega komuniciranja so potrebne spretnosti, s katerimi učitelj dviga kvaliteto pedagoškega procesa, njegovo delo pa postaja bolj učinkovito (Pšunder, 1998). Delo v šoli zahteva neposredno komuniciranje, pogovor iz oči v oči. Zato si je sodobno pedagoško delo brez sodobne interpersonalne komunikacije v današnjih časih težko zamisliti, kajti ti dve znanosti se vedno pogosteje srečujeta in združujeta (Brajša, 1993).

Uspešnost in strokovnost pedagoškega procesa je odvisna od kvalitete, strokovnosti in uspešnosti komunikacije med učitelji, od vzgojno-izobraževalnih vsebin in od učencev. Mrkonjić (2000) je izhajal iz dejstva, da je kvaliteta edukacije, poleg ostalih determinant, odvisna od kvalitete komunikacije in odnosov med subjekti znotraj izobraževalnega procesa. Glede na to naj bi bila komunikacija oblika pozitivne socialne interakcije, inštrument bogatenja naših spoznanj ter eden najznačilnejših dejavnikov uspešne preobrazbe šolstva.

Za Novaka (2003) je odnos med staro in novo paradigmo šole razviden predvsem v komunikaciji. Stara paradigma je slonela na teoriji odraza in spominski reprodukciji znanja. Učenec ni smel preseči svojega učitelja, kontraargumentiranje ni bilo dovoljeno, prevladovala je enosmerna komunikacija. Nova paradigma pa temelji na dvosmerni komunikaciji, s katero se razvija demokratična pedagoška kultura v šoli. Novak (2003) presoja kakovost komunikacije glede na uporabo jezika sprejemanja ali nesprejemanja. In ravno od načina učiteljevega komuniciranja z učenci je odvisna njegova uporaba poučevalnih stilov. Avtor še dodaja, da le dobra komunikacija zadovoljuje edukacijske potrebe in je pogoj za demokratični stil vzgoje nasproti avtokratičnemu in anarhičnemu.

Jones in Gerard (1967) naštevata štiri vrste komunikacije, ki jih najdemo v šoli in jih lahko primerjamo z Novakovo paradigmo. Kadar se v pogovoru stik sploh ne razvije, govorimo o navidezno komunikacijskih šolah in *lažni komunikaciji*. Sogovorniki drug na drugega niti ne reagirajo, niti ne vplivajo, govorijo drug mimo drugega. Taka šola je brezosebna, medosebna komunikacija se ne vzpostavlja, poteka le posredovanje znanja in ocenjevanje. Za komunikacijsko nevplivno šolo je značilna *reaktivna komunikacija*, kjer sogovorniki sicer komunicirajo, drug na drugega reagirajo v času, ko komunikacija traja, vendar ta ne pušča nikakršnega vpliva na njih in jih v ničemer ne spreminja. Pogovori ostanejo brez posledic in ne prinesejo nobenih sprememb. Komunikacijsko enostranska šola dopušča potek *enosmernih komunikacij*, in sicer le od govornika do poslušalca in je običajno vsiljena. Dialog ni prisoten, ampak je v ospredju enostranski vpliv, za katerega je značilno, da so učitelji aktivni in učenci pasivni. Komunikacija je običajno vsiljena. Demokratična ali vzajemno vplivna šola vzpodbuja vzajemno oziroma *dvosmerno komunikacijo*. Le-ta poteka, kadar sogovorniki vzajemno vplivajo drug na drugega in se pri tem tudi spreminjajo. Taka komunikacija zahteva poslušanje, razmišljanje in govorjenje in šele tedaj govorimo o resnični komunikaciji. V taki šoli se med seboj resnično pogovarjajo, se spoštujejo, si prisluhnejo, vzpostavljajo dobre medosebne odnose, so ustvarjalni in učinkoviti.

Brajša (1993) je mnenja, da je razumljivost učiteljevih sporočil temeljni pogoj uspešne vzgoje in izobraževanja. Razumljivi učitelji so tisti, ki govorijo preprosto, pregledno, strnjeno in zanimivo, zaradi česar so njihova sporočila prepoznavna in konkretno uporabna, povezana, razčlenjena in logična. Poudarjajo bistvo in z malo besed povedo veliko informacij. Nasprotje so nerazumljivi učitelji, ki govorijo zapleteno, nepregledno, obširno, nezanimivo, njihova razlaga je nepovezana, nerazčlenjena in nelogična. Njihova sporočila so neprepoznavna in

abstraktna ter se izgublja v nepomembnih malenkostih. Ginott (1993) in Gordon (1991) vidita učitelja učinkovitega predvsem v komunikaciji, pri čemer se mora zavedati kontinuirane izmenjave sporočil v razredu in sicer tako tega, kar sporoča učencem, kot tistega, kar oni sporočajo njemu.

Glede na način komunikacije Brajša (1993) razlikuje različne tipe šol:

- *Svobodna – prisilna šola*: V svobodni šoli med učitelji in učenci vlada komunikacijska svoboda. Oboji svobodno izbirajo vsebine, čas, tempo in trajanje razgovora in so drug drugemu dostopni, za razliko od prisilne šole, kjer se učenec in učitelj morata pogovarjati in prevladuje komunikacijska prisila.
- *Negrozeča – grozeča šola*: Učitelj in učenec drug drugega cenita, spoštujeta, upoštevata, med pogovorom se ne počutita ogroženega. V grozeči šoli pogovor med učiteljem in učencem predstavlja grozečo nevarnost za osebno integriteto in identiteto tako učitelja kot učenca.
- *Sprejemajoča – odbijajoča šola*: V sprejemajoči šoli učitelj in učenec sprejemata in upoštevata komunikacijo. Želita se pogovarjati in nadaljevati pogovor, medtem ko v odbijajoči šoli pogovor odklanjata in se mu izogibata.
- *Iskrena – neiskrena šola*: Učitelji in učenci v iskreni šoli govorijo, kar mislijo in želijo. Sporazumevanje ne predstavlja nobene težave. V neiskreni šoli pa se besede zlorabljujejo, saj govorijo tisto, česar ne mislijo in ne čutijo. V takšni šoli se ne verjame ne besedam, ne sogovorniku.
- *Kreativna – nekreativna šola*: Optimizem, prožnost, podjetnost in konstruktivnost so lastnosti kreativne šole. Učenci in učitelji si zaupajo, se vzajemno spodbujajo, opogumljajo in razmišljajo. Napake priznavajo, sprejemajo in popravljajo, sogovornika pa poslušajo, spoštujejo in z njim sodelujejo. Učitelji v nekreativni šoli so predvsem pesimisti in defetisti, ki se izogibajo odgovornosti, moralizirajo, pridigajo, iščejo napake, poudarjajo slabe strani. Pogovor z učenci je bolj zasliševanje, očitanje, žaljenje, posmehovanje itd.
- *Kongruentne – inkongruentne šole*: V kongruentni šoli so pomembni vsi njeni udeleženci od učiteljev, do učencev ter šolskih načrtov in programov. Prisotno je sodelovanje, vzajemno spoštovanje ter medsebojna, iskrena, kongruentna komunikacija. Osebnosti in identitete predstavljajo največje vrednote celotnega šolskega sistema. Ravno nasprotno je

v inkongruentni šoli, ki jo delimo na spravljivo, v kateri je učencu vse dovoljeno in prilagojeno, medtem ko učitelj in šola kot ustanova nista pomembni. V obtožujoči šoli vlada učitelj, v racionalizirajoči vlada šolski program, v indifirentni pa ni pomembno prav nič: niti učitelj, učenec, niti vzgoja in izobraževanje.

Tabela 2: Razlike med tradicionalno in sodobno šolo

| Tradicionalna | Sodobna |
|---|---|
| Enosmerna komunikacija (razlaga-poslušanje). | Dvosmerna komunikacija (aktivno delo učenca, povratna informacija). |
| Monološki princip (aktivnost učitelja). | Dialoški princip (aktivnost učenca in učitelja). |
| Pasivno sprejemanje sporočil (učenec sprejema). | Aktivno sprejemanje sporočila (učenec je respondent). |
| Pričakuje se spretnost poslušanja in ponavljanja. | Pričakuje se spretnost učenja (uporaba virov, samostojno delo, kooperativno sodelovanje). |
| V ospredju je učitelj. | V ospredju je učenec (pouk je namenjen učencu). |
| V ospredju je predvsem vsebina. | Poleg vsebine je pomemben tudi način dela pri pouku. |
| Pomemben je rezultat (koliko učenec zna). | Poleg rezultata je pomemben tudi proces in razvoj učenca. |
| Transmisija (prenos). | Transformacija (oblikovanje). |

V šoli je pošiljanje sporočil izrazito z besedami kot tudi brez njih. Najpomembnejše funkcije verbalne komunikacije so informiranje o objektivnem, subjektivnem in posredovanje idej, medtem ko so najpomembnejše funkcije neverbalne komunikacije izražanje čustev, posredovanje lastnih lastnosti, spremljava, podpora in dopolnitev, pa tudi zamenjava verbalne komunikacije (Bratanić, 1990). Pomembno je, kako je sporočilo izgovorjeno, saj neverbalni znaki dajejo izgovorjeni besedi smisel in moč vplivanja. Z neverbalno komunikacijo lahko povedano potrdimo ali pa negiramo (Balent, 1997). Učitelji poleg verbalnega prenašanja vzgojno-izobraževalnih vsebin uporabljajo neverbalno spremno komunikacijo in na takšen način zavzemajo določena stališča ter odnos do vsebine, ki jo prenašajo do učencev, s katerimi se pogovarjajo in vplivajo na medosebne odnose. Ustvarjanje odnosov skozi neverbalne spremljave vpliva na konkretne rezultate komunikacije bolj kot najbolje izoblikovana in strokovno obdelana vsebina. Poleg tega je pomembno, da se tisto, kar govorimo, in tisto, kar sporočamo z neverbalnim vedenjem, med seboj ujema. Takrat lahko rečemo, da komuniciramo kongruentno, usklajeno in iskreno (Brajša, 1993), kar je bistvena postavka uspešnega komuniciranja v šoli. Od učitelja učenci ne pričakujejo samo

posredovanja vzgojno-izobraževalne vsebine ter njenih povratnih informacij. Za učence ima velik pomen učitelj kot oseba. Informacija o vsebini sporočila je tako nepopolna, če ni informacije o sporočevalcu, je prepričan Brajša (1993). Učenci želijo vedeti, kakšno je učiteljevo mnenje o vsebini, ki jo predava, ali sam ravna v skladu z nasveti, ki jih daje učencem, kaj si misli o njih itd. Učitelj je tako hote ali nehote vzgled, od katerega učenci povzemajo način delovanja, obnašanja, razmišljanja. Od njega pričakujejo, da bo dober vzgled za tisto, kar jim prikazuje za svoja pričakovanja (Kyriacou, 1991).

Neverbalna komunikacija se izraža skozi govornico telesa in je sestavljena iz vedenja telesa, mimike, iz očesnega stika, govora, gestikuliranja, dotika, oblačenja, vedenja v prostoru, v času, iz zunanjega konteksta (Brajša, 1993). Učitelj se z neverbalnimi znaki prav tako pogovarja z učenci, ki so precej občutljivi na takšna sporočila. Kar nekaj avtorjev različnih raziskav meni, da pretežni del komunikacije poteka z neverbalnimi sredstvi, pa čeprav so zunaj zavestne kontrole pošiljatelja. Slaba stran neverbalne komunikacije je le negotovost glede njene interpretacije (Balent, 1997).

Tubbs in Moss (1977, v Štihec, 1994) opozarjata, da pri komunikaciji med dvema ali več osebami, ki so si v neposredni bližini, neverbalni znaki predstavljajo 65% skupnega socialnega pomena komunikacije, medtem ko verbalni dražljaji predstavljajo samo preostalih 35%. Pri pouku lahko učenci na podlagi drže telesa tako ugotovijo, ali je učitelj sproščen ali napet, glede na njegovo mimiko sklepajo, kaj si misli o povedani snovi, opazijo, kako z njimi vzpostavlja stik, spremljajo njegovo prostorsko obnašanje, gestikuliranje, prikladne ali neprikladne dotike učencev, spoštovanje intimnega prostora drugih, izbiro okolja in časa za pogovor ter celo njegova oblačila (Balent, 1997). Neverbalno izražanje ni tako samo spremljava besednemu izražanju, ampak ima samostojno komunikacijsko vlogo (Borovinšek, 1997). Zato bi moral učitelj odpraviti tiste nehotene kretnje pri neverbalni komunikaciji, ki kvarijo sporočilo celotne komunikacije, je prepričan Novak (2003). Način komuniciranja je odvisen namreč od njegovega razmišljanja, načina mišljenja, čustvovanja in senzibilnosti.

V komunikaciji, kot dvosmernem dinamičnem procesu, istočasno odpošiljamo svoja sporočila in sprejemamo sporočila drugih. Značilnost dvosmerne komunikacije je ravno v izražanju različnih stališč, pri čemer jih je sprejemnik pripravljen sprejeti (Ule, 1992). Kadar učitelj pošilja informacije, učenec pa jih ne želi razumeti in jih ne sprejema, in ko učenec npr. izraža občutja, učitelj pa jih ne želi razumeti ali pa jih ne more, nastane stanje, ki povzroča motnje v

komunikaciji in s tem v medosebnih odnosih. Takšno stanje ponavadi vodi v konfliktno situacijo (Borovinšek, 1997).

1.1.11. Konflikt kot komunikacijski problem v šoli

Konflikt je naravna posledica človeške komunikacije in je definiran kot interni nesporazum, ki se pojavi zaradi razlik v miselnosti, vrednotah in občutkih med dvema posameznikoma ali organizacijama (Kantek in Gezer, 2009; Marquis in Huston, 2000; Rahim idr., 2000). Povsem naravno je, da se konflikti pojavljajo, tako kot v drugih organizacijah, tudi v šoli (Miklas in Kleiner, 2003). Žal pa prednosti konfliktov v medsebojnih odnosih redko naletijo na podporo (Longaretti in Wilson, 2006).

Veliko avtorjev si je enotnih, da so konflikti predvsem problemi človeške komunikacije (Brajša, 1993; Novak, 2003; Watzlawick, Beavin in Jackson, 1996). V komunikaciji se vsi problemi in konflikti pojavljajo in vsi razrešujejo. Predvsem motnje na komunikacijski ravni otežujejo in onemogočajo kakovostno ravnanje s konflikti. Slaba komunikacija izhaja iz zaprte, izključujoče, avtorske kulture, jezika nesprejemanja s spodbujanjem konfliktov, enodimenzionalnega mišljenja in toge osebnosti, ki hoče racionalno imeti prav. Dobra komunikacija pa izhaja iz odprte, vključevalne, demokratične kulture, jezika sprejemanja, večdimenzionalnega mišljenja in fleksibilne osebnosti (Novak, 2003).

Umetnosti komuniciranja se je potrebno učiti zaradi tega, ker večina ljudi ne ve, kako s komunikacijo vpliva nase in na druge. Pomanjkanje znanja o razreševanju konfliktov, o argumentiranju in rabi kritičnega mišljenja je značilno predvsem za nizko stopnjo kulture. V takšnem okolju še vedno prevladuje argument moči pred močjo argumentov (Novak, 2003). Ker ne poznajo modelov razreševanja konfliktov, se jih bojijo, skušajo se jim izogniti ali pa jih odklanjajo. Ker pa se lahko vsak nauči reševati konflikte v komunikaciji, Adizes (1996) za razvoj razreševanja konflikta ponuja naslednje korake:

- Skušajmo razumeti motive sogovornika in vzroke nasprotovanja.
- Poiščimo skupne točke nasprotij.
- Iz te skupne osnove iščimo možne rešitve oziroma premostitve.
- Potrebo po nadvladi drugega spremenimo v obvladovanje samega sebe.
- Eden od drugega se začnimo učiti.

Everard in Morris (1996) navajata potrebna načela pozitivnega pogajanja, ki prinašajo rešitev »jaz zmagam - ti zmagaš«:

- Potrebno je poslušati in razumeti stališča drugih, biti odkrit, ne pa izgubljati časa z vsiljevanjem svojega mnenja.
- Iskati najboljši izkupiček (npr.: Kaj lahko podarim nasprotniku takega, kar mu pomeni več, kot »stane« mene?).
- Osredotočiti se na probleme in dejstva, da se izognemo posebljanju konflikta.

S skupnim reševanjem konfliktov otroka naučimo uvideti problem in se z njim soočiti na ustvarjalen način. Otrokov delež pri skupnem iskanju rešitev prispeva k spreminjanju njegovega vedenja, saj bo zaradi tega skupne rešitve bolj spoštoval in upošteval. Na koncu skupinskega iskanja rešitev se bodo otroci počutili močnejše, tako kot posamezniki in kot skupina. Za učinkovito spodbudo otrok k sodelovanju navajata Faberjeva in Mazlisheva (2002) sedem komunikacijskih spretnosti, s katerimi si starši lahko pomagajo pri reševanju konfliktov. Prav tako lahko spretnosti učinkovito uporabljajo učitelji v šolskem prostoru:

- Problem opišimo, namesto da učenca obtožujemo, se poslužujemo ukazov in sarkazma.
- Ponudimo informacijo, namesto da učenca preziramo ali pa ga obtožujemo.
- Ponudimo izbiro, namesto groženj, ukazov.
- Govorimo o svojih čustvih, namesto sramotenja, oštevanja.
- Povejmo z eno samo besedo, namesto opozoril, obtožb, pridig.
- Napišimo sporočilo, saj otroci odrasle mnogokrat preslišijo. Če pa vidijo sporočilo napisano, ga tudi dojamejo.
- Uporabimo igrivost, namesto da učence oštevamo. Negativni začaran krog se hitro sklene, če učitelji ne sprejmejo učenčevega načina komunikacije.

Dobra komunikacija je pogoj kvalitetne edukacije, oziroma kot je dejal Buber (1993), je moč edukacije v komunikaciji. Zato je neuspešnost učitelja pri razreševanju problemov velikokrat posledica nesposobnosti učinkovitega komuniciranja. Gordon (1992) ugotavlja, da se večina učiteljev na probleme odziva s t.i. »jezikom nesprejemanja«. Takšna sporočila komunikacijo zavirajo in onemogočajo dvostransko komuniciranje. Učencu namreč sporočajo, da se mora

spremeniti, da ni dobro, če ima problem, ker je potem nekaj z njim narobe. Gordon (1992) je jezik nesprejemanja razdelil v dvanajst kategorij:

- ukazovanje,
- opozarjanje, grožnje,
- moraliziranje,
- svetovanje, sugeriranje,
- poučevanje, navajanje logičnih argumentov,
- ocenjevanje,
- dajanje imen, etikiranje,
- interpretiranje, diagnosticiranje, analiziranje,
- priznavanje vrednosti,
- ohrabrevanje, simpatiziranje, podpora,
- spraševanje, navzkrižno zasliševanje,
- umik, sarkazem, humor.

Kot rešitev Gordon (1992) ponuja jezik sprejemanja, kar pomeni, da sprejmemo učenca, s katerim imamo opravka, takšnega kot je. Če učitelj učencu pokaže, da ga sprejema, mu omogoči, da se učenec sprejme tudi sam. Šele na takšen način bo učenec sposoben konstruktivno reševati probleme, razviti primerno zaupanje in postati samostojen. Poleg tega avtor našteva dejavnosti, ki lajšajo komunikacijo med učiteljem in učencem:

- *Pasivno poslušanje – molk*: Na ta način učitelj daje podporo učencu, ki je začel govoriti o sebi in mu sporoča, da ga sprejema. Žal ni prisotna prava interakcija in dvosmerna komunikacija, ki bi dala učencu odgovor na vprašanje, ali ga učitelj razume oziroma ali ga ne ocenjuje in vrednoti, medtem ko ga posluša.
- *Pritrjevalne pripombe*: Učitelj do neke mere s pritrjevanjem izkazuje empatijo, v manjši meri spodbuja učenca k nadaljnji komunikaciji, ne dokazuje pa učencu, da ga resnično razume, pa čeprav je pritrjevanje boljše od molka.
- *Opogumljajoče pripombe*: Tehnika zagotavlja spodbudo učencu predvsem na začetku govorjenja, ko predstavi svoj problem. Če jo učitelj uporablja prepogosto, izpade kot mehanično ponavljanje.

- *Aktivno poslušanje*: Ta način omogoča učencu, da spregleda resnične probleme, da lahko začne z iskanjem rešitve, da so čustva in misli učenca sprejeta, razumljena in upoštevana. Pospešuje nadaljnjo komunikacijo. Z aktivnim poslušanjem pomagamo učencem k večji osebni rasti, neodvisnosti in samozaupanju, učitelj pa se reši občutka, da mora prevzeti odgovornost za učenje vsakega otroka posebej.

Pri reševanju konfliktov skozi komunikacijo je vedno najbolj pomemben začetek in zaključek komunikacije kot pa sredina. Začetek predstavljajo jaz-sporočila, v zaključku pa je potrebna obnova pravil, za katere smo se dogovorili. Jaz-sporočila izražajo posameznikova lastna čustva, opažanja, izkušnje, občutke doživljanja, stališča, želje in se vedno nanašajo na njega samega. Učitelji, ki uporabljajo jaz-sporočila, jasno in neposredno povedo svoje mnenje, opažanja, razlaganja ter na ta način komunicirajo interpersonalno. Le takšni učitelji imajo lahko pravi osebni stik z učenci, saj ne zahtevajo, ampak si želijo, da bi jih učenci sprejeli (Brajša, 1993).

Pomen komunikacije v konfliktni situaciji ni le v tem, kar smo želeli sporočiti in kako smo to izvedli, ampak je pomembno, na kakšen odziv smo naleteli in kako smo nanj reagirali. Uspešna komunikacija je dosežena takrat, kadar se spoštujejo misli, interesi in hotenja sogovornikov. Borovinškova (1997) poudarja, da je medsebojno spoštovanje še posebej pomembno v učni skupini, kjer spreminjanje stališč in vrednot vseh udeležencev na silo ali s poudarjanjem avtoritete ne vodi do uspehov. Pomembno je, da sogovornika razumemo, s poslušanjem spoznavamo njegove želje in potrebe ter jih moramo kot zanesljivi učitelji zadovoljiti.

1.1.12. Komunikacija in medosebni odnosi pri športni vzgoji

V vsakdanjem šolskem življenju učitelji in učenci izmenjajo mnogo sporočil z različnim namenom in vsebino. Sodobna informacijska družba daje velik poudarek predvsem vsebinskemu in količinskemu vidiku komunikacije, manj pa načinu komuniciranja. Vendar pa je prav slednji pomemben dejavnik oblikovanja medosebnih odnosov. Učitelj s komunikacijo, besedno in nebesedno, vpliva na to, kakšni medosebni odnosi se bodo vzpostavili med njim in učenci. Od tega je potem odvisno, kako ga bodo učenci sprejeli in se odzvali na njegova dejanja. Če učitelj učencem sporoča, da jih sprejema, s tem omogoči, da bodo učenci

sprejemali tudi njega in ga bodo pripravljene posnemati pri vedenju, odnosih do drugih, stališčih in prepričanjih (Pšunder, 2004).

»Moč edukacije je v komunikaciji«, je dejal Buber (1993). Športna vzgoja pri tem ni nobena izjema. Naloge, ki jih zajema, ni mogoče omejiti le na biološko in zdravstveno področje, ampak zajemajo tudi intelektualno, moralno in estetsko plat pedagoškega delovanja. Rezultati teh prizadevanj so v veliki meri odvisni prav od medsebojnih odnosov med učiteljem in učenci ter njihove medsebojne komunikacije (Štihec, 1994).

Športna vzgoja predstavlja specifično področje vzgojno-izobraževalnega procesa, saj se odvija na svojevrsten način. Svoje poslanstvo izpolnjuje takrat, ko se zaveda svojih posebnosti in svojevrstnih oblikovalnih nalog in ne izgublja moči v didaktično–metodičnem formalizmu, torej v posnemanju pedagoškega sloga drugih šolskih predmetov (Novak, 2000). Specifične so predvsem delovne razmere. Učenci ne sedijo v klopeh, ampak se prosto gibljejo po igrišču, telovadnici, opazujejo drug drugega, vidijo kretnje drugih, obnašanje, mimiko, prisoten je neposredni stik, socialne veščine se kažejo in razvijajo izraziteje. Takšen način omogoča neprimerno več možnosti za komunikacijo, tako verbalno, še bolj pa neverbalno (Štihec, 1994). Učitelj športne vzgoje naj bi tako izkoristil specifične karakteristike pouka. Sproščena in neformalna atmosfera namreč pozitivno vpliva na kvaliteto interpersonalnih odnosov med učitelji in učenci, zaradi česar se poveča učinkovitost pedagoškega procesa (Štihec idr., 2009). Pri športni vzgoji je verbalno posredovanje informacij večkrat oteženo zaradi specifik del, kot je hrup pri vadbi ali razpršenost učencev po vadbenem prostoru. Problemi lahko nastajajo takrat, kadar učenci niso navajeni organiziranega dela. Zato je prvi pogoj za uspešno verbalno komunikacijo ustrezna pozornost učencev, ki morajo na določen znak prekiniti vadbo, prisluhni navodilom, razlagi, pojasnilom itd. (Štihec, 1994).

Športna vzgoja ima poleg dejavnikov, ki otežujejo kakovostno komunikacijo, vrsto prednosti. Pouk poteka v bolj sproščenem ozračju, ni tako formalen, kot je v razredu, učenci se gibljejo, se srečujejo, med seboj sodelujejo, gibalno se izražajo, ob tem sproščajo svoja čustva. Veselje, smeh, igrivost, radoživost so prevladujoče sestavine procesa športne vzgoje. Takšen način dela omogoča komunikacijo z različnimi osebami in pozitivno vpliva na kakovost medosebnih odnosov (Štihec idr., 2007). Učitelj športne vzgoje ima tako možnost, da učence bolje spozna, se z njimi več pogovarja, jim prisluhne, učenci mu tako zaupajo in med njimi se stkejo intimnejši odnosi. Štihec (1994) tudi ugotavlja, da mnogo učencev vidi ravno v učitelju

športne vzgoje najprej človeka in šele nato učitelja. Nekatere raziskave (Cankar, Štihec in Strel, 1989; Štihec, Cankar in Strel, 1990) pa kažejo, da je slika v praksi nekoliko drugačna. Avtorji teh raziskav opozarjajo, da si učenci, tako s strokovnega kot z osebnega pristopa učitelja, želijo še več. Pogrešajo več pogovora o programu dela, o zahtevah in kriterijih ocenjevanja, o vzrokih za dober ali slab napredek, rabijo več spodbude za ukvarjanje s športom tako v šoli kot zunaj nje. Pogosta so tudi mnenja, da je učitelj športne vzgoje težko dostopen, zadirčen in ni vedno prijeten ter spodbujajoč. Do podobnih rezultatov so prišli Škof, Zabukovec, Cecić Erpičeva in Bobnova (2005), ki so ugotovili, da si učenci pri športni vzgoji želijo več zadovoljstva, več lastne aktivnosti, večjo različnost in ustreznost ur, med drugim pa tudi bolj osebni stik učitelja. Tudi druge raziskave (Zabukovec, 1997; Zabukovec, Boben, Škof, Cecić Erpič in Tomažin, 2001) so prišle do zaključka, da si tako učitelji kot učenci med drugim želijo več osebnega odnosa med njimi.

Eksperti so mnenja, da bi športni pedagog moral imeti močno izražene vse osebne lastnosti, kot so energičnost, sprejemljivost, vestnost, čustveno stabilnost in odprtost. Rezultati raziskave, ki so jo na to temo opravljali Cecić Erpičeva, Bobnova, Zabukovčeva in Škof (2002), kažejo, da so vse dejanske dimenzije pri učiteljih športne vzgoje povprečno izražene. Udeleženci so zmerno komunikativni in zgovorni, imajo zmerno predispozicijo za vodenje in so radi v družbi (energija), zanimajo jih težave in potrebe drugih ter težijo k vljudnemu in prisrčnemu vedenju (sprejemljivost), prizadevajo si za načrtno in urejeno delovanje (vestnost) in so zmerno informirani, izvirni ter ustvarjalni (odprtost). Značilnost čustvene stabilnosti se kaže v učinkovitem nadziranju anksioznosti in skrbi, so zmerno mirni in sproščeni, v določenih okoliščinah pa se odzivajo napeto in razdraženo.

Dobra komunikacija in posledično dobro razumevanje med učiteljem in učencem je ključ do uspešnih ur športne vzgoje. Če se med udeleženci pouka odvija odprta, iskrena in kakovostna komunikacija, bodo tudi odnosi med njimi dobri in obratno. Štihec (1994) omenja štiri temeljne pogoje za dobro komunikacijo:

- *Komunikacijska svoboda*: Vsak si svobodno izbira partnerja, s katerim bo komuniciral, temo, čas, kraj in trajanje pogovora.
- *Neogroženost lastne osebnosti*: Zavedanje lastne avtonomnosti in osebne integritete ter sogovornikovo priznavanje vsega tega (Učitelj, ki ruši integriteto učenca, onemogoča kakovostno komuniciranje, saj se učenci počutijo ogrožene in napadene).

- *Sprejemanje komunikacije vseh sogovornikov*: Neogroženost in svoboda omogočata sprejemanje komunikacije drugih (Učitelji večkrat delajo napako s tem, da sprejemajo le mnenja najboljših učencev, slabše pa zavračajo).
- *Komunikacijska iskrenost*.

Če se ti temelji ne upoštevajo, če med učiteljem in učenci ni prisotno zaupanje, iskrena komunikacija, če so porušeni medosebni odnosi, če ni prisotno sprejemanje drugačnih, različnih mnenj, želja, interesov, čustev, kaj kmalu pride do konfliktov. Konflikti so tako posledica slabe komunikacije, njihovo razreševanje pa je možno samo z dobro komunikacijo, meni Novak (2003).

Kajtna in Burnik (2004) sta na podlagi teoretičnih vidikov socialne moči izluščila najosnovnejša navodila, ki lahko pripomorejo k dobrim medsebojnim odnosom med učitelji in učenci, k dobri komunikaciji in h konstruktivnemu razreševanju konfliktov:

- Z učenci se je potrebno pogovarjati.
- Učencem je potrebno dajati veliko informacij.
- Športni pedagog mora biti učencem vzgled.
- Športni pedagog naj nagraduje za uspešno izvedene aktivnosti in čim manj kaznuje.
- Športni pedagog naj izpolni obljube, ki jih daje učencem.
- Športni pedagog naj se vedno izobražuje, da bodo informacije za učence sodobne in relevantne.

1.1.13. Učiteljeve kompetence

Čeprav se je pojem kompetenc pojavil že v 90-tih letih kot sestavni del poklicnega izobraževanja (Kovač, Sloan in Starc, 2008), je predvsem v zadnjih letih v šolskem prostoru vedno bolj prisoten in poudarjen. Tako v času študija, na številnih strokovnih izobraževanjih, študijskih skupinah, pedagoških konferencah teče beseda o učiteljevih kompetencah, ki ne pomenijo le tisto, kar naj bi posameznik znal, ampak kaj dejansko obvlada v teoriji in kaj je sposoben narediti tudi v praksi, je mnenja Razdevšek Pučkova (2004). Avtorica je zbrala in združila več definicij različnih avtorjev in opredelila kompetence kot sposobnost uporabe določenega znanja, kot specializiran sistem sposobnosti, izkušenosti in obvladovanja

spretnosti, ki so potrebne ali zadostne za doseganje specifičnih ciljev, ali kot sposobnost opravljanja nalog in vlog, ki so potrebne za doseganje pričakovanih rezultatov. V povezavi s kompetencami učiteljev Perrenoudejeva (v Key competences, 2002) navaja pridobivanje kompetenc kot usposabljanje posameznikov za mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v kompleksnih, različnih in nepredvidljivih situacijah. Avtorica glede na to opredelitev predlaga definicijo, da kompetentnost pomeni sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ki sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem. Perrenoudejeva (1997, v Gorenak 2009) je prav tako opredelila poklicno kompetentnost kot zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih in nepredvidljivih situacijah. Gre za splošno sposobnost delovanja, ki temelji na znanju, izkušnjah, vrednotah in dispozicijah, ki jih je posameznik razvil ob vključevanju v izobraževanje. Izobrazba postane tako bolj dinamična, fleksibilna in povezana ter manj podobna »skladišču« preslabo povezanih, inertnih idej, ki se hitro pozabijo (Marentič Požarnik, 2004).

Spremembe v družbi povzročajo, da morajo učitelji sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006). Hirvi (1996) med novimi vlogami učitelja izpostavlja odprtost za spreminjanje in potrebo po mobilnosti učiteljev. Kot trdi avtor, učitelj izgublja nekatere tradicionalne vloge (npr. učitelj kot skoraj edini vir informacij), jih prilagaja novim okoliščinam (nastopa v mentorski vlogi, organizira učne situacije, prisotno je intenzivnejše vključevanje učencev), sprejema nekatere nove vloge (vključevanje novih tehnologij v pouk) itd. Niinisto (1996) vidi današnjega učitelja predvsem kot iniciatorja sprememb, kot spodbujevalca učenja, današnji učitelj skrbi za svoj osebni in profesionalni razvoj in je del razvijajoče se, učeče se organizacije. Analiza Eurydice (v Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006) je pokazala, da danes nobena država, ko postavlja zahteve za učitelje, ne razmišlja več samo o klasičnih kompetencah, vezanih na delo z učenci, učenje in poučevanje, temveč izpostavlja predvsem pet »novih« področij:

- poučevanje z uporabo sodobne izobraževalne tehnologije (IKT),
- integracija otrok s posebnimi potrebami,
- delo s skupinami različnih otrok, tudi multikulturno mešanih skupin,
- menedžment šole in različna administrativna opravila,
- konfliktni menedžment.

V pedagoškem procesu je pomembna učiteljeva kompetentnost, tako specifična, ki je vezana na posamezne predmete, kot tudi splošna, predmetno neodvisna (Novak, 2009). Slednja se nanaša na komunikacijo, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja, vseživljenjsko učenje, ravnanje s konfliktom. Predmetno neodvisna kompetenca zajema osebnostno in interpersonalno področje.

Cvetek (2004) navaja štiri učiteljeve sposobnosti odločanja v konkretni situaciji v razredu, ki vplivajo na nivo njegove kompetentnosti. To so sposobnost prepoznavanja stvari, sposobnost razlikovanja pomembnih stvari, sposobnost razumevanja celotne situacije in sposobnost sprejemanja odločitve. Novakova (2009) je prenesla trditve v komunikacijski proces v šoli in govori o sposobnosti prepoznavanja in opazovanja učencev v razredu, o sposobnosti razlikovanja med pomembnimi in nepomembnimi podatki, kar je še posebej pomembno pri mlajših učencih. Sposobnost razumevanja celotne situacije učitelju pomaga v mnogih konfliktnih situacijah v razredu, pri organizaciji pouka, kjer mora poskrbeti za vsakega učenca posebej in hkrati ohraniti razred kot celoto. Sposobnost sprejemanja odločitve pa je ena izmed temeljnih sposobnosti učitelja, saj se mnogokrat znajde v situacijah, ko je treba odločitev sprejeti hitro in z vso odgovornostjo. Pri tem se pokaže učiteljeva osebnostna kompetenca.

Tudi Razdevšek Pučkova (2005, v Čakš, 2005) omenja profesionalno samozavest, ki je podlaga za avtonomno odločanje učitelja. Sodoben učitelj naj bi poleg dobrega obvladovanja predmetnih vsebin v pouk vnašal tudi informacijsko pismenost, izražal občutljivost za potrebe otrok, imel komunikacijske spretnosti za delo z učenci, sodelavci in starši ter imel organizacijske spretnosti, saj poučevanje postaja vedno bolj »organizacija situacij, v katerih se učenci učijo«, dodaja Razdevšek Pučkova (2005, v Čakš, 2005).

Tomićeva (1990) dodaja, da je za pedagoške delavce pomembno, da zaznavajo in upoštevajo odnosne razsežnosti komunikacije ter da se zavestno usmerijo k odnosnemu vidiku. Učinkovita je takšna komunikacija, ki pomeni nenehno ustvarjanje in oživljanje medčloveških vrednot, kot so sodelovanje, doživljanje osebne varnosti, samospoštovanje in spoštovanje drugih, dajanje in sprejemanje pomoči in strpno reševanje nasprotij. Vsekakor pa je razvoj vseh omenjenih vrednot vzgojni smoter naše šole, ki se skriva predvsem v »prikritem« kurikulumu.

Raziskovanja komunikacijskih kompetenc učitelja so pokazala, da kompetenten učitelj zna vzpostaviti topel in iskren odnos z učenci, se vede ljubeznivo, prilagodi način podajanja izobraževalnih vsebin razvojni stopnji učencev, se vede kot svetovalec in prijatelj, se zna prijateljsko pogovarjati o problemih, ne kriči, je suveren, umirjen in duhovit, v komunikaciji ne dela razlik med učenci, je fleksibilen v komunikaciji, odgovoren, natančen ter ne improvizira (Novak, 2009). V njegov profesionalni razvoj ne spada le obvladovanje načinov komunikacije in različnih učnih metod, ampak mora znati presoditi, kdaj bo uporabljal kakšno metodo, pri tem pa upošteval vse zunanje okoliščine in posebnosti udeležencev (Marentič Požarnik, 1992).

Marentič Požarnikova (2006) našteva pet področij »generičnih« učiteljevih kompetenc:

- komunikacija in odnosi,
- učinkovito poučevanje,
- organizacija, vodenje,
- sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem,
- profesionalni razvoj.

Veliko učiteljev meni, da ni dovolj usposobljenih za učinkovito obvladovanje in reševanje vzgojno-disciplinske problematike in hkrati izraža zanimanje za dopolnilno usposabljanje s področja komunikacije, šolske discipline, reševanja praktičnih problemov, konfliktov itd. Podobno mnenje so v raziskavi Pšunderjeve (2006) izrazili bodoči učitelji razrednega pouka, ki si želijo več izkušenj in znanj v zvezi z neprimernim vedenjem učencev. Prepričani so, da odgovornost za neprimerno vedenje učencev nosijo starši, šola pa najpogosteje vzpodbuja neprimerno vedenje z nedoslednostjo pri izvajanju postavljenih pravil, popustljivostjo, nezanimivim poukom in šele nato premajhno pozornostjo, namenjeno medsebojnim odnosom in razvoju socialnih spretnosti itd. (Pšunder, 2006). Tudi Cvetek (2004) je mnenja, da od začetnika v svojem poklicu ni mogoče pričakovati kompetentnega delovanja na vseh področjih, ki jih zajema poklic. »Bodoči vzgojitelji in učitelji se pri svojem študiju učijo predvsem kako izobraževati, poučevati in obvladovati pedagoške metode in tehnike. Seveda vsak pedagog nujno potrebuje to znanje. Vendar pa bo, ko se bo znašel v igralnici ali učilnici, porabil veliko svojega časa tudi za reševanje osebnih in medosebnih problemov, ki jih morda nikoli ni pričakoval«, je mnenja Kottler (2001).

Razdevšek Pučkova in Rugelj (2006) sta opravila raziskavo o potrebnem naboru kompetenc med diplomanti pedagoške fakultete in ugotovila, da je področje vsebin in tudi področje metod poučevanja relativno dobro pokrito. Več pozornosti pa bo v bodoče potrebno nameniti tistim kompetencam, ki bodo diplomante usposobile za novosti, ki jih v šole prinašajo vključitev otrok s posebnimi potrebami, interdisciplinarnost, sodelovanje, timsko delo ter vsi vidiki komuniciranja.

V sodobnih razmerah se vloga učitelja kot posredovalca znanja in vira informacij čedalje bolj izgublja. To ne pomeni, da njegova vloga slabi, vendar pa ima v njegovem delu vedno večji poudarek vzgojno področje. Prgić (2007) ugotavlja, da mora učitelj poučevati in vzgajati tako, da se bodo učenci naučili samostojno delati, samostojno izobraževati in celo samostojno vzgajati. Ravno ta cilj pa je najteže doseči, saj je v naši kulturi še kako živ zgodovinski spomin, ko je vzgoja temeljila predvsem na »represiji«. Veliko učiteljev še namreč vedno verjame, da je vzgoja le naloga staršev. Bojijo se, da ne bodo predelali učnega načrta, če se bodo preveč ukvarjali z vzgojo. Vendar je resnica ravno nasprotna. Če želi biti učitelj uspešen, mora v svoje poučevanje vključiti tudi skrb in odgovornost za moralna vprašanja. Kot vodja učencev oziroma razreda, mora razrešiti osnovna vzgojna vprašanja, če želi uspešno izobraževati.

Kompetence lahko pridobimo le s konkretno izkušnjo, refleksijo ter osebnim iskanjem postavljenih ciljev, poleg tega mora učitelj nenehno vlagati v svoj osebni in profesionalni razvoj in se udeleževati programov strokovnega usposabljanja in izobraževanja (Devjak, 2005). Pogoj za kakovostno poučevanje in učenje je tako le vseživljenjsko učenje, ki vključuje vse vrste učenja in izobraževanja (Day, 1999). Od sodobnega učitelja se namreč pričakuje, da bo nosilec sprememb v šoli in ne le prenašalec znanja.

1.1.14. Reševanje konfliktov

Če se naučimo konflikte uspešno reševati, pridobimo nove priložnosti za spoznavanje sebe, drugih in sveta, sam proces razreševanja konflikta omogoča intenzivnejše sodelovanje in utrjuje odnos, hkrati pa prinaša nove rešitve, ki so sprejemljive za vse vpletene. Razrešeni konflikti prinašajo višjo raven kulture v interakciji ter omogočajo večje zaupanje tako sebi kot drugemu. Dejstvo je, da nobena stran v konfliktu ne reši problema enostransko. Zato je dobro

prepoznati in obravnavati konflikt v najzgodnejši fazi. Pri sebi je potrebno tudi razčistiti, ali si sploh želimo rešiti problem. Konflikt v smislu odkrite razlike v mnenjih, ki je posledica dopuščanja različnih rešitev, ni samo neizogiben, pač pa tudi zelo dragocen del našega življenja. Terja in zagotavlja, da bomo pravilno obravnavali različne možnosti in da bomo rešitev poiskali na tak način, da bomo pregledali in strnili vse možne rešitve (Everard in Morris, 1996).

Reševanje konfliktov zahteva sodelovanje in sožitje tistih, ki so se znašli v konfliktnem položaju, zato je potrebno znati ločiti ravnanje s konflikti od rešitve konflikta. Ravnanje s konfliktom je namreč tisto, kar bistveno vpliva na njegovo rešitev, pri čemer je poudarek na realizaciji in uporabnosti rešitve (Brajša, 1993). Pri reševanju konflikta je potrebno ohranjanje konstruktivnosti, spoštovanja sebe in drugih, v ospredju naj bo konfliktna problematika, konflikt pa poskušamo obdržati znotraj »prizadetega« območja in odkriti problem, katerega rešitev je skupni končni cilj. Rešitve morajo zadovoljiti potrebe vseh vpletenih.

Pri reševanju konfliktov je najpomembnejše to, da se zavedamo, da so v konfliktni situaciji prizadeti in občutljivi vsi udeleženci, zato jih je potrebno reševati z veliko mero občutljivosti. Preden sprejmemo končno rešitev, se je potrebno vprašati, ali je rešitev dobra tako za nas kot za nasprotnika, ali je rešitev dobra za odnos med obema stranema, ali se počutimo bolje kot pred konfliktom. Dečmanova (1998) ugotavlja, da če smo na vprašanja odgovorili pritrdilno, je konflikt rešen konstruktivno oziroma je rešitev ugodna za obe strani.

Način reševanja konfliktnih situacij je odvisen od odnosa posameznika do konflikta. Odnos do konflikta se začne oblikovati v primarni socialni celici, družini. Starši svoj način ravnanja prenašajo v družinsko skupnost, ki jo ustvarjajo, torej na otroke. Veliko vlogo pri tem odigra medsebojna komunikacija, ki prav tako narekuje način ravnanja s konflikti. Le odprta, iskrena, neposredna in sproščena komunikacija v prostoru, kjer vlada spoštljivi odnos, kjer si člani družine znajo prisluhniti in biti občutljivi za potrebe drugih, je mogoče učinkovito reševanje konfliktov. Otroci, ki imajo v družini priložnost konflikte doživeti in se jih naučiti reševati na primeren način, so za kasnejše življenje bolj opremljeni od otrok, ki konfliktov ne doživijo oziroma jih doživijo izkrivljeno in popačeno. Izogibanje konfliktom pomeni krasti otroku priložnost, da se spozna z resnično platjo življenja, kar pomeni tudi z ovirami, ki jih bo srečeval na poti zadovoljevanja svojih potreb (Vukašinič, 2003). Tudi Lamovčeva (1993)

meni, da se strategij za reševanje konfliktov navadno naučimo že v otroštvu, potem pa jih uporabljamo bolj ali manj avtomatično.

V šolah se poslužujemo več načinov reševanja konfliktnih situacij. Prav strategija reševanja je ključnega pomena, saj je lahko konflikt zelo dober vzgojni element. Na vzgojno-izobraževalni sistem lahko deluje sicer negativno in pozitivno, pri čemer ima pomembno vlogo šolsko okolje, kamor med drugim spadajo medsebojni odnosi med udeleženci v konfliktu. Le-ti so v medsebojnih odnosih že pred izbruhom konflikta, saj sodelujejo v učno-vzgojnem procesu, pri aktivnostih s šolsko vsebino ali pa pri zunajšolskih dejavnostih. »Glede na to, ali so bili ti odnosi dobri ali slabi, na demokratični ali avtoritarni ravni, se odraža tudi reševanje in končna rešitev konflikta. Če je ta konstruktivno in kvalitetno voden, prinaša olajšanje, izboljšanje ter osvežitev v odnosih med učitelji in učenci«, zatrjuje Brajša (1993). Poleg tega verjame, da je bistvenega pomena za rešitev in posledice konflikta vedenje učitelja in učenca med samo situacijo. Učitelj, kot strokovnjak v vzgojno-izobraževalnem procesu, je lahko v takšnih primerih vzgled ravnanja v konkretnem konfliktu. Situacijo uporabi kot koristno vzgojno sredstvo in s svojim kvalitetnim vedenjem vpliva na učenca. Na ta način se učenci soočajo in se učijo reševati probleme in konflikte ter se skozi njih pripravljajo na nadaljnje življenje, v katerem se bodo zagotovo srečevali z njimi. Seveda ne smemo pozabiti, da je tudi učitelj samo človek in da se tudi on kdaj pa kdaj prvič sooči z določeno konfliktno situacijo, za katero v tistem trenutku ne najde konstruktivnega in ustreznega načina reševanja. Brajša (1993) priporoča, da naj učitelj konfliktno situacijo z učenci analizira in tako bolje spozna samega sebe, svoje lastnosti in na takšen način razvija svoje konfliktno vedenje na osebni in poklicni ravni. S takšnim ravnanjem se iste napake v konfliktih z učenci ne bodo oziroma se ne smejo ponavljati.

Razvojna teorija odkriva, da razvojni proces, izkušnje in okolje prispevajo k razvoju dojemljivosti otroka. Poleg teh faktorjev vplivajo na reševanje konfliktov še pretekle izkušnje, socializacija ter spoznavanje različnih stilov reševanja konfliktov. Pri tem razvoju, poleg družine, pomembno vlogo igra učitelj, od katerega otrok v veliki meri prevzema vedenja tudi v konfliktnih situacijah (Longaretti in Wilson, 2006).

1.1.15. Strategije reševanja konfliktov

Problem niso konflikti in njihovo pojavljanje. Problem nastane v reševanju le-teh. S primernim pristopom lahko konfliktno situacijo spremenimo v pomemben korak k razvoju, v nasprotnem primeru pa v destruktivno silo. Za reševanje konfliktov vsak posameznik uporablja eno ali več strategij, ki jih uporablja zavestno glede na cilj, ki ga želi doseči. Cilj je lahko doseganje osebnega cilja, zaradi katerega je posameznik prišel v konflikt ali ohranitev dobrih medosebnih odnosov, odvisno pač od pomembnosti enega in drugega (Lamovec, 1993).

Za uspešno obvladovanje raznolikih konfliktov je potreben repertoar strategij reševanja konfliktov. Na uporabo strategij vpliva pomembnost osebnih ciljev, ki se pri posameznih ljudeh razlikujejo (Kilmann in Thomas, 1975). Literatura ponuja vrsto klasifikacij različnih tipov strategij, ki jih uporabljajo tako odrasli kot otroci (Johnson in Johnson, 1996; Smith, Inder in Ratcliff, 1995). Kljub različnim poimenovanjem pa so podobnosti med posameznimi stili jasne.

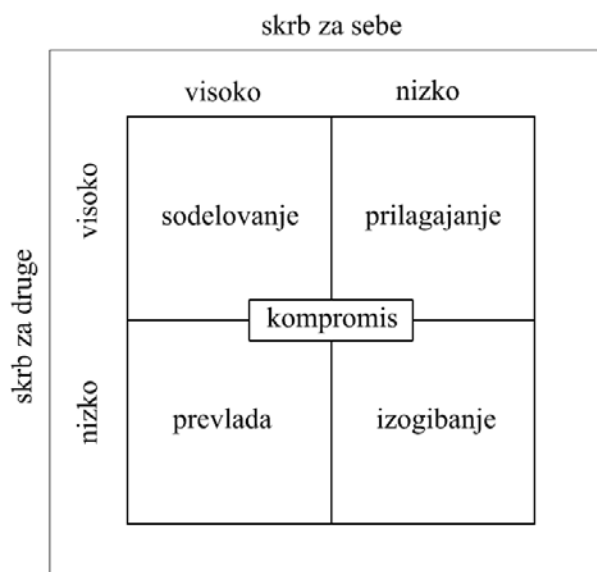
1.1.16. ROCI – Rahim Organizational Conflict Inventory

Številni znanstveniki so razvili različne tipologije reševanja konfliktnih situacij, ki temeljijo na osnovah koncepta t.i. teorije upravljanja oziroma modela mrežnega vodenja (angl. managerial grid), katerega začetnika sta Blake in Mounon (1964), izpopolnil ga je Thomas (1976), dokončno podoba pa sta dodala Rahim in Bonoma (1979) ter Rahim (1983a, 1983b). Teorija temelji na raziskavah Folleteve (1924, v Morrison, 2008), ki je bila ena prvih raziskovalcev, ki se je lotila raziskovanja strategij reševanja konfliktov v organizacijah na sistematičen način. Predlagala je tri načine strategij reševanja konfliktov: prevlado, kompromis in sodelovanje. Teorija, ki sta jo kasneje razvila Blake in Mounon (1964), izhaja iz dveh dimenzij: prva poudarja željo, da zadovoljimo svoje potrebe, druga pa, da zadovoljimo potrebe drugih (Thomas, 1976) oziroma prisotna je »skrb za sebe« in »skrb za ostale« udeležence v konfliktu (Rahim in Bonoma, 1979). Pri reševanju konfliktnih situacij sta obe dimenziji vključeni v različnih stopnjah (Friedman, Tidd, Currall in Tsai, 2000) oziroma se kombinacija obeh dimenzij odraža v petih različnih in neodvisnih strategijah

reševanja konfliktov: sodelovanju, kompromisu, zglajevanju, prevladi in umiku (Munduate, Luque in Baron, 1997).

Med znanstveniki so se nenehno odvijale debate o uporabi strategij reševanja konfliktov. Blake in Mounon (1964), Thomas (1976) ter Rahim (2001b) so upali, da bodo lahko izmerili stile reševanja konfliktov, ki so značilni za posameznika, ko se znajde v konfliktni situaciji. Njihovo mnenje je, da je posameznikova strategija reševanja konflikta individualna dispozicija in se ne spreminja, ne glede na čas ali situacijo (Friedman, Tidd, Currall in Tsai, 2000). Nekateri drugi znanstveniki pa so mnenja, da so pristopi k reševanju konfliktov strategije (Knapp, Putnam in Davis, 1988; Pruitt, 1983) ali namere (Thomas, 1979), ki jih posameznik izbira glede na okoliščine ali odnose, zaradi česar jih ne bi smeli obravnavati kot nespremenljive in tipične poteze (Friedman, Tidd, Currall in Tsai, 2000). Tako npr. oseba, ki v konfliktu s podrejenim uporablja prevlado, najverjetneje ne bo pristopila z enako strategijo, ko pride v konflikt z nadrejenim. Takšno spoznanje je vodilo Rahima (2001a), da je razvil tri različice merjenja strategij reševanja konfliktov, pri čemer je razdelil konflikte na konflikt s podrejenimi, z vrstniki in z nadrejenimi. Predvideval je, da bodo ljudje pristopali z različnimi strategijami glede na to, ali imajo opraviti z ljudmi, ki imajo manj, enako ali več »moči«. Pri tem je moč definirana kot zmožnost posameznika, da spreminja in kontrolira vedenje, obnašanje, mnenje, potrebe in vrednote druge osebe (Rahim, 1989). Rahim (2001a) je razvil dva instrumenta za merjenje konfliktov: ROCI-I in ROCI-II. ROCI-I meri pomen konfliktov na individualni stopnji, v skupini in med skupinami, medtem ko je ROCI-II namenjen za merjenje pet neodvisnih dimenzij merjenja strategij reševanja konfliktov z nadrejenim (Form A), podrejenimi (Form B) in sovrstniki (Form C). ROCI-II velja za najpopularnejšo in najpogosteje uporabljeno metodo za ugotavljanje strategij reševanja konfliktov (Lee, 2008) ter za enega najbolj prepoznavnih in empirično vpeljanih meritev konfliktov, kar je potrdilo mnogo raziskovalcev (Henning, 2003; Rahim in Magner, 1995). Uporablja se v znanstvenih raziskavah različnih področij (Corcoran in Malinckrodt, 2000; Gross in Guerrero, 2000; Henning, 2003; McKenna in Richardson, 1995).

Osnovna shema reševanja konfliktnih situacij (Blake in Mounon 1964; Thomas, 1976; Rahim, 1983; Rahim in Bonoma, 1979) je prevladovala na tem področju desetletja in vodila do razvoja številnih sestav (Putnam, 1988; Rahim in Magner, 1995; Thomas in Kilmann, 1974).



Slika 2: Dvodimenzionalni model strategij reševanja konfliktnih situacij (Rahim in Bonoma, 1979; Thomas, 1976)

Rahimova (1983a, 2002) razčlenitev strategij reševanja konfliktov temelji na dvodimenzionalnem pristopu, znotraj katerega obstaja pet strategij reševanja konfliktov:

- **Sodelovanje:** Visoka skrb za sebe in druge odraža odprtost, izmenjavo informacij in pregled razlik v težnji doseganja učinkovite rešitve, ki je sprejemljiva za obe strani. Obe strani skupaj vplivata na reševanje problema. Posamezniki, pri katerih prevladuje ta stil reševanja, se neposredno soočajo s konfliktom in poskušajo najti nove in ustvarjalne rešitve, ki bodo zadovoljile tako njihove potrebe kot potrebe drugih.
- **Prilagajanje:** Majhna skrb za sebe in velika za druge je značilna za posameznika, ki svoje vedenje prilagaja drugemu, svoje stvari postavi na stran z namenom, da ugotovi drugemu, pasivno sprejema odločitve drugih, popušča v odločitvah ter zanika svoje potrebe (Hocker in Wilmot, 1995). Ta metoda se uporablja takrat, ko se je posameznik pripravljen odreči nečemu v upanju, da bo naslednjič on v zamenjavo dobil od drugega nekaj, ko bo to potreboval.
- **Prevlada:** Stil, kjer prevladuje visoka skrb za sebe in nizka za druge, je definiran kot zmagam–izgubiš metoda ali vedenje, kjer s silo ali močjo posameznik prevzame položaj. Dominanten stil se nanaša na zlorabo višjega položaja, agresijo, verbalno prevlado in vztrajnost. Značilna je direktnost in nesodelovanje (Blake in Mounon, 1964). V interpersonalnih odnosih uporaba tega stila prinaša nizko stopnjo

učinkovitosti in koristnosti. V določenih situacijah je lahko prevladujoči stil učinkovit takrat, ko je delovanje usmerjeno samo k cilju, h končnemu produktu.

- **Umik:** Majhna skrb za sebe in za druge je povezana z umikom, odstopom ali izogibanjem. Oseba, ki se poslužuje tega stila, je neučinkovita v zadovoljevanju potreb sebe in drugih. Stil je uporaben, ko so stvari nepomembne, ali pa ko ima konfrontacija z drugim potencialno disfunkcionalen učinek in tako umik odtehta prednost za rešitev konflikta.
- **Kompromis:** Skrb za sebe in druge je nekje na sredini, pri čemer se obe strani nečemu odrečeta ali popustita v svojih zahtevah z namenom, da se doseže obojestranska sprejemljiva odločitev. Kompromis pomeni iskanje neke »sredinske« rešitve, uporaba kompromisa pa je primerna takrat, kadar so cilji obeh strani zelo pomembni ali kadar sta obe strani enako močni.

1.1.17. Pregled literature o strategijah reševanja konfliktov

V slovenski različici je Lamovčeva (1993) strategije reševanja konfliktov prav tako razdelila na pet načinov. Glede na to, ali je v ospredju reševanja konfliktov doseganje osebnega cilja, zaradi katerega smo prišli v konflikt, ali pa ohranitev dobrih medosebnih odnosov, izberemo umik, prevlado, zglajevanje, kompromis ali konfrontacijo. Teh pet strategij primerja z živalmi oziroma njihovim vedenjem:

- *Umik* je kot želva, ki se navadno umakne v svojo lupino, da bi se konfliktu izognila. Odpove se svojim osebnim ciljem in odnosu, izogne se sporni temi in ljudem v konfliktu. Prepričana je, da je poskus reševanja že vnaprej obsojen na propad, zato se fizično in psihično umakne, samo da ne bi prišlo do soočanja.
- *Prevlado* lahko primerjamo z morskim psom. Le-ta poskuša nasprotnika obvladati s silo in ga prisiliti, da sprejme njegovo obliko rešitve konflikta. Ljudje s takšno strategijo so odločeni doseči svoj cilj za vsako ceno, pri tem pa jih ne zanimajo potrebe in interesi drugih. Tipičen način reševanja konfliktov je napad na nasprotnika, ki mu želijo svojo premoč pokazati na ta način, da ga preplašijo in zasujejo z argumenti.
- *Zglajevanje* je značilno za medvedke. Temeljnega pomena je odnos, njihovi osebni cilji pa so manj pomembni. Menijo, da konflikti odnosu škodujejo, zato se raje odrečejo svojim osebnim ciljem v svojem zmotnem prepričanju, da na ta način rešujejo odnos.

- *Kompromis* se povezuje z lisico. Lisice so srednje zainteresirane tako za svoj cilj kot za odnos, zato iščejo kompromise. Iščejo rešitev, s katero bi obe strani nekaj pridobili, pa čeprav za nobeno stran ni ravno idealna. Pripravljene so žrtvovati del svojega cilja kot tudi odnosa, pri tem pa poskušajo prepričati tudi drugo stran, naj stori podobno.
- *Konfrontacija* je kot sova, ki visoko vrednoti svoje cilje kot tudi odnose, doživlja konflikte kot možnost za izboljšanje odnosa. Sova je pripravljena sprejeti samo tisto rešitev, ki zadovolji obe strani in razreši čustvene napetosti.

Rot (1983) našteva glasovanje, pogajanje in dogovarjanje, postopno recipročno odmikanje in iskanje skupnih nadrejenih ciljev. Avtor je mnenja, da ima glasovanje dve pomanjkljivosti: običajno ni realni odsev resničnih stališč tistih, ki so glasovali, rešitev pa se manjšini s preglasovanjem vsiljuje. Druga pomanjkljivost je ta, da konflikt ostaja nerešen. Pogajanje in dogovarjanje sta tako najuspešnejša načina reševanja, pri katerih vsaka stran nekoliko popusti in se odreče nekaterim prvotno postavljenim zahtevam.

Gordon (1981, 1992) loči tri metode: zmagam-izgubiš, izgubim-zmagaš in metodo brez poraženca. Uspešno reševanje konfliktov temelji na principu medsebojnega aktivnega poslušanja, dajanja in sprejemanja odkritih in iskrenih sporočil, obojestranskega spoštovanja partnerjevih potreb ter medsebojnega zaupanja. Potrebna je obojestranska pripravljenost sprejemanja novih informacij, vztrajnost, odločnost, ogibanje ravnanju »zmaga-poraz« in sprejemanje poštene konfrontacije. V ospredju so jaz-sporočila, ki preprečujejo zapiranje in odtujevanje, spodbujajo pa medsebojno samoodkrivanje. Bistvo metode brez poraženca je v tem, da obe strani skupaj iščeta rešitev na tak način, da ni nobena stran poražena. V ospredju je problem, ki ga je potrebno rešiti in ne več konflikt. Takšna metoda je proces, zato je včasih potrebno več srečanj, da obe strani najdeta ustrezno rešitev, pri čemer ni pomembno, kdo predlaga rešitev. Obema udeležencema je prepuščeno, da najdeta tisto, kar rešuje njun problem, ne glede na ostale. Seveda to ne pomeni, da je taka rešitev drugim v škodo. Vsak udeleženec v konfliktu je lahko kreativen, izviren.

Modificirano metodo reševanja konfliktov po Gordonu ponuja Robbins (1989). Loči štiri metode, pri čemer prva temelji na vztrajanju pri svojem, druga je metoda prilagajanja, tretja kompromis in četrta sodelovanje. Deutsch (1976) opisuje le dva načina vedenja v ravnanju s konfliktom, kooperacijo in konkurenco. Kiechl (1990) deli metode reševanja na tlačenje, beg, boj, kompromis, integracijo. Ugotovil je, da ima največjo učinkovitost (58,5%) integracijska

metoda, ki predstavlja maksimalno sodelovanje in maksimalno asertivnost, torej maksimalno spoštovanje partnerjevih in svojih potreb ter želja. Najvišjo neučinkovitost (79,2 %) pa imata boj in tekmovanje. Glasser (1994) navaja metodo izogibanja, prilagoditve, kompeticije in metodo sodelovanja. Rus (1994) meni, da je konflikte možno reševati s konfrontacijo, pogajanjem, posredovanjem ali arbitražo. Glede na to, ali je konflikt izogiben ali ne in ali je sporazum sploh mogoč, sta Blake in Shepard (v Kavčič, 1996) ponudila naslednje načine: zmaga – poraz, presoja tretje strani ali pa prepustitev razrešitve usodi. Če je konflikt izogiben, vendar do njega pride, sporazum pa ni mogoč, so možni naslednji načini reševanja: indifirentnost ali ignoranca, umik ene oziroma obeh strani, ali izolacija. Kadar pa do konflikta pride in je sporazum mogoč, je v ospredju miroljubna konsistenca, pogajanja ali skupno reševanje problemov.

Chalvinova (2004) zagovarja asertivnost in poudarja, da »uveljavljanje samega sebe« omogoča bolj učinkovito in lažje komuniciranje z okolico. Z izrazom asertivnost opisuje vedenje, ki vsakomur omogoča, da se zavestno sooči s stvarnostjo in pri tem brez težav ter strahu pove svoje mnenje in želje, hkrati pa upošteva tudi mnenje in želje drugih. Asertivno vedenje je način obnašanja posameznika, ki poizkuša komunicirati s sogovornikom na neagresiven, miren, sproščen in k skupnim ciljem usmerjen način, pri čemer izključi čustva. Arroba in James (1987) poudarjata, da zaradi tega asertivno vedenje ni hladno in brezbržno. Asertivna oseba je prav tako izpostavljena močnim čustvom ob različnih, bolj ali manj težavnih situacijah. Razlika je le v tem, da se asertivna oseba zaveda, da ima izbiro čustva izraziti ali pa ne. Čustva lahko namreč povzročijo agresiven pristop, sarkazem, zvrčanje krivde na sogovornika. Spretnost asertivnega vedenja pa nam omogoča, da s sogovornikom komuniciramo na miren in primeren način, z namenom, da bi dosegli cilje in ne povzročili negativne reakcije pri njem. Posameznik se lahko odloči tudi za neasertiven pristop, ko zapre čustva vase, kar povzroča občutke krivde. Neasertivno vedenje je pravzaprav obrambni pristop. Tretji pristop pa je pasiven, pri čemer se zmanjša čustvena vpletenost in izogibanje problemu. »Vedeti, kaj pomeni asertivno vedenje, ni težko, uporabiti ga, ko je to potrebno, pa zahteva veliko vaje in potrpežljivosti«, dodajata Arrobova in Jamesova (1987).

Horvatova (1998) ugotavlja, da kljub različnemu poimenovanju in različnemu številu metod, ki jih ponujajo za reševanje konfliktov različni avtorji, lahko delimo metode za reševanje konfliktov v dve veliki skupini: v prvi delujejo metode po principu moči in prinašajo

zadovoljstvo le na eni strani, v drugi skupini pa so metode, ki prinašajo zadovoljstvo in dobiček vsem udeležencem.

Pri reševanju gre velikokrat za t.i. »igro moči«, katere izhod je v ustvarjanju položaja, v katerem je vedno nekdo poraženec, drugi pa zmagovalec (Kompore idr., 2002). Zaradi tega se med udeleženci konflikta ustvarja vedno večja sovražnost, nasprotje, antagonizem. Nezaželenost različnega mnenja in skepticizem povzročata napeto ozračje, vse to pa vodi do onemogočenega skupinskega sodelovanja (Gordon, 1992). Pozitivne skupne lastnosti metod reševanja konfliktov, ki zadovoljijo vse vpletene, so tako sodelovanje, ki vpliva na povišano motivacijo sodelujočih, prizadevanje za uresničitev lastnih ciljev in ciljev nasprotnikov, ohranitev dobrih medosebnih odnosov, medsebojno spoštovanje in zaupanje ter ohranjanje stališč vseh udeležencev.

Pristop »vsi dobivamo« omogoča obojestransko zadovoljstvo z rešitvijo problema. Pri tem obe strani sodelujeta pri uresničevanju rešitve in obe strani »dobivata«. Za takšen »zmagujoči izhod« za obe strani Gordon (1992) ponuja šeststopenjski proces reševanja konfliktov, ki ga je povzel po Johnu Deweyu. Temelj vsem stopnjam je soočanje s konflikti in njihovo sprejemanje. Med samim procesom reševanja konflikta si postavimo vmesne cilje, ki nam povedo, ali smo na pravi poti. Če cilja ne dosežemo, se vrnemo po poti navzdol, na katero stopnjo je pač potrebno iti. Proces poteka po naslednjih fazah:

- Opredelitev, definiranje problema .
- Iskanje možnih rešitev (poiskati je potrebno čim več rešitev, ne glede na to, ali so dobre, slabe, primerne, neustrezne, t.i. »brain storming«).
- Ovrednotenje teh rešitev (različne rešitve iz prejšnje faze je potrebno analizirati, jih primerjati, utemeljevati, ovreči nesprejemljive).
- Odločitev, katera rešitev je najboljša (ne uporablja se glasovanje, ampak se prizadeva za popolno soglasje).
- Odločitev o načinu izvedbe (kdaj, kdo, kako, s čim, s kom bo kaj napravil).
- Preverjanje uspešnosti rešitve (nenehno preverjanje, ali vse resnično poteka, kot je bilo načrtovano, ali je problem izginil, je bila odločitev dobra itd.).

Za konstruktivno reševanje konfliktov moramo poznati temeljne dimenzije konfliktnih situacij, navaja Lamovčeva (1993) ter našteva točno zaznavanje konflikta, jasno in točno sporazumevanje, vzpostavitev zaupanja ter sodelovanje pri reševanju problema.

1.1.18. Raziskave o strategijah reševanja konfliktov v šoli

Gordon (1992) v svojih raziskavah ugotavlja, da se učitelji v šolah poslužujejo predvsem dveh pristopov, pri čemer oba temeljita na principu »zmagati ali izgubiti«. Le redko se zgodi, da bi uporabljali izključno eno metodo, ampak se večinoma poslužujejo obeh, odvisno pač od situacije. Vendar pa z menjavanjem metod samo povzročajo zmedenost pri učencih, ki tako nikoli ne vedo, kakšne omejitve veljajo kakšen dan. V ozadju obeh načinov reševanja je moč, s katero nekdo prisili drugega, da sprejme njegovo rešitev. Uporaba moči kot sredstvo za razreševanje konfliktov pa večinoma prinaša negativne posledice.

V raziskavi Longarettijeve in Wilsonove (2006) je večina osnovnošolskih učiteljev v Avstraliji označila konflikt kot negativni pojav, kar se je odražalo tudi na reševanju le-tega. Od štiridesetih opazovanih incidentov so jih deset rešili z vpitjem, štirinajst z vsiljenimi odločitvami, v dveh situacijah so se poslužili fizičnega prijema (grabljenje učencev), v štirih pa so učence okrivili in kaznovali. Učitelji uporabljajo omejeno število strategij pri reševanju konfliktov. Predvsem se zanašajo na njim poznane tehnike, ki temeljijo na vzkipljivih reakcijah. Rezultati so pokazali, da se poslužujejo predvsem tekmovanja oziroma prevlade nad učenci (40%), izogibanje konfliktom uporabljajo v manjši meri (12%), reševanje konfliktov s kompromisom ali sodelovanjem pa je zelo redko (8%). Učitelji v raziskavi so konflikt na splošno označevali kot prepir, agresiven način za reševanje določenih stvari, spravljanje v težave itd. Čustva, ki so jih pri konfliktih izražali, so opisovali kot neugodna, jezo, bes, užaljenost, ranjenost, vznemirjenost. Učitelji, ki so pogosto smatrali konflikte za neresne, so predlagali način rešitve, kot je oditi v stran, izogniti se ali pa začeti z drugo igro. Učitelji, ki imajo jasna pravila in ki so verjeli, da je za rešitev konflikta kompromis neprimeren, so uporabljali avtoritativen pristop in držali lekcije o obnašanju s precej strogim nastopom. Velik procent »škodljivega« reševanja konfliktov v tej študiji predvideva, da se učenci niso in se ne morejo naučiti in prevzeti od učitelja potrebnih sposobnosti za učinkovito reševanje konfliktov.

Študije žal razkrivajo, da veliko učencev pri reševanju konfliktov s sovrstniki navadno uporablja nekonstruktivne metode, kot so fizično nasilje, prepir, verbalno nasilje, maščevanje (Johnson, Johnson, Dudley in Acikgoz, 1994). Prav fizično in verbalno nasilje ter vsiljevanje lastnega mnenja drugim so najpogostejše metode, medtem ko sta umik in reševanje problema zelo redka (Smith, Inder in Ratcliff, 1995).

Štihec idr. (2009) so mnenja, da učinkovitost reševanja konfliktnih situacij pri športni vzgoji zahteva od učiteljev uporabo različnih pristopov. Za katerega se bo učitelj v določeni situaciji odločil, je odvisno od njega samega, njegovih lastnosti, razpoloženja, pa tudi od učencev in okolja. Avtorji ugotavljajo, da učitelji večinoma pristopajo k reševanju konfliktnih situacij z avtokratičnim pristopom, z vztrajanjem pri svojem. Drugi, prav tako pogost pristop, je demokratičen, sodelovanje z učenci, včasih pa jih situacija prisili v sklepanje kompromisov. Noben učitelj ne uporablja samo enega pristopa. Velikokrat se poslužujejo kombinacije različnih pristopov, predvsem sodelovanja in vztrajanja pri svojem. Če niso uspeli z enim, so poskusili z drugim pristopom, kar pa ni iskren demokratičen pristop, kjer bi učitelj resnično upošteval in spoštoval učenčeve potrebe, menijo Štihec idr. (2007). Bežek (2000) meni, da se nedoslednost učitelja pojavlja v primerih, ko v podobnih situacijah uporablja različne pristope.

Golobova (2007) je v raziskavi med slovenskimi učiteljicami ugotovila, da je sodelovanje način, ki prevladuje pri njihovem reševanju konfliktov. Sledi mu prevlada, prilagajanje in sklepanje kompromisov, najmanj pa se poslužujejo umika pred konfliktom.

Mahonova (2009) je ugotovila, da se učitelji na zahodu ZDA najpogosteje poslužujejo kompromisa (34%) kot strategije za razreševanje konfliktov z učenci, najmanj pa tekmovanja (4,5%). Za kompromisom sta v enaki meri uporabljena izogibanje in prilagajanje (24%), medtem ko sodelovanje uporablja 10% učiteljev. Tudi McMullen (1994, v Mahon, 2009) je prišel do zaključka, da je kompromis strategija, ki je najpogosteje uporabljena pri ameriških učiteljih. Študija Antonecchia (1983, v Mahon, 2009) prav tako med ameriški učitelji in Fieldsa (1996, v Mahon, 2009) med avstralskimi učitelji, pa je razkrila, da sta umik in kompromis najpogostejša načina za reševanje konfliktov z učenci.

Raziskavo med srbskimi učitelji sta opravili Bjekićeva in Zlatićeva (2006). Primerjali sta razlike med diplomiranimi inženirji, ki delajo kot učitelji, in diplomiranimi inženirji, ki delajo

izven šole. Ugotovili sta, da se tako učitelji kot inženirji največ poslužujejo sodelovalnega stila, sledi prevlada in kompromis. Značilna razlika se pojavlja le pri zglajevanju, ki ga večkrat uporabljajo učitelji kot pa neučitelji. Bjekićeva in Zlatićeva (2007) sta raziskavo o strategijah reševanja konfliktov naredili še med učitelji v odnosu do svojih kolegov. Ugotovili sta, da se tako učitelji kot učiteljice odločajo bolj za sodelovanje kot pa za ostale strategije. Učiteljice se v manjši meri odločajo za prevlado za razliko od učiteljev, medtem ko se za ostale stile odločajo v enaki meri. Čeprav avtorici opozarjata, da izvedena študija ni merilo in stvarni pristop, ki ga učitelji uporabljajo v konkretnih šolskih situacijah z učenci, pa najdemo kar nekaj podobnosti z njuno raziskavo, narejeno v odnosu med učitelji in učenci.

Povezavo med učinkovitostjo učitelja pri vodenju razreda in stili reševanja konfliktov sta raziskovali Morris-Rothschildova in Brassardova (2006). Prišli sta do spoznanja, da se bolj učinkoviti učitelji poslužujejo predvsem sodelovanja in kompromisa. Le-ti porabijo tudi več časa za reševanje individualnih problemov z učenci kot pa učitelji z nižjo učinkovitostjo, ki raje prevzamejo osebno odgovornost za učenčev obnašanje znotraj razreda (Dembo in Gibson, 1985; Gutkin in Ajchenbaum, 1984; Hughes, Grossman in Barker, 1990). Nepričakovan rezultat raziskave je bila pozitivna povezava med učitelji, ki so učinkoviti pri vodenju razreda in prilagajanjem kot stilom za reševanje konfliktov. Učitelji, ki uporabljajo prilagajanje, poskušajo ohranjati harmonijo na ta način, da se vdajo potrebam učencev, kar pa ni vedenje, ki bi ga pričakovali od učitelja z dobro razvitim občutkom za vodenje razreda.

Remšakova (2003) v svoji študiji ugotavlja, da se večina učiteljev razrednega pouka, ki je bila zajeta v raziskavo, poslužuje različnih pristopov discipliniranja. Pogosteje uporabljajo vzgojne strategije, ki temeljijo na preventivnih in novejših interakcijsko-permisivnih modelih discipliniranja ter načelih procesno-razvojnne strategije, izogibajo pa se direktivno-formalnim in skrajno permisivnim strategijam discipliniranja.

Bowers (1986, v Kyriacou, 1997) opozarja, da raziskave o tem, kako učitelji rešujejo spore, kažejo, da se lahko večini sporov izognejo ali pa jih razrešijo s spretno uporabo tehnik za obvladovanje nesoglasij. Pri tem se mora učitelj zavedati svojih lastnih čustev pri nesoglasjih in sporih, zavedati pa se tudi mora, kako lahko vpliva na svoje obnašanje. Največja nevarnost pri reševanju sporov in konfliktov je namreč ta, da učitelj izgubi potrpljenje in konflikt reši z uporabo svoje moči.

1.2. VODENJE

1.2.1. Opredelitev vodenja

Strokovna literatura s področja vodenja je zelo obsežna, saj je vodenje predmet poučevanja različnih ved ter ena pogostih tem strokovne in znanstvene obravnave (Jurak, 2006). V preteklosti se je vodenje izrazito povezovalo z močjo, oblastjo, vplivom, bogastvom (Bolta, 2006), v splošni rabi pa se beseda vodenje navezuje na avtoriteto, management in kontrolo (Yukl, 2002). V literaturi družboslovnih znanosti ima vodenje tri glavne pomene: pojavlja se kot označba položaja, kot karakteristika osebe in kot kategorija vodenja (Senica, 1999, v Kajtna, 2006). Bolta (2006) je prišla do zaključka, da je vodenje bilo in ostaja tudi v sodobnih družbah povezano z določeno distribucijo moči in s tem dostopnosti do virov.

Definicije vodenja, ki so jih postavljali posamezni raziskovalci, so si med seboj podobne in se razlikujejo predvsem na podlagi tega, kako natančne in obsežne želijo biti (Krapež, 2005) ter glede na to, kdo vpliva, čemu je vplivanje namenjeno, način vplivanja in rezultat poskusa vplivanja (Kajtna, 2006). Pogosto pa so opredelitve vodenja formulirane na način, ki ustreza namenu trenutne naloge ali posamezne raziskave (Yukl, 2002). Nekaj opredelitev vodenja je naslednjih:

- Vodenje je kompleksna funkcija, ki vključuje vse tiste dejavnosti, ki so namenjene za spodbujanje podrejenih, da delajo učinkovito in uspešno na dolgi in kratki rok. Je sposobnost vplivati, spodbujati in usmerjati sodelavce k želenim ciljem ter je ena izmed mnogih prednosti, ki jih uspešen manager mora obvladati. Je proces izvrševanja načrtovanih sistemov preko motiviranja, komuniciranja ter osebnih karakteristik in potez (Rozman, 1996).
- Vodenje je proces, v katerem vodja na podlagi svojih posebnih sposobnosti, osebnostnih lastnosti in znanja, z zanj značilnim ravnanjem vpliva na ljudi, da bi vzajemno dosegli dogovorjene cilje. Pri tem vplivanje zajema poverjanje nalog, spodbujanje, motiviranje, usmerjanje, dogovarjanje, reševanje konfliktov, sporazumevanje itd. (Kovač, Mayer in Jesenko, 2004).
- Vodenje je sposobnost vplivanja, spodbujanja in usmerjanja drugih za doseganje želenih ciljev, pri čemer ne gre za enkratno dejanje, temveč za izmenjavanje večjega števila dogodkov, ki se nanašajo na usmerjanje in spremljanje (Možina idr., 2002).

- Vodenje je družbeno vplivni proces, v katerem vodja išče prostovoljno podporo oziroma udeležbo podrejenih za doseg ciljev (Kreitner, 1987).
- Vodenje je proces, s katerim posameznik v skupini ali organizaciji vpliva na interpretacijo dogodkov, izbiro ciljev, organizacijo delovnih aktivnosti, motivacijo zaposlenih za doseganje organizacijskih ciljev, vzdrževanje kooperativnih odnosov ter pridobivanje podpore in sodelovanja zunaj organizacije (Yukl, 2002).
- Vodenje je umetnost, katere cilj je ustvariti okolje, ki ljudi spodbuja in navdušuje ter krepi vznemirjenje, ki zaposlene združuje z njihovimi nalogami, tako da dajo od sebe najboljše (Kets de Vries in Florent-Treacy, 2000).
- Brajša (1983) je mnenja, da gre pri vodenju za poseben medosebni odnos, kjer imamo na eni strani osebo, ki vodi, na drugi strani pa vodenega. Med njima poteka odnos, imenovan vodenje, ki ga določata obe strani. Njihov skupni rezultat je pozitivno ali negativno vodenje. Kvaliteta vodenja je namreč odvisna od kvalitete njihovih medosebnih odnosov. Dobri vodje se ne rodijo, ampak jih je potrebno oblikovati, ali pa se oblikujejo sami s svojimi napori in izobraževanjem.
- Vodenje je zmožnost prepričati druge, da sledijo določenim ciljem, kar se doseže s povezovanjem ljudi v skupine in z motiviranjem (Donnelly, Gibson in Ivancevich, 1978).
- Vodenje je ključnega pomena za učinkovito upravljanje organizacije. Zadeva vizijo, rast, motiviranje, delovanje timov, ustvarja ustrezne strukture in skrbi za ljudi prav tako kot za naloge (West – Burnham, 1990, v Žuraj Balog, 2003).
- Vodenje je proces uporabe vpliva za usmerjanje in koordiniranje aktivnosti ljudi za doseg cilja (Griffin in Moorhead, 1998).

Kajtna (2006) ugotavlja, da večina definicij vodenja odraža predpostavko, da gre za proces, v katerem ena oseba namenoma vpliva na druge ljudi zato, da bi jih lahko vodila, jim strukturirala delo in olajšala izvedbo aktivnosti in odnose v skupini ali organizaciji, kot je vodenje definiral tudi Yukl (2002). Chelladurai (2006) prav tako meni, da vse definicije vodenja vsebujejo tri značilne elemente: vodenje je vedenjski proces, je medoseben in naravni odnos, njegov namen pa je vplivati in motivirati člane za doseg skupinskih ciljev.

Mnogi povezujejo vodenje z vodenjem le ene osebe, pri čemer so izpostavljene štiri stvari:

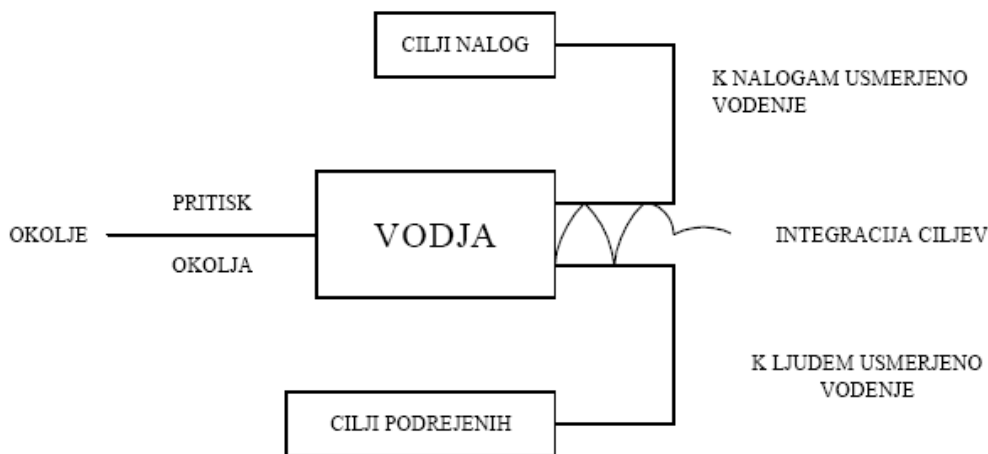
- Vodenje zajema vplivanje na druge.
- Kjer so vodje, so sledilci.

- Vodje večinoma postanejo vidni, kadar je potreben inovativen odgovor na določeno stisko ali poseben problem.
- Vodje so ljudje, ki imajo jasno idejo, vizijo, cilj, kaj doseči in zakaj (Krapež, 2005).

Blanchard, Zigarmi in Zigarmi (1995) so zaključili, da če je bil vodja nekdanj večinoma tisti, ki je imel v skupini največ znanja in je vedel odgovor na večino vprašanj, bo jutrišnji vodja predvsem znal postaviti prava vprašanja in spodbuditi člane ekipe k iskanju odgovorov. In če je včasih veljalo, da vodja uporablja demokratičen ali avtokratičen način vodenja, je danes za dobrega vodjo značilno, da v različnih situacijah uporablja različne stile vodenja.

1.2.2. Pregled različnih pogledov na razvoj vodenja

Zgodnje raziskave o vodenju segajo na začetek 20. stoletja in so bile usmerjene predvsem na odkrivanje osebnostnih lastnosti vodje. Prevladovala je teorija t.i. »velikega moža« (angl. great man), ki je zagovarjala, da se vodje rodijo in da so lastnosti, potrebne za vodjo, prirojene, kar naj bi ločevalo vodje od nevodij (Bolta, 2006; Dipboye, Smith in Howell, 1994). Sčasoma so raziskovalci spoznali, da ne obstajajo enotne osebnostne in druge značilnosti za vse vodje, zato so začeli preučevati njihovo vedenje. S tem pogledom se je v 30-ih letih začel razvoj teorije vodenja. Kurt Lewin je, kot pionir na tem področju, ugotavljal vpliv različnih stilov vodenja na obnašanje posameznika in skupine (Bass, 1990; Robbins in DeCenzo, 2001), pri čemer je teorija temeljila izključno na enodimenzionalnem prikazu vodstvenega vedenja z medsebojnim izključevanjem, bodisi je šlo za avtoritativno ali demokratično vodenje (Bolta, 2006). Teorija se je sčasoma razširila in zajela dve dimenziji vodenja, ki sta neodvisni in se med seboj ne izključujeta: usmerjenost k nalogam in usmerjenost k sodelavcem. Takšno delitev medosebnega vodenja veliko raziskovalcev uporablja še danes (Kovač in Tivadar, 1990), pri čemer na vodjo in njegov način vodenja vplivajo različni dejavniki in pritiski iz okolja. Vodja posledično s tem prilagodi svoj način vodenja, ki je odvisen od ciljev: ali je usmerjen bolj k nalogam ali bolj k zaposlenim.



Slika 3: Integracija ciljev vodenja (Kovač in Tivadar, 1990)

Povezanost med posameznim stilom vodenja in uspešnostjo delovne skupine ni bila vedno pozitivna, zato se je iskanje ključnih dejavnikov vodenja nadaljevalo. Razvila se je situacijska teorija vodenja, ki izhaja iz predpostavke, da rezultati vodenja niso odvisni samo od določenih lastnosti vodij, ampak je uspeh vodenja odvisen od povezave med situacijo, vodenimi in vodjem. Različne skupine in vodstvene situacije zahtevajo namreč različen stil vodenja. Prvi, ki je vključil v preučevanje stilov vodenja tudi situacijske dejavnike, je bil Fiedler (1967), korenine situacijskega vodenja pa najdemo pri Herseyu in Blanchardu (1988), ki sta temelje takega vodenja priredila za delovno situacijo.

V 80-tih letih se pojavijo predvsem neokarizmatični modeli vodenja, ki jih sestavljajo karizmatično vodenje, vodenje z vizijo ter transakcijsko in transformacijsko vodenje. Slednji model izpostavlja naslednje značilnosti vodje: sposobnost oblikovanja vizije, lastni zgled ter inspiracijo zaposlenih. Osnove transakcijskega vodenja so dogovarjanje med vodjo in zaposlenimi o materialnih, kadrovskih, socialnih in drugih ugodnostih, transformacijski vodje pa vodijo zaposlene z motiviranjem, lastnim zgledom, inspiracijo in karizmo (Bolta, 2006). Karizmatičnega vodjo pa označuje vizija, da je pripravljen tvegati, je zelo občutljiv na pritiske iz okolice in razkazuje tisto vedenje, ki ni vsakdanje (Dolžan, 2004).

Čeprav so znanstveniki in raziskovalci poskušali poiskati splošen pogled na vodenje in najti enotno teorijo, ki bi delovala v vsakem trenutku in v vsaki situaciji, je to preprosto nemogoče. Če bi obstajal preprost odgovor, bi lahko postali uspešni vsi vodje (Dolžan, 2004).

1.2.3. Teorije vodenja

V skladu z razvojem pogledov na vodenje so se razvili predvsem trije modeli vodenja, in sicer modeli osebnih značilnosti vodenja, modeli vedenja vodje ter situacijski modeli (Bolta, 2006). Podobne teorije vodenja razlikujejo Dipboye, Smith in Howell (1994), ki jih delijo v štiri kategorije, pri čemer prvi pristop poudarja voditeljeve lastnosti, drugi se navezuje na vodjevo vedenje, tretji je situacijski in poudarja organizacijo, nalogo in funkcijo, dodali pa so še kognitivni pristop, ki upošteva verjetje in zaznave vodje in ljudi okrog njega (Kajtna, 2006).

1.2.3.1. Modeli osebnih značilnosti vodenja

Zgodnje študije o vodenju so bile usmerjene predvsem na odkrivanje osebnih lastnosti in značilnosti vodje. Ta pristop poudarja vodjevo osebnost, motive, vrednote in spretnosti kot odločilne za uspeh pri vodenju, čeprav nobena izmed študij ni potrdila teh lastnosti kot odločilnih za uspešnost vodenja. Yukl (2002) meni, da je vzrok v tem, da raziskovalci takrat niso upoštevali procesov, do katerih prihaja med vodenjem. Z upoštevanjem teh procesov pa so nekateri drugi ugotovili, da imajo vodje visoko izraženo maskulinitet, dominantnost in so visoko inteligentni (Kajtna, 2006). Kot glavne lastnosti, ki naj bi napovedovale uspešnost vodje, navaja Yukl (2002) še visok nivo energije in visoko toleranco do stresnih dogodkov, visoko samozaupanje, notranji lokus kontrole, čustveno stabilnost in osebnostno zrelost. Poleg tega naj bi uspešen vodja imel visoko osebnostno integriteto, željo po moči bi izražal le na socializiran način, imel pa bi naj tudi visoko storilnostno motivacijo in nizko potrebo po sklepanju zavezništva.

Osnovna inteligentnost in primerna izobrazba niso zadostne zahteve za uspešno vodenje (Krapež, 2005). Čustvena inteligentnost je tista značilnost, ki iz posameznika poleg osnovnih zahtev naredi dobrega vodjo in je pozitivno povezana z izvajanjem dela na vseh stopnjah. Robbins (2001) navaja pet ključnih elementov, preko katerih dobri vodje prikazujejo svojo čustveno inteligentnost: samozavest, samovodenje, samomotivacija, zmožnost vživeti se v čustva drugega in družbene sposobnosti. Podrobno je vodenje raziskoval tudi Belbin (1993) in podal naslednje značilnosti uspešnega vodje: miren, hladnokrven in nevzkipljiv, usmerjen k realnosti in praktičnosti, ima visoko stopnjo samodiscipline, že po naravi ga prevzema entuziazem, je ekstravertiran, sposoben motivirati druge člane tima, izven tima ni preveč

odprt in zna v socialnih odnosih obdržati primerno distanco. Goleman, Boyatzis in McKee (2002) so prepričani, da ni pomembno, kaj vodje nameravajo storiti, temveč je njihov uspeh odvisen od tega, kako to storijo.

Adizes idr. (1996) so našteali devet značilnosti, ki bi jih naj imel dober vodja:

- Biti mora komplementarna osebnost, ki se odlikuje na enem področju, na ostalih pa mora izpolnjevati osnovne zahteve.
- Zavedati se mora svojih prednosti in slabosti.
- Povezan je s svojim družbenim okoljem in sprejema povratne informacije o sebi, da bi se lahko spoznal.
- Ima uravnoteženo stališče o sebi.
- Sprejema svoje slabosti ter svojo moč in nikoli ne poskuša biti nekaj, kar ni.
- Lahko prepozna izjemne vrline pri drugih, tudi v vlogah, ki jih sam ne izpolnjuje dobro.
- Sprejema mnenja drugih na področjih, kjer je slabši.
- Lahko rešuje spore, ki nastajajo, če morajo skupaj delati ljudje z različnimi potrebami in stili, da bi ustvarili uspešno managersko mešanico.
- Ustvarja okolje, v katerem se uči.

Možina (1994b) je mnenja, da je bistvo osebnostnih lastnosti vodje njegova prepričljivost, saj morajo vodeni vodji verjeti, zaupati v njegove besede ter zaupati, da bo naredil, kar govori. Poleg tega navaja naslednje ključne značilnosti za identifikacijo vodje:

- *fizične*: mlajši oziroma srednje starosti, vitalen, visok, vitek in dopadljive zunanosti;
- *osebnostne*: prilagodljiv, čustveno stabilen, samozavesten, obvladovalen;
- *socialne*: prikupen, olikan, popularen, pripravljen sodelovati, naravnan k mobilnosti in napredovanju;
- *delovne*: usmerjen k nadpovprečnim dosežkom, poln iniciativnosti, pripravljen sprejemati odgovornost.

Nekateri avtorji (Bolta, 2006; Šter, 2002) ugotavljajo, da je pomanjkljivost tega modela v tem, da preveč poudarja fizične in osebnostne značilnosti. Predvsem fizične lastnosti ne vplivajo na uspešnost vodenja, morda le nakazujejo vodjeve sposobnosti. Teorija osebnostnih

lastnosti se danes ukvarja predvsem s spretnostmi, ki so potrebne za opravljanje dela ter učinkovito vodenje in poudarja kompetence, kot so osebne lastnosti, znanje in spretnosti ter zmožnost delovanja v konkretni praksi (Černetič, 2004).

Za uspešno vodenje je prav tako potrebna tudi pravilna kombinacija moči in vpliva vodje glede na okoliščine. Moč je opredeljena kot zmožnost vplivati na posameznika ali skupino in ju usmerjati k željenemu cilju. Različni avtorji (Dubrin, 1990; Montana in Charnov, 1993; Možina idr., 1994) so navedli več vrst moči:

- *Legitimna moč*, ki obstaja zgolj zaradi uradnega položaja vodje v organizacijski hierarhiji podjetja.
- *Moč nagrajevanja*, ki izvira iz možnosti vodje, da sodelavce nagrajuje. Zaposleni sprejemajo navodila vodje, ker pričakujejo, da bo njihovo delo nagrajeno.
- *Moč pritiska*, ki izhaja iz bojzani in strahu zaposlenih pred kaznijo. V tem primeru dobiva vodja pristanek zaposlenih s tem, da uporablja razne vrste pritiska in sankcij.
- *Referenčna moč*, ki izvira iz identifikacije sodelavcev z vodjo. Zaposleni bi radi bili podobni vodji, ker so jim verjetno všeč njegove osebne značilnosti. Zato mu sledijo in ga posnemajo. Takšni vodje so ponavadi karizmatične osebnosti, ki imajo precejšen ugled in se odlikujejo vsaj v nekaterih želenih značilnostih vodenja.
- *Strokovna moč* je tista, ki izvira iz strokovnega znanja vodje, njegovih osebnostnih lastnosti, izkušenj, izobrazbe in je ključna za sedanje in prihodnje delo vodij.
- *Moč informiranosti* je moč posameznika, da razpolaga s pomembnimi informacijami v kritičnih trenutkih.

Rezultati raziskav so pokazali, da uporaba legitimne moči in pritiska vodita k slabši storilnosti in manjšemu zadovoljstvu podrejenih, medtem ko moč nagrajevanja ne vpliva na storilnost. Večje zadovoljstvo pri delu, manjša odsotnost ter večja storilnost podrejenih pa se kaže v povezanosti s strokovnostjo in privlačnostjo vodje. Tudi vodje, ki dajejo prednost osebnosti moči pred močjo zaradi položaja, so učinkovitejši, kar pa ne pomeni, da je uporaba moči zaradi položaja nepomembna. Uspešna je v primeru, če se uporablja tako, da ljudi obvezuje glede na zastavljene naloge in cilje (Pljevaljčić, 2003).

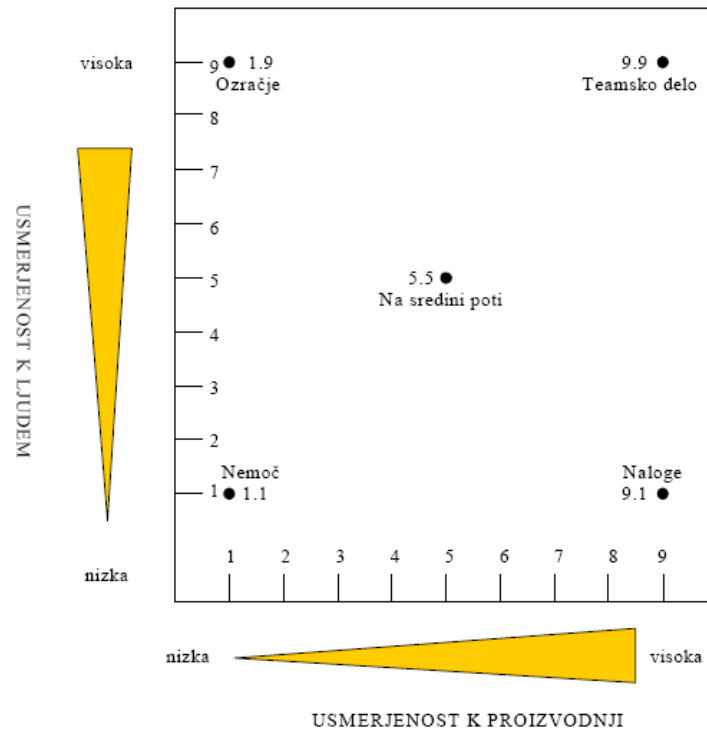
Dolžan (2004) je povzel posamezne značilnosti vodje, ki so jih navedli različni avtorji in ugotovil, da mora biti vodja odgovoren, pravičen, pošten, komunikativen, odprt, pozoren do drugih, odločen, vztrajen in samozavesten. Poznati mora podrejene in jim biti s svojim znanjem, kreativnostjo, iznajdljivostjo in delavnostjo za vzor.

1.2.3.2. Modeli vedenja vodje

Vedenjske značilnosti vodje je naslednje področje, h kateremu so se usmerili raziskovalci, ko so ugotovili, da osebne značilnosti ne pojasnjujejo vseh razlik med uspešnim in neuspešnim vodjem. Vedenjske teorije proučujejo vedenje vodje in odnos, ki ga vzpostavlja s tistimi, ki vodji sledijo ter interakcijami med vodjem in njimi. Vedenjski modeli so modeli vedenja, ki poudarjajo in razlikujejo vedenjske, akcijske značilnosti uspešnega in neuspešnega vodje (Možina, 1994b). Gre za pristop, ki poudarja, kar vodje delajo pri delu in odnos med vedenjem in uspešnostjo vodij (Kajtna, 2006). V štiridesetih letih prejšnjega stoletja se je ta pristop hkrati pojavil na dveh univerzah v Ameriki.

Michiganska študija je predstavljala enodimenzionalni model, pri čemer naj bi vodja izbiral ali med demokratičnim ali avtokratičnim vedenjem. Avtokratično vodenje je usmerjeno na nalogo, k proizvodnji in poudarja organiziranost dela, delovne standarde in standarde kvalitete ter še posebno rezultate. Demokratično vodenje pa je usmerjeno na potrebe delavca, k ljudem in poudarja način dela z ljudmi, spodbuja ljudi k sodelovanju in odločanju ter skrbi za dobro vzdušje zaposlenih pri delu (Možina, 1994b).

Na univerzi v Ohiu so razvili dvodimenzionalni model oziroma t.i. Ohio vodstveni kvadrat, ki pravi, da je vodja lahko istočasno usmerjen tako k nalogam (strukturiranje – vedenje, pri katerem vodja nadzira, organizira in definira skupne aktivnosti in svoj odnos do skupine) kot k sodelavcem (pozornost – vzajemno zaupanje, spoštovanje in toplina ter stik med vodjem in skupino). Dvodimenzionalna teorija predstavlja začetek moderne teorije vodenja, katere temelje sta postavila Blake in Mounton (1964) s t.i. teorijo mreže oziroma modelom mrežnega vodenja. Model opisuje pet različnih vrst vodenja, ki sestavljajo različne deleže usmerjenosti vodje bodisi k ljudem bodisi k proizvodnji, pri čemer je vodjevo vedenje opredeljeno z devetimi točkami.



Slika 4: Model mrežnega vodenja (Možina idr., 2002)

Yukl in Van Fleet (1982, v Kajtna, 2006) predlagata skupno taksonomijo vedenj, ki so pomembna za uspešno vodenje, njihova relativna pomembnost pa variira glede na situacijo. Kategorije, ki jih predlagata, so nagrajevanje (zagotavljanje otipljivih nagrad), planiranje in organizacija (določanje ciljev in strategij, delitev virov, razporejanje osebja), svetovanje (posvetovanje z ljudmi, spodbujanje udeležbe pri sprejemanju odločitev), reševanje konfliktov in izgradnja skupine, razjasnitev (jasno sporočanje dolžnosti, ciljev, prioritet), podpiranje (prijaznost in potrpežljivost ter razumevanje), kontroliranje oziroma monitoring (preverjanje kvalitete, napredka, vrednotenje dela), izgradnja mreže (neformalno druženje, razvijanje stikov izven pisarne), informiranje, razvijanje in vodenje (mentoring – olajševanje podrejenim pridobivati spretnosti, izkušenj, napredovanja), priznanje, delegiranje, reševanje problemov in motiviranje.

1.2.3.3. *Situacijski modeli*

Osnovna ideja situacijske teorije je, da vodja svoje vodenje prilagodi situaciji oziroma dejavnikom v njej, kot so potrebe zaposlenih, zrelost članov v skupini, osebne značilnosti vodje, zapletenost dela in nalog, odločanje v skupini, viri moči vodje, odnosi med člani in

vodjo. Učinkovito vodenje je takrat, kadar se vodja prilagodi različnim situacijam. Narava situacije tako pogojuje vedenje in vodenje vodje (Možina, 1994b; Možina idr., 2002). Tovrstni pristop poudarja, da mora za učinkovito izbiro stila vodenja vodja najprej spoznati svojo osebnost in obnašanje, nadalje spoznati in razumeti obnašanje zaposlenih ter pravilno oceniti situacijo. Učinkovit stil vodenja se lahko namreč v eni organizaciji ali situaciji izkaže za popolnoma neučinkovitega in obratno. Osnovni temelj teorije je torej spoznanje, da je uspešen le tisti vodja, ki je dovolj fleksibilen, da se je zmožen sproti prilagajati razlikam med zaposlenimi in različnim okoliščinam (Šter, 2002).

Kajtna (2006) je zbrala ugotovitve različnih avtorjev, ki med dejavnike situacijskega pristopa prištevajo značilnosti podrejenih oziroma sledilcev, naravo dela in naloge, vrsto organizacije, kjer se vodenje odvija, in značilnosti okolja, v katerem deluje organizacija. Glede na to lahko situacijski pristop razdelimo na dve vrsti: pripadniki prve poskušajo ugotoviti značilnosti procesa vodenja, ki so enake v vseh vrstah organizacij, pri čemer se navadno poslužujejo primerjave dveh ali več situacij, v katerih prihaja do vodenja; pripadniki druge oblike pa poskušajo odkriti pomembne dejavnike, ki vplivajo na odnos med značilnostmi vodje in učinkovitostjo vodenja. Predpostavka tega pristopa je, da so v različnih situacijah pomembni različni atributi vodje. Teorije, ki zagovarjajo ta pristop, so kontingenčne teorije.

Lahko bi rekli, da situacijsko vodenje ni nekaj, kar naredimo ljudem, ampak nekaj, kar naredimo skupaj z njimi. Ko so podrejenim enkrat jasni njihovi cilji, je naloga vodje storiti vse, da jim bo te cilje uspelo doseči z visoko uspešnostjo (Blanchard, Zigarmi in Zigarmi, 1995).

Situacijsko vodenje izhaja iz spoznanja, da ni enega samega najboljšega načina vodenja. Čeprav je želja po odkritju idealnega modela vodenja prisotna tako pri raziskovalcih kot vodjih, pa raziskave vedno znova potrjujejo, da univerzalni način vodenja ne obstaja. Osnovni razlog je v tem, da je vodenje situacijsko pogojeno. Situacijske teorije vodenja tako ne odkrivajo novih vodstvenih stilov, pač pa poskušajo pojasniti, kdaj uporabljati določen stil vodenja (Jakše, Kajtna in Tušak, 2006).

1.2.3.3.1. Fiedlerjev kontingenčni model

Fiedlerjev kontingenčni model (Fiedler, 1967, v Yukl, 2002) opredeljuje uspešno vodenje kot princip, ki najbolje usklajuje stil vodenja zaposlenih s trenutno situacijo. Fiedler (1967, v Yukl, 2002) je s pomočjo psihološkega testa, ki opisuje odnos vodje do najmanj priljubljenega delavca (angl. least preferred coworker – LPC), opredeljeval nagnjenost osebe k nalogam ali k medsebojnim odnosom (Robbins, 2001). Rezultat LPC-ja se določi tako, da vodja na sklopu bipolarnih pridevnikov opiše delavca, s katerim je najtežje sodeloval. Zelo kritičen vodja bo dobil nizek LPC rezultat, bolj popustljiv pa visokega. Po Fiedlerjevi interpretaciji je vodja z visokim LPC rezultatom motiviran za dobre medosebne odnose s sodelavci, vključuje podrejene, v svojem ravnanju pa je podporen in razumevajoč, medtem ko je doseganje ciljev drugotnega pomena. Ravno nasprotno se vodja z nizkim LPC rezultatom usmerja predvsem na doseganje ciljev, odnosi s sodelavci in podrejenimi pa so zanj manj pomembni (Kajtna, 2006).

Fiedler (1967, v Yukl, 2002) poudarja, da je delo skupine odvisno od sloga vodenja in situacijske naklonjenosti, ki jo označujejo trije dejavniki, opisani v tabeli 3.

Tabela 3: Dejavniki situacijske naklonjenosti (Yukl, 2002)

| Dejavniki | Značilnosti |
|--|---|
| Odnos vodja-član | To je stopnja, pri kateri člani skupine sprejmejo vodjo in ga podpirajo. |
| Struktura naloge | To je stopnja, ko je naloga opredeljena z jasnimi cilji in postopki. |
| Pozicijska moč oziroma moč nadrejenega | Zanjo je značilna sposobnost vodje, da kontrolira podrejene preko grajanja in nagrajevanja. |

Na podlagi predstavljenih dejavnikov je Fiedler (1967, v Yukl, 2002) sestavil kontingenčni model vodenja, ki nakazuje na to, kakšen vodja bo v posamezni situaciji bolj uspešen oziroma kateri z medsebojnimi kombinacijami išče največjo uspešnost vodenja. Iz tabele 4 je razvidno, da naj bi bili vodje z visokim LPC rezultatom bolj uspešni v srednje ugodnih situacijah. V izjemno ugodnih, ko ima vodja veliko formalno moč, jasno strukturo nalog in dobre odnose s člani skupine, ali izjemno neugodnih pogojih, ko ima vodja malo formalne moči, nejasno strukturo nalog in slabe odnose s člani skupine, pa bodo bolj uspešni vodje z nizkim LPC rezultatom. Le-ti bodo bolj direktivni in usmerjeni na uspešno opravljanje naloge.

Tabela 4: Odnosi v LPC modelu (Fiedler, 1967, v Yukl, 2002)

| Oktant | Odnosi | Moč | Strukturiranost | Učinkovit vodja |
|--------|--------|--------|-----------------|-----------------|
| 1 | Dobri | Visoka | Visoka | Nizek LPC |
| 2 | Dobri | Nizka | Visoka | Nizek LPC |
| 3 | Dobri | Visoka | Nizka | Nizek LPC |
| 4 | Dobri | Nizka | Nizka | Nizek LPC |
| 5 | Slabi | Visoka | Visoka | Visok LPC |
| 6 | Slabi | Nizka | Visoka | Visok LPC |
| 7 | Slabi | Visoka | Nizka | Visok LPC |
| 8 | Slabi | Nizka | Nizka | Visok LPC |

Čeprav so modelu dokazane nekatere pomanjkljivosti (opredelitev situacijskih variabel in njihovo merjenje, zanemarjanje vodij s srednjim LPC rezultatom), je njegov doprinos k osnovnim principom vodenja velik. Model ni dal končnega in edinega odgovora o absolutno najboljšem stilu vodenja, kar tudi ni njegov namen, ampak navaja k proučevanju stanja v organizaciji (Šter, 2002).

1.2.3.3.2. Housejev model poti in ciljev

Teorija poti in cilja, katere začetnik je House (1977, v Yukl, 2002), velja za enega najbolj spoštovanih načinov vodenja (Krapež, 2005). Je situacijski model vodenja, ki pojasnjuje, kako vedenje vodje vpliva na zadovoljstvo, motivacijo in kvaliteto dela zaposlenih. Poudarja, da uspešni vodje opredeljujejo poti in načine dela, zaradi katerih zaposleni dosegajo visoko storilnost in zadovoljstvo pri delu. Specifični način vedenja vodje določata dve sestavini: lastnosti zaposlenih in značilnosti dela, pri čemer pozna vodja štiri vrste vodenja: izzivalni, usmerjevalni, svetovalni in prijateljski način (Bolta, 2006) oziroma štiri vedenja, ki naj bi vplivala na zadovoljstvo zaposlenih (Hunsaker, 2001; Weihrich in Koontz, 1994):

- *Podpirajoče vodenje* upošteva potrebe podrejenih, izkazuje zanimanje in skrb za njihovo dobro ter ustvarja prijetno delovno vzdušje. Takšno vedenje vodja ima največji vpliv na delo podrejenih, kadar je delo naporno, stresno, dolgočasno, ko so podrejeni nezadovoljni,

zafrustrirani, saj pri njih zniža napetost in anksioznost, zviša samozavest ter s pohvalo in spodbujanjem zmanjša pomen negativnih vidikov dela (Kajtna, 2006).

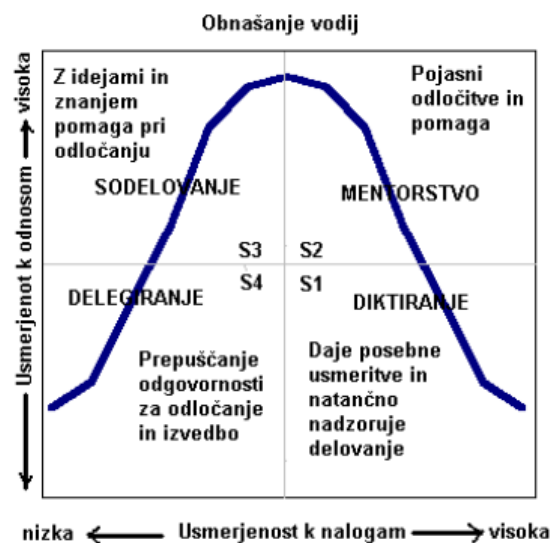
- *Participativno* ali sodelovalno vodenje omogoča podrejenim, da sodelujejo in vplivajo na odločitve nadrejenih, kar vpliva na njihovo povečano motivacijo. Vodje se posvetujejo s podrejenimi, poslušajo njihova mnenja in upoštevajo predloge.
- *Direktivno vodenje* sporoča podrejenim specifične smeri, navodila in pojasnjevanja, kaj se od njih pričakuje, kaj je njihova naloga, vodja zahteva, da podrejeni sledijo pravilom itd. Gre za natančno določanje delovnega okolja predvsem v situacijah, kadar je naloga zahtevna, nestrukturirana, kompleksna, zaposleni so neizkušeni, naloge so za njih nerazumljive. Če pa so značilnosti situacije ravno obratne, previsoka direktivnost zniža zadovoljstvo podrejenih.
- *Vodenje, orientirano na dosežke* vključuje postavljanje izzivalnih ciljev, iskanje boljših rezultatov, izboljšanje izvedbe, poudarjanje odličnosti, izkazovanje zaupanja, da bodo podrejeni dosegli visoko postavljene cilje.

1.2.3.3.3. Hersey in Blanchardov situacijski model vodenja

Teorijo situacijskega vodenja sta razvila Hersey in Blanchard, ki pravita, da je uspešno vodenje tisto, ki gradi na pravilni izbiri stila vodenja, kar pa je odvisno od stopnje zrelosti članov in njihove pripravljenosti sprejemanja vodje (Dubrin, 1990). Model poudarja zmožnost vodje, da se prilagaja spreminjajočim se situacijam (Adizes idr., 1996). Avtorja teorije za opis vodenja uporabljata dve dimenziji: vedenje, ki je usmerjeno na odnose in vedenje, usmerjeno na nalogo. Na teh dveh dimenzijah se glede na nizko ali visoko izraženost obeh dimenzij izločijo štiri glavni stili vodenja. Gre za vzorec, ki ga avtorja opredeljujeta kot vedenjski vzorec, kadar ga nekdo uporablja, ko poskuša vplivati na drugega (Kajtna, 2006). Vedenje, ki je usmerjeno na nalogo, je opredeljeno kot organizacija in opredelitev vlog članov skupine ter razlaganje njihovih nalog. Vedenje, usmerjeno na odnose, pa poudarja pomen vzdrževanja dobrih odnosov z drugimi v skupini, dvosmerno komunikacijo, nudenje socioemocionalne pomoči, olajševanje opravljanja nalog itd. (Hersey in Blanchard, 1988).

Štirje glavni stili vodenja glede na dve dimenziji (Hersey in Blanchard, 1988):

- *Direktiven način*: visoka stopnja usmerjenosti k nalogam in nizka k medsebojnim odnosom. Vodja daje jasna navodila za delo.
- *Prepričevanje ali mentorstvo*: visoka usmerjenost k nalogam in medsebojnim odnosom. Vodja posameznika počasi prepušča k samostojnemu delu, pri čemer mu še sam precej svetuje in pomaga.
- *Sodelovalni način*: nizka stopnja usmerjenosti k nalogam in visoka k medsebojnim odnosom. Vodja in zaposleni sodelujejo pri odločanju, vodja pa svojim podrejenim pomaga uporabljati svoje sposobnosti in pridobljeno znanje.
- *Delegiranje ali način vodenja s pooblastili*: nizka stopnja usmerjenosti k nalogam in medsebojnim odnosom. Vodja zaposlenim prepusti odločanje o tem, kako in kdaj bodo opravljali svoje delo. To je možno takrat, ko vodja oceni, da so posamezniki že dovolj samostojni in sposobni prevzeti ustrezen del odgovornosti.



Slika 5: Stili vodenja v situacijskem modelu Hersey in Blanchard (Dubrin, 1990)

Tabela 5: Lastnosti posameznih stilov vodenja (Hersey in Blanchard, 1988)

| Stil | Izraženost na dimenzijah | Učinkovit | Neučinkovit |
|----------------------|--|--|--|
| Direktiva | Visoko na nalogo in nizko na odnose (naloga, njeno strukturiranje, roki itd. zelo pomembni, odnosi in počutje zaposlenih precej nepomembno). | Dobro opredeljene metode za doseganje ciljev, ki so uporabne tudi drugim. | Lahko se zazna kot vsiljevanje metod drugim. |
| Prepričevanje | Visoko na nalogo in visoko na odnose (naloga, njeno strukturiranje, roki itd. zelo pomembni, odnosi in počutje zaposlenih tudi zelo pomembno). | Zagotavlja zadovoljevanje skupinskih potreb po organizaciji in daje veliko socioemocionalne podpore. | Lahko deluje kot vsiljevanje več strukture, kot je potrebno in lahko izpade prisiljeno v medsebojnih odnosih. |
| Sodelovanje | Visoko na odnose in nizko na nalogo (naloga, njeno strukturiranje, roki itd. precej nepomembni, odnosi in počutje zaposlenih zelo pomembno). | Pristno zaupanje v odnose, ukvarja se predvsem z lajšanjem doseganja ciljev. | Videti je, kot da se ukvarja le z medsebojnim razumevanjem, lahko pa je premalo usmerjen na izpolnitev naloge. |
| Delegiranje | Nizko na odnose in nizko na nalogo (naloga, njeno strukturiranje, roki itd. precej nepomembni, odnosi in počutje zaposlenih tudi nepomembni). | Pravilno razporejanje nalog in obveznosti na podrejene; če skupina rabi malo socioemocionalne podpore, jo daje malo. | Daje le malo strukture in socioemocionalne podpore, čeprav bi jo skupina rabila. |

Hersey in Blanchard (1988) navajata zmožnost vodje, da se prilagaja različnim situacijam. Tako mora vodja vedno pregledovati stopnjo zrelosti članov, da lahko uporablja najbolj primerne kombinacije podpornega ali ravnalnega načina vodenja. Nekateri vidijo pomanjkljivosti modela v tem, da ne upošteva osebnih lastnosti ali virov moči vodje, ki vplivajo na izbrani način vodenja (Bolta, 2006). Pomembno pa naj bi bilo, da bi vsi vodje znali uporabljati stile, ki jih rabijo na svojem delovnem mestu, saj lahko na takšen način povečajo učinkovitost svoje delovne skupine (Kajtna, 2006).

1.2.3.3.4. Vroom – Yettonov model vodenja

Vroom in Yetton sta razvila participativni način vodenja, imenovan tudi teorija normativnega odločanja, ki povezuje vodenje in udeležbo pri sprejemanju odločitev (Krapež, 2005). Avtorja sta mnenja, da način odločanja pri vodji vpliva na kvaliteto odločitve in na sprejetje odločitev pri ostalih članih skupine in da je vsak stil vodenja v določeni situaciji izvedljiv. Njuna teorija

zagotavlja serijo pravil, ki določajo obliko in pomen participativnega sprejemanja odločitev v različnih situacijah, kar se odraža v končnih petih osnovnih stilih vodenja (Black in Porter, 2000):

- *Avtokratični 1*: Vodja rešuje problem ali sprejme odločitev sam z uporabo informacij, ki so že na voljo.
- *Avtokratični 2*: Vodja od podrejenih pridobi potrebne dodatne informacije in se nato sam odloči.
- *Konzultativni 1*: Preden sprejme odločitev, se z vsakim podrejenim posebej pogovori o problemu, povpraša za njihova mnenja in ideje in se nato sam odloči.
- *Konzultativni 2*: Preden vodja sprejme odločitev, razpravlja o problemu z vsemi podrejenimi v skupini, nato se sam odloči.
- *Timski*: Vodja in celotna skupina podrejenih se skupaj odločijo na podlagi problema, pri čemer vodja ne poskuša uveljaviti svojega mnenja.

Zraven pet osnovnih načinov vodenja model definira še dodatne situacijske dejavnike, kot so pomembnost kvalitete, pristanek članov, informiranost vodje, sestavljenost problema, verjetnost pristanka, skladnost ciljev, možnost konflikta ter informiranost tima (Moorhead in Griffin, 1992). Avtorja modela zaključujeta, da je učinkovitost odločanja odvisna od kakovosti odločitve in sprejemljivosti odločitve pri podrejenih. S tem namenom mora vodja v dani situaciji proučiti vseh pet načinov odločanja in se na podlagi odgovorov odločiti, kako bo postopal v konkretni situaciji (Šter, 2002).

Obstaja še nekaj kontingenčnih modelov vodenja (model učinkovitega vodenja, teorija vodenja 3D, teorija menjave vodja-član), ki so vsak po svoje prispevali k celostni teoriji o vodenju. Nakazali so nove poti in obnašanja vodij, vendar niso odgovorili na vprašanje, katera vrsta vodenja je najboljša. Povzetek kontingenčnih teorij je, da mora vodja nedvomno svoje vedenje prilagoditi konkretni situaciji ter tistim okoliščinam, ki v danem trenutku vplivajo na delovanje, pri tem pa ne sme zanemariti potreb in pričakovanj ljudi, s katerimi dela (Šter, 2002).

1.2.4. Karizmatično vodenje

Po letu 1980 so se začeli uveljavljati drugi pristopi na področju teorije vodenja, med katere spada tudi karizmatična teorija, ki velja za eno izmed najpomembnejših teorij t.i. novega vodenja (Bryman, 1992). Karizma je grška beseda, ki pomeni »darilo, božanski dar« in označuje posebno moč, ki je ni mogoče logično opredeliti (Šter, 2002). S pojavom karizme se je med prvimi ukvarjal Weber, ki je karizmo opredelil na podlagi mnenja sledilcev, da je vodja obdarjen z nekimi posebnimi kvaliteta, ki niso dostopne običajnim ljudem (Weber, 1947, v Yukl, 2002). Karizma označuje dominantno osebo, prepričljivega sogovornika, ki lahko prepriča sogovornika o pomenu sporočila. Je vodja, ki zagovarja vizijo, ki je precej drugačna od trenutnega stanja, vendar še vedno ne preveč idealistična in je pripravljen tvegati, da doseže to vizijo. House (1977, v Yukl, 2002) je ločil karizmatične vodje od ostalih po njihovi izpostavljeni tendenci po nadvladi, močni prepričanosti vase in v lastne ideje, po potrebi vplivanja na druge in visoki stopnji samozaupanja. Richardson in Thayer (1993) sta navedla še naslednje osebne značilnosti karizmatičnega vodje:

- *Optimizem*: Karizmatični vodja optimizem odraža tako v sebi, svojem vodenju kot tudi v svojem cilju. Zaradi svoje aktivnosti, samozavesti in usmerjenosti v prihodnost ne podlega problemom in se nikoli ne vda.
- *Strastna predanost*: Karizmatični vodja je strastno predan stvarim, ki jih dela. S svojo predanostjo, energičnostjo in ljubeznijo do lastnega dela navdihuje in motivira ljudi okrog sebe. Zmožen jih je prepričati, da verjamejo, da je prav vse mogoče.
- *Čustveno izražanje*: Karizmatični vodja specifično komunicira z drugimi ljudmi, kajti njegova komunikacija temelji na celotni psihologiji in nevrologiji ter presega govorico telesa.
- *Osebna skladnost*: Karizmatični vodja mora povzemati točno tisto informacijo, o kateri govori in ji mora tudi verjeti, saj dejanja povedo več od besed. Na takšen način si gradi kredibilnost in spoštovanje.

Osebne značilnosti karizmatičnega vodje niso prirojene značilnosti, temveč jih je vodja razvil tekom procesa vodenja (Šter, 2002). Ljudje, ki delajo za karizmatičnega vodjo, so motivirani in se pri delu še dodatno trudijo, saj imajo svojega vodjo radi, ga spoštujejo in izkazujejo veliko zadovoljstvo. Karizmatično vodenje se je pokazalo za najbolj učinkovito takrat, kadar je prisotna visoka stopnja stresa in negotovosti (Robbins, 2001). Nekateri avtorji

(Yukl, 2002) opozarjajo, da pa je lahko karizmatično vodenje tudi nevarno, še posebej takrat, kadar lahko pretiran optimizem vodjo zaslepi, zaradi česar ne opazi težav in napak, ki jih dela. Obstajajo pa tudi negativni karizmatični vodje, ki jih žene želja po osebni moči, poudarjajo poosebljanje in identifikacijo z njimi, ne pa ponotranjanje idej, medtem ko pozitivni karizmatični vodje poudarjajo prav ponotranjanje idej, predanost idejam, ne pa njim samim (Harrison, 1987, v Yukl, 2002).

1.2.5. Transformacijsko in transakcijsko vodenje

Burns je kot prvi opredelil transformacijsko vodenje (Bryman, 1992), ki se je pojavilo kot nasprotje transakcijskemu vodenju. Temelji na visokem zaupanju med nadrejenim in podrejenim ter podpira prepletanje osebnega in profesionalnega razvoja vseh (Munih, 2006). Ključni element za razumevanje transformacijskega procesa je karizmatično vodenje. Zaposleni gradijo zaupanje in željo po identifikaciji, zato moč in vpliv karizmatičnega vodje pomaga transformacijskemu, da to doseže. Pomembni elementi transformacijskega vodenja so, poleg karizme, še inspiracija zaposlenih (vodja izraža zaposlenim namene na enostaven način, pri njih spodbuja močna čustva in identifikacijo z vodjem), intelektualna stimulacija (razvija racionalnost, sistematičnost pri reševanju problemov, inteligentnost) in upoštevanje posameznika. Burns je transformacijskega vodjo označil kot osebo, ki ne vidi v zaposlenih zgolj ljudi, ki želijo zadovoljevati svoje potrebe, temveč jih obravnava kot celovite osebnosti, pri katerih poleg primarnih potreb upošteva še višje postavljene potrebe. Zaradi tega se tako vodje kot zaposleni spreminjajo v smeri doseganja zastavljenih ciljev in dosegajo pričakovanja, s katerimi se lahko identificirajo (Bryman, 1992). Na osnovi Burnsove teorije je transformacijsko vodenje gradil in raziskoval tudi Bass (1985). Avtor je mnenja, da je transformacijski vodja tisti, ki motivira podrejene, da storijo več, kot pa so prvotno načrtovali. Pri tem se pojavljajo vprašanja, kakšna so prvotna pričakovanja in koliko so podrejeni sposobni storiti. Bass (1985) je mnenja, da lahko vodja opisano transformacijo doseže na sledeče načine:

- Poveča stopnjo zavesti o pomenu in vrednosti rezultata pri podrejenih.
- Spodbuja jih k preseganju lastnih interesov v dobro skupine, organizacije ali širše skupnosti.
- Pri njih aktivira potrebe višjega reda.

Transformacijski vodje spodbujajo vodenje pri vseh zaposlenih s sooblikovanjem vizije, izražanjem visokih pričakovanj, oblikovanjem intelektualnih spodbud in zagotavljanjem podpore posamezniku. Poleg tega takšni vodje posvečajo veliko pozornosti osebnostnemu in strokovnemu razvoju zaposlenih z namenom, da bi lahko bili ti sami pobudniki in izvajalci sprememb (Erčulj in Koren, 2003).

Transakcijsko vodenje v nasprotju s transformacijskim temelji na plačilu za dobro opravljeno delo. Zaposleni sicer sprejemajo naloge in ukaze vodje, vendar se pri njih ne zvišuje navdušenje in predanost k skupnim ciljem. Vodja in zaposleni se dogovarjajo o materialnih, kadrovskih, socialnih in drugih ugodnostih, ki jih zaposleni uživa, če opravlja delo v skladu z dogovorom. Podobno je klasičnemu načinu vodenja, v katerem je vodja nadrejeni in ureja stvari tako, kot so predpisane (Možina idr., 2002).

Tabela 6: Delovanje transformacijskih in transakcijskih vodij (Možina, 1992)

| Vrsta vodje | Opis delovanja |
|-------------------------------|--|
| Transformacijski vodja | Deluje na podlagi: karizme – predstavi vizijo in smisel poslanstva, izzove ponos, doseže spoštovanje in zaupanje; inspiracije – navdihuje visoka pričakovanja, uporablja simbole za usmerjanje k prizadevanjem, izraža pomembne namene na enostaven način; intelektualne stimulacije – razvija ustvarjalnost, racionalnost in sistematično reševanje problemov in upoštevanja posameznika – kaže osebno zanimanje za razvoj posameznika, obravnava vsakega posameznika kot osebnost, uvaja, svetuje. |
| Transakcijski vodja | Deluje na podlagi: nagrajevanja – pogaja se o nagrajevanju za prizadevno delo, obljublja nagrade za dobre rezultate, daje priznanja za dosežke; vodenja z izjemami (aktivno) – spremlja dogajanja in išče odmike od pravil in standardov, se odloča za korektivne akcije; vodenja z izjemami (pasivno) – intervenira le, če standardi niso doseženi in vodenja brez vajeti (laissez faire) – odpoveduje se odgovornosti in se izogiba odločanju. |

Opravljene so bile tudi raziskave na področju transformacijskega vodenja. Carlessova (1998) je tako ugotovila, da ženske, ki so v nadrejenem položaju, sebe obravnavajo kot bolj naklonjene transformacijskemu vodenju kot moški, medtem ko podrejeni v raziskavi niso poročali o razlikah med moškimi in ženskami v stilu vodenja. Nekateri drugi raziskovalci (Avolio in Bass, 1988, v Carless, 1998; Bycio, Hackett in Allen, 1995, v Carless, 1998) so predvsem špekulirali o razlikah med spoloma v transformacijskem vodenju, vendar so imeli premalo dokazov za te trditve (Avolio in Bass, 1988, v Carless, 1998). Tudi Eagly in Johnson

(1990) sta v proučevanju razlik med spoloma dobila različne rezultate. Najprej nista odkrila nobenih razlik med moškimi in ženskami, kasneje pa sta poročala, da ženske pri vodenju uporabljajo bolj demokratični, medtem ko moški bolj avtokratični stil vodenja.

1.2.6. Vodenje v šoli

O vodenju v pedagoškem procesu se dolgo časa ni govorilo, ker so ga razumeli bolj kot ekonomski, organizacijski in informacijsko-tehnološki pojem. Vendar so raziskovalci kmalu prišli do spoznanja, da se tudi od učiteljev zahtevajo avtonomnost, odgovornost in potreba po obvladovanju samega sebe. Če bodo učitelji razumeli sami sebe, vedeli več o svojih potrebah, motivacijah, odkrili, kako obvladujejo svoja stališča ter presojali svoje močne in šibke strani, se bodo naučili življati tudi v notranji svet drugih udeležencev v pedagoškem procesu in jih skušali razumeti (Pšunder, 1996).

Vsak človek je v življenju nenehno povezan z vodenjem: bodisi v vlogi vodenega ali v vlogi vodje. Učitelj v šoli je še posebej na izpostavljenem mestu, saj so mu zaupani otroci, ki jih mora poleg tega, da jih izobražuje, usmerjati in voditi skozi proces šolanja. Bodoči učitelji v rednem izobraževalnem procesu o veččinah vodenja ne izvedo veliko, niti nimajo možnosti, da bi različne veščine preizkusili. Zato jih veliko ubere kar strategijo, ki so jo izkusili na lastni koži še kot učenci, ali pa povprašajo za nasvet izkušenejše kolege. Kmalu ugotovijo, da različni pogledi na vodenje razreda enkrat učinkujejo, drugič ne. Osrednje pa je spoznanje učitelja, kako voditi učence do cilja, kakšen odnos je potrebno imeti in ali je pri tem učinkovit ali ne (Zabukovec in Boben, 2000).

Vodenje označuje usmerjevanje in usklajevanje akcij udeležencev pedagoškega procesa k skupnim ciljem. Razumemo ga predvsem kot tehnični vidik uresničevanja nalog in usklajevanja individualnih prizadevanj v skupni učinek (Pšunder, 1996). Vodenje kot veččina združuje štiri temeljne elemente: sposobnost uspešne uporabe moči, sposobnost razumevanja ljudi z različnimi motivi in interesi, sposobnost motiviranja ljudi za doseganje skupnih ciljev in sposobnost ustvarjanja kulture sprememb v organizaciji (Černetič, 1997). Čeprav je definicija namenjena odnosom med zaposlenimi v organizaciji, jo lahko prenesemo tudi v šolski prostor. Vodenje v šoli prav tako zahteva od učitelja, da mora biti v prvi vrsti dober vodja, če želi biti uspešen učitelj. Znati mora uporabljati svojo moč, vendar v pozitivni smeri

in ne v smislu prevlade in oblasti, vsakega učenca mora spoštovati in ga obravnavati kot edinstvenega, sposoben mora biti motivirati učence za doseganje nalog in ciljev, saj bodo le na tak način dosegli spremembe v svojem razvoju in pridobili na kakovosti.

Tudi Glasser (1991) primerja šolstvo z industrijo. Učenci so delavci šole, delo, merjeno z izdelki ali uspehom učencev, pa se primerja z uspehom ali neuspehom delovne organizacije. Učitelji so pri tem prvostopenjski menedžerji, ki direktno vodijo svoje delavce – učence. Od kvalitete vodenja je odvisna učinkovitost šole. Pri tem poudarja, da je biti učinkovit učitelj morda najtežje delo v naši družbi in podaja definicijo učinkovitega učitelja: «Učinkovit učitelj je tisti, ki uspe prepričati vse učence, da v šoli kakovostno delajo. To pomeni, da učenci izkoristijo svoje sposobnosti. Učitelj mora tako poučevati na način, ki zadovoljuje osnovne potrebe učencev. Ko se to zgodi, so zadovoljene tudi potrebe učitelja. Če mu to ne uspeva, se velikokrat zateče k prisili. Ampak le učinkoviti učitelji učijo in vodijo brez prisile.

Za razliko od drugih poklicev, ki imajo prav tako opraviti z vodenjem ljudi, je delo učitelja vedno manj cenjeno, postaja pa vedno bolj zahtevno. Ne le, da učitelji delajo v zelo slabih, nekateri celo nemogočih pogojih, ampak so pri njihovem delu tudi prisotne nenehne »borbe« z učenci, starši, vodstvom šole. Glasser (1991) primerja delo učinkovitega učitelja z delom zdravnika in ugotavlja, v kako slabšem položaju je učitelj. Zdravnik je že v procesu izobraževanja usmerjan in pripravljen na rigorozen način. Ko opravlja svoje delo, mu pri tem pomagajo visoko usposobljeni strokovnjaki. Večina njih dela v najsodobnejših ustanovah, so dobro plačani, ceni jih vsa družba. Delovni pogoji in izobraževanje zdravnikov pa niso edini razlogi, zaradi česar je delo učitelja težje. Učitelji se morajo z učenci boriti, medtem ko se pacienti zdravnikom ne upirajo. Čeprav želi učitelj učencem omogočiti, da zadovolji svoje osnovne potrebe, mu podati čim več znanja in informacij, velikokrat naleti na odpor, nespoštovanje, ignoriranje. Posledično takšen učenec ne daje dobrih rezultatov. Ker pa je vse več učencev, ki se v šoli slabo odrežejo, se je kritika že prenesla na učitelje. In če je učitelj kritiziran za nekaj, kar se mu zdi nemogoče doseči, kot na primer naučiti nemotiviranega učenca, je kritika neopravičena. In prav to je tisto, kar delo ekstremno oteži.

»Poleg pedagoškega znanja, poznavanje didaktike in metodike, sodobna šola zahteva od učitelja še polno drugih spretnosti, znanj, veščin, ki se pravzaprav že dotikajo področja, s katerimi so se bolj ali manj do sedaj ukvarjali svetovalni delavci. V sodobni šoli torej lahko

govorimo tudi o svetovalnih spretnostih, ki bi jih morali imeti oziroma pridobiti učitelji in so najni sestavni del vodenja razreda.« (Prgić, 2007)

»Vodenje je pglavitni element uspešne vzgoje in izobraževanja. Poleg znanja in strokovnosti mora imeti učitelj tudi vse lastnosti kakovostnega in uspešnega vodje. Ni dovolj, da učencem da naloge, zanje jih mora tudi navdušiti. Ni dovolj, da uporablja znanje in sposobnost učencev, mora jih tudi navdušiti. Ni dovolj, da znajo učenci naloge rešiti, to morajo tudi hoteti. Tukaj pa smo že na ravni vodenja. Samo vodja v pravem pomenu besede lahko učence navduši.« (Brajša, 1995).

Vodenje razreda zahteva poznavanje širših načel in strategij vodenja ter organizacije pouka. Lahko bi ga opredelili kot ustvarjanje pozitivne klime, metode dela z učenci, oblikovanje pravil, vzdrževanje discipline, komunikacije z učenci in med učenci, reševanje konfliktov, dajanje povratne informacije, ureditev razreda in sedežni red (Prgić, 2007). Pušnikova (2007) pri opredelitvi pojma vodenje razreda navaja naslednje pojme: pogoji poučevanja in učenja, organizacija, disciplina, tehnike poučevanja, motiviranja, komunikacije, vendar dodaja, da večji del učiteljev v času študija zanje sploh ni usposobljen. Prepričana je, da bi moral vsak bodoči učitelj v času študija pridobiti več didaktičnih in metodičnih znanj ter znanja s področje psihologije otroka in mladostnika, s področja komunikacije, več pa bi bilo potrebno tudi usposabljanja v razredu.

Žuraj Balogova (2003) se je dotaknila ženskega vodenja v šolstvu in izpostavila priložnosti za žensko vodenje in za ženske v vodenju v njihovi zmožnosti za oblikovanje spodbudnih in podpornih delovnih okolij, v drugačnem pojmovanju in uporabi moči, predvsem pa v zavezanosti žensk pri vodenju drugih skozi vodenje sebe. Glede na ugotovitve Rosenerjeve (1990, v Žuraj Balog, 2003) so značilnosti ženskega vodenja odločanje s konsenzom, odnosni vidik moči, konstruktivni pristop k reševanju problemov, ustvarjanje pozitivnega delovnega okolja in promocija raznolikosti na delovnem mestu. Moški pristopi k vodenju na drugi strani, kot hierarhiji moči, vključujejo vertikalno delitev dela in pristojnosti. Zaradi tega sta posledično takšna tudi njihova organizacijska struktura in odločanje (Smith, 1997, v Žuraj Balog, 2003).

1.2.7. Stili vodenja v šoli

V kar nekaj literature zasledimo, da so za učinkovito poučevanje in vodenje razreda poleg znanja s področja, ki ga učitelj poučuje, njegove didaktične usposobljenosti itd., potrebne naslednje sposobnosti, veščine in lastnosti:

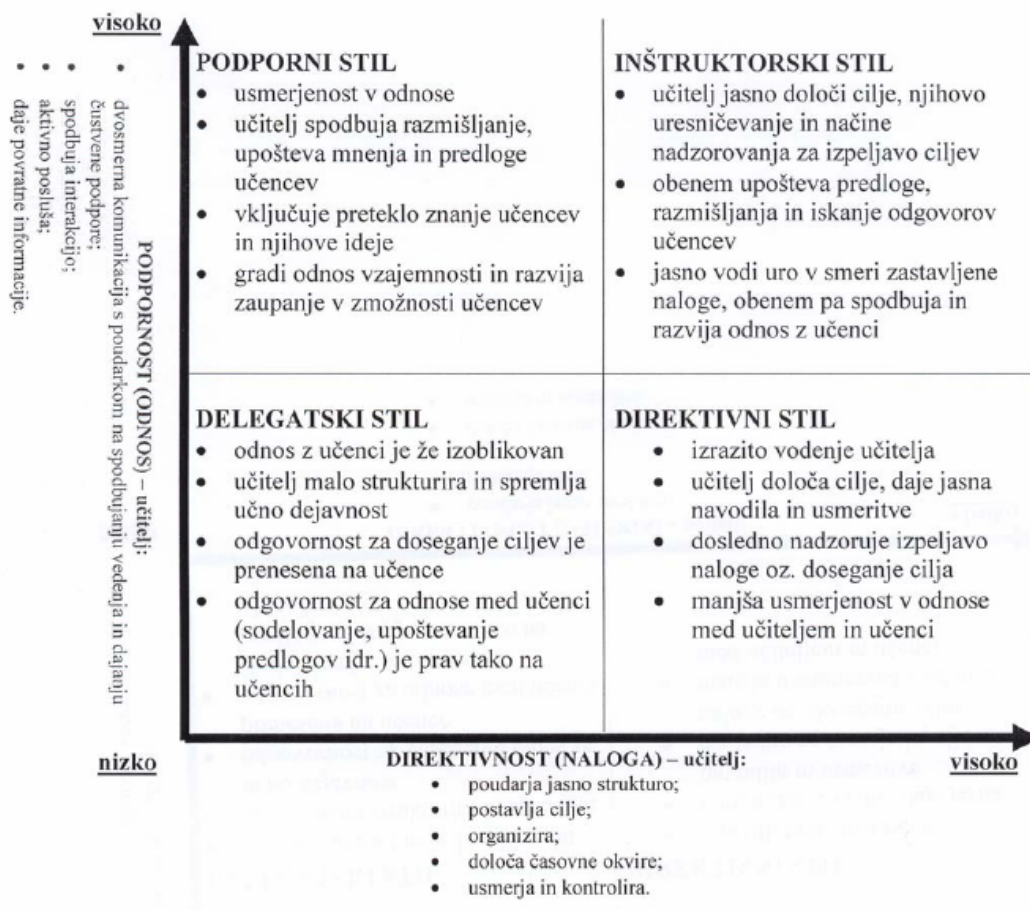
- primerna uporaba stilov vodenja,
- enakovredno vključevanje vseh učencev,
- primerna komunikacija, ki vključuje postavljanje vprašanj, poslušanje, sodelovanje (Prgić, 2007).

Zabukovčeva in Bobnova (2000) opredeljujeta stile vodenja kot vedenjske vzorce, s katerimi vplivamo na druge. Zagovarjata situacijsko vodenje, ki omogoča učitelju izbiro vzorca vodenja, ki je odvisna od dane situacije (število učencev, zahtevnost, trajanje naloge) in od značilnosti učencev (motivacija, znanje, izkušnje). Teorija situacijskega vodenja loči štiri stile direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski, ki se med seboj razlikujejo glede na stopnjo direktivnosti oziroma stopnjo podpornosti (Hersey in Blanchard, 1988). Avtorja teorije gledata na vodenje z vidika usmerjenosti v nalogo ali v odnose, pri čemer lahko obe razlagi uporabimo v pedagoški praksi, saj vsaka s svojega stališča razlaga vrste stilov vodenja. Učiteljevi stili vodenja so naslednji (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999):

- *Direktivni stil:* Ima značilnost visoke direktivnosti oziroma usmerjenosti v nalogo. Kaže se v izrazitem vodenju učitelja, njegovem določanju ciljev, strukturi, jasnih navodilih in usmeritvah ter v doslednem nadzorovanju izpeljave naloge oziroma doseganju cilja. Zanj je značilna nizka podpornost oziroma manjša usmerjenost v odnose med učiteljem in učenci. Primeren je takrat, kadar je situacija nova ter za učence s premalo ustreznega znanja in izkušenj ter brez ustreznega samozaupanja in motivacije.
- *Podporni stil:* Značilna je visoka usmerjenost v odnose oziroma podporo. Učitelj, ki uporablja tak stil, spodbuja razmišljanja, mnenja učencev, njihove predloge, preteklo znanje učencev, njihove poglede in ideje. Na tak način gradi odnos vzajemnosti in razvija zaupanje v zmožnosti učencev. Primeren je za učence z ustreznim znanjem, izkušnjami, vendar s premalo samozaupanja in motivacije.
- *Inštruktorski stil:* Značilna je visoka usmerjenost v naloge in odnose. Tak učitelj jasno določi cilje, njihovo uresničevanje in načine nadzorovanja za izpeljavo ciljev, obenem pa

upošteva tudi predloge, razmišljanja in iskanje odgovorov učencev. Spodbuja in razvija odnos med njim in učenci, v veliki meri pa tudi jasno in odločno vodi uro v smeri zastavljene naloge. Primeren je za učence s premalo ustreznega znanja in izkušenj, vendar z zadostnim samozaupanjem in motivacijo.

- *Delegatski stil*: Značilna je nizka stopnja direktivnosti in podpornosti. Učitelj relativno malo strukturira in spremlja učno dejavnost, prav tako pa pri izbrani nalogi ne razvija odnosa med njim in učenci, ker je praviloma njihov odnos že oblikovan in zgrajen. Učitelj odgovornost za določanje in doseganje ciljev prenese na učence, kar pa ne pomeni, da cilji in poti za njihovo doseganje niso jasni. Na učence prenese tudi odgovornost za odnose med njimi kot sodelovanje, prispevanje vsakega, upoštevanje predlogov. Primeren je za učence z ustreznim znanjem, izkušnjami ter ustrežno stopnjo samozaupanja in motivacije in v dokaj znani situaciji.



Slika 6: Razširjeni model situacijskega vodenja (Hersey in Blanchard, 1988, v Zabukovec in Boben, 2000)

Erčulj in Koren (2003) sta naštel več pogostejših stilov vodenja v slovenskem izobraževanju, kot so situacijsko, menedžersko, pedagoško, sodelovalno, kulturno, etično, motivacijsko, vodenje z vplivanjem, konstruktivistično vodenje, transakcijsko in transformacijsko vodenje.

V literaturi o vodenju pedagoškega procesa zasledimo, kljub različnemu poimenovanju, predvsem tri stile vodenja: avtokratični, demokratični in anarhični (Bluestein, 1997; Glasser, 1998; Pšunder, 1996). Poštrak (2003) je opredelil pojmovanje demokratičnega, avtokratičnega in laissez-faire načina vodenja in si pomagal z naslednjimi vprašanji: kako teče razgovor med udeleženci, kako je razporejena odgovornost, kako so razvidne družbene vloge udeležencev in kako je v posameznih oblikah vodenja opredeljen ukrep ob kršitvi ali nespoštovanju dogovora.

Tabela 7: Prikaz demokratičnega, avtokratičnega in laissez-faire načina vodenja (Poštrak, 2003)

| Oblika vodenja | Razgovor | Odgovornost | Vloge | Ukrep |
|-----------------------|-----------------|--------------------|--------------|--------------|
| demokratična | dogovorni | obojestranska | razvidne | dogovorjen |
| avtokratična | nedogovorni | enostranska | razvidne | predpisan |
| laissez-faire | mimobežni | odsotna | nejasne | ni predviden |

Novak (2003) je mnenja, da je iz načina komuniciranja razvidno, kateri vzgojni stil učitelj zastopa, ko izbira med anarhičnim, avtokratičnim ali demokratičnim. To seveda občutijo tudi učenci, ki na takšen način izvedo, ali jih učitelj sprejema in kako jih vodi z enim izmed teh treh stilov.

Kateri stil vodenja bo učitelj uporabljal, je odvisno od dejavnikov, kot so učiteljeva osebnost, znanje, izkušnje, situacija ipd. Gre za način učiteljevega delovanja, ki je v veliki meri odvisen od njegovega prepričanja, kako je treba voditi učence (Prgić, 2007). Munihova (2006) še navaja, da je pomemben dejavnik, ki vpliva na učiteljev stil vodenja in prispeva k oblikovanju »politike« medsebojnih odnosov in kulture šole, ravnatelj. Kot je kvaliteta poučevanja odvisna od dobrega učitelja, je tudi kvaliteta učitelja pomembno odvisna od odličnosti vodenja, še dodaja avtorica.

Uporaba večjega števila stilov vodenja vodi v večjo učinkovitost učitelja (Kulinna in Cothran, 2003), saj mu omogoča, da svoje vedenje prilagaja dani situaciji (število učencev, zahtevnosti in trajanju naloge) in značilnostim učencev (motivaciji, znanju, izkušnjam) (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999). Fleksibilnost učitelja je potrebna zaradi večjega števila ciljev, zahtevnejših nalog, sprememb v procesu, zaradi ustvarjalnih in nestrukturiranih nalog.

Poštrak (2003) meni, da v praksi lahko prepoznamo »čiste oblike« demokratičnega, avtokratičnega in laissez-faire vodenja, kot tudi pojavne oblike, ki vsebujejo sestavine posameznih načinov vodenja. To pomeni, da demokratični pristop občasno zdrsne v avtokratični ali anarhični pristop ali obratno, kar pa lahko vodi do nedoslednosti in povzroča težave in nejasnosti. Tako lahko učitelj, ki želi v kontekst avtokratičnega pristopa vnesti drobec demokratičnega vodenja, doživi neuspeh in zanj obsodi demokratično vodenje v smislu »preveč demokracije škodi«. Vendar v tem primeru ni šlo za »preveč demokracije«, temveč za nedoslednost pri uporabi načel demokratičnega vodenja. Pogosto vlada tudi mnenje, da demokratično vodenje ne predvideva ukrepov ob nespoštovanju ali kršitvi dogovorov. Nasprotno, ukrep je neločljiv del tega pristopa. Če je odsoten, zdrsne v nedoslednost, v okvir laissez-faire pristopa.

Pšunderjeva (1996) je prepričana, da je samo v demokratičnem pristopu mogoč interpersonalni odnos, ki predstavlja temelj ugodnega sodelovanja med učiteljem in udeleženci. Vedenje učitelja v takšnem odnosu je pogojeno z vodenjem učencev in obratno. Tudi Starčeva (2004) opozarja na to, da vodenja ne smemo pripisati samo učiteljem, ampak tudi učencem, ki lahko z lastno aktivnostjo, zanimanjem in željami pomembno vplivajo na potek vzgojno-izobraževalnega procesa v razredu.

Za Brajša (1995) je uspešen učitelj tisti, ki vodi bolj demokratično in manj avtokratično, bolj partnersko in manj avtoritativno, bolj kooperativno in manj patriarhalno, bolj posvetovalno in manj svetovalno, bolj kolegialno in manj direktivno ter bolj participirajoče in manj hierarhično. Na ta način ustvarja pogoje, da bi udeleženci lahko izražali svoja mnenja, sprejemali odgovornost in uporabljali svojo kreativnost. Prav zaradi tega je biti dober vodja neprimerno težje, kot biti avtokratični vodja.

Pri učitelju ne govorimo o temeljnih stilih vodenja, ki bi naj pomenili učiteljev nazor do vodenja, ampak so prisotni različni pristopi, s katerimi učitelj vpliva na učenca, skupino, meni

Prgić (2007). Njegovo vodenje se odvija znotraj avtokratičnega, anarhičnega in demokratičnega stila. Prgić (2007) je prepričan, da je demokratični stil edini, ki dopušča različne pristope pri delu z učenci. Ko ima učitelj z učenci vzpostavljen dober delovni odnos in ko so vsi sprejeli skupne dogovore, je lahko znotraj tega po potrebi tudi avtoritativen ali pa dopusti več, kot bi sicer. Na ta način je zagotovo bolj fleksibilen in lahko lažje zadovoljuje tako svoje kot učenčeve potrebe. Tudi Ivanetičeva (1999) govori o tem, da večina učiteljev podpira demokratično šolo, v kateri naj bi imel učitelj zdravo avtoriteto, vzgajal pa naj ne bi pasivno poslušne, ampak odgovorne učence. Iz rezultatov njene raziskave je razvidno, da v praksi manjka predvsem medsebojna komunikacija, v strahu pred tveganjem za izgubo avtoritete pa se mnogi učitelji še vedno oprijemajo starih represivnih metod po načelu »zmagam-zgubiš«.

Najbolj ugodno atmosfero v skupini, največjo navezanost na skupino, najboljše odnose med člani, največje zadovoljstvo ter posledično produktivnost skupine ustvari demokratično vodenje. Čufer (2004) ugotavlja, da pa podatki o tem, kateri način vodenja je najbolj učinkovit, vseeno niso skladni. Raziskave so namreč pokazale, da je velika večina potrebnih lastnosti odvisna predvsem od konkretne situacije. Tako je enkrat bolj učinkovito demokratično vodenje, spet drugič avtokratično. Avtokratični stil ima tako prednosti v skupinah, ki imajo naloge, katere ne prenesejo oklevanja in zadrževanja, in je nujen pri skupinah, kjer so člani neizkušeni ali začetniki in bi prevelika samostojnost lahko ogrozila učinek celotne skupine. Demokratični stil je praviloma ustrezen v vseh okoliščinah, saj spodbuja vse člane skupine, da pokažejo maksimalno iniciativo in lasten trud, medtem ko anarhični stil v praksi srečamo redkeje. Opravičen se zdi samo v skupinah strokovnjakov, kjer je vsak visoko izpopolnjen in samokritičen, da lahko svoje delo opravlja popolnoma samostojno in neodvisno, še meni Čufer (2004).

Najbolj učinkovit je tisti način vodenja, ki učitelju pri delu z učenci omogoča največ uspeha in učnih rezultatov. Pri tem je tudi večkrat potrebno prehajati iz enega načina vodenja v drugega, kar od učitelja zahtevajo njegovi učenci s svojim vedenjem in obnašanjem (Starc, 2004). Avtorica tako zagovarja demokratičen način vodenja, ki je usmerjen na učence in temelji na upoštevanju njihovih želja, potreb, predznanja, interesov. Tega pa je učitelj sposoben le z veliko mero čustvene inteligentnosti, strokovnega in pedagoškega znanja, poleg tega pa od njega zahteva zelo veliko spretnosti v komunikaciji, strpnosti, tolerantnosti, izkušenj in energije.

Avtoriteta učitelja ni zagotovljena samo s formalnim položajem, ampak si jo mora učitelj zaslužiti. Le tako ga bo njegova skupina sprejela, zaupala v njegove sposobnosti, znanje, zavzetost, vztrajnost. Učitelji so lahko izredni didaktiki in metodologi, pa ne znajo voditi skupin. Učitelj naj bi razvil svoj stil vodenja, ki bo temeljil na »filozofiji sodobne šole«, znotraj katere lahko izkoristi svoje potenciale, prednosti, znanje in izkušnje, poleg tega pa upošteva svoje osebne značilnosti ter hkrati značilnosti različnih skupin in posameznikov v njih (Prgić, 2007).

1.2.7.1. Avtokratični stil vodenja

Avtokratični stil vodenja temelji na moči in predpostavlja, da vodja ve vse, podrejeni pa so zgolj priučeni in se mu morajo podrežati (Čufer, 2005). Vodja razmišlja, drugi ubogajo in so le izvrševalci nalog, njihovo razmišljanje pa se razume za odvečno ali celo škodljivo. Komunikacija je enosmerna – navzdol v obliki ukazov, navzgor pa samo kot poročanje o rezultatih (Dolžan, 2004). Avtokratično vodenje karakterizirajo ukazi, prepovedi, zahteve po brezpogojni ubogljivosti (Kajtna, 2006).

Tudi v šoli, kadar učitelj sam vodi učno-vzgojni proces, se postavlja nad udeležence kot nezmotljiv in jih dela pasivne, je prisoten avtokratični način vodenja. Učitelj sam določi cilj, udeleženci pa ga sprejmejo in uresničujejo po poti, ki si jo je zamislil. Pri tem zahteva poslušnost, ubogljivost in znanje. Komunikacija je enosmerna (Pšunder, 1996). Avtokratični stil vodenja povzroča pri učencih odpor in agresijo, zato izgubijo voljo do dela in učenja, sčasoma pa tudi sami posnemajo avtokratično vedenje. Takšen način ima na področju medsebojnih odnosov za posledico strah, nezaupanje in neiskrenost. Na področju komunikacije je prisotno strateško manipuliranje, izkrivljanje in prikrievanje, kot posledica na področju doseganja ciljev se pojavi manipulacija, grožnje in prisila, na področju organizacije pa formalnost, nadzor in hierarhija (Kirsten in Muller - Schwarz, 1976).

Glasser (1991) je prepričan, da avtokratični način vodenja povzroča omejevanje tako kakovosti kot produktivnosti učenca ter povzroča večino disciplinskih problemov, ki jih prav s takšnim vodenjem skušamo preprečiti. Avtokratični učitelji verjamejo le v S-R teorijo (dražljaji-odgovor), ki pravi, da je naše vedenje motivirano z dražljaji zunaj nas. Teorija je neučinkovita, ker je zasnovana na prisili in usmerjena v cilj, da postanejo vodje in delavci, tj.

učitelji in učenci, nasprotniki. Po Glasserju (1991) avtokratični način vodenja sestavljajo štirje elementi:

- Avtokratični vodja sam določi naloge in vzpostavi standarde, ne da bi se posvetoval z učenci. Vodja ne sprejema kompromisov.
- Avtokratični vodja ponavadi pove, kako naj učenci delajo, ne da bi jim sam pokazal, pri tem pa ga ne zanima mnenje učencev o morebitnih izboljšavah. Komunikacija je izrazito enosmerna.
- Avtokratični vodja pregleda opravljeno delo. Ker učenci ne sodelujejo pri ocenjevanju, opravijo delo le tako, da zadovoljijo kriterije vodje.
- Avtokratični vodja uporablja prisilo, če se učenci uprejo. Na ta način postanejo odnosi med njimi sovražni.

Zabukovčeva in Bobnova (2000) pod avtokratičnim vodenjem pojmujeta direktivni stil. Direktivnost v vodenju pomeni, da so cilji jasno določeni in načrtani, učitelj pa ima popolno kontrolo pri strukturiranju in doseganju le-teh. Poudarjanje ciljev in njihovega uresničevanja pa je tudi značilnost učiteljeve usmerjenosti v nalogo. Učitelja zanimajo le znanje in ocene učencev, ki so rezultat znanja. Pri tem učitelj ne upošteva mnenja učencev, zanemari podpornost, kar pa negativno vpliva na odnos med učiteljem in učenci. Avtorici priporočata uporabo takšnega stila takrat, kadar imajo učenci premalo ustreznega znanja in izkušenj ter premalo samozaupanja in ustrezne motivacije.

Avtokratični način vodenja neugodno vpliva na reševanje problemov. Največkrat se konflikti rešujejo po hitrem postopku. Avtokratični učitelj ne dovoli razprave ali pogovora z učenci, s katerimi je prišel v konflikt. S hitrim razreševanjem problemov (predvsem disciplinskih) učencem sporoča, da jih želi kaznovati, ne pa rešiti problem. To vsekakor ni sistematično in dolgoročno reševanje problemov. Avtokratični stil vodenja je utrudljiv in neučinkovit, saj od učitelja zahteva, da vedno o vsem odloča sam in vedno sprejema pravične odločitve. Ker pa je to zelo naporno, povzroča pri učitelju frustracije, zaradi česar v določenih situacijah reagira neprimerno, se zateka k agresiji in ustrahovanju, na čemer pa poučevanje ne bi smelo sloneti. Takšno vedenje ne omogoča zrelo in odgovorno ravnanje v konfliktnih situacijah. Učitelj ni sposoben ostati miren in dostojanstven, niti povedati svoja občutja na primeren način, kaj šele, da bi problem poskušal reševati v sodelovanju z vpletenimi (Prgić, 2007).

Avtokratični pristop je učinkovit le v situacijah, ki zahtevajo nujno, hitro in nenadno akcijo, ukrepanje. Pri športni vzgoji obstaja veliko takšnih nevarnih situacij, kjer je potrebno hitro ukrepati, brez kompromisov in pogajanj. Če se ne upoštevajo pravila, lahko pride do padcev, trčenj, karambolov itd. Avtokratični pristop je mogoč tudi v primeru, če imamo opraviti z veliko skupino, z velikim številom učencev, v neznani situaciji, ko se učenci znajdejo pred novo nalogo, ko učitelj dobi novo skupino in ko ne pride v poštev dolg in temeljit pogovor (Štihec idr., 2004).

1.2.7.2. Demokratični stil vodenja

Pri demokratičnem vodenju je osnova v sodelovanju vseh udeležencev, celotne skupine. Vodja vključuje sodelavce, podrejene v proces odločanja, zaradi česar ni več ukazovalec, ampak je koordinator in organizator. Namesto statusne avtoritete uporablja strokovno avtoriteto in osebno karizmo, ki izvirata iz ekspertne in referenčne moči (Završan, 2003). Člani imajo vso možnost, da povedo svoje predloge, da razpravljajo o nalogah, ki jih je potrebno opraviti. Odgovornost je skupinska (Čufer, 2005).

Šola kot ustanova deluje pod specifičnimi okoliščinami. Ena izmed njih je tudi ta, da je prisotnost učencev do določene starosti obvezna, ne glede na to, ali se želijo izobraževati ali ne. Pojavlja se vprašanje, kako v takšnih razmerah doseči pri učencih notranjo motiviranost za pridobivanje znanja. Dogaja se vse prej kot učiteljeva idealna podoba o izobraževanju, v katerem se učenec trudi po svojih najboljših močeh, je željan znanja in drugih spretnosti, kar pa pomeni, da je notranje motiviran in rezultat zato pozitiven (Blum, 1999). Za Brajša (1995) je uspešen samo tisti učitelj, ki zna svoje učence motivirati in nanje vplivati. Tako pomembno človeško sestavino vzgoje in izobraževanja je možno razvijati in vzdrževati samo v okviru demokratičnega vodenja šole.

Vzgojno delo je najbolj učinkovito takrat, kadar načela vedenja sooblikujejo učenci in je ob tem pomembnejši odnos z učencem kot pa sama vsebina dela. Zato je potrebno izbrati stil vodenja, ki temelji na medosebnih odnosih, skupinski dinamiki in razreševanju konfliktov, obenem pa dovoljuje učitelju, da deli svoj nadzor in je pripravljen prepuščati odločitve tudi učencem (Blanchard, Carew in Parisi - Carew, 1995). Demokratični pristop temelji na ideji, da imajo učenci osnovno potrebo po navezanosti in socialni pripadnosti, pri čemer

demokratični učitelj vzpodbuja učence k razvoju samodiscipline in notranje motivacije (Ayers in Gray, 2002).

V pedagoškem procesu je demokratični odnos prav tako partnerski. Učitelj sicer vodi vzgojno-izobraževalni proces, udeleženci pa se vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Pri podajanju snovi učitelj »snubi« udeležence k sodelovanju, jih spodbuja, sprašuje in tako skupaj stopajo po poti do cilja. Komunikacije so dvosmerne in pravila komuniciranja vnaprej dogovorjena (Pšunder, 1996).

Glasser (1991) je prepričan, da je le demokratični način vodenja osnovna reforma, ki jo potrebujemo. Demokratični učitelj s pogovorom o določeni temi začne poučevanje, nazorno predstavi pomen in smisel obravnavane snovi, delo prilagaja učencem itd. Delo učitelja je, da se z učenci pogovarja, jih posluša, omogoča, da je razred prostor, v katerem je učenje prijetno, in vnaša izboljšave. Demokratični učitelj brani učence, ki so pripravljeni trdo delati, pred tistimi, ki jih hočejo prisiljevati. Učencem posreduje informacijo, ki jih bo prepričala, da je to, kar delajo, v njihovo korist bolj kot pa v korist njega kot vodja. Vedno išče povratno informacijo o najboljšem načinu poučevanja. Ocen ne uporablja kot orožje ali kazni v boju proti učencu, ampak je ocena informacija učencu o tem, kaj zna. Svojo potrebo po moči uresničuje preko dobro opravljenega dela, ne pa s podložnostjo učencev.

Tabela 8: Primerjava avtokratičnega in demokratičnega vodje (Glasser, 1991)

| Avtokratični vodja | Demokratični vodja |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Diktira. | Vodi. |
| Oslanja se na avtoriteto. | Oslanja se na sodelovanje. |
| Avtokratični vodja reče : JAZ. | Demokratični vodja reče: MI. |
| Ustvarja strah. | Ustvarja zaupanje. |
| Ve, kako. | Pokaže, kako. |
| Ustvarja zamere. | Širi entuziazem. |
| Ustvarja krivdo. | Popravlja napake. |
| Naredi delo dolgočasno, zoprno. | Poskrbi, da je delo zanimivo. |

Kot nasprotje avtokratičnemu vodenju je Glasser (1994) postavil kontrolno teorijo. Govori o petih temeljnih človeških potrebah, ki so genetsko prirojene, niso pa razporejene v neko

splošno hierarhično zaporedje. Te potrebe so: preživetje, ljubezen, moč, svoboda, zabava. Po mnenju Glasserja moramo ljudje zadovoljiti vseh pet temeljnih potreb. Izmed teh je ena fiziološka, ostale štiri so psihološke. Zadovoljevanje psiholoških potreb je za kakovostno delo veliko pomembnejše kot zadovoljevanje potrebe po preživetju. Zaposlitev nam sicer najprej omogoča preživetje, vendar bi le malo ljudi delalo kakovostno, če bi imeli zadovoljeno samo to potrebo. Kakovost je vse tisto, kar delamo ali se naučimo in kar močno zadovoljuje eno ali več naših temeljnih potreb. Ljudje se sami odločimo, katero potrebo bomo glede na želje, cilje in izkušnje v neki situaciji postavili na prvo mesto. Kadar ljudje v timu, skupnosti, razredu uspešno zadovoljujejo temeljne potrebe, se čutijo močni, svobodni, pripadni timu ter se hkrati pri delu zabavajo, kar dviguje kvaliteto njihovega dela in življenja. Tudi učenec v šoli opravlja tisto delo, ki zadovoljuje njegove potrebe. Čim bolj uspe učitelj spoznanja o zadovoljevanju osnovnih potreb posredovati svojim učencem in jim jih približati v njihov svet kvalitet, tem bolj jim bodo v življenju koristila.

V demokratičnem odnosu je prisotna neposredna in odkrita komunikacija. Pravila in meje obstajajo v okviru skupine in ne v smislu učiteljeve avtoritete. Učitelj spodbuja odgovorno, notranje motivirano sodelovanje pri učencih, s čimer se zmanjšuje odvisnost od učitelja in potreba po zunanjem vrednotenju. Na ta način razvija osebno moč posameznika. Učencem pomaga uvideti, da je to, kar se mu dogaja, odvisno od tega, kaj počne (Bluestein, 1997).

Opisani stil vodenja narekuje, da učenec nikakor ni samo pasivni sprejemnik vzgojnih vplivov, ampak ga je potrebno vključiti v vzgojno-izobraževalni proces v vseh fazah in področjih, npr. pri oblikovanju hišnega reda, izbiri strokovnih ekskurzij, sodelovanju pri vrednotenju, sodelovanju pri izbiri načinov za dosego učnih ciljev itd. Učitelji so čvrsti in jasni glede učnih izidov, pri načinu, kako učenci te izide dosežejo, pa so zelo rahli oziroma so se pripravljene dogovarjati z učenci (Gossen in Anderson, 1996). Vse to pripomore k temu, da se šola ali razred začne razvijati v soglasno skupnost, v kateri je vsak prispevek važen in vsak šteje.

Demokratični stil vodenja je najtežji, saj zahteva od učitelja veliko mero odgovornosti, da se bo usposabljal, izobraževal ter uril v vodenju razreda, ki v sodobni šoli zajema širok spekter od obvladovanja komunikacije, poznavanja dela v skupini in spremljanja skupinske dinamike, poznavanja situacijskega vodenja, postavljanja mej, pa vse do reševanja konfliktov in obvladovanja svetovalnih spretnosti. Takšen pristop od učitelja zahteva zelo veliko osebne

predanosti, časa in znanja (Prgić, 2007). Z demokratičnim vodenjem bo učitelj lahko sporočal učencem, da se njihove potrebe upoštevajo in cenijo, hkrati pa jim omogoča, da bi mislili s svojo glavo in se tako razvijali v odgovorno in samozavestno osebo. Obenem učitelj poskrbi za jasne meje in v okviru le-teh nudi učencem možnost izbire in uveljavljanja osebne volje. Jasno je, da učitelj velikokrat pač ne more zadovoljiti potrebe vseh udeleženi, zato skozi take primere učenci razvijajo spretnosti pogajanja, sklepanja kompromisov, fleksibilnosti (Bluestein, 1997). Pri reševanju problemov demokratični učitelj prav tako ne prisiljuje, temveč se z učenci pogovarja in išče načine, kako rešiti probleme. Takšen učitelj vedno poudarja, da se problemi nikoli ne rešujejo s silo. V reševanje se vključijo vse prizadete strani in iščejo sprejemljivo rešitev za vse (Glasser, 1998).

1.2.7.3. Anarhični stil vodenja

Pri anarhičnem stilu vodenja ali *laissez-faire vodenju* se vodje skoraj ne vmešavajo v aktivnosti udeležencev, ampak le dajejo informacije, o katerih člani skupine sprašujejo (Kajtna, 2006). Vodja ni vodja v pravem pomenu besede. Takšen stil vodenja minimalizira vpletenost vodje v proces odločanja in temelji na tem, da se dovoljuje ljudem, da sami sprejemajo svoje odločitve, čeprav je za rezultat še vedno odgovoren vodja. V glavnem samo prenaša naloge skupini in registrira uspehe in neuspehe v delu posameznih članov, vsak član skupine pa dela po lastni volji in na lastno odgovornost. Anarhični vodja daje članom skupine oziroma podrejenim popolno svobodo in se izogiba tako pozitivnega kot negativnega ocenjevanja njihovega dela. Ta stil vodenja je najbolj primeren takrat, kadar so ljudje sposobni in motivirani za sprejemanje lastnih odločitev in ni potrebe po centralni koordinaciji. Opravičen se zdi samo v skupinah strokovnjakov, kjer je vsak visoko izpopolnjen in samokritičen, da lahko svoje delo opravlja popolnoma samostojno in neodvisno, meni Čufer (2004).

Anarhičen stil je razpuščen, kaotičen, komunikacije so neurejene, učitelj ne najde samega sebe, je preveč popustljiv in omogoča nestrokovno poseganje v pedagoški proces (Pšunder, 1996). Učitelj z anarhičnim stilom dopušča nekaznovano kršenje pravil in se pri učencih ne trudi vzpodbujati razvoja samodiscipline (Ayers in Gray, 2002). Ker skupine nihče ne vodi, Čufer (2005) govori o razpuščenih, stihijskih skupinah ali o liberalizmu.

Poštrak (2003) je mnenja, da se je laissez-faire ali vsedopuščojoča oblika vodenja pojavila kot svojevrsten odziv na avtoritaren pristop in je bila v svojem odzivu neustrezna v naslednjih točkah:

- Razgovor ali konverzacija teče mimobežno. Udeleženci se seveda pogovarjajo ali kramljajo o marsičem, vendar se ne dogovarjajo o skupnem početju. Vodja ne daje nobenih navodil za dano dejavnost, ampak prepusti učence same sebi.
- Posledično tudi odgovornost ni določena in je odsotna. Udeleženci ne čutijo odgovornosti za svoje ravnanje, saj ni bilo nič določeno, opredeljeno. Zato tudi ukrepi, kazni, sankcije ne morejo biti predvidene.
- Vloge so nejasne. Starši/učitelji ne ravnavajo kot odgovorne odrasle osebe, ki so dolžne kompetentno vzgajati svoje otroke/učence. Z njimi lahko vzpostavljajo nekakšen »kvazivrstniški« odnos. Po drugi strani lahko otroci in mladostniki prevzemajo vloge in naloge staršev.

Prgić (2007) opisuje laissez-fair stil vodenja kot alternativo za nadvladovanje. Učitelj uporablja ta stil, če misli, da nima avtoritete ter če se boji, da bo s postavljanjem meja in pravil ter izražanjem svojih potreb odtujil učence od sebe. Poleg tega je takšno vodenje način, kjer učitelj ne prevzame odgovornosti za svoje potrebe, ampak pričakuje od učencev, da nadzorujejo sami sebe. S tem lahko kasneje izraža kritiko in razočaranje, ker učenci premalo sodelujejo. Med njim in učenci ni dogovarjanja, sodelovanja, razgovora. Učitelj spodbuja poslušnost, odvisnost od učitelja ter potrebo po zunanjem vrednotenju. Je nedosleden pri postavljanju meja, zahtev, pri nagradah in izvedbah. Sprejema odločitve, ki pa se jih ne drži. Ponavadi pusti, da stvari tečejo po svoje, s tem pa ne razvija spretnosti odločanja in odgovornega vedenja pri učencih.

Delegatski stil, kot ga imenujeta Zabukovčeva in Bobnova (2000), ima značilnosti anarhičnega vodenja, vendar le, če ga uporabljamo pri učencih z neustreznim znanjem, s premalo izkušnjami ter neustrezno stopnjo samozaupanja in motivacije. V takšnem primeru vodi do razpuščenega sistema. Za delegatsko vodenje je značilna nizka stopnja direktivnosti, usmerjenosti v nalogo in podpornosti. Učitelj relativno malo strukturira in spremlja učno dejavnost. Pri izbrani nalogi ne razvija odnosa z učenci, ker je praviloma ta odnos že oblikovan in zgrajen. Odgovornost za določevanje in uresničevanje ciljev učitelj prenese na učence, na učence pa prenese tudi odgovornost za odnose med njimi, kot so sodelovanje,

prispevanje vsakega, upoštevanje predlogov itd. Učenci so sami uresničevalci svoje učne situacije.

1.2.8. Raziskave o vodenju v pedagoškem procesu

Mnoge raziskave so pokazale, da je napredek in učinkovitost posameznih šol, poleg osnovne nacionalne sestave, povezan s kar nekaj faktorji (Glover in Law, 2004), med katere zagotovo spada tudi vodenje (Jackson, 2000). Laughlin in McGlynn (1983, v Laughlin in Laughlin, 1994) ugotavljata, da so športni učitelji pogosto konzervativni, militaristični in avtoritarni. Tisti učitelji, ki so orientirani bolj na nalogo, in teh je več, so bolj učinkoviti v situacijah, kjer imajo visoko stopnjo moči. Manj pa je učiteljev, ki so orientirani na odnose. Le-ti so uspešnejši v situacijah, kjer imajo manj moči, kar sta potrdila tudi Laughlin in Laughlin (1994). Do podobnih ugotovitev sta prišli Kulinna in Cothranova (2003), ki sta pri učiteljih športne vzgoje raziskovali, kateri stil poučevanja najpogosteje uporabljajo, kar se navezuje tudi na njihov stil vodenja. Ugotovili sta, da se poslužujejo različnih stilov, pri tem pa je uporaba produktivnih stilov bistveno manjša od neproduktivnih, kot je npr. ukazovanje. Glede na raziskave Mosstona in Ashwortha (2002) je potrebno, da učitelj izbere različne stile vodenja in poučevanja, če želi doseči različne učne cilje. Tudi znotraj posamezne učne ure se lahko stili vodenja spreminjajo in menjavajo glede na športno zvrst, učni načrt in materialne pogoje (Morgan, 2001).

Yang (2007) je v svoji raziskavi ugotavljal, kako tajvanski učenci zaznavajo stile vodenja pri svojih učiteljih športne vzgoje. Izbirali so med transformacijskim, transakcijskim in anarhičnim stilom. Rezultati so pokazali, da je prevladujoči stil pri učiteljih športne vzgoje, ki ga zaznavajo učenci, transformacijski, kjer ima vodja karizmo, upošteva posameznika, skrbi za njegovo motivacijo.

Morgan, Kingston in Sproule (2005) so raziskovali učinke učiteljevih različnih stilov vodenja na motivacijo ter kognitiven in čustven odziv učencev pri športni vzgoji. Stile vodenja so izbrali iz »spektra stilov poučevanja« (Mosston in Ashworth, 2002), ki zajema učiteljevo delo in njegove odločitve od načrtovanja, poučevanja, do evalvacije. Spekter različnih stilov zajema enajst načinov in se razteza od ukazovalnega, pri katerem učitelj odloča o vsem, do samopoučevanja, kjer pa učenci prevzemajo vso odgovornost za učni proces. V raziskavi so

Morgan, Kingston in Sproule (2005) uporabili ukazovanje, medsebojno sodelovanje, kjer učenci delajo v parih ter način, kjer učitelj sicer načrtuje cilje, vendar le vodi učence do njihovega samostojnega odkritja oziroma doseganja (guided discovery). Rezultati so pokazali, da tako medsebojno sodelovanje kot vodeno odkrivanje, torej stila usmerjena na učence, ugodno vplivata na motivacijo učencev in posledično na bolj prilagodljiv kognitiven in emocionalen odziv pri učencih, kot pa ukazovalni stil.

Raziskave v slovenskem prostoru so pokazale, da je prevladujoči stil pri učiteljih športne vzgoje podporni, ki pri določanju ciljev in poti za njihovo doseganje vključuje tudi učence in se kaže v pretežni usmerjenosti v odnos (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999; Zabukovec, Boben, Škof in Cecić Erpič, 2004). Direktivni stil, za katerega je značilna visoka usmerjenost v nalogo in učiteljevo izrazito vodenje ter določanje ciljev in poti, je pri učiteljih športne vzgoje najmanj ustrezno zastopan. Gre za stil, kjer je potrebno učno situacijo jasno strukturirati, dati jasna navodila in hkrati spremljati izvajanje naloge. Najustreznejše so izbirali inštruktorski stil, ki pa se je pri njih pokazal kot dopolnilni. Raziskava je med drugim pokazala, da med samimi učitelji športne vzgoje obstajajo razlike v ustreznosti, prav tako pa za razliko od učiteljev drugih predmetov uporabljajo predvsem dva stila vodenja (Škof, Zabukovec, Cecić Erpič in Boben, 2005). Avtorji raziskave ugotavljajo, da bi bilo pri učiteljih športne vzgoje smiselno spodbuditi uporabo različnih stilov vodenja, kar vodi v večjo fleksibilnost in ustreznost. Izbira ustreznega stila je odvisna od situacije, v kateri pouk poteka, značilnosti, izkušenj in motivacije učencev.

Ferjan (1996) je v raziskavi, ki jo je opravljal pri učiteljih v srednjih šolah v Sloveniji, ugotovil, da prevladujejo prvine demokratičnega stila vodenja, kljub temu, da nekateri teoretiki zagovarjajo avtokratični stil vodenja šol.

Čeprav večina učiteljev podpira demokratično šolo, v kateri naj bi imel učitelj zdravo avtoriteto, vzgajal pa naj bi odgovorne učence, je iz rezultatov raziskave Ivanetičeve (1999) razvidno, da se v strahu pred tveganjem za izgubo avtoritete mnogi učitelji še vedno oprijemajo starih represivnih metod po načelu »zmagam-zgubiš«. Do podobnih rezultatov so prišli v Angliji, kjer so znanstveniki (Curtner-Smith, Todorovich, McCaughtry in Lacon, 2001; Mawer, 1999; Penney in Evans, 1999) ugotovili, da je prevladujoči stil pri športni vzgoji še vedno ukazovalni, kjer učitelj odloča o vsem in to kljub naraščajoči ozaveščenosti in

izpostavljenosti spektra različnih stilov poučevanja tudi pri športni vzgoji (Mosston in Ashworth, 2002) in kljub kar nekaj spremembam v nacionalnem kurikulumu (Kirk, 2005).

Cothranova idr. (2005) so prišli do zaključka, da so pogostejši stili poučevanja in vodenja, ki jih uporabljajo učitelji športne vzgoje v sedmih različnih državah sveta, tisti, ki so orientirani k učitelju (neproduktivni), ne pa tisti, orientirani k učencem (produktivni). Eden izmed vzrokov za prevladujoči avtokratični stil avtorji vidijo v prilagajanju učiteljev učencem. Cothran, Kullina in Ward (2000) so namreč ugotovili, da si prav učenci, predvsem v ZDA, želijo vodenja, kjer ukazuje učitelj. Kot vzrok avtorji navajajo še pomanjkanje učiteljevih izkušenj glede uporabe različnih stilov, tako v času njihovega udejstvovanja pri športni vzgoji še v vlogi učencev, kot kasneje pri izobraževanju na fakulteti.

1.3. ČUSTVENA INTELIGENTNOST

1.3.1. Kratek pregled razvoja čustvene inteligentnosti

Čustvena inteligentnost je relativno mlad pojem, ki je še pravzaprav vedno v razvoju in obravnavi. Sprva so znanstveniki priznavali le inteligenčni kvocient kot adekvatno merilo inteligentnosti (Mandell in Pherwani, 2003), vendar so se sčasoma raziskave umaknile od enosmernega pogleda. Začetki omenjanja čustvene inteligentnosti segajo v leto 1920, ko je Thorndike, priznani psiholog, kot vidik čustvene inteligentnosti navedel »družbeno« in čustveno komponento. Opredelil jo je kot sposobnost razumevanja drugih in povezovanja z ljudmi, sposobnost obvladovanja ljudi in razumnega vedenja pri medčloveških odnosih, obenem pa tudi kot vidik IQ (Goleman, 1997). Posameznike, ki so socialno inteligentni, opisujejo lastnosti, kot so čustveno in razumno ravnovesje, zanimanje za druge in socialne odnose ter pravilno samoocenjevanje (Towler, 2001, v Španja, 2008). Leta 1967 je Guilford predstavil svoj pogled na inteligentnost kot večplasten konstrukt, sestavljen iz stodvajsetih različnih tipov inteligentnosti (Mandell in Pherwani, 2003). Znanstveniki (Shanley, Walker in Foley, 1971, v Mandell in Pherwani, 2003) so postavili hipotezo, da se socialna inteligentnost razlikuje od t.i. akademske inteligentnosti, vendar so našli premalo empiričnih dokazov, ki bi podpirala socialno inteligentnost kot ločeno področje. Drugi psihologi iz tega obdobja so socialno inteligentnost obravnavali bolj cinično in ji pripisovali brezobzirno sposobnost manipuliranja z ljudmi, leta 1960 pa je ena izmed vplivnih raziskav o inteligenčnih testih celo razglasila družbeno inteligentnost za »neuporaben« pojem.

Samostojni pojem čustvene inteligentnosti se je pojavil v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja, ko sta ameriška psihologa, Mayer in Salovey, pričela s preučevanjem čustvene oziroma emocionalne inteligentnosti z znanstvenega vidika (Kajtna, 2006; Mayer in Cobb, 2000). Dokler avtorja leta 1990 nista objavila članka, pojem čustvene inteligentnosti uradno ni bil definiran, čeprav so v osemdesetih letih nekateri raziskovalci prav tako ugotavljali, kako čustva vplivajo na miselne procese (Salovey, Brackett in Mayer, 2004). Teorija Mayerja in Saloveya temelji na tem, da imajo čustva velik vpliv na inteligentno iznajdljivost v raznih življenjskih situacijah, celo veliko bolj kot objektivna in hladna obdelava podatkov. Ko prevladajo čustva, razumska inteligenca izgubi svoj pomen. Zaradi tega je inteligentno obnašanje v veliki meri odvisno od upravljanja s svojim čustvenim umom (Novak, 2009).

Teorija Mayerja in Saloveya o emocionalni inteligentnosti zajema štiri področja sposobnosti:

- *zaznavanje emocij*, ki se nanaša na usmerjanje pozornosti k čustvom in njihovo prepoznavanje;
- *povezovanje emocij*, ki obsega osebna čustva, uporabljena v mišljenju in komunikaciji;
- *razumevanje emocij*, mišljenje, sklepanje s pomočjo čustev in
- *ravnanje z emocijami* (Mayer in Cobb, 2000).

Javnost, pa tudi večina znanstvenikov ni vedela mnogo oziroma je bila nepoučena o čustveni inteligentnosti, dokler ni leta 1995 Goleman izdal knjigo *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, ki je hitro zajela zanimanje medijev, splošne javnosti in raziskovalcev (Salovey, Brackett in Mayer, 2004). Goleman (1995) opozarja, kako pomembne so povezave med razumevanjem in izražanjem čustev na eni strani ter specifičnimi sposobnostmi samoobvladovanja, komunikacije in socialnimi spretnostmi na drugi strani. Knjiga je kot prvo predstavila grobost, neodgovornost in nasilje kot resen problem tako celotnega naroda kot problem, ki se pojavlja tudi v državnih šolah. Kot drugo avtor trdi, da so znanstveniki odkrili povezavo med emocionalno inteligentnostjo in socialnimi spretnostmi. Poleg tega pa avtor emocionalno inteligentnost predstavlja kot alternativo klasični inteligentnosti, s pomočjo katere naj bi uspeh na različnih življenjskih področjih lažje napovedovali (Kajtna, 2006; Novak, 2009) in dokazuje, da so človekove zmožnosti, kot so samozavedanje, samodisciplina, vztrajnost in sposobnost vživljanja v čustva drugih, za življenje pomembnejše kot inteligentnost. Goleman (2001) tudi pravi, da čustvena inteligentnost določa našo zmogljivost za učenje praktičnih spretnosti in pri tem meni, da visoko čustveno inteligentna oseba še ni nujno učinkovita pri delu, ampak je potrebno, da osvoji čustvene spretnosti, ki pokažejo, kolikšen delež zmogljivosti je pretvorila v delovne spretnosti.

Pred devetdesetim letom prejšnjega stoletja se je pretirano poudarjala razumska plat življenja kot izključno edina smiselna vrednota. Takšno razmišljanje o človekovi naravi, ki izključuje moč čustev, je močno kratkovidno. Občutki so namreč enako pomembni, pogosto celo bolj, kot misel, in ko prevladajo čustva, je inteligentnost brez vsake moči (Goleman, 1997). Goleman je s svojo knjigo vzpodbudil druge znanstvenike, psihologe ter raziskovalce, da so poizvedovali in pisali o čustveni inteligentnosti predvsem kot o sposobnosti, ki je povezana s karakterjem in uspehom v življenju (Mayer in Cobb, 2000). Na drugi strani pa so Salovey,

Brackett in Mayer (2004) čustveno inteligentnost prikazali kot niz sposobnosti, ki se nanaša na točno zaznavanje in izražanje emocij, uporabo emocij za pospeševanje kognitivnih aktivnosti, razumevanje emocij in upravljanje z njimi tako za emocionalno kot osebno rast posameznika (Mayer in Salovey, 1997). Kasneje so Mayer, Salovey, Caruso in Sitarenios (2001) redefinirali svojo definicijo in potrdili, da je emocionalna inteligentnost zmožnost prepoznati pomen emocij in njihov odnos ter zmožnost na podlagi emocij sklepati, razmišljati, utemeljevati in reševati probleme. Njihova definicija se razlikuje od koncepta emocionalne inteligentnosti, uporabljene pri drugih raziskovalcih (Bar-On, 1997; Goleman, 1997; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden in Dornheim, 1998), vendar pa so kljub različnosti definicij le-te komplementarne in ne kontradiktorne (Ciarrochi, Chan in Caputi, 2000).

Danes je področje čustvene inteligentnosti zapolnjeno s članki, z znanstvenimi knjigami, s popularnimi uspešnicami ter z različnimi testi za merjenje čustvene inteligentnosti. Kljub temu je proučevanje tega področja šele na začetku, če samo spomnimo, da je najbolj uporabljena meritev inteligenčnega kvocienta (IQ) produkt več kot sto let trajajočega kliničnega ugotavljanja in raziskovanja (Salovey, Brackett in Mayer, 2004). Ashkanasy in Dasborough (2003, v Morrison, 2008) sta mnenja, da je pojav emocionalne inteligentnosti še vedno v njeni razvojni fazi in da raziskovalci nadaljujejo z razvijanjem instrumentov za njeno merjenje.

1.3.2. Inteligentnost in čustvena inteligentnost

1.3.2.1. Inteligentnost

Inteligentnost je ena najbolj pogosto definiranih konceptov v psihologiji. Nekatere definicije se med seboj tako zelo razlikujejo, kot da ne bi šlo za isto stvar, ugotavlja Pogačnik (1995). Avtor opozarja še na razliko med izrazoma inteligentnost in inteligenca, čeprav slovenski slovarji za pomene bistrost, bistroumnost, nadarjenost za umske dejavnosti dopuščajo oba izraza. V strokovnem jeziku pa obstaja pomenska razlika: inteligentnost je sposobnost, inteligenca pa pomeni družbeni sloj oziroma izobraženstvo. Izraz inteligentnost, inteligenca naj bi izviral iz besede *intelligentia*, prvič pa naj bi ga uporabil Cicero, rimski državnik, pravnik, pisec in filozof, in sicer po letu 106 p.n.št. V zgodovini psihološkega razvoja koncepta inteligentnosti se je pomembnost pojava z različnih vidikov obravnavanja (družbenih in kulturnih, nevroloških in genskih) neprestano spreminjala (Gardner, 1995),

ciklusi vedenja o inteligentnosti pa se menjavajo še danes. Psihologija in sorodne vede razpolagajo z vedno več znanja, vendar pa se še vedno dogaja, da odkritje posameznih vidikov inteligentnosti povzroči, da avtorji, ki jih odkrijejo, verjamejo, da ti vidiki lahko nadomestijo sam koncept inteligentnosti. Zato je Pogačnik (1995) podal naslednjo definicijo: »Inteligentnost je sposobnost živih bitij, da obdelujejo informacije na način, ki je zanje nov«. Inteligentnost tako odloča o tem, kako hitro, zanesljivo in izvirno odkrivamo logične odnose in razmerja v novih problemskih situacijah, kako uspešno se znajdemo v novih situacijah brez izkušenj in o tem, kako učinkovito v podobnih situacijah uporabimo pridobljene izkušnje.

Gardner (1995), kot začetnik teorije večplastne inteligence, je opredelil inteligentnost kot sposobnost obdelave določene vrste informacij in tako ovrigel pomen IQ. Ne omenja samo ene in edine inteligentnosti, ki naj bi bila odločilna za uspeh v življenju, temveč širok spekter različnih vrst inteligentnosti. Različne vrste inteligentnosti so v veliki meri medsebojno neodvisne in nobena vrsta ni pomembnejša od druge. Avtor razlikuje sedem oziroma po Cianciolovi in Sternbergu (2004) osem različnih vrst inteligentnosti: verbalno - jezikovno, telesno - kinestetično, glasbeno - ritmično, logično - matematično, vizualno - prostorsko, naturalistično - prirodoslovno, medosebno - interpersonalno in notranjo - intrapersonalno (razumevanje samega sebe). Intrapersonalna inteligentnost predstavlja strategije razmišljanja, obdelavo čustev, poznavanje samega sebe, sposobnost zavedanja lastnih emocij ter sposobnost dostopa do svojih čustev in razlikovanja med njimi, da lahko vplivamo nanje pri upravljanju našega vedenja. Interpersonalna inteligentnost pa predstavlja medosebno komunikacijo, empatijo, sodelovanje, prejemanje in dajanje povratne informacije. Je sposobnost razumevanja drugih ljudi, zavedanja o tem, kaj jih spodbuja, kako delajo in kako dobro je sodelovati z njimi.

Kot znanstvena predhodnica koncepta emocionalne inteligentnosti je poleg Gardnerjeve multiple teorije še Sternbergerjeva triarhična teorija inteligentnosti, ki je najbolj značilen predstavnik razlage koncepta socialne ali praktične inteligentnosti (Kajtna, 2006). Sternberg označuje uspešno inteligentnost kot ravnovesje predvsem analitičnih, kreativnih in praktičnih sposobnosti za doseg uspeha znotraj posameznega socialno-kulturnega konteksta (Cianciolo in Sternberg, 2004; Mandell in Pherwani, 2003) in predstavlja tri vidike inteligentnosti:

- *Komponentna podteorija*: Določa strukture in mehanizme, ki so baza inteligentnemu vedenju in določa kognitivne procese, ki so vključeni v prilagajanje okolju, v izbiranje okolja in njegovo preoblikovanje.
- *Izkustvena podteorija*: Predpostavlja, da v določeni nalogi ali situaciji kontekstualno primerno vedenje ni enako inteligentnemu na vseh nivojih izkustva s tem vedenjem ali skupino vedenj – inteligentnost pride bolj do izraza, če je subjekt postavljen pred novo izkustvo.
- *Kontekstualna podteorija*: Razlaga inteligentno vedenje kot posledico različnih socialno-kulturnih kontekstov, kjer je vključeno tudi izbiranje in prilagajanje ter preoblikovanje okolja na način, ki najbolj ustreza subjektivim sposobnostim, interesom ali vrednotam (Cianciolo in Sternberg, 2004; Kajtna, 2006).

V preteklosti, pa tudi še danes, ima inteligenčni kvocient velik pomen pri ocenjevanju in obravnavanju posameznika. Vendar pa se strokovnjaki in ljudje na splošno zavedajo, da inteligenca v smislu razumevanja, povezovanja, logičnega sklepanja, matematičnih sposobnosti ne oblikuje posameznika v celoti. Čustva so tista, ki šele dajo popolno oceno (Španja, 2008).

1.3.2.2. Čustva in čustvena inteligentnost

Čustvo je izraz, katerega natančen pomen so tako psihologi kot filozofi določevali in spreverčali več kot stoletje (Goleman, 1997). Oxford English Dictionary navaja dobesedni pomen čustva z naslednjo definicijo: »Vsako razburjenje ali beganje uma, občutka, hrepenenja; vsako vihravo ali vznemirjeno duševno stanje«. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (Bajec, 1991) zasledimo sledeče: »Čustva so duševni proces ali stanje, ki so posledica odnosa med človekom in okoljem«. S čustvi doživljamo poseben odnos do pojavov, predmetov, oseb, njihovo privlačnost ali neprivlačnost ter odnos do lastnih ravnanj in doživljanj. Izraz *emocija* (čustvo) ima svoj koren v latinski besedi *motere* (gibati se), pred katero stoji prepona *-e*, ki vključuje pomen gibati se stran in tako napeljuje k pomenu, da je težnja k dejavnosti vsebovana v vsaki emociji. Čustva torej spodbujajo k dejanjem, pravi Goleman (1997). Usmerjajo naše vedenje in sprožajo motive, pri čemer se izogibamo dejanjem, ki sprožajo negativna čustva in se usmerjamo k tistim, ki povzročajo pozitivna (Mayer, 2001).

Simmons in Simmons (2000) govorita o čustveni inteligentnosti kot o človekovih čustvenih potrebah, pobudah in resničnih vrednotah, ki oblikujejo človekovo javno vedenje. Čustveni in osebni razvoj človeka je posledica delovanja treh dejavnikov: dednosti, učenja ter fizičnih in kemičnih sprememb, ki jih v telesu povzročijo zunanji vplivi. Vsak od nas tako z genetsko zasnovano podeduje določene lastnosti in nagnjenja svojih bioloških staršev. Značajske poteze, kot so prijaznost, sovražnost, optimizem, pogum, so le delno dedno pogojene, otrok pa z določenimi nagnjenostmi že pride na svet. Čustvena inteligentnost se pod vplivom okolja, učenja, vzgoje in izkušenj oblikuje naprej. V čustveni in duševni razvoj pa lahko posežejo tudi kemične ali fizične spremembe v telesu (možganski tumor, uživanje mamil), ki povzročajo določene odzive posameznika (Simmons in Simmons, 2000).

Med najbolj preproste opredelitve čustvene inteligentnosti spada Weisingerjeva (2001), ki pravi, da je čustvena inteligentnost preprosto inteligentna uporaba čustev tako na osebni kot medosebni ravni. Gre za izražanje, razumevanje, uporabo čustev in upravljanje s čustvi, pri čemer svoja čustva namerno uporabljamo tako, da nam pomagajo k takšnemu vedenju in mišljenju, ki nam je v korist. Podobno sta čustveno inteligentnost definirala Mayer in Salovey (Mayer in Salovey, 1997; Salovey in Mayer, 1990), in sicer kot vrsto socialne sposobnosti, ki se nanaša na procese, ki vsebujejo prepoznavanje, uporabo, upravljanje, obvladovanje in razumevanje svojih lastnih čustev ter čustvenega stanja drugih, njihovega razločevanja in uporabe teh informacij za usmerjanje mišljenja in vedenja. Med čustvene lastnosti, pomembne za uspeh, prištevata še: nadziranje razpoloženja, neodvisnost, prilagodljivost, občutek priljubljenosti, reševanje medosebnih težav, vztrajnost, blagohotnost, prijaznost in spoštovanje. Da bi zagotovila bolj formalno definicijo čustvene inteligentnosti, sta Salovey in Mayer (1990) opisala emocionalno inteligentnost kot inteligentni karakter, za katerega veljajo naslednje značilnosti: prilagodljiv, odkrit, naraven, topel, vztrajen in optimističen. Goleman (1997) je čustveno inteligentnost opredelil kot najpomembnejši dejavnik osebne prilagoditve ter uspešnosti v odnosih med ljudmi. Predstavlja zmožnost za življenje, samozavest in obvladovanje čustev v ljudeh samih in v odnosih z drugimi. Zajema zmogljivosti, kot so spodbujanje sebe in kljubovanje frustracijam, obvladovanje razpoloženja in sproščanje stisk, ki zavirajo sposobnost razmišljanja, nadziranje vzgibov in odlaganje z zadovoljivostjo ter življenje v čustva drugih in upanje. Weisbach in Dachsova (1999) sta mnenja, da čustvene sposobnosti odločajo o tem, kako spretno človek ravna s seboj in z drugimi, s tem pa vplivajo na uspehe posameznika v zasebnem življenju in poklicu. Čustvena inteligentnost opisuje raznovrstne človekove lastnosti, kot so značaj, obzirnost, rahločutnost, človečnost.

Kajtna (2006) je pojmovanje čustvene inteligentnosti razdelila na laično in znanstveno, pri čemer ugotavlja, da je laično pojmovanje zelo široko, saj definicije vključujejo vrsto osebnostnih značilnosti, kot so empatija, motivacija, toplina, vztrajnost in socialne spretnosti. Avtorica ocenjuje trditve o pomembnosti čustvene inteligentnosti predvsem v komercialnih izdajah za problematične, saj preveč poudarjajo njen pomen kot edini dejavnik za uspešnost v vsakodnevnem življenju. Na podobne kritike, predvsem zaradi preveč poljudnega in ne znanstvenega pristopa, je ob izdaji knjige naletel tudi Goleman (1997).

V strokovnem in znanstvenem prepričanju prihaja do nasprotovanja med pojmi inteligence (IQ) in čustvene inteligence. Tradicionalni pogled na emocije pravi, da si čustva in mišljenje stojijo na nasprotnih straneh. Tako npr., če nekdo izraža čustva, pomeni, da je njegovo mišljenje nezrelo, samo en velik kaos. Psihologi kot Yung (1936, v Salovey, Brackett in Mayer, 2004) navajajo, da emocije motijo aktivnost posameznika in lahko povzročijo popolno izgubo cerebralne kontrole, medtem ko sodobnejše teorije emocij kažejo na to, da emocije usmerjajo kognitivne aktivnosti in motivirajo ciljno usmerjeno vedenje (Strongman, 1987, v Pečjak in Avsec, 2003). Prepričanje, da logični sklepi zagotavljajo najboljšo možno rešitev za vsak problem in da je ta rešitev dosegljiva z izključevanjem čustev, je precej zmotno, ugotavlja Damasio (1994, v Kajtna, 2006) ter meni, da so čustva podporni sistem racionalnosti in sestavni del mišljenja, brez katerih razum ne more ustrezno delovati. Procesi mišljenja so se namreč razvili na podlagi delovanja čustev. Nov, moderen pogled na čustva tako govori, da so čustva prilagodljiva, funkcionalna, organizirajo mišljenje posameznika in mu pomagajo, da je pozoren na določene stvari in motivirajo njegovo vedenje.

1.3.3. Čustveni in razumski um

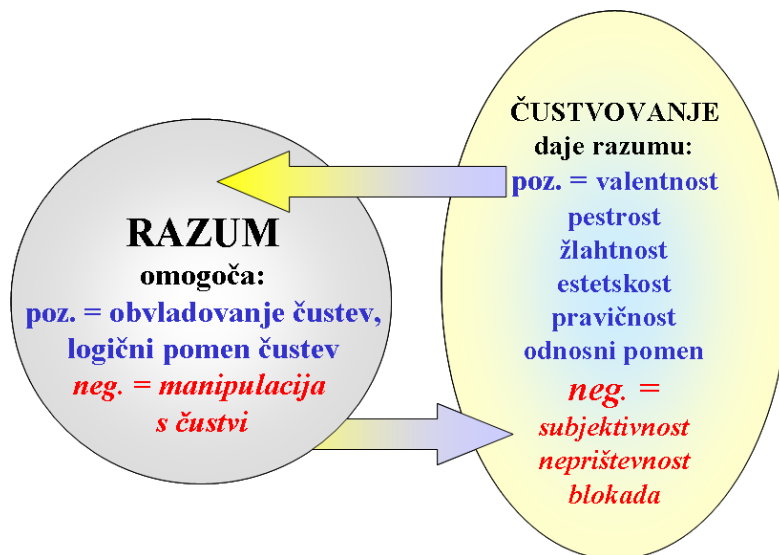
Vsak človek ima dve vrsti uma: tistega, ki misli – razumski um in tistega, ki čuti – čustveni um. Sta sistema, ki uravnavata dve različni, vendar soodvisni vrsti inteligentnosti: razumsko (IQ) in čustveno (EQ). Razum tako ne more dobro delovati brez čustvene inteligentnosti, le - tej pa koristi premišljena razumska presoja. Schillingova (2000) še navaja, da ko obe inteligentnosti delujeta usklajeno in učinkovito, se dvigne tako čustvena inteligentnost kot razumska sposobnost.

Tudi Goleman (1997) navaja osnovno predpostavko čustvene inteligentnosti, ki pravi, da ljudje delujemo z dvema umoma, z izkustvenim in racionalnim:

- *Izkustveni*: Je podzavesten, deluje samodejno, uči se neposredno iz izkušenj in je povezan s čustvi. Inteligentnost izkustvenega uma vsebuje praktično, družbeno in čustveno inteligentnost.
- *Racionalni*: Je zavesten, preudaren, vodi ga logično sklepanje, njegova bistvena sposobnost pa je reševanje abstraktnih problemov. Meri se z inteligenčnim kvocientom.

Tako čustveni kot razumski um povečini tesno sodelujeta in se prepletata ter sta pogosto med seboj zelo dobro usklajena. Čustva oskrbujejo vsako dejanje razumnega uma s čustvenim nabojem in drugimi podatki, razumni um pa zgladi čustvene vzgibe ali pa jih zatre. Ravnovesje med njima se lahko poruši pri strasteh, saj čustveni um postane ukazovalen in prevlada nad razumnim umom (Goleman, 1997).

Mayer (2001) je mnenja, da sta inteligentnost in čustvovanje popolnoma različna umska procesa, ki pa se odvijata v nenehnem medsebojnem vplivanju. Tako čustva dajejo «hladnemu» razumu valentnost: vrednost, barvitost in žlahtnost doživljanja, mišljenja in izražanja. Imata skupno prilagoditveno funkcijo. Avtor je prepričan, da lahko govorimo zgolj o čustvenem umu in ne o čustveni inteligentnosti, ki je ena izmed razsežnosti uma in opozarja, da je dajanje prednosti katerikoli razsežnosti uma nesmiselno in neznanstveno. Z razumom uravnavamo čustvovanje, po drugi strani pa čustva močno vplivajo na miselne procese, pri čemer delež med njima ni nikoli konstanten, temveč je odvisen od situacije, motiva in čustvene usmeritve posameznika (Mayer, 2001).



Slika 7: Sovplivanje inteligentnosti in čustvovanja (Mayer, 2001)

Med inteligentnostjo in čustvi obstaja kar nekaj razlik. Psihologa Ekman in Epstein (Goleman, 1997) sta ugotovila, da je čustveni um veliko hitrejši kot razumski ter vstopi v dogajanje brez časa za premislek. Zaradi svoje hitrosti obravnava celotno sliko dogajanja ali pa samo najbolj vpadljive dele in se ne poslužuje preudarnega in razčlenjevalnega razmišljanja.

Glede na inteligenčni kvocient, ki se skozi življenje bolj ali manj ne spreminja, se čustvena inteligentnost razvija in se z izkušnjami dopolnjuje celo življenje (Brackett, Mayer in Warner, 2004; Urbanija, 2001). Lahko jo negujemo, razvijamo, povečujemo. Simmons in Simmons (2000) sta mnenja, da je čustvena inteligentnost lahko statična ali pa spremenljiva, odvisno pač od človeka. Temeljni vidiki značaja se kažejo že pri šestih letih starosti, vendar se med odraščanjem še spreminjajo. Do adolescence se čustvena inteligentnost še oblikuje, kasneje pa se ne spremeni veliko več, razen, kadar skušamo posamezna področja zavestno spremeniti. Tako avtorja zaključujeta, da je čustvena inteligentnost dokaj stalna, s tem da se na posameznih področjih lahko pomikamo gor ali dol po merski lestvici.

1.3.4. Teorije čustvene inteligentnosti

Sodobne teorije emocionalne inteligentnosti lahko glede na pojmovanje koncepta razdelimo v dve skupini. V prvi skupini so teorije, ki čustveno inteligentnost opredeljujejo kot mentalno sposobnost, v drugi pa teorije, ki jo pojmujejo kot mešanico adaptivnih emocionalnih lastnosti

in dispozicij ter mentalnih sposobnosti (Pečjak in Avsec, 2003), oziroma je čustvena inteligentnost opredeljena kot niz sposobnosti, ki zajemajo zaznavanje, sklepanje in mišljenje na podlagi informacij, ki izvirajo iz emocij ter kot sposobnost, ki zajema socialno vedenje, ravnanje in kompetence (Mandell in Pherwani, 2003). Čeprav so pristopi različni, so vseeno bolj komplementarni kot kontradiktorni (Ciarrochi idr., 2000, v Morrison, 2008).

1.3.4.1. Mayer in Salovey-jeva teorija čustvene inteligentnosti

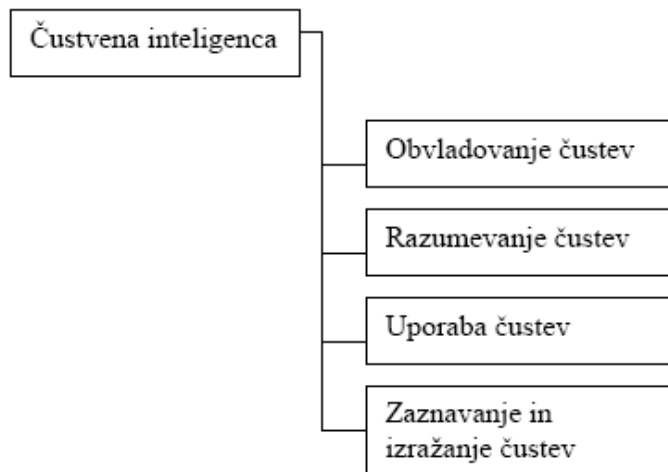
Salovey in Mayer (1990), katerih teorija opredeljuje čustveno inteligentnost kot sposobnost, sta razdelila čustveno inteligentnost na pet osnovnih sposobnosti:

- *Samozavedanje, poznavanje svojih čustev*: Opazovanje samega sebe in prepoznavanje občutkov, ki se v resnici porajajo.
- *Obvladovanje čustev*: Prilagajanje občutkov, da ustrezajo okoliščinam, iskanje poti za premagovanje strahov, zaskrbljenosti, jeze in žalosti.
- *Spodbujanje sebe*: Sposobnost urjenja čustev, da služijo namenu, kamor spadajo, samokontrola, odlog nagrajevanja in obvladovanja impulzov.
- *Prepoznavanje čustev drugih, empatija*: Poslušanje za pritajene znake iz družbenega okolja, občutljivost za to, kakšne občutke, potrebe ali zahteve imajo drugi.
- *Uravnavanje odnosov*: Umetnost ustvarjanja in ohranjanja medosebnih odnosov, spretnost uravnavanja čustev drugih ter sposobnost pomena emocij v medosebnem odnosu, ki predstavlja osnovo za razumno reševanje problemov.

Te sposobnosti pripomorejo k natančni določitvi, izražanju in učinkovitemu uravnavanju čustev tako v nas samih kot pri drugih, ter uporabi občutkov za motivacijo in doseganje željenih ciljev. Avtorja sta sestavila tudi model čustvene inteligentnosti, ki ga tvori štiri-stopenjska lestvica in predstavlja temelje čustvene inteligentnosti (Salovey in Mayer, 2001 v, Fendre, 2008). Vsak izmed temeljev vključuje sposobnost vseh prejšnjih ravni in jih hierarhično nadgrajuje (Weisinger, 2001):

- *Sposobnost natančnega zaznavanja, ocenjevanja in izražanja čustev*: Nanaša se na sposobnost prepoznavanja emocij pri sebi in drugih ter pomeni pravilno zaznavanje čustvenih signalov, izrazov na obrazu, tona glasu.

- *Sposobnost lastnega generiranja čustev:* Čustva izboljšajo mišljenje, saj je potrebno pri reševanju težav vključiti čustva in razum. Vodja s svojo dovzetnostjo za čustva in odprtim pristopom za sprejemanje odločitev spodbudi zaposlene h kreativnejšemu in bolj odprtemu načinu razmišljanja.
- *Sposobnost razumevanja čustev in čustvenega znanja:* Pomeni razumeti kompleksnost in raznolikost čustev, spreminjanja stanja čustev, vzroke pojava čustev in povezave med različnimi čustvi. Vodja je tako sposoben, da razume drugačne poglede na iste situacije.
- *Sposobnost uravnavanja čustev na čustveni in intelektualni ravni:* Vključuje zavedanje lastnih čustev in prepoznavanje čustev pri drugih ter sposobnost samokontrole čustev, saj je potrebno v določenih situacijah obvladati svoja čustva in se v konfliktnih situacijah zavesti, ali so naša čustva prava ali v stanju afekta.



Slika 8: Štiri veje čustvene inteligentnosti (Mayer, Salovey in Caruso, 2000)

1.3.4.2. Golemanova teorija čustvene inteligentnosti

Že filozof Aristotel je zagovarjal trditev, da modrost najdemo le z brzdanjem svojih strasti in poudarjal, da je najpomembnejše znanje o tem, kako razum združiti s čustvi. Na teh temeljih sloni tudi Golemanova teorija emocionalne inteligentnosti, ki pravi, da ljudje delujemo z dvema umoma, s čustvenim in razumnim. Čustveni um je veliko hitrejši kot razumni, njegova hitrost pa odvrča od preudarnega in razčlenjevalnega razmišljanja, ki je zaščitni znak miselnega uma. Za dejanja, ki jih sproži čustveni um, je značilna močna zanesljivost, stranski proizvod usmerjenega in poenostavljenega pogleda na stvari, ki so za razumni um lahko

osupljive, meni Goleman (1997). Razumni um tako potrebuje več časa, da zabeleži dogodek in se nanj odzove, saj »prvi vzgib« prihaja iz srca in ne iz razuma.

V Golemanovi (1997) definiciji čustvene inteligentnosti prepoznamo pet skupin sposobnosti:

- *Poznavanje svojih emocij – zavedanje sebe*: Je temelj čustvene inteligentnosti. Sposobnost nadziranja občutkov v vsakem trenutku je zelo pomembna za duševni vpogled in razumevanje. Ljudje, ki z večjo gotovostjo obvladajo svoja čustva, se bolje znajdejo v življenju in so tudi bolj trdni v svojih občutkih pri odločitvah.
- *Obvladovanje emocij*: Sposobnost, ki nadgrajuje zavest o sebi, je prilagajanje občutkov, da ustrezajo okoliščinam (sposobnost premagovanja mračnosti, razdražljivosti, neuspehov v življenju, sposobnost umirjanja itd.). Ljudje, ki so na tem področju večji, si hitro opomorejo po udarcih in vznemirjenjih v življenju, medtem ko se neveščji ljudje na tem področju nenehno bojujejo s stiskami in z njimi povezanimi občutki.
- *Spodbujanje sebe – samomotiviranje*: Je sposobnost urejanja čustev, da služijo namenu (večji zbranosti, spodbujanju in obvladovanju sebe, ustvarjalnosti itd.). Čustveno samoobvladovanje je prvo pravilo za izpolnjevanje vsakega cilja. Ljudje, ki obvladajo to spretnost, dosežejo višjo storilnost in učinkovitost.
- *Prepoznavanje čustev drugih - empatija*: Je sposobnost, ki nadgrajuje čustveno zavest o sebi in je osnovna spretnost v odnosu z ljudmi. Ljudje, ki so nagnjeni k empatiji, imajo večji posluš za ljudi, za njihove potrebe in zahteve.
- *Uravnavanje odnosov*: Je umetnost ustvarjanja in ohranjanja medosebnih odnosov oziroma je spretnost uravnavanja čustev pri drugih. Ljudje, ki obvladajo te spretnosti, so uspešni povsod, kjer okoliščine zahtevajo ubrane odnose z drugimi. So priljubljeni, uspešni na vodilnih mestih in učinkoviti v medosebnih odnosih.

Goleman (1997) poudarja, da so ljudje različni med seboj glede sposobnosti na vsakem od naštetih področij. Temelji, ki določajo to stopnjo, so živčnega izvora, s tem, da so možgani zelo prilagodljivi in nenehno dovzetni za učenje. Emocionalno inteligentnost je opisal kot samokontrolo, vztrajnost in motivacijo. Njegova teorija prav tako predlaga, da je emocionalna inteligentnost potencial, ki omogoča razvoj in obvladovanje sposobnosti, kot so samozavedanje, samoupravljanje, socialna zavest in upravljanje z medosebnimi odnosi. Vsaka od teh sposobnosti se lahko z učenjem krepi.

Koncept Golemanove čustvene inteligentnosti je predvsem usmerjen na delovno mesto v sklopu organizacije ali podjetja, še posebej na značilnosti vodenja (Goleman, 1998), kar mu priznavajo tudi nekatere raziskave (Caruso in Wolf, 2004; Dulewicz in Higgs, 2003; Kunnanatt, 2004, v Kajtna, 2006).

Kritiki Golemanu predvsem očitajo preobširnost njegovega pojmovanja čustvene inteligentnosti, saj ga razširja med drugim tudi na reševanje težav v zakonu, sprejemanje različnosti in premagovanje predsodkov, premagovanje depresije in anksioznosti, urejanje družinskih odnosov, premagovanje posttravmatskega stresa itd., s svojimi opredelitvami pa je tako rekoč zajel celotno osebnost (Kajtna, 2006).

1.3.4.3. Cooper – Sawafova teorija čustvene inteligentnosti

Cooper in Sawaf (1997) čustveno inteligentnost opredeljujeta kot sposobnost občutenja, razumevanja in učinkovite uporabe moči ter bistrine čustev kot vira človeške energije, informacij, povezav in vpliva. Veliko pozornost posvečata razvijanju intuicije in občutku »iz drobovja«, pri čemer gre za globoki notranji občutek. Amigdala v možganih je namreč shramba vsega, kar občutimo ob izkušnji in nam stalno pošilja ustrezne podatke. Tako se preko amigdalinoga mrežja in živčnih poti, ki vodijo v notranje organe, odzivamo somatsko. Od tu torej občutek »iz drobovja« (Goleman, 1997).

Sposobnosti čustvene inteligentnosti sta Cooper in Sawaf (1997) razdelila na štiri osnovne spretnosti:

- *Čustvena pismenost*: Pomeni spoznavanje, spoštovanje in vrednotenje prirojenega čustvenega uma. Eden izmed znakov čustvene pismenosti je tudi sposobnost preskočiti impulzivnost in se primerno odzvati na čustva. V kategorijo čustvene pismenosti spadajo: čustvena iskrenost, čustvena energija, čustven odziv in uporabna intuicija.
- *Čustvena sposobnost*: Usposobi ljudi za uporabo čustvene pismenosti v praksi, razvijanje verodostojnosti in zaupanja. Skozi čustveno sposobnost smo bolj prilagodljivi in hitreje odpuščamo tako sebi kot drugim, ko se pojavljajo napake. Čustveno sposobnost sestavljajo pristnost, območje zaupanja, plodno nezadovoljstvo in prožnost.

- *Čustvena globina*: Nanaša se na raziskovanje naše notranjosti – kaj smo in kaj lahko postanemo. Skozi čustveno globino začnemo raziskovati in zaupati edinstvenemu potencialu, ki nas vodi k večji izpolnitvi v življenju. Sestavljajo jo štiri komponente: edinstven potencial in namen, predanost, uporabna integriteta in vpliv brez izvajanja avtoritete.
- *Čustvena alkimija*: Nanaša se na občutenje, prilagajanje in razvrščanje različnih čustvenih vibracij ali odzivov, ki jih čutimo v nas in v drugih. Omogoča nam učinkovito spoprijemanje z izzivi, preoblikovanje težavnih situacij, zaznavanje priložnosti, raziskovanje neznanih področij ter spreminjanje pravil in kreiranje prihodnosti.

1.3.4.4. Bar-On-ova teorija čustvene inteligentnosti

Bar-On opredeljuje čustveno inteligentnost kot razumevanje lastnih čustev in čustev drugih, kot dober medosebni odnos ter sposobnost prilagajanja različnim razmeram in pritiskom okolice. Meni, da je čustveno inteligentnost posameznika mogoče izboljšati s treniranjem, programiranjem in terapijo (Španja, 2008). Avtor pravi, da čustvena inteligentnost vključuje emocionalne, osebne in socialne dimenzije inteligentnosti, ki imajo po njegovem za vsakodnevno funkcioniranje posameznika in njegovo uspešnost v življenju pogosto večjo prediktivno vrednost kot klasična inteligentnost (Bar-On, 1997, v Kajtna 2006). Bar-On je prvi, ki je razvil mero za merjenje čustvene inteligentnosti, pri čemer je uporabil izraz čustveni kvocient EQ. V vprašalniku emocionalne inteligentnosti Emotional Quotient Inventory, ki ga sestavlja pet področij, je izpeljal končno strukturo emocionalne in socialne inteligentnosti (Bar-On, 1997, v Kajtna, 2006):

- *Intrapersonalna inteligentnost*: Vključuje emocionalno samozavedanje, asertivnost, samospoštovanje, samoaktualizacijo in neodvisnost.
- *Interpersonalna inteligentnost*: Vključuje empatijo, medosebne odnose in družbeno odgovornost.
- *Prilagodljivost*: Vključuje reševanje problemov, preverjanje realnosti in fleksibilnost.
- *Spoprijemanje s stresom*: Frustracijska toleranca in kontrola impulzov.
- *Splošno razpoloženje*: Sreča in optimizem.

1.3.4.5. *Simmons in Simonsova teorija čustvene inteligentnosti*

Simmons in Simmons (2000) sta že leta 1975 razdelila čustveno inteligentnost na trinajst osnovnih področij ter šestindvajset osnovnih tipov ljudi, pri čemer se področja in tipi nanašajo na človeški značaj. Razvila sta tudi veljaven in zanesljiv način merjenja teh lastnosti. Avtorja pravzaprav enačita človekov značaj in čustveno inteligentnost. Teh trinajst značilnosti, ki opredeljujejo čustveno inteligentnost, je naslednjih (Simmons in Simmons, 2000):

- *Čustvena energija*: Človek jo potrebuje, da se spopade s stresom, pritiski, razočaranji in nesoglasji. Če imamo te energije veliko, smo lahko zelo dejavni in se razdajamo na številnih področjih, kot so poklic, izobraževanje, prijatelji, hobiji, družina.
- *Čustvena napetost*: Pove nam, v kolikšni meri občutki nelagodja pestijo človeka, tj. količino neprijetnih občutkov.
- *Optimizem*: Kako gledamo na svet – ali črno ali svetlo.
- *Samospoštovanje*: Nagnjenje, da se sprejemamo in cenimo. Samospoštovanje nam pove, kako pozitivno mnenje imamo o sebi in kako se imamo radi.
- *Predanost delu*: Nagnjenost, da delamo trdo, da opravimo zastavljene naloge in prevzemamo dolžnosti.
- *Natančnost*: Koliko se zberemo in osredotočimo na svoje delo.
- *Želja po spremembi*: Koliko si želimo sprememb vedenja, prepričanj, okolja.
- *Pogum*: Pripravljenost prenesti izgubo, pomanjkanje, poškodbo, telesno neugodje, da bi dosegli želeni cilj.
- *Odločnost*: Sposobnost, da si oblikujemo mnenje, postavimo cilje in sprejmemo odločitve.
- *Samouveljavljanje*: Koliko znamo spodbuditi druge, da privzamejo neko zamisel, ali se po njej ravnaajo.
- *Strpnost*: Potrpežljivost, pripravljenost, da prenesemo nadlegovanje drugih;
- *Obzirnost*: Koliko smo razumevajoči, pozorni, pošteni, odgovorni do drugih in pripravljeni pomagati.
- *Družabnost*: Kako radi spoznavamo ljudi, se družimo in smo usmerjeni v skupinsko delovanje.

Med osnovne tipe čustvene inteligentnosti ljudi avtorja prištevata: počasen, živahen, sproščen, napet človek, črnogled, optimist, ponižen, samozavesten, lagoden, marljiv, spontan, pazljiv,

človek navad, človek sprememb, previden, pogumen, obotavljiv, odločen, popustljiv, nepopustljiv, netoleranten, toleranten, samovoljen, obziren, zadržan in družaben človek. Avtorja navajata, da je človekov čustveni in osebni razvoj posledica prepletanja delovanja dednosti, učenja in vzgoje ter fizične in kemične spremembe. Tako kot Goleman, dajeta pri napovedovanju poklicne uspešnosti in splošne prilagodljivosti prednost čustveni inteligentnosti pred inteligenčnim količnikom. Simmons in Simmonsova teorija je tudi v obsežnosti in zajemanju velikega področja psihologije podobna Golemanovi, Kajtna (2006) pa jo zaradi neznanstvenega opisa uvršča med laične.

1.3.4.6. Weisingerjeva teorija čustvene inteligentnosti

Čustvena inteligentnost je inteligentna uporaba čustev tako na osebni ravni (ko pomagamo sebi) kot na medosebni (ko pomagamo drugim), meni Weisinger (2001) in nadaljuje, da lahko svoja čustva namerno uporabljamo tako, da nam pripomorejo k takšnemu vedenju in mišljenju, ki nam je v korist. Med sposobnosti čustvene inteligentnosti Weisinger (2001) uvršča samozavedanje, obvladovanje čustev in samomotivacijo kot osebne sposobnosti posameznika ter sporazumevanje, medosebne odnose in čustveno mentorstvo kot socialne spretnosti.

Osebne sposobnosti:

- *Samozavedanje*: Pomeni zavedanje samega sebe, lastnih čustev, zaznav, ocen, namenov, vedenja, okolice sebe. Potrebno je poznati bogato paleto podatkov o sebi, ki pomagajo razumeti, kako se posameznik odziva, vede, sporazumeva in ravna v različnih situacijah.
- *Obvladovanje čustev*: Pomeni, da posameznik razume svoja čustva in jih zato lažje uporabi sebi v prid. Če obvlada sestavne dele odziva (misli, telesne spremembe in vedenje), je sposoben obvladovati svoja čustva.
- *Samotivacija*: Pomeni, da posameznik svoj čustveni sistem uporabi kot gonilno silo vsega procesa. Vsak po svoje uporablja vire motivacije (vsak sam, dobri prijatelji, družina, sodelavci, čustveni mentor ter okolje), ki vplivajo na motivacijske temelje – zaupanje, optimizem, vztrajnost in navdušenje.

Socialne sposobnosti:

- *Razvijanje učinkovitih komunikacijskih sposobnosti:* Pomeni temelj vsakega odnosa. Za učinkovito in produktivno komunikacijo so potrebne naslednje sposobnosti: samorazkrivanje, odločnost, dinamično poslušanje, kritika in skupinska komunikacija.
- *Razvijanje znanja o medosebnih odnosih:* Pomembno je znati analizirati odnos, ki posamezniku pomaga izkoristiti bistvene lastnosti odnosa in ga obvladovati. Vsak odnos vsebuje zadovoljevanje medsebojnih potreb, ohranjanje dolgotrajne medsebojne zveze ter izmenjavo informacij o občutkih, mislih, idejah.
- *Čustveno mentorstvo:* Pomeni pomagati drugim pri obvladovanju čustev, učinkovitem komuniciranju, pri motivaciji ter reševanju sporov in problemov.

Weisingerjev model čustvene inteligentnosti se v določenih sposobnostih zelo ujema s posameznimi sposobnostmi čustvene inteligentnosti drugih avtorjev. Tako bi lahko potegnili vzporednice med Weisingerjevim čustvenim mentorstvom in Salovey-Mayerjevo sposobnostjo uravnavanja čustev oziroma Cooper-Sawafovo teorijo o čustveni alkimiji. Pri osebnih sposobnostih pa je Weisingerjeva teorija v veliki meri podobna Golemanovi razporeditvi, s tem da se je Goleman bolj poglobil v notranjost človeka (Fendre, 2008).

1.3.5. Merjenje čustvene inteligentnosti

Tako mnenja o opredelitvi čustvene inteligentnosti kot mnenja o merjenju le-te, so pri različnih avtorjih različno opredeljena. Za razliko od inteligenčnega kvocienta, ki ga je moč izmeriti z normiranimi inteligenčnimi testi (Shapiro, 1999), merjenje čustvene inteligentnosti ni tako jasno in eksaktno. Mayer in Salovey (1997) ugovarjata zoper uporabo izraza čustveni količnik ali kvocient kot sopomenke za čustveno inteligentnost, saj naj bi zavajal ljudi, da obstajajo natančni testi za merjenje čustvenega količnika (Shapiro, 1999). Tudi izražanje čustev je v nasprotju z inteligentnostjo močno spremenljivo, saj je odvisno od aktualnega stanja posameznika in situacije v okolju, navaja Mayer (2001). Testi inteligenčnega kvocienta omogočajo neposredno merjenje hitrosti in zanesljivosti obdelovanja informacij, medtem ko bi morali pri čustveni inteligentnosti upoštevati več razsežnosti, kot so ustreznost čustvenih odzivov, razvitost čustvenih izrazov, pestrost ter sestavljenost čustev, trenutno razpoloženje vsakega posameznika ter čustveno vzdušje situacije. Zaradi kompleksnosti in spremenljivosti

predmeta merjenja testi čustvene inteligentnosti ne morejo imeti zadovoljivih merskih lastnosti, kot so veljavnost, zanesljivost, objektivnost in normiranost (Mayer, 2001). Davis, Stankov in Roberts (1998) so predlagali, da se čustvena inteligentnost ne bi smela obravnavati kot edinstvena človekova zmožnost, dokler ne obstaja primeren merski instrument za njeno izmeritev.

Kljub nekaterim dvomom o merjenju čustvene inteligentnosti so različni avtorji po svoje opredeljevali, s kakšnimi metodami in instrumenti naj bi se merila čustvena inteligentnost. Mayer, Salovey in Caruso so leta 1997 prvi razvili test čustvene inteligentnosti – večfaktorsko lestvico čustvene inteligence (MEIS – Multifactor Emotional Intelligence), ki temelji na človekovih sposobnostih. Dve leti kasneje so podali novejšo različico in jo poimenovali Mayerjev, Saloveyjev in Carusov test čustvene inteligence MSCEIT (Mandell in Pherwani, 2003). Mayer, Caruso in Salovey (2000) so instrumente za merjenje čustvene inteligentnosti razdelili v tri skupine:

- *Samocenjevalni vprašalnik*: Posameznik odgovarja na vrsto trditev, pri čemer ocenjuje in pojmuje samega sebe. Med takšne vprašalnike spadajo Bar-On-ov vprašalnik (EQI – Emotional Quotient Inventory) (Bar-On, 1997), Taksičev vprašalnik emocionalne kompetentnosti VEK (Taksič, 1998) ter SSSRI – Schutte Self-Report Inventory.
- *Ocenjevanje s strani opazovalcev*: Je pristop, pri katerem posameznika oziroma njegovo čustveno delovanje zaznavajo drugi ljudje. Takšen vprašalnik je npr. Emotional Competence Inventory (Boyatzis, Goleman in Rhee, 2000, v Kajtna, 2006).
- *Testi sposobnosti*: Sestavljeni so iz nalog, ki merijo različna področja čustvene inteligentnosti posameznika. Med takšne teste spada Mayer, Saloveyev in Carusojev test MEIS (Multifactor Emotional Intelligence) in kasneje dopolnjeni test MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test). Test meri štiri različne sposobnosti čustvene inteligentnosti: prepoznavanje emocij, uporabo emocij, razumevanje emocij ter upravljanje z emocijami.

1.3.6. Raziskave vplivov čustvene inteligentnosti

Uspeh na pomembnih življenjskih področjih in v osebnem napredovanju napoveduje v veliki meri emocionalna inteligentnost (Abraham, 2000; Akers in Porter, 2003; Goleman, 1995;

Martin, Easton, Wilson, Takemoto in Sullivan, 2004; Mayer, 1999; Simmons in Simmons, 2000; Weisbach in Dachs, 1999). Osebni razvoj se kaže v napredovanju po hierarhični lestvici na delovnem mestu (Boudreau, Boswel in Judge, 2001; Metz in Tharenou, 2001), poveča se kompetentnost posameznika (Tharenou, Latimer in Conroy, 1994), Pergamit in Veum (1999) pa naštevata tudi večjo odgovornost v podjetju, do sodelavcev, projektno delo, boljši finančni rezultat podjetja in povišanje plače. Simmons in Simmons (2000) uspeh v odnosih in poklicu pripisujeta še drugim dejavnikom, kot so tehnične spretnosti, strokovno znanje, umske sposobnosti, telesna pripravljenost, zunanji videz, zanimanje za določeno delo itd., pri tem pa poudarjata, da je čustvena inteligentnost najpomembnejši posamični dejavnik. Prav tako pa sta prepričana, da čustvena inteligentnost vpliva na to, kako se bo posameznik ujel z okoljem, delovnim mestom in z drugimi ljudmi. Čustvena inteligentnost naj bi vplivala na učinkovito reševanje kompleksnih problemov (Goleman, 1998; Otto, Doring-Seipel in Lantermann, 2002), veliko vlogo ima pri uspešnosti v pogajanju (Ogilvie in Carsky, 2002), povezana je z večjo storilnostjo, orientacijo, z večjim zadovoljstvom z življenjem in manj depresivnim razpoloženjem (Martinez-Pons, 1997), zatorej tudi z dobrim uravnavanjem lastnih čustev, z višjo samopodobo in z nižjim nevroticizmom (Smith in Petty, 1995). Goleman (1998) je prav tako mnenja, da so ljudje z visoko razvitimi čustvenimi spretnostmi bolj zadovoljni z življenjem in tudi bolj učinkoviti, saj obvladujejo miselne navade, s katerimi spodbujajo plodnost razmišljanja, medtem ko se ljudje s slabše razvitimi čustvenimi spretnostmi neprestano bojujejo v sebi.

Morrisonova (2008) je raziskovala povezave med čustveno inteligentnostjo in stili reševanja konfliktnih situacij. Ugotovila je, da je visoka stopnja emocionalne inteligentnosti pozitivno povezana s sodelovanjem, negativno pa s prilagajanjem oziroma zglajevanjem kot stilom reševanja konfliktov. Rezultati, ki jih je sicer dobila pri raziskavi z medicinskimi sestrami, so pokazali, da se le-te v največji meri poslužujejo zglajevanja, najmanj pa ravno sodelovanja, vendar je prepričana, da se lahko sposobnosti reševanja konfliktov na konstruktiven način naučimo in izboljšamo s pomočjo čustvene inteligentnosti.

Pozitivne povezave med vodenjem in čustveno inteligentnostjo sta na podlagi raziskav potrdila Zhou in George (2003) in poudarila njeno ključno vlogo pri omogočanju in podpiranju ustvarjalnosti zaposlenih. Čustvena inteligentnost omogoča vodjem analizo, reševanje problemov in soočanja s podrejenimi na podlagi čustvenih informacij (Purkable, 2003 v Packard, 2008), čustveno inteligentni vodje pa naj bi bili tudi sposobni pri zaposlenih

zaznavati njihove želje, njihove dejanske potrebe (Brečko, 2001) ter razumeti, kdaj in zakaj njihovi podrejeni doživljajo določene občutke (George, 2000). Rice (1999) je prav tako odkril pozitivno povezanost in boljšo učinkovitost med čustveno inteligentnostjo in uspešnim vodenjem timov ter uspehom teh timov. Pozitivno povezanost med čustveno inteligentnostjo in transformacijskim vodenjem so potrdili še mnogi raziskovalci (Barling, Slater in Kelovay, 2000; Gardner in Stough, 2000; Mandell in Pherwani, 2003; Palmer, Walls, Burgess in Stough, 2001; Sosik in Mergerian, 1999) ter prišli do zaključka, da obstaja povezanost med zmožnostjo pozitivnega razmišljanja in stopnjo čustvene inteligentnosti ter sposobnostjo motiviranja in konstruktivnega razmišljanja s čustveno inteligentnostjo. Gardner in Stough (2000) sta odkrila še značilno negativno korelacijo med čustveno inteligentnostjo in *laissez-faire* stilom vodenja. Te študije potrjujejo nekatere empirične dokaze in podpirajo trditve, da čustvena inteligentnost vodje vpliva na zaposlene v podjetjih in organizacijah ter na rezultate v le-teh (Goleman, Boyzatis in McKee, 2001). Gardner in Stough (2000) domnevata tudi, da vodje z visoko stopnjo čustvene inteligentnosti hrepenijo po uspehu, trdem delu, vodijo uspešen tim in so bolj zadovoljni z delom ostalih zaposlenih, iz česar lahko sklepamo, da posamezniki z nizko stopnjo čustvene inteligentnosti ne morejo postati uspešni vodje. Večina zgoraj omenjenih avtorjev in tudi drugih raziskovalcev je v svoji raziskavi prišla do zaključka, da bi morali vodje in menedžerji dvigniti nivo čustvene inteligentnosti in privzeti način transformacijskega vodenja kot enega najbolj učinkovitih načinov (Burns, 1978; Bass in Avolio, 1996; Tichy in Devanna, 1986 v Mandell in Pherwani, 2003).

Na podlagi večletnih izkušenj je Weisinger (2001) ugotovil, da pomanjkanje čustvene inteligentnosti onemogoča rast in uspeh tako posameznika kot podjetja. Zagovarja torej dejstvo, da je s pomočjo čustvene inteligentnosti mogoče doseči dobre rezultate tako na osebni kot na organizacijski ravni. Če vemo čustveno inteligentnost pametno uporabljati in čustva izkoristimo kot smernice za svoje vedenje in mišljenje, dosegamo boljše rezultate na delovnem mestu. Avtor poudarja, da čustvena inteligentnost ne služi le posameznikom pri napredovanju, temveč koristi tudi uspešnosti podjetja, organizacije. Ker so v takšnem podjetju zaposleni bolj ustvarjalni, prizadevni in zadovoljni ljudje, se povečata njihova storilnost in prilagodljivost, podjetje pa laže zadrži ključne kadre in konkurenčnost. Mnogo znanstvenikov (Goleman, 1997; Shapiro, 1999; Weisbach in Dachs, 1999; Weisinger, 2001) tako priznava, da je čustvena inteligentnost odločilni dejavnik uspeha pri delu z ljudmi, tako v delovnem okolju kot v zasebnem življenju. Obsežne raziskave so namreč potrdile, da visok inteligenčni kvocient ni nobeno zagotovilo za uspeh in prispeva komaj 20 % dejavnikov, ki so odločilni za

uspeh v življenju (Goleman, 1997; Schilling, 2000; Tort, 1984). Delež med obema komponentama ni konstanten, temveč se spreminja glede na situacijo, motiv in čustveno usmeritev posameznika, je prepričan Mayer (2001) in trdi, da poleg inteligentnosti ter čustvovanja, na uspeh pri delu vplivajo še drugi dejavniki. Dulewitz in Higgs (2000) sta z raziskavo na menedžerjih ugotovila, da so kompetence, osnovane na faktorjih čustvene inteligentnosti, pojasnile 36% variance napredovanja v delovni organizaciji, medtem ko inteligenčni kvocient le 7%. Do podobnih rezultatov so pri raziskovanju uspešnosti na delovnem mestu prišli Bachman, Stein, Cambell in Sitarenious (2000).

Čustva vplivajo na vsa življenjska področja - od zdravja, učenja, vedenja, do medosebnih odnosov (Schilling, 2000). Tako so nekateri znanstveniki ugotovili, da zatiranje ali omejevanje čustev zmanjšuje odpornost, jeza in druga negativna čustva so strup za telo, odkrili so povezave med prehladom in okužbami zgornjih dihalnih organov s čustvenimi pretresi, pozitivni medsebojni odnosi povečujejo imunsko odpornost itd. Raziskave so pokazale, da ljudje z višjo stopnjo čustvene inteligentnosti bolj skrbijo za svoje zdravje in videz ter imajo pozitivne interakcije s prijatelji in družino (Brackett in Mayer, 2003). Schutte idr. (2001) so prav tako dokazali pozitivne korelacije med socialnimi spretnostmi in emocionalno inteligentnostjo ter zatrdili, da so ljudje z višjo emocionalno inteligentnostjo bolj zadovoljni v zakonu in obratno.

Delo učiteljev ne vsebuje samo znanja, poznavanja in sposobnosti, ampak je pri poučevanju prav tako pomembna čustvena aktivnost. Spoznanje, da emocije igrajo pomembno vlogo v kontekstu poučevanja, je postalo bistven faktor za razumevanje tega poklica (Perry in Ball, 2007). Nedavne raziskave o emocionalni inteligentnosti so razširile razumevanje tega koncepta v učiteljskem poklicu. Raziskava, v kateri je sodelovalo več kot tisoč učiteljev osnovnih in srednjih šol v Ameriki, je pokazala normalno porazdelitev rezultatov. Nekateri učitelji so imeli nizko stopnjo čustvene inteligentnosti, nekateri visoko, večina pa povprečno (Perry, Ball in Stacey, 2004; Perry in Ball, 2004).

Znanstveniki (Chan, 2004; Penrose, Perry in Ball, 2007; Sutton in Wheatley, 2003) so potrdili, da imata emocionalna inteligentnost in učinkovitost poučevanja močno povezavo in zatrdili, da ni odvisna od starosti, spola, statusa ali izkušenj učitelja (Penrose, Perry in Ball, 2007). Druge raziskave dajejo drugačne rezultate, saj so raziskovalci pri raziskovanju razlik med čustveno inteligentnostjo in spoloma pokazali, da so učiteljice dosegle višje rezultate pri

merjenju emocionalne inteligentnosti kot učitelji (Kafetsios, 2004; Perry, Ball in Stacey, 2004; Wu, 2004; Van Rooy, Alonso in Viswesvaran, 2005), rezultati pa tudi napeljujejo k temu, da emocionalna inteligentnost narašča z leti (Kafetsios, 2004; Wu, 2004; Van Rooy, Alonso in Viswesvaran, 2005). Ne samo razlike med učitelji in učiteljicami, ampak med spoloma nasploh, so v svojih raziskavah potrdili tudi drugi znanstveniki (Brackett in Mayer, 2003; Brackett, Mayer in Warner, 2004; Mayer, Salovey in Caruso, 2000, v Brackett, Mayer in Warner, 2004). Brackett, Mayer in Warner (2004) so ugotovili, da imajo moški z manjšo sposobnostjo čustvene inteligentnosti večje težave pri vzpostavljanju medosebnih odnosov kot ženske. Pri teh moških se je pokazalo tudi, da so večkrat vpleteni v škodljiva dejanja, kot so uživanje drog, alkohola itd. Perry in Ball (2007) menita, da so raziskave, povezane z razlikami med spoloma glede čustvene inteligentnosti, še vedno nejasne. Nekatere študije sicer kažejo, da ženske dosegajo višjo stopnjo čustvene inteligentnosti kot moški. Bolj uporabne pa naj bi bile študije, ki razkrivajo razlike znotraj sposobnosti merjenja. Tako naj bi bile ženske bolj čustveno inteligentne od moških pri merjenju empatije in socialne odgovornosti, medtem ko se moški bolje odzivajo na stres, imajo višjo toleranco in samozavest. Ženske in moški naj bi torej bili enako čustveno inteligentni, s tem da se razlikujejo na različnih področjih čustvene inteligentnosti (Perry in Ball, 2007).

Spet izsledki druge raziskave so pokazali, da se učitelji začetniki, ki imajo bolj razvito čustveno inteligentnost, obnašajo različno v različnih situacijah – glede na pozitivne in negativne emocije - kot tisti z manj razvito čustveno inteligentnostjo. Bili bi naj bolj občutljivi do svojih lastnih čustev in čustev drugih, večjo pozornost namenjajo potrebam učencev kot svojim potrebam, znajo učinkoviteje obvladovati svoje emocionalne odzive, na tak način pa vzpodbujajo interakcijo med njimi in učenci ter ustvarjajo pristno učno okolje in priložnosti, ki segajo preko le prenašanja znanja na učence (Perry in Ball, 2005).

1.4. PROBLEM

Sistem vzgoje in izobraževanja v moderni družbi temelji na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti (Krek, 1997). Na temelju teh načel je vsakemu človeku potrebno zagotoviti pravico do izobraževanja (Bergant, 2002; Zajec, 2002). Šola kot nujnost sodobnega sveta (Marinček, 1999) in kompleksni edukacijski sistem (Novak in Klemenčič, 2006) predstavlja družbeno institucijo, v kateri se odvija pedagoški proces. Sestavljen je iz najmanj dveh samostojnih enot: poučevanja, ki se nanaša na temeljno vlogo učitelja (Javornik Krečič, 2008) ter učenja, ki ga predstavlja učenec (Gordon, 1992).

V šoli ne prihaja le do interakcije med učiteljem in učencem, ampak se medosebni odnosi pojavljajo tudi med učitelji in starši, med samimi učitelji, med samimi učenci ter med učitelji in vodstvom šole. Res pa je, da je odnos med učiteljem in učencem najbolj izpostavljen (Bowman, 2005), saj predstavljata osnovni element vzgoje in izobraževanja (Brajša, 1995). Poleg profesionalnega odnosa med učiteljem in učencem vlada osebni odnos, na to razumsko podlago pa se močno veže emocionalna komponenta, ki prispeva k ugodni čustveni klimi, potrebni za spontano interakcijo (Breznik Apostolovič, 2000). Interakcija med njima pomeni sodelovanje, medsebojno vplivanje, komuniciranje drug z drugim, kar pa občasno privede tudi do konfliktnih situacij. Kako zaznavni, prodorni in trajni so konflikti v vzgoji in izobraževanju (Hocker, 1986), potrjuje raziskava, kjer je več kot tretjina vprašanih ljudi odgovorila, da je najbolj negativna izkušnja, ki so jo kdajkoli izkusili v življenju, konflikt ali negativen medoseben odnos z učiteljem (Branson, 1972). Nesoglasja nastopijo zaradi različnih vzrokov, ki segajo od discipline, ocenjevanja, do ustreznega oziroma neustreznega posredovanja učne snovi, pojavijo se lahko zaradi intrapersonalnih ali interpersonalnih konfliktov tako pri učiteljih kot učencih ipd. Kot kompleksna resničnost je šola tako podvržena vsakodnevnim napetostim, nesoglasjem, težavam, problemom ter drugim negativnim delovanjem, kar pa nemalokrat vodi do konfliktnih situacij. Vse omenjeno velja tudi za pedagoški proces pri športni vzgoji, kjer pa zaradi narave dela določene situacije stopnjujejo možnost nastanka konfliktov (Štihec, 1994; Štihec, Bežek, Videmšek in Karpljuk, 2004).

Problem niso konflikti in njihovo pojavljanje, problem nastane v reševanju le-teh. Za uspešno obvladovanje raznolikih konfliktov je potrebno poznavanje večih strategij reševanja konfliktov, kajti le s primernim pristopom lahko konfliktno situacijo spremenimo v

pomemben korak k razvoju. Če se naučimo konflikte uspešno reševati, pridobimo nove priložnosti za spoznavanje sebe, drugih in sveta, sam proces razreševanja konflikta pa omogoča intenzivnejše sodelovanje in utrjuje odnos, hkrati pa prinaša nove rešitve, ki so sprejemljive za vse vpletene. Tudi v šolah se oziroma naj bi se učitelji posluževali več načinov reševanja konfliktnih situacij. Prav strategija reševanja je ključnega pomena, saj je lahko konflikt in njegovo ustrezno reševanje tudi zelo dober vzgojni element.

Ker je športna vzgoja predmet, pri katerem zaradi specifične narave dela določene situacije lahko stopnjujejo možnost nastanka konfliktov, je namen pričujoče raziskave ugotoviti, katerih strategij reševanja konfliktnih situacij se pri svojem delu najpogosteje poslužujejo učitelji športne vzgoje. Športna vzgoja je tudi proces, pri katerem so zaradi narave pedagoškega procesa čustva pri učencih in učiteljih izrazitejša, bolj prisotna, pomembno mesto v pedagoškem procesu pa ima tudi način vodenja učitelja. Zato nas je zanimalo, ali obstajajo razlike glede izbranih strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti glede na spol, starost in mesto zaposlitve učitelja (osnovna ali srednja šola). Na podlagi rezultatov smo poskušali izdelati profile različnih skupin učiteljev športne vzgoje. Pomemben del raziskave je priredba in validacija merskega instrumenta za merjenje strategij reševanja konfliktnih situacij (ROCI-II) za uporabo pri raziskovanju pedagoškega procesa športne vzgoje. V slovenskem prostoru tega merskega instrumenta doslej še ni nihče verificiral.

Z našo raziskavo želimo prispevati k teorijam izobraževanja športnih pedagogov v bodoče in postaviti primerna izhodišča za nadaljnjo znanstveno-raziskovalno obravnavo te problematike. Problematika konfliktov v pedagoškem procesu je v slovenskih šolah zelo aktualna in vse bolj prisotna, zato si tako študenti kot učitelji v praksi želijo dodatnih znanj s teh področij. Obravnavani problematiki smo dodali še spoznanja o povezavah med strategijami reševanja konfliktnih situacij s stili vodenja oziroma elementi čustvene inteligentnosti učiteljev športne vzgoje, s čimer smo dodatno osvetlili to raziskovalno problematiko.

1.5. CILJI IN HIPOTEZE

V skladu s problemom smo opredelili osnovne cilje raziskave. Prva dva cilja sta usmerjena na ustreznost uporabljenega vprašalnika, ki v slovenskem prostoru še ni bil preverjan, ostali cilji pa se nanašajo na preverjanje razlik znotraj uporabljenega vzorca učiteljev športne vzgoje.

Cilji raziskave so naslednji:

- Preveriti zanesljivost modificiranega vprašalnika ROCI-II.
- Ugotoviti latentno strukturo vprašalnika ROCI-II.
- Ugotoviti, katere strategije reševanja konfliktnih situacij najpogosteje uporabljajo učitelji športne vzgoje glede na spol, mesto zaposlitve (osnovna ali srednja šola) in starost učitelja (<45 in \geq 45 let).
- Ugotoviti povezave med strategijami reševanja konfliktov, stili vodenja in čustveno inteligentnostjo pri učiteljih športne vzgoje glede na spol, mesto zaposlitve (osnovna ali srednja šola) in starost učitelja (<45 in \geq 45 let).
- Ugotoviti, ali obstajajo razlike v linearnih kombinacijah strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti med učitelji športne vzgoje glede na spol, mesto zaposlitve in starost učitelja (definiranje tipov učitelja).

V skladu z zastavljenim problemom, cilji in rezultati znanstvenih izsledkov drugih avtorjev smo definirali sledeče hipoteze:

- H1: Učitelji športne vzgoje se glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje.
- H2: Učitelji športne vzgoje se glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje.
- H3: Učitelji športne vzgoje se glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje.

- H4: Srednješolski učitelji športne vzgoje se glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev športne vzgoje.
- H5: Srednješolski učitelji športne vzgoje se glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev športne vzgoje.
- H6: Srednješolski učitelji športne vzgoje se glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev športne vzgoje.
- H7: Starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) se glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let).
- H8: Starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) se glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let).
- H9: Starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) se glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let).
- H10: V diskriminantnem prostoru spremenljivk strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti bomo lahko definirali vsaj eno funkcijo, ki bo statistično značilno diskiminirala skupine učiteljev glede na spol, starost in mesto zaposlitve (osnovna in srednja šola).

2.0. METODE DE LA

2.1. PREIZKUŠANCI

V raziskavi je sodelovalo 439 učiteljev športne vzgoje, ki so bili v šolskem letu 2009/2010 zaposleni v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Predpogoj za sodelovanje v raziskavi je bila visokošolska izobrazba učitelja. Za ta predpogoj smo se odločili na osnovi predlogov uveljavljenih raziskovalcev, ki smo jih dobili v postopku javnega zagovora projekta doktorske naloge. S tem namreč izločimo vpliv različne izobrazbe učitelja na rezultate naših anket.

Vzorec preizkušancev je bil sestavljen iz 247 moških (56,3%) in 192 žensk (43,7%). Razdelili smo jih v dve starostni skupini, pri čemer so bili v prvi skupini vsi merjenci do 45 let (N=236; 53,8 %), v drugi pa 45 let in več (N=203; 46,2%). Med njimi je bilo 114 učiteljev (26%) z delovno dobo do 10 let, 137 učiteljev (31,2%) z delovno dobo od 11 do 20 let, z 21 do 30 let delovne dobe jih je bilo 120 (27,3%) in z 31 do 40 let 68 merjencev(15,5%).

Anketirani učitelji so zaposleni na osnovnih šolah (N=222; 50,6%), na srednjih poklicnih (N=11; 2,5%), na srednjih strokovnih (N=62; 14,1%) in na gimnazijah (N=144; 32,8%). Med njimi je 431 učiteljev (98,2%) z univerzitetno izobrazbo, sedem (1,6%) jih ima končan magistrski študij, eden (0,2%) pa je doktor znanosti.

2.2. PRIPOMOČKI

- **ROCI-II - Rahim Organizational Conflict Inventory** - (Rahim, 1983a; Rahim, 2001a; Rahim, Magner in Shapiro, 2000)

Vprašalnik za merjenje strategij reševanja konfliktov ROCI-II velja za enega najbolj prepoznavnih in empirično vpeljanih meritev konfliktov (Henning, 2003; Rahim in Magner, 1995) in se uporablja v znanstvenih raziskavah različnih področij (Corcoran in Malinckrodt, 2000; Gross in Guerrero, 2000; Henning, 2003; McKenna in Richardson, 1995). Originalni vprašalnik ROCI-II meri strategije reševanja konfliktnih situacij s petimi dimenzijami: sodelovanje, umik, kompromis, prevlada in prilagajanje. Model je sestavljen iz 28 postavk, na katere anketiranci odgovarjajo s petstopenjsko lestvico (1-splošno ne velja, 5-vedno velja), pri

čemer vrednost pet predstavlja najpogostejšo rabo posamezne strategije. Zanesljivost in faktorska struktura vprašalnika je bila preverjena v mnogih raziskavah (Bowles, 2009; Copley, 2008; Havenga, 2008; Lee, 1990, v Rahim in Magner, 2000; Weider-Hatfield, 1988). Rahimova (1983a) razčlenitev strategij reševanja konfliktov temelji na dvodimenzionalnem pristopu, znotraj katerega obstaja pet strategij reševanja konfliktov:

- **Sodelovanje:** Visoka skrb za sebe in druge odraža odprtost, izmenjavo informacij in pregled razlik v težnji doseganja učinkovite rešitve, ki je sprejemljiva za obe strani. Obe strani skupaj vplivata na reševanje problema. Posamezniki, pri katerih prevladuje ta stil reševanja, se neposredno soočajo s konfliktom in poskušajo najti nove in ustvarjalne rešitve, ki bodo zadovoljile tako njihove potrebe kot potrebe drugih.
- **Prilagajanje:** Majhna skrb za sebe in velika za druge je značilna za posameznike, ki svoje vedenje prilagajajo drugemu, svoje stvari postavijo na stran z namenom, da ugodijo drugemu, pasivno sprejemajo odločitve drugih, popuščajo v odločitvah ter zanikajo svoje potrebe (Hocker in Wilmot, 1995). Ta metoda se uporablja takrat, ko se je posameznik pripravljen odreči nečemu v upanju, da bo naslednjič on v zameno dobil od drugega nekaj, ko bo to potreboval.
- **Prevlada:** Stil, kjer prevladuje visoka skrb za sebe in nizka za druge, je definiran kot zmagam – izgubiš metoda ali vedenje, kjer s silo ali močjo posameznik prevzame položaj. Dominanten stil se nanaša na zlorabo višjega položaja, agresijo, verbalno prevlado in vztrajnost. Značilna je direktnost in nesodelovanje (Blake in Mounton, 1964). V interpersonalnih odnosih uporaba tega stila prinaša nizko stopnjo učinkovitosti in koristnosti. V določenih situacijah je lahko prevladujoči stil učinkovit, še posebej, ko je delovanje usmerjeno samo k cilju, h končnemu produktu.
- **Umik:** Majhna skrb za sebe in za druge je povezana z umikom, odstopom ali izogibanjem. Posamezniki, ki se poslužujejo tega stila, so neučinkoviti v zadovoljevanju potreb sebe in drugih. Stil je uporaben, ko so stvari nepomembne, ali pa ko ima konfrontacija z drugim potencialno disfunkcionalen učinek in tako umik odtehta prednost za rešitev konflikta.
- **Kompromis:** Skrb za sebe in druge je nekje na sredini, pri čemer se obe strani nečemu odrečeta ali popustita v svojih zahtevah z namenom, da se doseže obojestransko sprejemljiva odločitev. Kompromis pomeni iskanje neke »sredinske« rešitve. Uporaba kompromisa je primerna takrat, kadar so cilji obeh strani zelo pomembni ali kadar sta obe strani enako močni.

➤ **Lestvica vodenja v športu** - (Chelladurai in Saleh, 1980)

Uporabili smo Lestvico vodenja v športu (LSS) - (Chelladurai in Saleh, 1980), ki se uporablja za merjenje samopercepcije vodenja, uporabi pa se lahko tudi za merjenje športnikove idealne predstave o trenerju in športnikove percepcije trenerja. Sestavljena je iz 40 postavk, na katere anketiranec odgovarja s petstopenjsko lestvico (1-sploh ne velja, 5-vedno velja). Vsebuje pet dimenzij: poučevanje, demokratično vedenje, avtokratično vedenje, socialno podporo in pozitivno povratno informacijo (Chelladurai, 1990).

- Dimenzija **Poučevanje** zajema učiteljevo vedenje, ki je usmerjeno v izboljševanje spretnosti in izvedbe s poudarjanjem in spodbujanjem dela na urah športne vzgoje, v poučevanje in podajanje navodil za kvalitetno izvedbo pedagoškega procesa, v razlaganje odnosov med posamezniki v skupini, v strukturiranje in usklajevanje aktivnosti vseh.
- Dimenzija **Demokratično vedenje** zajema učiteljevo vedenje, ki v večji meri vključuje učence v sprejemanje odločitev, ki se tičejo skupinskih ciljev, načinov vadbe in dela, taktike in strategije nalog.
- Dimenzija **Avtokratično vedenje** zajema učiteljevo vedenje, ki učencem ne dopušča neodvisnega odločanja in poudarja osebno avtoriteto.
- Dimenzija **Socialna podpora** se nanaša na učiteljevo vedenje, ki ga opredeljuje skrb za dobro posameznika, skrb za pozitivno vzdušje v skupini in topli medosebni odnosi s člani skupine.
- Dimenzija **Pozitivna povratna informacija** zajema učiteljevo vedenje, ki učenca spodbuja s priznavanjem in nagrajevanjem dobre izvedbe.

➤ **Vprašalnik emocionalne kompetentnosti (VEK 45)** - (Taksić, 1998)

Krajša verzija vprašalnika o emocionalni inteligentnosti vsebuje 45 samoocenjevalnih postavk, na katere anketiranec odgovarja s petstopenjsko lestvico (1-sploh ne velja, 5-vedno velja) in meri tri dimenzije: sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij, sposobnost izražanja in poimenovanja emocij ter sposobnost upravljanja z emocijami. Temelji na Mayer-Salovey -Caruso-jevem konceptu emocionalne inteligentnosti.

- Dimenzija **Sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij** nakazuje na posameznikovo dobro opažanje čustev pri drugih in v umetniških delih, v opažanju iskrenega in natančnega izražanja emocij, v interpretaciji pomena čustev, dobrem razumevanju zapletenih čustev ter prepoznavanju prehajanja med čustvi.
- Dimenzija **Sposobnost izražanja in poimenovanja emocij** se kaže v odprtem izražanju, spremljanju in upravljanju čustev v socialnih situacijah.
- Dimenzija **Sposobnost upravljanja z emocijami** se kaže v sposobnosti spremljanja, nadzorovanja in upravljanja z lastnimi čustvi, kar lahko posamezniku olajša miselne procese, ki se navezujejo na čustvene situacije ter omogoča bolj ciljno usmerjeno, namensko delovanje.

2.3. ODVISNE IN NEODVISNE SPREMENLJIVKE

V raziskavi smo uporabili naslednje spremenljivke:

- neodvisne spremenljivke:

- ❖ spol (učitelji in učiteljice športne vzgoje),
- ❖ starost (učitelji športne vzgoje do 45 let ter 45 let in več),
- ❖ mesto zaposlitve (učitelji športne vzgoje zaposleni v osnovnih in srednjih šolah).

- odvisne spremenljivke:

- ❖ strategije reševanja konfliktov anketirancev (sodelovanje, umik, prevlada, kompromis, prilagajanje),
- ❖ stili vodenja anketirancev (poučevanje, demokratično vedenje, avtokratično vedenje, socialna podpora, pozitivna povratna informacija),
- ❖ čustvena inteligentnost anketirancev (sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij, sposobnost izražanja in poimenovanja emocij, sposobnost upravljanja z emocijami).

2.4. POSTOPEK

Pred pričetkom glavnih meritev smo v mesecu februarju 2010 izvedli pilotsko študijo s prirejenim vprašalnikom ROCI-II, ki je bil v slovenskem prostoru prvič uporabljen (priloga 1). Originalni vprašalnik ROCI-II so iz angleškega v slovenski jezik prevedli trije neodvisni prevajalci, priredili pa smo ga za uporabo v pedagoškem procesu. V pilotski študiji smo anketirali 141 merjencev, ki so bili v šolskem letu 2009/2010 zaposleni v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Vzorec anketirancev v pilotski študiji je bil popolnoma ločen od vzorca v glavni raziskavi.

Glavni potek zbiranja podatkov je potekal v marcu in aprilu 2010. Šole so bile naključno izbrane iz različnih področij Slovenije. Sodelovanje je potekalo prostovoljno. Od vseh anketiranih smo predhodno pridobili soglasje za sodelovanje v raziskavi. Vsi osebni podatki so ostali anonimni. Celoten proces zbiranja podatkov je bil izveden v skladu z zahtevami Zakona o varstvu osebnih podatkov (Uradni list RS, št.86/2004). Na naključno izbrane šole (152 osnovnih in 80 srednjih šol) smo poslali skupno 757 vprašalnikov in spremni dopis ter priložili kuverto z znamko, opremljeno z naslovom, na katerega naj preizkušanci vrnejo izpolnjen vprašalnik.

Za statistično obdelavo podatkov smo uporabili statistični paket SPSS verzija 17 (Statistical Package for social Sciences, Inc., Chicago IL). Po vnosu in kontroli vnesenih podatkov v računalnik smo za analizo podatkov uporabili deskriptivno statistiko, preverjanje zanesljivosti, faktorsko analizo, korelacijo, analizo variance in diskriminantno analizo. Vse hipoteze smo sprejemali ali zavračali na ravni 5% statističnega tveganja ($P \leq 0.05$).

3.0. REZULTATI

3.1. IZRAČUN ZANESLJIVOSTI VPRAŠALNIKOV

Zanesljivost uporabljenih vprašalnikov smo analizirali s Cronbachovim alpha koeficientom.

Tabela 9: Zanesljivosti uporabljenih vprašalnikov

| | ROCI-II | SV | VEK |
|-----------------------------|---------|-------|-------|
| vklučenih primerov | 439 | 439 | 439 |
| izključenih primerov | 0 | 0 | 0 |
| število trditev | 28 | 40 | 45 |
| Cronbach alfa | 0,803 | 0,837 | 0,922 |

Legenda: ROCI-II–strategije reševanja konfliktov; SV–stili vodenja; VEK–emocionalna kompetentnost

V tabeli 9 vidimo, da imajo vsi trije vprašalniki visoke zanesljivosti, zato so primerni za uporabo v raziskovalne namene.

3.2. ANALIZA OSNOVNIH STATISTIČNIH PARAMETROV

Tabela 10: Rezultati osnovnih statističnih parametrov vprašalnika ROCI-II (celoten vzorec)

| DIMENZIJA | N | MIN | MAX | M | SD | Skewness | Kurtosis |
|---------------------|-----|------|------|------|------|----------|----------|
| Umik | 439 | 1,00 | 4,83 | 2,81 | 0,72 | -0,06 | -0,22 |
| Sodelovanje | 439 | 1,43 | 5,00 | 4,01 | 0,50 | -0,38 | 1,22 |
| Prilagajanje | 439 | 1,33 | 5,00 | 3,42 | 0,48 | -0,06 | 0,72 |
| Kompromis | 439 | 1,00 | 5,00 | 3,13 | 0,61 | -0,05 | 0,38 |
| Prevlada | 439 | 1,00 | 4,80 | 2,74 | 0,65 | -0,05 | -0,06 |

Legenda: N–št. merjencev; MIN–najmanjša vrednost; MAX–največja vrednost; M–aritmetična sredina; SD–standardna deviacija; Skewness–koeficient asimetrije; Kurtosis–koeficient sploščenosti

V tabeli 10 so prikazani rezultati osnovne statistike vprašalnika ROCI-II. Iz rezultatov je razvidno, da se učitelji športne vzgoje za reševanje konfliktnih situacij z učenci najpogosteje poslužujejo strategije sodelovanja, sledi prilagajanje in kompromis. Umik in prevlado, kot metodo za reševanje konfliktov, uporabljajo v manjši meri.

Tabela 11: Rezultati osnovnih statističnih parametrov (primerjava moški – ženske)

| DIMENZIJA | | N | MIN | MAX | M | SD | Skewness | Kurtosis |
|---------------------------|---|-----|-------|-------|-------|------|----------|----------|
| Umik | M | 247 | 1,00 | 4,83 | 2,84 | 0,71 | -0,09 | -0,13 |
| | Ž | 192 | 1,00 | 4,67 | 2,78 | 0,74 | -0,01 | -0,29 |
| Sodelovanje | M | 247 | 1,43 | 5,00 | 3,95 | 0,48 | -0,61 | 2,52 |
| | Ž | 192 | 2,57 | 5,00 | 4,10 | 0,51 | -0,21 | -0,26 |
| Prilagajanje | M | 247 | 1,33 | 5,00 | 3,40 | 0,49 | -0,19 | 1,07 |
| | Ž | 192 | 2,33 | 4,83 | 3,45 | 0,46 | 0,15 | 0,08 |
| Kompromis | M | 247 | 1,00 | 5,00 | 3,04 | 0,63 | -0,07 | 0,71 |
| | Ž | 192 | 2,00 | 4,50 | 3,24 | 0,57 | 0,11 | -0,44 |
| Prevlada | M | 247 | 1,00 | 4,80 | 2,74 | 0,64 | -0,21 | -0,05 |
| | Ž | 192 | 1,20 | 4,60 | 2,74 | 0,65 | 0,14 | -0,03 |
| Poučevanje | M | 247 | 2,92 | 4,92 | 3,95 | 0,39 | 0,04 | -0,16 |
| | Ž | 192 | 2,15 | 5,00 | 3,92 | 0,46 | -0,26 | 0,57 |
| Demokratično vodenje | M | 247 | 1,00 | 4,67 | 3,08 | 0,48 | -0,08 | 1,51 |
| | Ž | 192 | 1,78 | 4,67 | 3,23 | 0,44 | 0,18 | 0,35 |
| Avtokratično vodenje | M | 247 | 1,20 | 4,60 | 2,75 | 0,57 | 0,30 | 0,56 |
| | Ž | 192 | 1,00 | 4,20 | 2,61 | 0,55 | -0,05 | 0,02 |
| Socialna podpora | M | 247 | 1,75 | 4,88 | 3,08 | 0,48 | 0,22 | 0,83 |
| | Ž | 192 | 1,88 | 4,13 | 3,09 | 0,42 | -0,01 | -0,07 |
| Poz. povratna informacija | M | 247 | 2,80 | 5,00 | 4,58 | 0,42 | -1,07 | 0,88 |
| | Ž | 192 | 3,40 | 5,00 | 4,68 | 0,36 | -1,09 | 0,39 |
| Razumevanje emocij | M | 247 | 31,00 | 78,00 | 55,70 | 7,62 | 0,23 | 0,53 |
| | Ž | 192 | 33,00 | 73,00 | 57,81 | 7,00 | -0,36 | 0,66 |
| Izražanje emocij | M | 247 | 28,00 | 64,00 | 46,36 | 6,25 | -0,01 | 0,14 |
| | Ž | 192 | 31,00 | 63,00 | 49,06 | 6,74 | -0,17 | -0,46 |
| Upravljanje z emocijami | M | 247 | 42,00 | 76,00 | 59,37 | 5,85 | 0,23 | 0,25 |
| | Ž | 192 | 39,00 | 73,00 | 59,80 | 5,80 | -0,25 | 0,38 |

Legenda: M–učitelj moškega spola; Ž–učitelj ženskega spola; N–št. merjencev; MIN–najmanjša vrednost; MAX–največja vrednost; M–aritmetična sredina; SD–standardna deviacija; Skewness–koeficient asimetrije; Kurtosis–koeficient sploščenosti

V primerjavi rezultatov med učitelji in učiteljicami športne vzgoje nam tabela 11 kaže, da tako moški kot ženske najvišje vrednosti dosegajo pri sodelovanju, kar pomeni, da se najpogosteje odločajo za to strategijo pri reševanju konfliktov z učenci. Oboji se pogostokrat tudi prilagajajo učencem, ko nastopi konflikt. Nekoliko manj uporabljajo kompromis. Najmanj se tako učitelji kot učiteljice poslužujejo izogibanja konfliktom in prevlade nad učenci. Rezultati vodenja kažejo, da učitelji in učiteljice dosegajo najvišji rezultat na dimenziji pozitivne povratne informacije in dimenziji poučevanja, najmanj pa se poslužujejo avtokratičnega vodenja. Glede čustvene inteligentnosti učitelji in učiteljice dosegajo najvišje rezultate pri upravljanju z emocijami. Nekoliko nižje so pri obeh spolih izraženi rezultati na dimenziji razumevanja emocij, najnižje vrednosti pa najdemo pri izražanju emocij. Iz tabele 11 je razvidno tudi, da pri dimenziji pozitivne povratne informacije dosega koeficient asimetrije večjo vrednost tako pri moških kot pri ženskah, koeficient sploščenosti pa pri moških in sicer pri dimenziji sodelovanja.

Tabela 12: Rezultati osnovnih statističnih parametrov (primerjava mlajši učitelji - starejši učitelji)

| DIMENZIJA | | N | MIN | MAX | M | SD | Skewness | Kurtosis |
|---------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|------|----------|----------|
| Umik | Mlajši | 236 | 1,00 | 4,67 | 2,72 | 0,71 | 0,04 | -0,27 |
| | Starejši | 203 | 1,00 | 4,83 | 2,92 | 0,71 | -0,18 | -0,02 |
| Sodelovanje | Mlajši | 236 | 2,43 | 5,00 | 4,02 | 0,48 | -0,27 | 0,12 |
| | Starejši | 203 | 1,43 | 5,00 | 4,00 | 0,52 | -0,47 | 2,12 |
| Prilagajanje | Mlajši | 236 | 2,33 | 4,83 | 3,41 | 0,46 | 0,07 | 0,12 |
| | Starejši | 203 | 1,33 | 5,00 | 3,43 | 0,49 | -0,20 | 1,28 |
| Kompromis | Mlajši | 236 | 1,25 | 5,00 | 3,13 | 0,59 | -0,22 | 0,65 |
| | Starejši | 203 | 1,00 | 5,00 | 3,13 | 0,63 | 0,11 | 0,14 |
| Prevlada | Mlajši | 236 | 1,00 | 4,40 | 2,73 | 0,65 | -0,04 | -0,15 |
| | Starejši | 203 | 1,00 | 4,80 | 2,74 | 0,64 | -0,07 | 0,07 |
| Poučevanje | Mlajši | 236 | 2,15 | 4,92 | 3,92 | 0,44 | -0,19 | 0,61 |
| | Starejši | 203 | 3,00 | 5,00 | 3,02 | 0,18 | -0,01 | -0,25 |
| Demokratično vedenje | Mlajši | 236 | 1,67 | 4,67 | 3,10 | 0,46 | 0,15 | 0,42 |
| | Starejši | 203 | 1,00 | 4,67 | 3,20 | 0,47 | -0,24 | 2,30 |
| Avtokratično vedenje | Mlajši | 236 | 1,00 | 4,60 | 2,59 | 0,53 | 0,09 | 0,63 |
| | Starejši | 203 | 1,20 | 4,60 | 2,80 | 0,58 | 0,18 | 0,19 |
| Socialna podpora | Mlajši | 236 | 2,00 | 4,38 | 3,05 | 0,45 | 0,06 | 0,04 |
| | Starejši | 203 | 1,75 | 4,88 | 3,12 | 0,46 | 0,22 | 1,21 |
| Poz. povratna informacija | Mlajši | 236 | 2,80 | 5,00 | 4,60 | 0,42 | -1,24 | 1,44 |
| | Starejši | 203 | 3,60 | 5,00 | 4,65 | 0,37 | -0,86 | -0,53 |
| Razumevanje emocij | Mlajši | 236 | 33,00 | 74,00 | 57,05 | 7,47 | -0,23 | -0,10 |
| | Starejši | 203 | 31,00 | 78,00 | 56,13 | 7,36 | 0,22 | 1,19 |
| Izražanje emocij | Mlajši | 236 | 28,00 | 63,00 | 47,38 | 6,69 | -0,03 | -0,39 |
| | Starejši | 203 | 30,00 | 64,00 | 47,73 | 6,50 | -0,03 | 0,03 |
| Upravljanje z emocijami | Mlajši | 236 | 39,00 | 76,00 | 59,66 | 6,15 | -0,17 | 0,16 |
| | Starejši | 203 | 46,00 | 76,00 | 59,45 | 5,45 | 0,35 | 0,41 |

Legenda: N-št. merjencev; MIN-najmanjša vrednost; MAX-največja vrednost; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; Skewness-koeficient asimetrije; Kurtosis-koeficient sploščenosti

Primerjava rezultatov učiteljev glede na starost je pokazala, da učitelji stari do 45 let in tisti s 45 leti in več, v največji meri sodelujejo z učenci v konfliktnih situacijah. Nekoliko manj se oboji prilagajajo učencem. Mlajši učitelji se najmanj poslužujejo umika, starejši pa prevlade kot načina za reševanje konfliktov. Najvišje vrednosti pri stilih vodenja pri mlajših in starejših učiteljih najdemo pri pozitivni povratni informaciji. Mlajši učitelji dosegajo višjo vrednost še na dimenziji poučevanja, nižje pa so vrednosti na demokratičnem vedenju in socialni podpori ter najnižja na avtokratičnem vedenju. Za starejše učitelje je druga najvišja vrednost na dimenziji demokratičnega vedenja, sledi poučevanje, socialna podpora in avtokratično vedenje. Mlajši in starejši učitelji na področju čustvene inteligentnosti dosegajo najvišje rezultate na dimenziji upravljanja s čustvi, v obeh starostnih skupinah pa sledi razumevanje in nato izražanje čustev. Koeficient asimetrije dosega višjo negativno vrednost pri pozitivni

povratni informaciji pri mlajših učiteljih športne vzgoje, medtem ko je pri starejših učiteljih krivulja koničasta pri dimenziji demokratičnega vedenja in sodelovanja.

Tabela 13: Primerjava osnovnih statističnih parametrov (primerjava učitelji v osnovni šoli – učitelji v srednji šoli)

| DIMENZIJA | | N | MIN | MAX | M | SD | Skewness | Kurtosis |
|---------------------------|----|-----|-------|-------|-------|------|----------|----------|
| Umik | OŠ | 222 | 1,00 | 4,83 | 2,74 | 0,71 | 0,05 | -0,15 |
| | SŠ | 217 | 1,00 | 4,83 | 2,89 | 0,72 | -0,17 | -0,17 |
| Sodelovanje | OŠ | 222 | 2,71 | 5,00 | 4,06 | 0,47 | 0,05 | -0,33 |
| | SŠ | 217 | 1,43 | 5,00 | 3,95 | 0,52 | -0,70 | 2,08 |
| Prilagajanje | OŠ | 222 | 2,33 | 4,67 | 3,41 | 0,46 | -0,00 | -0,28 |
| | SŠ | 217 | 1,33 | 5,00 | 3,42 | 0,48 | -0,12 | 1,61 |
| Kompromis | OŠ | 222 | 1,25 | 5,00 | 3,16 | 0,61 | -0,00 | 0,52 |
| | SŠ | 217 | 1,00 | 4,50 | 3,10 | 0,62 | -0,09 | 0,24 |
| Prevlada | OŠ | 222 | 1,00 | 4,80 | 2,76 | 0,67 | -0,05 | -0,24 |
| | SŠ | 217 | 1,00 | 4,60 | 2,72 | 0,62 | -0,07 | 0,18 |
| Poučevanje | OŠ | 222 | 2,15 | 5,00 | 3,97 | 0,42 | -0,38 | 1,06 |
| | SŠ | 217 | 2,92 | 4,92 | 3,91 | 0,43 | 0,11 | -0,18 |
| Demokratično vedenje | OŠ | 222 | 1,89 | 4,67 | 3,16 | 0,47 | 0,23 | 0,19 |
| | SŠ | 217 | 1,00 | 4,67 | 3,14 | 0,48 | -0,29 | 2,11 |
| Avtokratično vedenje | OŠ | 222 | 1,00 | 4,60 | 2,67 | 0,57 | 0,04 | 0,61 |
| | SŠ | 217 | 1,40 | 4,60 | 2,71 | 0,57 | 0,30 | 0,22 |
| Socialna podpora | OŠ | 222 | 2,00 | 4,88 | 3,13 | 0,44 | 0,33 | 0,87 |
| | SŠ | 217 | 1,75 | 4,63 | 3,04 | 0,47 | 0,02 | 0,30 |
| Poz. povratna informacija | OŠ | 222 | 2,80 | 5,00 | 4,61 | 0,40 | -1,24 | 1,60 |
| | SŠ | 217 | 3,20 | 5,00 | 4,64 | 0,41 | -1,02 | 0,23 |
| Razumevanje emocij | OŠ | 222 | 31,00 | 77,00 | 56,90 | 7,43 | -0,09 | 0,66 |
| | SŠ | 217 | 37,00 | 78,00 | 56,34 | 7,42 | 0,04 | 0,19 |
| Izražanje emocij | OŠ | 222 | 35,00 | 64,00 | 47,80 | 6,25 | 0,31 | -0,29 |
| | SŠ | 217 | 28,00 | 63,00 | 47,29 | 6,94 | -0,27 | -0,27 |
| Upravljanje z emocijami | OŠ | 222 | 39,00 | 76,00 | 60,43 | 5,75 | -0,14 | 0,70 |
| | SŠ | 217 | 42,00 | 76,00 | 58,67 | 5,79 | 0,21 | 0,09 |

Legenda: N-št. merjencev; MIN-najmanjša vrednost; MAX-največja vrednost; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; Skewness-koeficient asimetrije; Kurtosis-koeficient sploščenosti, OŠ-učitelji v osnovni šoli; SŠ-učitelji v srednji šoli

Iz tabele 13 je razvidno, da se učitelji, ki poučujejo v osnovnih in srednjih šolah, večinoma poslužujejo sodelovanja, pogostokrat pa oboji pristopijo h konfliktu na način, da se prilagodijo učencem, ali pa z njimi sklepajo kompromise. Osnovnošolski učitelji najmanj uporabljajo umik pred konflikti, srednješolski učitelji pa prevlado. Pri stilih vodenja se najvišja uporaba v obeh skupinah kaže na pozitivni povratni informaciji in poučevanju, najnižji rezultati pri osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih pa so pri avtokratičnem vedenju. Tako osnovnošolski kot srednješolski učitelji pri čustveni inteligentnosti dosegajo najvišje vrednosti na dimenziji upravljanja z emocijami, sledi razumevanje emocij ter

izražanje emocij. Dimenzija pozitivne povratne informacije ima večji koeficient asimetrije pri osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih. Pri slednjih dosega višje vrednosti na dimenziji sodelovanja in demokratičnega vedenja tudi koeficient sploščenosti.

3.3. ANALIZA POVEZANOSTI MED POSAMEZNI MI DIMENZI JAMI STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA

3.3.1. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti

V tabelah 14, 15 in 16 smo primerjali rezultate korelacij med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov (umik, sodelovanje, prilagajanje, kompromis in prevlada) in dimenzijami čustvene inteligentnosti učiteljev športne vzgoje (prepoznavanje in razumevanje emocij, izražanje emocij in upravljanje z emocijami).

3.3.1.1. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov učiteljev in učiteljic športne vzgoje)

Tabela 14: Povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov učiteljev in učiteljic športne vzgoje)

| Dimenzije | | Razumevanje emocij | | Izražanje emocij | | Upravljanje z emocijami | |
|--------------|---------|--------------------|--------|------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | M | Ž | M | Ž | M | Ž |
| Umik | r | 0,03 | -0,06 | -0,05 | -0,13 | 0,13* | -0,02 |
| | Sig (r) | 0,61 | 0,44 | 0,43 | 0,07 | 0,05 | 0,75 |
| Sodelovanje | r | 0,11 | 0,26** | 0,24** | 0,28** | 0,37** | 0,38** |
| | Sig (r) | 0,09 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Prilagajanje | r | 0,10 | 0,21** | 0,19** | 0,19** | 0,27** | 0,33** |
| | Sig (r) | 0,10 | 0,00 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 |
| Kompromis | r | 0,09 | 0,22** | 0,12 | 0,15* | 0,16* | 0,25** |
| | Sig (r) | 0,15 | 0,00 | 0,07 | 0,04 | 0,01 | 0,00 |
| Prevlada | r | 0,15* | 0,12 | 0,03 | 0,00 | 0,09 | 0,11 |
| | Sig (r) | 0,02 | 0,10 | 0,65 | 0,96 | 0,14 | 0,12 |

Legenda: M–učitelj moškega spola; Ž–učitelj ženskega spola; * -povezava je statistično značilna na stopnji 0,05 ($p \leq 0,05$); **-povezava je statistično značilna na stopnji 0,01 ($p \leq 0,01$); r–Pearsonov koeficient korelacije; Sig(r)–statistična značilnost Pearsonovega korelacijskega koeficienta

V tabeli 14 vidimo, da obstajajo statistično značilne povezave med nekaterimi strategijami reševanja konfliktov in čustveno inteligentnostjo. Če upoštevamo, da je moč povezanosti od 0–0,2 neznatna, od 0,2–0,4 nizka, od 0,4–0,7 srednja, od 0,7–0,9 govorimo o visoki in od 0,9–1 o zelo visoki povezanosti (Leskošek, 2008), najdemo sedem neznatnih in deset nizkih statistično značilnih povezav med dimenzijami. Glede na relativno veliko število korelacij, ki so statistično neznatne oziroma nizke, smo pri interpretaciji upoštevali predvsem tiste, ki imajo nekoliko višje vrednosti.

V primerjavi med dimenzijami se srednji povezanosti približuje le povezava med sodelovanjem in upravljanjem z emocijami tako pri moških kot pri ženskah. Za oboje naj bi tako veljalo, da bolj kot so sposobni upravljanja z lastnimi čustvi, bolj so pripravljeni na sodelovanje z učenci v konfliktnih situacijah.

Pri nekaterih korelacijah obstajajo razlike med moškimi in ženskami. Učiteljice, ki so načeloma razumevajoče, pri reševanju problemov pogosto sodelujejo z učenci, z njimi sklepajo kompromise ali pa se jim prilagajajo. Za učitelje to ne velja. Kakor tudi pri njih ni povezave med izražanjem čustev in kompromisom, iz česar bi lahko sklepali, da manj kot so odprti, manj sklepajo kompromise z učenci. Za učitelje je značilno, čeprav v zelo nizki stopnji povezanosti, da njihovo razumevanje in prepoznavanje emocij pri učencih vpliva do določene mere na uporabo prevlade kot strategije za reševanje konfliktov.

3.3.1.2. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje)

Tabela 15: Povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje)

| Dimenzije | | Razumevanje emocij | | Izražanje emocij | | Upravljanje z emocijami | |
|--------------|---------|--------------------|----------|------------------|----------|-------------------------|----------|
| | | mlajši | starejši | mlajši | starejši | mlajši | starejši |
| Umik | r | -0,05 | 0,06 | -0,11 | -0,08 | 0,04 | 0,09 |
| | Sig (r) | 0,41 | 0,38 | 0,09 | 0,24 | 0,57 | 0,19 |
| Sodelovanje | r | 0,31** | 0,06 | 0,38** | 0,17* | 0,33** | 0,38** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,40 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 |
| Prilagajanje | r | 0,21** | 0,10 | 0,29** | 0,10 | 0,32** | 0,28** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,16 | 0,00 | 0,16 | 0,00 | 0,00 |
| Kompromis | r | 0,13* | 0,19** | 0,15* | 0,17* | 0,19** | 0,21** |
| | Sig (r) | 0,04 | 0,01 | 0,03 | 0,02 | 0,00 | 0,00 |
| Prevlada | r | 0,10 | 0,17* | -0,01 | 0,05 | 0,12 | 0,08 |
| | Sig (r) | 0,13 | 0,01 | 0,88 | 0,50 | 0,07 | 0,24 |

Legenda: * - povezava je statistično značilna na stopnji 0,05 ($p \leq 0,05$); ** - povezava je statistično značilna na stopnji 0,01 ($p \leq 0,01$); r – Pearsonov koeficient korelacije; Sig(r) – statistična značilnost Pearsonovega korelacijskega koeficienta

Med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in dimenzijami čustvene inteligentnosti obstajajo statistično značilne povezave, od katerih je sedem neznatnih in osem nizkih. Še najvišje med njimi se kažejo med sodelovanjem ter vsemi dimenzijami čustvene inteligentnosti pri mlajših učiteljih. Lahko bi rekli, da mlajši učitelji, ki so bolj odprti, razumejo in prepoznavajo emocije učencev ter znajo upravljati z lastnimi čustvi, se pri reševanju konfliktov z učenci praviloma poslužujejo sodelovanja z njimi. Za starejše učitelje tega ne moremo trditi oziroma ne v tolikšni meri. Najvišja značilna povezava (0,38) pri starejših učiteljih kaže predvsem na to, da bolj kot so sposobni upravljanja lastnih čustev, bolj se poslužujejo sodelovanja kot načina za reševanje konfliktov. Iz tabele 15 je razvidno tudi, da pri starejših učiteljih ne obstajajo povezave med razumevanjem emocij ter sodelovanjem in prilagajanjem, kakor tudi ne med izražanjem emocij in prilagajanjem. Sklepamo lahko, da starejši učitelji, ki načeloma ne razumejo in prepoznavajo čustev učencev v tolikšni meri ter niso dovolj odprti v izražanju le-teh, pri reševanju konfliktov bolj ali manj ne sodelujejo z učenci in se jim ne prilagajajo. Predvidoma bolj uporabljajo prevlado, kar pa za mlajše učitelje ne moremo trditi.

3.3.1.3. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje)

Tabela 16: Povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje)

| Dimenzije | | Razumevanje emocij | | Izražanje emocij | | Upravljanje z emocijami | |
|--------------|---------|--------------------|--------|------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | OŠ | SŠ | OŠ | SŠ | OŠ | SŠ |
| Umik | r | 0,01 | -0,02 | -0,12 | -0,06 | 0,05 | 0,11 |
| | Sig (r) | 0,93 | 0,80 | 0,08 | 0,36 | 0,51 | 0,12 |
| Sodelovanje | r | 0,12 | 0,26** | 0,24** | 0,31** | 0,21** | 0,46** |
| | Sig (r) | 0,08 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Prilagajanje | r | 0,24** | 0,07 | 0,24** | 0,17* | 0,25** | 0,35** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,29 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 |
| Kompromis | r | 0,14* | 0,17* | 0,21** | 0,11 | 0,19** | 0,19** |
| | Sig (r) | 0,03 | 0,01 | 0,00 | 0,11 | 0,00 | 0,05 |
| Prevlada | r | 0,20** | 0,05 | 0,03 | 0,01 | 0,16** | 0,03 |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,43 | 0,72 | 0,93 | 0,02 | 0,62 |

Legenda: OŠ–učitelji v osnovni šoli; SŠ–učitelji v srednji šoli; *-povezava je statistično značilna na stopnji 0,05 ($p \leq 0,05$); **-povezava je statistično značilna na stopnji 0,01 ($p \leq 0,01$); r–Pearsonov koeficient korelacije; Sig(r)–statistična značilnost Pearsonovega korelacijskega koeficienta

Iz tabele 16 je razvidno, da med nekaterimi strategijami reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti obstajajo statistično značilne povezave, ki so večinoma nizke (10) oziroma neznatne (6). Izstopa le povezava med sodelovanjem in upravljanjem z emocijami (0,46) pri srednješolskih učiteljih, nekoliko višja pri njih pa je še povezava s prilagajanjem. Srednješolski učitelji, ki so tako bolj sposobni upravljanja z emocijami, pretežno uporabljajo sodelovanje in prilagajanje pri reševanju konfliktov z učenci. Pri osnovnošolskih učiteljih najdemo nizke statistično značilne povezave med razumevanjem emocij ter prilagajanjem in prevlado, med izražanjem emocij in kompromisom ter med upravljanjem z emocijami in prevlado. Pri srednješolskih učiteljih teh povezav ni. Iz rezultatov bi zato lahko sklepali, da se osnovnošolski učitelji, ki predvidoma razumejo čustva in so odprti, pri reševanju konfliktov poslužujejo prilagajanja, kompromisa in prevlade, ne pa tudi sodelovanja. Tisti osnovnošolski učitelji, ki so načeloma bolj sposobni upravljati s čustvi, pa bolj ali manj prevladujejo v konfliktnih situacijah. Za srednješolske učitelje te trditve ne veljajo.

3.3.2. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja

V tabelah 17, 18 in 19 smo primerjali rezultate korelacij med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov (umik, sodelovanje, prilagajanje, kompromis in prevlada) in dimenzijami stilov vodenja učiteljev športne vzgoje (poučevanje, demokratično vedenje, avtokratično vedenje, socialna podpora, pozitivna povratna informacija).

3.3.2.1. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja (primerjava rezultatov učiteljev in učiteljic športne vzgoje)

Tabela 17: Povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja (primerjava rezultatov učiteljev in učiteljic športne vzgoje)

| Dimenzije | | Poučevanje | | Demokratično vedenje | | Avtokratično vedenje | | Socialna podpora | | Pozitivna povratna informacija | |
|--------------|---------|------------|--------|----------------------|--------|----------------------|---------|------------------|--------|--------------------------------|--------|
| | | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž |
| Umik | r | 0,07 | -0,06 | 0,30** | 0,11 | 0,39** | 0,22** | 0,25** | 0,02 | -0,04 | -0,06 |
| | Sig (r) | 0,26 | 0,42 | 0,00 | 0,13 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,84 | 0,54 | 0,38 |
| Sodelovanje | r | 0,24** | 0,41** | 0,39** | 0,54** | -0,18** | -0,38** | 0,38** | 0,53** | 0,31** | 0,39** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Prilagajanje | r | 0,49** | 0,18* | 0,45** | 0,50** | 0,03 | -0,32** | 0,32** | 0,41** | 0,16* | 0,24** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 | 0,63 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,01 | 0,00 |
| Kompromis | r | 0,41** | 0,20** | 0,35** | 0,44** | 0,00 | 0,12 | 0,29** | 0,37** | 0,06 | 0,17* |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 | 0,99 | 0,09 | 0,00 | 0,00 | 0,39 | 0,02 |
| Prevlada | r | -0,17** | 0,11 | 0,12 | -0,01 | 0,47** | 0,30** | 0,12 | 0,05 | -0,06 | -0,06 |
| | Sig (r) | 0,01 | 0,15 | 0,07 | 0,89 | 0,00 | 0,00 | 0,07 | 0,46 | 0,34 | 0,38 |

Legenda: M–učitelj moškega spola; Ž–učitelj ženskega spola; * -povezava je statistično značilna na stopnji 0,05 ($p \leq 0,05$); **-povezava je statistično značilna na stopnji 0,01 ($p \leq 0,01$); r–Pearsonov koeficient korelacije; Sig(r)–statistična značilnost Pearsonovega korelacijskega koeficienta

Med dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stili vodenja obstaja veliko število statistično značilnih povezav, kar pomeni, da na strategije reševanja konfliktov vpliva več različnih dimenzij stilov vodenja. Iz tabele 17 lahko razberemo, da je deset statistično značilnih povezav srednje vrednosti, sedemnajst nizke in pet neznatne stopnje jakosti. Glede na relativno veliko število korelacij smo pri interpretaciji upoštevali predvsem tiste, ki imajo srednje vrednosti (nad 0,40).

Sodelovanje je dimenzija, ki se pomembno povezuje z vsemi dimenzijami stilov vodenja tako pri moških učiteljih kot pri ženskah, pri čemer se povezave med seboj razlikujejo glede moči povezanosti. Pri ženskah najdemo najvišje srednje povezanosti med sodelovanjem in dimenzijami stilov vodenja (poučevanje, demokratično vedenje, socialna podpora), med prilagajanjem ter demokratičnim vedenjem in socialno podporo ter med kompromisom in demokratičnim vedenjem. Iz navedenih povezav bi lahko zaključili, da učiteljice, ki se pretežno poslužujejo demokratičnega stila vodenja, stila poučevanja in socialne podpore, pri reševanju konfliktov v večji meri sodelujejo z učenci, se jim prilagajajo in z njimi sklepajo kompromise. Pri moških učiteljih najvišje korelacije najdemo med poučevanjem ter prilagajanjem in kompromisom, ter med demokratičnim vedenjem in prilagajanjem. Pomembna povezava srednje vrednosti je še med avtokratičnim vedenjem in prevlado. Iz tega lahko predvidevamo, da se moški učitelji, ki se v pedagoškem procesu pogosto poslužujejo demokratičnega vedenja in dajejo poudarek poučevanju, pri reševanju konfliktov z učenci pogosteje poslužujejo prilagajanja in sklepanja kompromisov. Tisti, ki pa praviloma uporabljajo avtokratičen stil vodenja, ponavadi sami želijo rešiti konflikte, brez sodelovanja z učenci.

Opaznejše razlike med moškimi in ženskami najdemo pri avtokratičnem vedenju s posameznimi strategijami reševanja konfliktov (umik, prevlada, sodelovanje), saj se vrednosti le-teh razlikujejo glede jakosti. Pri moških so povezave višje kot pri ženskah. Iz tega lahko sklepamo, da se tisti moški, ki so bolj nagnjeni k avtokratičnemu vedenju, tudi bolj odločajo za umik pred konflikti, manj sodelujejo z učenci in so bolj dominantni pri reševanju le-teh. Čeprav pri učiteljicah povezave prav tako obstajajo, nimajo take teže. Pri učiteljicah najdemo negativno povezavo med avtokratičnim vedenjem in prilagajanjem, ki pa je pri moških ni, kakor pri moških ne najdemo povezave med pozitivno povratno informacijo in kompromisom.

3.3.2.2. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja (primerjava rezultatov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje)

Tabela 18: Povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja (primerjava rezultatov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje)

| Dimenzije | | Poučevanje | | Demokratsko vodenje | | Avtokratsko vodenje | | Socialna podpora | | Pozitivna povratna informacija | |
|--------------|---------|------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|------------------|----------|--------------------------------|----------|
| | | mlajši | starejši | mlajši | starejši | mlajši | starejši | mlajši | starejši | mlajši | starejši |
| Umik | r | -0,08 | 0,12 | 0,10 | 0,31** | 0,23** | 0,37** | 0,06 | 0,23** | -0,09 | -0,03 |
| | Sig (r) | 0,20 | 0,08 | 0,15 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,33 | 0,00 | 0,19 | 0,65 |
| Sodelovanje | r | 0,35** | 0,28** | 0,50** | 0,44** | -0,37** | -0,18** | 0,48** | 0,40** | 0,35** | 0,37** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Prilagajanje | r | 0,17* | 0,09 | 0,49** | 0,45** | -0,24** | 0,02 | 0,35** | 0,35** | 0,24** | 0,15* |
| | Sig (r) | 0,01 | 0,21 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,73 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,04 |
| Kompromis | r | 0,14* | 0,09 | 0,40** | 0,41** | -0,15* | 0,01 | 0,31** | 0,33** | 0,13* | 0,10 |
| | Sig (r) | 0,03 | 0,19 | 0,00 | 0,00 | 0,02 | 0,85 | 0,00 | 0,00 | 0,05 | 0,16 |
| Prevlada | r | 0,08 | 0,07 | -0,04 | 0,18* | 0,38** | 0,41** | 0,07 | 0,12 | -0,07 | -0,05 |
| | Sig (r) | 0,21 | 0,33 | 0,57 | 0,01 | 0,00 | 0,00 | 0,31 | 0,10 | 0,26 | 0,48 |

Legenda* -povezava je statistično značilna na stopnji 0,05 ($p \leq 0,05$); **-povezava je statistično značilna na stopnji 0,01 ($p \leq 0,01$); r-Pearsonov koeficient korelacije; Sig(r)-statistična značilnost Pearsonovega korelacijskega koeficienta

Med strategijami reševanja konfliktov in stili vodenja obstajajo številne statistično značilne korelacije, ki so neznatne (7), nizke (16) in srednje (9). Iz tabele 18 je razvidno, da so vse dimenzije stilov vodenja statistično značilno povezane s sodelovanjem, kar velja tako za mlajše kot starejše učitelje. Pri obojih najdemo najvišje povezave srednje jakosti med demokratičnim vodenjem in tremi dimenzijami reševanja konfliktov (sodelovanje, prilagajanje in kompromis) ter med socialno podporo in sodelovanjem. Mlajši in starejši učitelji športne vzgoje, ki se tako pogosteje zatekajo k demokratičnemu vodenju in stilu socialne podpore, v večji meri uporabljajo sodelovanje, prilagajanje in kompromis kot način reševanja konfliktov z učenci. Iz podatkov lahko tudi razberemo, da mlajši učitelji, ki se pri pedagoškem procesu pretežno poslužujejo poučevanja kot stila vodenja, pri tem pa zavračajo avtokratsko vodenje, v konfliktnih situacijah praviloma sklepajo kompromise z učenci in se jim prilagajajo. Pri starejših učiteljih te povezave ne obstajajo. Za starejše učitelje bi lahko predvidevali, da tisti, ki se nekoliko bolj poslužujejo demokratičnega vodenja in stila socialne podpore, v konfliktnih situacijah včasih uporabljajo tudi umik in prevlado, kar za mlajše učitelje ne drži. Te povezave bi lahko pripisali izkušnjam, ki jih imajo starejši učitelji glede na različne pedagoške situacije, v katerih se znajdejo. Tako včasih popustijo in se raje umaknejo, v za učence nevarnih in nepoznanih situacijah pa se praviloma odločijo za prevlado.

3.3.2.3. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja (primerjava rezultatov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje)

Tabela 19: Povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja (primerjava rezultatov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje)

| Dimenzije | | Poučevanje | | Demokratsko vodenje | | Avtokratsko vodenje | | Socialna podpora | | Pozitivna povratna informacija | |
|--------------|---------|------------|--------|---------------------|--------|---------------------|---------|------------------|--------|--------------------------------|--------|
| | | OŠ | SŠ | OŠ | SŠ | OŠ | SŠ | OŠ | SŠ | OŠ | SŠ |
| Umik | r | 0,08 | -0,04 | 0,20** | 0,22** | 0,32** | 0,30** | 0,15* | 0,18** | -0,08 | -0,04 |
| | Sig (r) | 0,26 | 0,55 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,03 | 0,01 | 0,26 | 0,61 |
| Sodelovanje | r | 0,26** | 0,35** | 0,40** | 0,52** | -0,35** | -0,21** | 0,35** | 0,50** | 0,30** | 0,41** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Prilagajanje | r | 0,15* | 0,12 | 0,42** | 0,52** | -0,16* | -0,09 | -0,16* | 0,41** | 0,24** | 0,16* |
| | Sig (r) | 0,03 | 0,08 | 0,00 | 0,00 | 0,02 | 0,21 | 0,02 | 0,00 | 0,00 | 0,02 |
| Kompromis | r | 0,11 | 0,12 | 0,38** | 0,43** | -0,02 | -0,11 | -0,02 | 0,37** | 0,12 | 0,12 |
| | Sig (r) | 0,10 | 0,08 | 0,00 | 0,00 | 0,74 | 0,11 | 0,74 | 0,00 | 0,08 | 0,09 |
| Prevlada | r | 0,12 | 0,03 | 0,16* | -0,04 | 0,40** | 0,39** | 0,40** | -0,02 | -0,01 | -0,12 |
| | Sig (r) | 0,08 | 0,70 | 0,02 | 0,54 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,78 | 0,90 | 0,08 |

Legenda: OŠ–učitelji v osnovni šoli; SŠ–učitelji v srednji šoli;; *-povezava je statistično značilna na stopnji 0,05 ($p \leq 0,05$); **-povezava je statistično značilna na stopnji 0,01 ($p \leq 0,01$); r–Pearsonov koeficient korelacije; Sig(r)–statistična značilnost Pearsonovega korelacijskega koeficienta

Med dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stili vodenja obstajajo številne statistično značilne povezave, ki so neznatne (7), nizke (13) in srednje (10) jakosti. Iz tabele 19 lahko razberemo, da so povezave statistično značilne med vsemi dimenzijami stilov vodenja in sodelovanjem, najdemo pa jih tako pri osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljih. Najvišje statistično značilne povezave pri obojih so med demokratskim vodenjem ter sodelovanjem in prilagajanjem. Osnovnošolski in srednješolski učitelji, ki so načeloma bolj demokratsko usmerjeni in v svoje odločitve vključujejo tudi učence, se poslužujejo predvsem sodelovanja in prilagajanja kot načina za reševanje konfliktov z učenci. Pri osnovnošolskih učiteljih obstajajo višje povezave (nad 0,40) še med avtokratskim vodenjem in prevlado ter med stilom socialne podpore in prevlado kot načinom za reševanje konfliktov. Zato lahko sklepamo, da tisti osnovnošolski učitelji, ki pretežno uporabljajo avtokratski način vodenja, poleg tega pa jih tudi skrbi za dobrobit učenca, za pozitivno vzdušje in medosebne odnose v skupini (stil socialna podpora), v konfliktnih situacijah praviloma ne dopuščajo sodelovanja z učenci, temveč bolj ali manj sami odločajo.

Pri srednješolskih učiteljih najvišje pomembne povezave najdemo med demokratičnim vedenjem in kompromisom, med dimenzijami pozitivne povratne informacije in sodelovanjem ter med dimenzijami socialne podpore, sodelovanjem in prilagajanjem. Glede na povezave bi srednješolske učitelje lahko opredelili kot bolj demokratično usmerjene, ki pogosto uporabljajo socialno podporo in pozitivno povratno informacijo kot stil vodenja, zaradi česar v konfliktnih situacijah večinoma sodelujejo z učenci, se jim prilagajajo ter z njimi sklepajo kompromise.

Opaznejše razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji najdemo med prilagajanjem ter stilom poučevanja in avtokratičnim vedenjem ter med prevlado in demokratičnim vedenjem in socialno podporo. Te povezave obstajajo le pri osnovnošolskih učiteljih. Iz rezultatov lahko predvidevamo, da so tisti osnovnošolski učitelji, ki se odločajo za prilagajanje kot način reševanja konfliktov z učenci, bolj nagnjeni k poučevanju kot stilu vodenja in pri tem zavračajo avtokratično vedenje. Včasih pa se kljub demokratičnemu vedenju in socialni podpori kot stilu vodenja lahko zatečejo k prevladi pri reševanju konfliktov. Za srednješolske učitelje tega ne moremo trditi. Se pa le-ti načeloma bolj poslužujejo kompromisa v primeru socialne podpore kot stila vodenja.

3.3.3. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti

V tabelah 20, 21 in 22 smo primerjali rezultate korelacij med posameznimi dimenzijami stilov vodenja (poučevanje, demokratično vodenje, avtokratično vodenje, socialna podpora, pozitivna povratna informacija) in dimenzijami čustvene inteligentnosti učiteljev športne vzgoje (prepoznavanje in razumevanje emocij, izražanje emocij in upravljanje z emocijami).

3.3.3.1. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov učiteljev in učiteljic športne vzgoje)

Tabela 20: Povezave med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov učiteljev in učiteljic športne vzgoje)

| Dimenzije | | Razumevanje emocij | | Izražanje emocij | | Upravljanje z emocijami | |
|---------------------------|---------|--------------------|--------|------------------|--------|-------------------------|---------|
| | | M | Ž | M | Ž | M | Ž |
| Poučevanje | r | 0,30** | 0,37** | 0,29** | 0,33** | 0,33** | 0,53** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Demokratično vodenje | r | 0,17** | 0,28** | 0,14* | 0,25** | 0,30** | 0,39** |
| | Sig (r) | 0,01 | 0,00 | 0,03 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Avtokratično vodenje | r | 0,03 | -0,13 | -0,02 | -0,13 | 0,14* | -0,20** |
| | Sig (r) | 0,70 | 0,07 | 0,80 | 0,07 | 0,03 | 0,01 |
| Socialna Podpora | r | 0,24** | 0,33** | 0,31** | 0,31** | 0,37** | 0,45** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Poz. povratna informacija | r | 0,20** | 0,35** | 0,27** | 0,39** | 0,29** | 0,46** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |

Legenda: M–učitelj moškega spola; Ž–učitelj ženskega spola; * -povezava je statistično značilna na stopnji 0,05 ($p \leq 0,05$); **-povezava je statistično značilna na stopnji 0,01 ($p \leq 0,01$); r–Pearsonov koeficient korelacije; Sig(r)–statistična značilnost Pearsonovega korelacijskega koeficienta

Iz tabele 20 je razvidno, da med vsemi dimenzijami čustvene inteligentnosti in vsemi dimenzijami stilov vodenja obstajajo statistično značilne povezave, ki jih najdemo tako pri moških kot pri ženskah. Iz tega lahko sklepamo, da na stile vodenja vpliva čustvena inteligentnost. V vseh korelacijah gre predvsem za nizke povezave, med katerimi najdemo tri neznatne in tri srednje jakosti. Glede na relativno veliko število korelacij smo pri interpretaciji upoštevali predvsem tiste, ki imajo srednje vrednosti (nad 0,40). Povezave srednje vrednosti najdemo pri ženskah in so med upravljanjem z emocijami in tremi stili vodenja: poučevanjem, socialno podporo ter pozitivno povratno informacijo. Iz tega sklepamo, da bolj kot so učiteljice sposobne upravljanja s čustvi, bolj se poslužujejo poučevanja, socialne podpore in

pozitivne povratne informacije kot stilov vodenja. To bi lahko trdili tudi za moške, vendar ne v tolikšni meri. Iz tabele 20 je razviden tudi podatek, da tako pri moških kot pri ženskah ne obstajajo povezave med razumevanjem in izražanjem emocij ter avtokratičnim vedenjem. Medtem ko pri ženskah med upravljanjem z emocijami in avtokratičnim vedenjem najdemo negativno povezavo, je le-ta pri moških pozitivna. Predvidoma ženske, ki so bolj sposobne upravljanja z emocijami, tudi bolj zavračajo avtokratično vedenje.

3.3.3.2. *Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje)*

Tabela 21: Povezave med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje)

| Dimenzije | | Razumevanje emocij | | Izražanje emocij | | Upravljanje z emocijami | |
|---------------------------|---------|--------------------|----------|------------------|----------|-------------------------|----------|
| | | mlajši | starejši | mlajši | starejši | mlajši | starejši |
| Poučevanje | r | 0,33** | 0,38** | 0,28** | 0,31** | 0,41** | 0,45** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Demokratično vedenje | r | 0,28** | 0,19* | 0,28** | 0,13 | 0,34** | 0,35** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,06 | 0,00 | 0,00 |
| Avtokratično vedenje | r | -0,13* | -0,01 | -0,21** | 0,03 | -0,07 | 0,07 |
| | Sig (r) | 0,05 | 0,85 | 0,00 | 0,72 | 0,29 | 0,27 |
| Socialna Podpora | r | 0,34** | 0,22** | 0,34** | 0,26** | 0,41** | 0,41** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Poz. povratna informacija | r | 0,36** | 0,17* | 0,38** | 0,26** | 0,37** | 0,35** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,02 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |

Legenda: * -povezava je statistično značilna na stopnji 0,05 ($p \leq 0,05$); ** -povezava je statistično značilna na stopnji 0,01 ($p \leq 0,01$); r–Pearsonov koeficient korelacije; Sig(r)–statistična značilnost Pearsonovega korelacijskega koeficienta

Med vsemi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti obstajajo številne statistično značilne povezave tako pri mlajših kot starejših učiteljih športne vzgoje. Čeprav so večinoma nizke, najdemo štiri povezave srednje jakosti, in sicer med upravljanjem z emocijami ter dvema dimenzijama stilov vodenja (poučevanje in socialna podpora). Za mlajše in starejše učitelje je torej značilno, da bolj kot so sposobni upravljati z emocijami, bolj se poslužujejo poučevanja in socialne podpore kot stilov vodenja. Pri mlajših učiteljih obstaja statistično značilna povezava med dimenzijo izražanja emocij in demokratičnim vedenjem ter negativna povezava z avtokratičnim vedenjem. Iz teh podatkov bi lahko razbrali, da so mlajši učitelji načeloma odprti in se bolj ali manj poslužujejo demokratičnega vedenja ter zavračajo avtokratično vodenje. Pri starejših učiteljih teh povezav ni, kakor ne najdemo pri njih

povezave med avtokratičnim vedenjem in razumevanjem emocij. Tako pri mlajših kot tudi starejših učiteljih pa ne obstajajo povezave med upravljanjem z emocijami in avtokratičnim vedenjem.

3.3.3.3. Analiza povezanosti med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje)

Tabela 22: Povezave med posameznimi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti (primerjava rezultatov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje)

| Dimenzije | | Razumevanje emocij | | Izražanje emocij | | Upravljanje z emocijami | |
|---------------------------|---------|--------------------|--------|------------------|--------|-------------------------|--------|
| | | OŠ | SŠ | OŠ | SŠ | OŠ | SŠ |
| Poučevanje | r | 0,32** | 0,33** | 0,31** | 0,28** | 0,46** | 0,38** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Demokratično vedenje | r | 0,32** | 0,14* | 0,26** | 0,17* | 0,28** | 0,40** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,05 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 |
| Avtokratično vedenje | r | -0,01 | -0,16* | -0,11 | -0,07 | 0,03 | -0,04 |
| | Sig (r) | 0,91 | 0,02 | 0,10 | 0,30 | 0,63 | 0,58 |
| Socialna Podpora | r | 0,24** | 0,30** | 0,22** | 0,37** | 0,35** | 0,44** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Poz. povratna informacija | r | 0,24** | 0,31** | 0,32** | 0,35** | 0,37** | 0,37** |
| | Sig (r) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |

Legenda: OŠ–učitelji v osnovni šoli; SŠ–učitelji v srednji šoli;; *-povezava je statistično značilna na stopnji 0,05 ($p \leq 0,05$); **-povezava je statistično značilna na stopnji 0,01 ($p \leq 0,01$); r–Pearsonov koeficient korelacije; Sig(r)–statistična značilnost Pearsonovega korelacijskega koeficienta

Med vsemi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti obstajajo številne statistično značilne povezave tako pri osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljih športne vzgoje. Od tega so tri povezave neznatne, devetnajst povezav nizke in tri srednje jakosti. Slednje obstajajo pri osnovnošolskih učiteljih med upravljanjem z emocijami ter poučevanjem. Za njih je predvidoma značilno, da bolj kot so sposobni upravljati z emocijami, bolj se poslužujejo poučevanja kot stila vodenja. Pri srednješolskih učiteljih statistično značilne povezave najdemo med upravljanjem z emocijami ter demokratičnim vedenjem in socialno podporo kot stilom vodenja. Srednješolski učitelji torej, bolj kot so sposobni upravljati z emocijami, bolj so praviloma demokratični pri vodenju in se bolj poslužujejo socialne podpore. Čeprav iz tabele 22 lahko razberemo številne povezave med dimenzijami stilov vodenja in dimenzijami čustvene inteligentnosti, pa izstopa dejstvo, da povezav med avtokratičnim vedenjem in dimenzijami čustvene inteligentnosti, tako pri osnovnošolskih kot

srednješolskih učiteljih, praktično ni. Obstaja le neznatna negativna povezava pri srednješolskih učiteljih z razumevanjem emocij.

3.4. PRIMERJAVA REZULTATOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA MED POSAMEZNMIMI SKUPINAMI UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE

Razlike v strategijah reševanja konfliktov, čustveni inteligentnosti in stilih vodenja smo med skupinami moških in ženskih, mlajših in starejših ter osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje ugotavljali z enosmerno analizo variance.

3.4.1. Primerjava rezultatov strategij reševanja konfliktov, čustvene inteligentnosti in stilov vodenja med učitelji in učiteljicami športne vzgoje

Tabela 23: Primerjava rezultatov strategij reševanja konfliktov med učitelji in učiteljicami športne vzgoje

| Dimenzije | Moški | | | Ženske | | | F | Sig (F) |
|--------------|-------|------|------|--------|------|------|-------|---------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Umik | 247 | 2,84 | 0,71 | 192 | 2,78 | 0,74 | 0,57 | 0,45 |
| Sodelovanje | 247 | 3,95 | 0,48 | 192 | 4,10 | 0,51 | 9,95 | 0,00 |
| Prilagajanje | 247 | 3,40 | 0,49 | 192 | 3,45 | 0,46 | 1,50 | 0,22 |
| Kompromis | 247 | 3,05 | 0,63 | 192 | 3,24 | 0,57 | 10,73 | 0,00 |
| Prevlada | 247 | 2,74 | 0,65 | 192 | 2,74 | 0,65 | 0,01 | 0,94 |

Legenda: N-št. merjencev; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; F-koeficient F; Sig (F)-statistična značilnost koeficienta F ($p \leq 0,05$)

V tabeli 23 vidimo, da se statistično značilne razlike med učitelji in učiteljicami športne vzgoje pojavljajo pri dimenziji sodelovanje in kompromis (obarvano s sivo). Učiteljice so tako bolj pripravljene sodelovati z učenci pri reševanju konfliktov in tudi bolj naklonjene iskanju kompromisov kot učitelji.

Tabela 24: Primerjava rezultatov čustvene inteligentnosti med učitelji in učiteljicami športne vzgoje

| Dimenzije | Moški | | | Ženske | | | F | Sig (F) |
|-------------------------|-------|-------|------|--------|-------|------|-------|---------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Razumevanje emocij | 247 | 55,70 | 7,62 | 192 | 57,81 | 7,00 | 8,86 | 0,00 |
| Izražanje emocij | 247 | 46,36 | 6,25 | 192 | 49,10 | 6,74 | 18,80 | 0,00 |
| Upravljanje z emocijami | 247 | 59,40 | 5,86 | 192 | 59,80 | 5,80 | 0,59 | 0,44 |

Legenda: N-št. merjencev; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; F-koeficient F; Sig (F)-statistična značilnost koeficienta F ($p \leq 0,05$)

Iz tabele 24 je razvidno, da pri čustveni inteligentnosti obstajajo statistično značilne razlike med moškimi in ženskami pri dimenzijah razumevanje in izražanje emocij, ne pa tudi pri upravljanju z njimi. Učiteljice imajo večjo sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij, kot tudi večjo sposobnost izražanja le-teh.

Tabela 25: Primerjava rezultatov stilov vodenja med učitelji in učiteljicami športne vzgoje

| Dimenzije | Moški | | | Ženske | | | F | Sig (F) |
|----------------------|-------|------|------|--------|------|------|-------|---------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Poučevanje | 247 | 3,95 | 0,40 | 192 | 3,92 | 0,46 | 0,44 | 0,51 |
| Demokratično vodenje | 247 | 3,10 | 0,49 | 192 | 3,23 | 0,44 | 11,02 | 0,00 |
| Avtokratično vodenje | 247 | 2,75 | 0,57 | 192 | 2,61 | 0,55 | 6,95 | 0,00 |
| Socialna podpora | 247 | 3,10 | 0,48 | 192 | 3,10 | 0,42 | 0,09 | 0,77 |
| Poz. povratna inf. | 247 | 4,60 | 0,43 | 192 | 4,70 | 0,37 | 6,40 | 0,01 |

Legenda: N-št. merjencev; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; F-koeficient F; Sig (F)-statistična značilnost koeficienta F ($p \leq 0,05$)

V tabeli 25 so vrednosti, ki so obarvane s sivo barvo, izrazitejše in s tem razlike med njimi statistično značilne. To se odraža pri demokratičnem in avtokratičnem vodenju ter pozitivni povratni informaciji. Učiteljice so pri vodenju bolj demokratično usmerjene kot moški, medtem ko so le-ti pri vodenju bolj avtokratični. Učiteljice športne vzgoje se več kot učitelji poslužujejo tudi pozitivne povratne informacije.

3.4.2. Primerjava rezultatov strategij reševanja konfliktov, čustvene inteligentnosti in stilov vodenja med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji športne vzgoje

Tabela 26: Primerjava rezultatov strategij reševanja konfliktov med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji športne vzgoje

| Dimenzije | OŠ | | | SŠ | | | F | Sig (F) |
|--------------|-----|------|------|-----|------|------|------|---------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Umik | 222 | 2,74 | 0,71 | 217 | 2,90 | 0,73 | 5,05 | 0,03 |
| Sodelovanje | 222 | 4,10 | 0,48 | 217 | 3,96 | 0,52 | 5,55 | 0,02 |
| Prilagajanje | 222 | 3,41 | 0,47 | 217 | 3,42 | 0,49 | 0,08 | 0,78 |
| Kompromis | 222 | 3,16 | 0,61 | 217 | 3,10 | 0,62 | 1,00 | 0,32 |
| Prevlada | 222 | 2,76 | 0,67 | 217 | 2,72 | 0,62 | 0,39 | 0,53 |

Legenda: N-št. merjencev; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; F-koeficient F; Sig (F)-statistična značilnost koeficienta F ($p \leq 0,05$); OŠ-učitelji v osnovni šoli; SŠ-učitelji v srednji šoli

Osnovnošolski učitelji športne vzgoje se statistično značilno razlikujejo od srednješolskih učiteljev glede dveh dimenzij. Razlike se kažejo pri umiku oziroma izogibanju konfliktom, katerega se bolj poslužujejo srednješolski učitelji. Sodelovanje, kot način za reševanje konfliktov, pa v večji meri uporabljajo osnovnošolski učitelji.

Tabela 27: Primerjava rezultatov čustvene inteligentnosti med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji športne vzgoje

| Dimenzije | OŠ | | | SŠ | | | F | Sig (F) |
|-------------------------|-----|-------|------|-----|-------|------|-------|---------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Razumevanje emocij | 222 | 56,90 | 7,43 | 217 | 56,33 | 7,42 | 0,63 | 0,43 |
| Izražanje emocij | 222 | 47,80 | 6,25 | 217 | 47,29 | 6,94 | 0,66 | 0,42 |
| Upravljanje z emocijami | 222 | 60,43 | 5,75 | 217 | 58,67 | 5,80 | 10,15 | 0,00 |

Legenda: N-št. merjencev; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; F-koeficient F; Sig (F)-statistična značilnost koeficienta F ($p \leq 0,05$); OŠ-učitelji v osnovni šoli; SŠ-učitelji v srednji šoli

Srednješolski in osnovnošolski učitelji se na področju čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo med seboj pri dimenziji upravljanja z emocijami, saj osnovnošolski učitelji kažejo večjo sposobnost spremljanja, nadzorovanja in upravljanja z lastnimi čustvi.

Tabela 28: Primerjava rezultatov stilov vodenja med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji športne vzgoje

| Dimenzije | OŠ | | | SŠ | | | F | Sig (F) |
|----------------------------|-----|------|------|-----|------|------|------|---------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Poučevanje | 222 | 3,97 | 0,42 | 217 | 3,91 | 0,43 | 1,98 | 0,16 |
| Demokratsko vodenje | 222 | 3,16 | 0,47 | 217 | 3,14 | 0,48 | 0,17 | 0,68 |
| Avtokratsko vodenje | 222 | 2,67 | 0,57 | 217 | 2,71 | 0,57 | 0,55 | 0,46 |
| Socialna podpora | 222 | 3,13 | 0,44 | 217 | 3,04 | 0,47 | 4,31 | 0,04 |
| Poz. povratna inf. | 222 | 4,61 | 0,40 | 217 | 4,64 | 0,41 | 0,31 | 0,58 |

Legenda: N-št. merjencev; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; F-koeficient F; Sig (F)-statistična značilnost koeficienta F ($p \leq 0,05$); OŠ-učitelji v osnovni šoli; SŠ-učitelji v srednji šoli

V tabeli 28 vidimo, da je razlika med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji statistično značilna pri dimenziji socialne podpore. Osnovnošolski učitelji namreč bolj kot srednješolski izkazujejo skrb za dobrobit posameznika, pozitivno vzdušje v skupini in skrbijo za dobre medosebne odnose.

3.4.3. Primerjava rezultatov strategij reševanja konfliktov, čustvene inteligentnosti in stilov vodenja med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje

Tabela 29: Primerjava rezultatov strategij reševanja konfliktov med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje

| Dimenzije | Mlajši | | | Starejši | | | F | Sig (F) |
|---------------------|--------|------|------|----------|------|------|------|---------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Umik | 236 | 2,72 | 0,71 | 203 | 2,93 | 0,72 | 9,45 | 0,00 |
| Sodelovanje | 236 | 4,02 | 0,48 | 203 | 4,00 | 0,52 | 0,18 | 0,67 |
| Prilagajanje | 236 | 3,41 | 0,46 | 203 | 3,44 | 0,50 | 0,43 | 0,51 |
| Kompromis | 236 | 3,13 | 0,59 | 203 | 3,13 | 0,64 | 0,00 | 0,99 |
| Prevlada | 236 | 2,74 | 0,64 | 203 | 2,75 | 0,65 | 0,03 | 0,87 |

Legenda: N-št. merjencev; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; F-koeficient F; Sig (F)-statistična značilnost koeficienta F ($p \leq 0,05$)

Statistično značilna razlika med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje obstaja pri dimenziji umik. Starejši učitelji se tega načina reševanja konfliktov poslužujejo bolj kot mlajši učitelji.

Tabela 30: Primerjava rezultatov čustvene inteligentnosti med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje

| Dimenzije | Mlajši | | | Starejši | | | F | Sig (F) |
|-------------------------|--------|-------|------|----------|-------|------|------|---------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Razumevanje emocij | 236 | 57,05 | 7,47 | 203 | 56,13 | 7,36 | 1,67 | 0,20 |
| Izražanje emocij | 236 | 47,38 | 6,69 | 203 | 47,73 | 6,50 | 0,31 | 0,58 |
| Upravljanje z emocijami | 236 | 59,66 | 6,15 | 203 | 59,45 | 5,45 | 0,14 | 0,71 |

Legenda: N-št. merjencev; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; F-koeficient F; Sig (F)-statistična značilnost koeficienta F ($p \leq 0,05$)

Iz tabele 30 je razvidno, da glede čustvene inteligentnosti med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje ne obstajajo statistično značilne razlike.

Tabela 31: Primerjava rezultatov stilov vodenja med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje

| Dimenzije | Mlajši | | | Starejši | | | F | Sig (F) |
|----------------------|--------|------|------|----------|------|------|-------|---------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Poučevanje | 236 | 3,93 | 0,48 | 203 | 3,95 | 0,40 | 0,35 | 0,55 |
| Demokratično vedenje | 236 | 3,10 | 0,47 | 203 | 3,21 | 0,47 | 5,56 | 0,02 |
| Avtokratično vedenje | 236 | 2,60 | 0,54 | 203 | 2,80 | 0,58 | 14,04 | 0,00 |
| Socialna podpora | 236 | 3,10 | 0,45 | 203 | 3,13 | 0,46 | 2,95 | 0,08 |
| Poz. povratna inf. | 236 | 4,60 | 0,43 | 203 | 4,65 | 0,37 | 1,83 | 0,18 |

Legenda: N-št. merjencev; M-aritmetična sredina; SD-standardna deviacija; F-koeficient F; Sig (F)-statistična značilnost koeficienta F ($p \leq 0,05$)

Glede načinov vodenja se mlajši in starejši učitelji športne vzgoje statistično značilno razlikujejo v demokratičnem in avtokratičnem vedenju. Starejši učitelji so hkrati bolj avtokratični in demokratični v načinu vodenja.

3.5. ANALIZA RAZLIK MED POSAMEZNMIMI SKUPINAMI UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE

3.5.1. Analiza razlik med učitelji športne vzgoje moškega in ženskega spola

Z diskriminantno analizo smo poiskali razlike, ki statistično značilno ločijo učitelje in učiteljice športne vzgoje.

Tabela 32: Rezultati lastnih vrednosti

| Funkcija | Lastna vrednost | % pojasnjene variance | Kumulativni % | Kanonični korelacijski koeficient |
|----------|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------------------------|
| 1 | 0,14 | 100 | 100 | 0,35 |

Tabela 33: Rezultati Wilksove Lambde

| Test funkcij | Wilksova Lambda | Hi-kvadrat | df | Sig |
|--------------|-----------------|------------|----|------|
| 1 | 0,87 | 58,10 | 13 | 0,00 |

Legenda: df-stopnje svobode; Sig-statistična značilnost

Diskriminantna analiza je izločila eno funkcijo, ki statistično značilno loči skupino učiteljev od skupine učiteljic športne vzgoje.

Tabela 34: Strukturna matrika

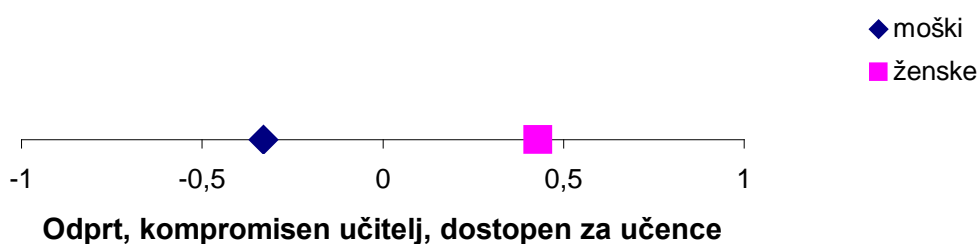
| Dimenzija | Funkcija |
|--------------------------------|----------|
| | 1 |
| Izražanje emocij | 0,55 |
| Demokratično vedenje | 0,42 |
| Kompromis | 0,41 |
| Sodelovanje | 0,40 |
| Razumevanje emocij | 0,38 |
| Avtokratično vedenje | -0,33 |
| Pozitivna povratna informacija | 0,32 |
| Prilagajanje | 0,15 |
| Upravljanje z emocijami | 0,10 |
| Umik | -0,10 |
| Poučevanje | -0,08 |
| Socialna podpora | 0,04 |
| Prevlada | -0,01 |

V tabeli 34 so prikazane korelacije posameznih dimenzij vodenja, strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti s statistično značilno diskriminantno funkcijo. Dimenzije, ki najmočneje korelirajo z njo, so: izražanje emocij, demokratično vedenje, kompromis, sodelovanje, razumevanje emocij in pozitivna povratna informacija, negativno povezavo s funkcijo pa ima avtokratično vedenje. Izpostavljene so učiteljeve sposobnosti izražanja čustev, prepoznavanja in razumevanja čustev, učiteljevo vedenje, ki poudarja sodelovanje z učenci, vključevanje učencev pri odločanju in sprejemanju odločitev. Tudi reševanje konfliktov se nanaša na sklepanje kompromisov in sodelovanje z učenci. Prisotno je aktivno delovanje tako učitelja kot učencev v samem pedagoškem procesu, pri čemer učitelj zavrača avtokratični način vodenja. Zato smo funkcijo poimenovali **odprt, kompromisen učitelj, dostopen za učence**.

Tabela 35: Skupinski centroidi

| Spol | Funkcija |
|--------|----------|
| | 1 |
| Moški | -0,33 |
| Ženski | 0,43 |

Iz tabele 35 je razvidno, da lahko ženske opredelimo kot bolj odprte, kompromisne učiteljice, ki so bolj dostopne za učence. Moški učitelji teh lastnosti nimajo izraženih v tolikšni meri.



Slika 9: Položaj skupinskih centroidov učiteljev športne vzgoje moškega in ženskega spola

3.5.2. Analiza razlik med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji športne vzgoje

Z diskriminantno analizo smo poiskali razlike, ki statistično značilno ločijo osnovnošolske in srednješolske učitelje športne vzgoje.

Tabela 36: Rezultati lastnih vrednosti

| Funkcija | Lastna vrednost | % pojasnjene variance | Kumulativni % | Kanonični korelacijski koeficient |
|----------|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------------------------|
| 1 | 0,08 | 100 | 100 | 0,27 |

Tabela 37: Rezultati Wilksove Lambde

| Test funkcij | Wilksova Lambda | Hi-kvadrat | df | Sig |
|--------------|-----------------|------------|----|------|
| 1 | 0,93 | 32,42 | 13 | 0,02 |

Legenda: df-stopnje svobode; Sig-statistična značilnost

Diskriminantna analiza je izločila eno funkcijo, ki skupino osnovnošolskih učiteljev statistično značilno loči od skupine srednješolskih učiteljev športne vzgoje, kakor je prikazano v tabeli 37.

Tabela 38: Strukturna matrika

| Dimenzija | Funkcija |
|--------------------------------|----------|
| | 1 |
| Upravljanje z emocijami | 0,55 |
| Sodelovanje | 0,40 |
| Umik | -0,38 |
| Socialna podpora | 0,35 |
| Poučevanje | 0,24 |
| Kompromis | 0,17 |
| Izražanje emocij | 0,14 |
| Razumevanje emocij | 0,14 |
| Avtokratično vedenje | -0,13 |
| Prevlada | 0,11 |
| Pozitivna povratna informacija | -0,90 |
| Demokratično vedenje | 0,07 |
| Prilagajanje | -0,05 |

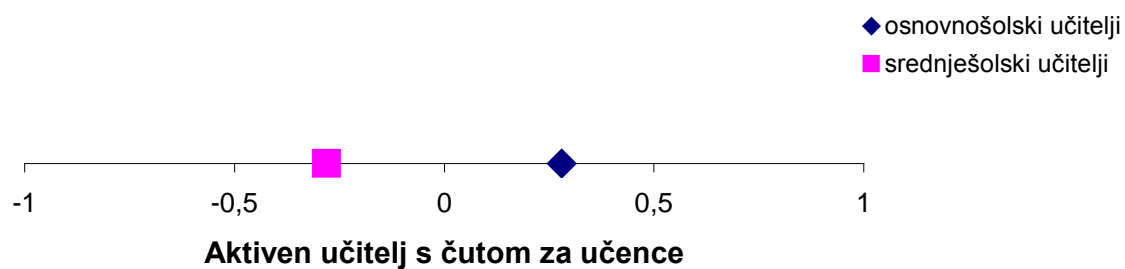
V tabeli 38 so prikazane korelacije posameznih dimenzij vodenja, strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti s statistično značilno diskriminantno funkcijo. Funkcija

je v večji meri nasičena z upravljanjem z emocijami, sodelovanjem, socialno podporo in poučevanjem, negativno povezavo s funkcijo pa ima umik. Na osnovi omenjenih višjih korelacij smo funkcijo poimenovali **aktiven učitelj s čutom za učence**.

Tabela 39: Skupinski centroidi

| Mesto zaposlitve | Funkcija |
|------------------------|----------|
| | 1 |
| Osnovnošolski učitelji | 0,28 |
| Srednješolski učitelji | -0,28 |

Iz tabele 39 je razvidno, da so osnovnošolski učitelji nekoliko bolj aktivni in imajo bolj razvit čut za otroke, kar pa za srednješolske učitelje ne velja v tolikšni meri.



Slika 10: Položaj skupinskih centroidov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev športne vzgoje

3.5.3. Analiza razlik med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje

Z diskriminantno analizo smo poiskali razlike, ki statistično značilno ločijo mlajše in starejše učitelje športne vzgoje.

Tabela 40: Rezultati lastnih vrednosti

| Funkcija | Lastna vrednost | % pojasnjene variance | Kumulativni % | Kanonični korelacijski koeficient |
|----------|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------------------------|
| 1 | 0,09 | 100 | 100 | 0,29 |

Tabela 41: Rezultati Wilksove Lambde

| Test funkcij | Wilksova Lambda | Hi-kvadrat | df | Sig |
|--------------|-----------------|------------|----|------|
| 1 | 0,92 | 37,70 | 13 | 0,00 |

Legenda: df-stopnje svobode; Sig-statistična značilnost

Diskriminantna analiza je izločila eno funkcijo, ki statistično značilno loči skupino mlajših učiteljev od skupine starejših učiteljev športne vzgoje, kakor je prikazano v tabeli 41.

Tabela 42: Strukturna matrika

| Dimenzija | Funkcija |
|--------------------------------|----------|
| | 1 |
| Avtokratsko vedenje | 0,59 |
| Umik | 0,49 |
| Demokratsko vedenje | 0,37 |
| Socialna podpora | 0,27 |
| Pozitivna povratna informacija | 0,21 |
| Razumevanje emocij | -0,21 |
| Prilagajanje | 0,10 |
| Poučevanje | 0,09 |
| Izražanje emocij | 0,08 |
| Sodelovanje | -0,07 |
| Upravljanje z emocijami | -0,06 |
| Prevlada | 0,03 |
| Kompromis | -0,00 |

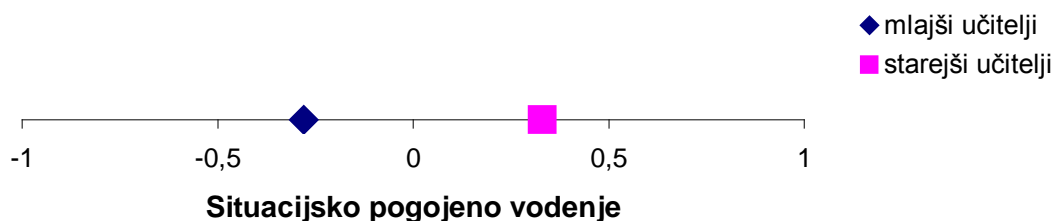
V tabeli 42 so prikazane korelacije posameznih dimenzij vodenja, strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti s statistično značilno diskriminantno funkcijo. Funkcija je nasičena z avtokratskim vedenjem in umikom, višjo vrednost pa ima še demokratsko vedenje. Glede na to, da imajo ostale dimenzije nižjo korelacijo s funkcijo, smo jo

poimenovali predvsem na osnovi teh dimenzij in sicer **situacijsko pogojeno vodenje**. Za takšnega učitelja je značilno, da je njegovo vodenje odvisno od situacij, v katerih se znajde v pedagoškem procesu. Če obstajajo nevarnosti za poškodbe, izvajanje težjih ali novih nalog itd., učitelj prevzame avtokratično vodenje. Pri reševanju konfliktov z učenci se predvsem poslužuje izogibanja konfliktom in na takšen način rešuje probleme. V določenih situacijah je učitelj tudi demokratičen, pripravljen na sodelovanje z učenci, poleg tega pa skrbi za pozitivno vzdušje in medosebne odnose v skupini.

Tabela 43: Skupinski centroidi

| Starost | Funkcija |
|----------|----------|
| | 1 |
| Mlajši | -0,28 |
| Starejši | 0,33 |

Iz tabele 43 je razvidno, da so starejši učitelji bolj naklonjeni situacijsko pogojenemu vodenju, kar pa v tolikšni meri ne moremo trditi za mlajše učitelje.



Slika 11: Položaj skupinskih centroidov mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje

3.5.4. Analiza razlik med različnimi skupinami učiteljev (starost/spol)

Analizirali smo tudi razlike med različnimi kombinacijami skupin učiteljev glede na starost in spol učitelja. Tako smo definirali štiri skupine učiteljev: mlajši učitelji moškega spola, starejši učitelji moškega spola, mlajši učitelji ženskega spola in starejši učitelji ženskega spola. Zanimalo nas je, ali glede stilov vodenja, čustvene inteligentnosti in strategij reševanja konfliktnih situacij med temi štirimi kombinacijami učiteljev obstajajo razlike.

Tabela 44: Rezultati lastnih vrednosti

| Funkcija | Lastna vrednost | % pojasnjene variance | Kumulativni % | Kanonični korelacijski koeficient |
|----------|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------------------------|
| 1 | 0,16 | 58,70 | 58,70 | 0,38 |
| 2 | 0,10 | 35,30 | 93,90 | 0,30 |
| 3 | 0,02 | 6,10 | 100,00 | 0,13 |

Tabela 45: Rezultati Wilksove Lambde

| Test funkcij | Wilksova Lambda | Hi-kvadrat | df | Sig |
|--------------|-----------------|------------|----|------|
| 1 | 0,77 | 113,11 | 39 | 0,00 |
| 2 | 0,90 | 47,70 | 24 | 0,00 |
| 3 | 0,98 | 7,23 | 11 | 0,78 |

Legenda: df-stopnje svobode; Sig-statistična značilnost

Diskriminantna analiza je izločila tri funkcije, od katerih dve statistično značilno ločita skupine mlajših učiteljev/učiteljic od skupine starejših učiteljev/učiteljic športne vzgoje.

Tabela 46: Strukturna matrika 1. diskriminantne funkcije

| Dimenzija | Funkcija |
|--------------------------------|----------|
| | 1 |
| Izražanje emocij | 0,48 |
| Kompromis | 0,41 |
| Avtokratično vedenje | -0,39 |
| Demokratično vedenje | 0,38 |
| Sodelovanje | 0,37 |
| Razumevanje emocij | 0,35 |
| Pozitivna povratna informacija | 0,26 |
| Umik | -0,12 |
| Prilagajanje | 0,09 |
| Poučevanje | -0,07 |
| Upravljanje z emocijami | 0,02 |
| Socialna podpora | -0,01 |
| Prevlada | 0,00 |

Tabela 47: Strukturna matrika 2. diskriminantne funkcije

| Dimenzija | Funkcija |
|--------------------------------|----------|
| | 2 |
| Avtokratično vedenje | 0,55 |
| Umik | 0,46 |
| Demokratično vedenje | 0,43 |
| Socialna podpora | 0,30 |
| Pozitivna povratna informacija | 0,29 |
| Izražanje emocij | 0,20 |
| Prilagajanje | 0,17 |
| Razumevanje emocij | -0,12 |
| Poučevanje | 0,06 |
| Kompromis | 0,04 |
| Upravljanje z emocijami | 0,02 |
| Prevlada | 0,02 |
| Sodelovanje | 0,00 |

V tabelah 46 in 47 so prikazane korelacije posameznih dimenzij vodenja, strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti z dvema statistično značilnima funkcijama. Največje korelacije s prvo funkcijo imajo dimenzije izražanje emocij, kompromis, demokratično vedenje, sodelovanje in razumevanje emocij, medtem ko ima avtokratično vedenje negativno povezavo. Prvo funkcijo smo tako poimenovali **čustveno odprt in razumevajoč, kompromisen učitelj**.

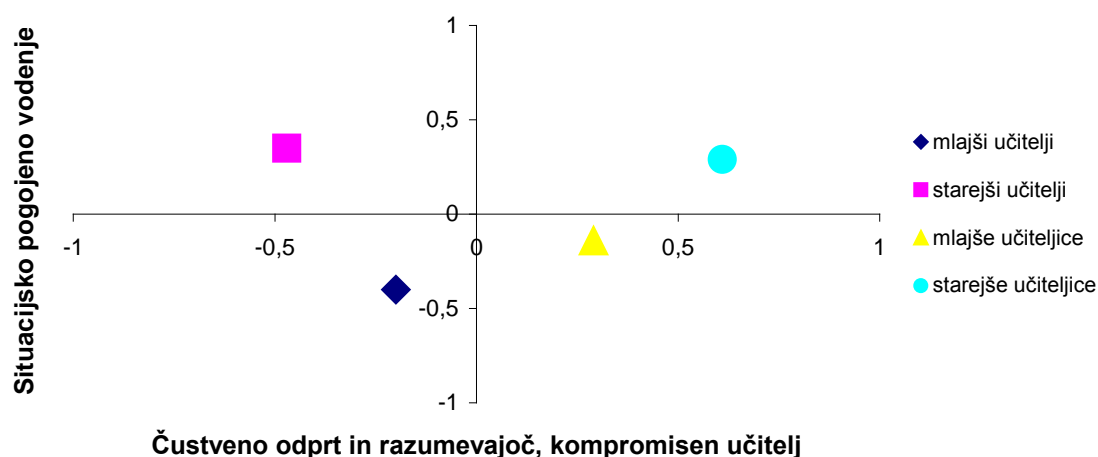
Druga funkcija je nasičena z avtokratičnim vedenjem, umikom, demokratičnim vedenjem in socialno podporo. Gre predvsem za različne oblike vodenja, ki med drugim zajema vodenje

brez soodločanja učencev oziroma lastno odločanje učitelja, ki se pred konflikti raje umakne. Ker so prisotne še dimenzije demokratičnega vodenja in socialne podpore, lahko sklepamo, da avtokratično vedenje nima negativnega predznaka, ampak ga učitelj zna uporabiti v specifičnih situacijah, ko je to res potrebno. Glede na opisano, smo funkcijo poimenovali **situacijsko pogojeno vodenje**.

Tabela 48: Skupinski centroidi

| Skupine | Funkcija | |
|---------------------|----------|-------|
| | 1 | 2 |
| Mlajši učitelji | -0,20 | -0,40 |
| Starejši učitelji | -0,47 | 0,35 |
| Mlajše učiteljice | 0,29 | -0,14 |
| Starejše učiteljice | 0,61 | 0,29 |

Iz tabele 48 je razvidno, da mlajši učitelji moškega spola niso ravno čustveno odprti in razumevajoči učitelji, ki bi bili pripravljeni sprejemati kompromise. Prav tako njihovo vodenje ni ravno situacijsko pogojeno. Starejši učitelji v večji meri prav tako niso čustveno odprti in razumevajoči ter niso pripravljeni sprejemati kompromisov, so pa izkušeni v vodenju, saj je za njih značilno situacijsko pogojeno vodenje. Mlajše učiteljice so čustveno odprte, razumevajoče, pripravljene na kompromise, vendar še bolj ali manj brez izkušenj v vodenju. Starejše učiteljice so čustveno odprte, razumevajoče, sklepajo kompromise z učenci, poleg tega pa je za njih značilno situacijsko pogojeno vodenje.



Slika 12: Položaj skupinskih centroidov mlajših in starejših učiteljev moškega spola ter mlajših in starejših učiteljev ženskega spola

3.5.5. Analiza razlik med različnimi skupinami učiteljev (mesto zaposlitve/spol)

Analizirali smo tudi razlike med različnimi kombinacijami skupin učiteljev glede na mesto zaposlitve učitelja (osnovna ali srednja šola) in spol. Tako smo definirali štiri skupine učiteljev: osnovnošolski učitelji moškega spola, srednješolski učitelji moškega spola, osnovnošolski učitelji ženskega spola ter srednješolski učitelji ženskega spola. Zanimalo nas je, ali glede stilov vodenja, čustvene inteligentnosti in strategij reševanja konfliktnih situacij med temi štirimi kombinacijami učiteljev obstajajo razlike.

Tabela 49: Rezultati lastnih vrednosti

| Funkcija | Lastna vrednost | % pojasnjene variance | Kumulativni % | Kanonični korelacijski koeficient |
|----------|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------------------------|
| 1 | 0,15 | 58,60 | 58,60 | 0,36 |
| 2 | 0,08 | 30,80 | 89,40 | 0,27 |
| 3 | 0,03 | 10,60 | 100,00 | 0,16 |

Tabela 50: Rezultati Wilksove Lambde

| Test funkcij | Wilksova Lambda | Hi-kvadrat | df | Sig |
|--------------|-----------------|------------|----|------|
| 1 | 0,78 | 102,10 | 39 | 0,00 |
| 2 | 0,90 | 43,24 | 24 | 0,01 |
| 3 | 0,97 | 11,30 | 11 | 0,42 |

Legenda: df-stopnje svobode; Sig-statistična značilnost

Diskriminantna analiza je izločila tri funkcije, od katerih dve statistično značilno ločita skupine moških/ženskih osnovnošolskih učiteljev in moških/ženskih srednješolskih učiteljev športne vzgoje.

Tabela 51: Strukturna matrika 1. diskriminantne funkcije

| Dimenzija | Funkcija |
|--------------------------------|----------|
| | 1 |
| Izražanje emocij | 0,52 |
| Demokratsko vedenje | 0,40 |
| Kompromis | 0,38 |
| Razumevanje emocij | 0,36 |
| Sodelovanje | 0,34 |
| Pozitivna povratna informacija | 0,32 |
| Avtokratsko vedenje | -0,31 |
| Prilagajanje | 0,16 |
| Poučevanje | -0,11 |
| Umik | -0,05 |
| Upravljanje z emocijami | 0,03 |
| Prevlada | -0,02 |
| Socialna podpora | -0,01 |

Tabela 52: Strukturna matrika 2. diskriminantne funkcije

| Dimenzija | Funkcija |
|--------------------------------|----------|
| | 2 |
| Upravljanje z emocijami | 0,57 |
| Sodelovanje | 0,48 |
| Umik | -0,41 |
| Socialna podpora | 0,35 |
| Kompromis | 0,27 |
| Izražanje emocij | 0,26 |
| Razumevanje emocij | 0,26 |
| Avtokratsko vedenje | -0,22 |
| Poučevanje | 0,21 |
| Demokratsko vedenje | 0,18 |
| Prevlada | 0,10 |
| Pozitivna povratna informacija | -0,05 |
| Prilagajanje | 0,01 |

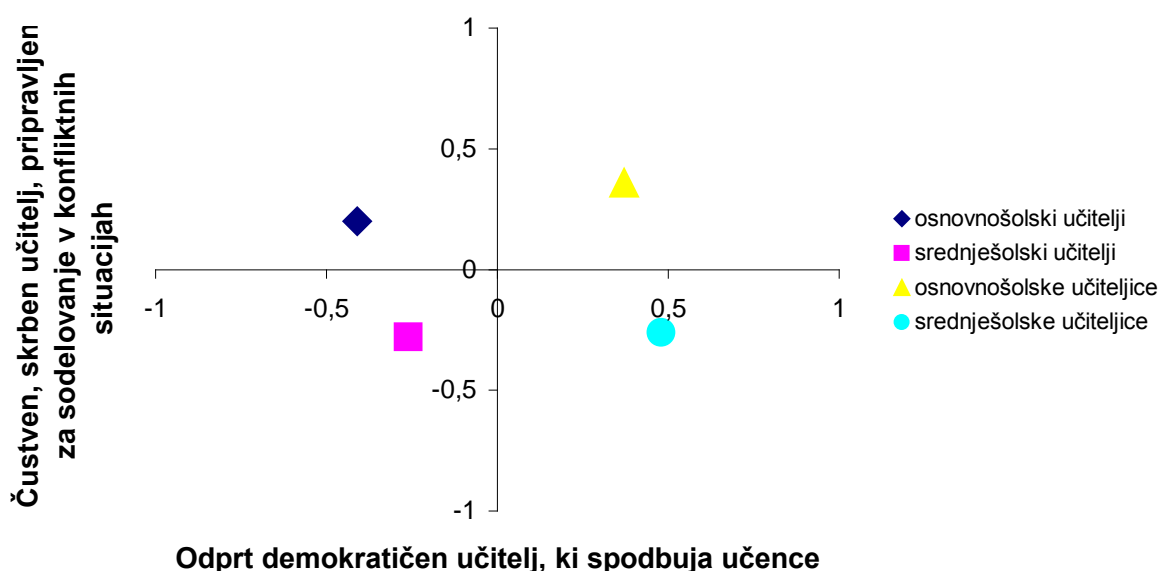
V tabelah 51 in 52 so prikazane korelacije posameznih dimenzij vodenja, strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti z dvema statistično značilnima diskriminantnima funkcijama. Prva funkcija je v večji meri nasičena z naslednjimi dimenzijami: z izražanjem emocij, demokratičnim vedenjem, kompromisom, sodelovanjem, razumevanjem emocij, pozitivno povratno informacijo, negativno pa je z njo povezano avtokratsko vedenje. Prvo funkcijo smo zato poimenovali **odprt, demokratičen učitelj, ki spodbuja učence**.

Druga funkcija zajema upravljanje z emocijami, sodelovanje in socialno podporo, negativno pa je z njo povezan umik. Sklepamo lahko, da gre za **čustvenega, skrbnega učitelja, pripravljenega za sodelovanje v konfliktnih situacijah**.

Tabela 53: Skupinski centroidi

| Skupine | Funkcija | |
|--------------------------|----------|-------|
| | 1 | 2 |
| Osnovnošolski učitelji | -0,41 | 0,20 |
| Srednješolski učitelji | -0,26 | -0,28 |
| Osnovnošolske učiteljice | 0,37 | 0,36 |
| Srednješolske učiteljice | 0,48 | -0,26 |

Iz položaja skupinskih centroidov vidimo (tabela 53), da učitelji moškega spola v osnovnih šolah niso ravno odprti ter demokratični učitelji, ki bi spodbujali učence, so pa bolj čustveni in skrbni ter pripravljeni na sodelovanje v konfliktnih situacijah. Učitelji v srednjih šolah prav tako niso ravno naklonjeni odprtosti, niti demokratičnemu vodenju in spodbujanju učencev, niti niso čustveni, niso skrbni ter niso pripravljeni na sodelovanje v konfliktnih situacijah. Učiteljice v osnovnih šolah so bolj ali manj odprte, demokratične in spodbujajo učence v njihovem delovanju, poleg tega pa so tudi čustvene, skrbne in sodelujejo z učenci v konfliktnih situacijah. Srednješolske učiteljice so odprte, demokratične in spodbujevalne, niso pa ravno čustvene, skrbne ter pripravljene sodelovati z učenci, ko pride do konfliktov.



Slika 13: Položaj skupinskih centroidov osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev moškega spola ter osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev ženskega spola

3.5.6. Analiza razlik med različnimi skupinami učiteljev (starost/mesto zaposlitve)

Analizirali smo razlike med različnimi kombinacijami skupin učiteljev glede na starost in mesto zaposlitve učitelja (osnovna ali srednja šola). Tako smo definirali štiri skupine učiteljev: mlajši učitelji v osnovni šoli, mlajši učitelji v srednji šoli, starejši učitelji v osnovni šoli ter starejši učitelji v srednji šoli. Zanimalo nas je, ali glede stilov vodenja, čustvene inteligentnosti in strategij reševanja konfliktnih situacij med temi štirimi kombinacijami učiteljev obstajajo razlike.

Tabela 54: Rezultati lastnih vrednosti

| Funkcija | Lastna vrednost | % pojasnjene variance | Kumulativni % | Kanonični korelacijski koeficient |
|----------|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------------------------|
| 1 | 0,13 | 67,60 | 67,60 | 0,34 |
| 2 | 0,04 | 22,00 | 89,60 | 0,20 |
| 3 | 0,02 | 10,40 | 100,00 | 0,14 |

Tabela 55: Rezultati Wilksove Lambde

| Test funkcij | Wilksova Lambda | Hi-kvadrat | df | Sig |
|--------------|-----------------|------------|----|------|
| 1 | 0,83 | 80,44 | 39 | 0,00 |
| 2 | 0,94 | 26,86 | 24 | 0,31 |
| 3 | 0,98 | 8,67 | 11 | 0,65 |

Legenda: df-stopnje svobode; Sig-statistična značilnost

Diskriminantna analiza je izločila tri funkcije, od katerih ena statistično značilno loči skupine mlajših/starejših osnovnošolskih učiteljev in mlajših/starejših srednješolskih učiteljev športne vzgoje.

Tabela 56: Strukturna matrika

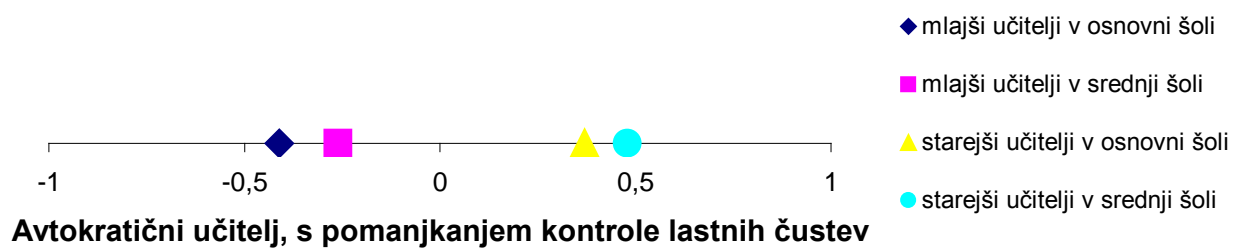
| Dimenzija | Funkcija |
|--------------------------------|----------|
| | 1 |
| Umik | 0,50 |
| Avtokratsko vedenje | 0,44 |
| Upravljanje z emocijami | -0,32 |
| Sodelovanje | -0,25 |
| Razumevanje emocij | -0,20 |
| Demokratsko vedenje | 0,20 |
| Pozitivna povratna informacija | 0,18 |
| Kompromis | 0,10 |
| Prilagajanje | 0,09 |
| Poučevanje | -0,07 |
| Prevlada | -0,03 |
| Izražanje emocij | -0,02 |
| Socialna podpora | -0,01 |

V tabeli 56 so prikazane korelacije posameznih dimenzij vodenja, strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti s statistično značilno diskriminantno funkcijo. Le-ta je nasičena z umikom, avtokratskim vedenjem, negativno pa je z njo povezana dimenzija upravljanje z emocijami. Glede na dimenzije, ki zaznamujejo to funkcijo, smo jo opredelili kot **avtokratski učitelj, s pomanjkanjem kontrole lastnih čustev**.

Tabela 57: Skupinski centroidi

| Skupine | Funkcija |
|----------------------------------|----------|
| | 1 |
| Mlajši učitelji v osnovni šoli | -0,41 |
| Mlajši učitelji v srednji šoli | -0,26 |
| Starejši učitelji v osnovni šoli | 0,37 |
| Starejši učitelji v srednji šoli | 0,48 |

Iz položaja skupinskih centroidov vidimo (tabela 57), da mlajši učitelji v osnovnih šolah niso ravno avtokratski učitelji, ki bi jim primanjkovala kontrola lastnih čustev. Prav tako velja za srednješolske mlajše učitelje. Starejši učitelji tako v osnovnih kot v srednjih šolah pa se bolj nagibajo v smer vodenja, ki ga zaznamuje prav avtokratski stil vodenja, s pomanjkanjem kontrole lastnih čustev.



Slika 14: Položaj skupinskih centroidov mlajših učiteljev v osnovni in srednji šoli ter starejših učiteljev v osnovni in srednji šoli

4.0. RAZPRAVA

Z raziskavo smo želeli dobiti vpogled v strategije reševanja konfliktov pri učiteljih športne vzgoje v Sloveniji, v povezavi s stili vodenja in čustveno inteligentnostjo. Ugotavljali smo, katerih strategij reševanja konfliktnih situacij se najpogosteje poslužujejo učitelji športne vzgoje. Ugotavljali smo tudi povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov (umik, sodelovanje, prilagajanje, kompromis in prevlada), dimenzijami čustvene inteligentnosti učiteljev športne vzgoje (prepoznavanje in razumevanje emocij, izražanje emocij ter upravljanje z emocijami) in dimenzijami stilov vodenja učiteljev športne vzgoje (poučevanje, demokratično vedenje, avtokratično vedenje, socialna podpora, pozitivna povratna informacija) glede na spol, starost in mesto zaposlitve učitelja. Zanimalo nas je tudi, ali se izbira strategij reševanja konfliktov, stili vodenja in učiteljeva čustvena inteligentnost razlikujejo med učitelji in učiteljicami, med mlajšimi in starejšimi učitelji ter med učitelji osnovnih in srednjih šol. Na osnovi rezultatov smo tudi ugotavljali, ali obstajajo razlike v linearnih kombinacijah strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti med učitelji glede na spol, mesto zaposlitve in starost učitelja.

4.1. ZANESLJIVOST VPRAŠALNIKOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, STILOV VODENJA IN ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI

Zanesljivosti uporabljenih vprašalnikov v raziskavi smo preverjali s Cronbachovim alpha koeficientom. Vprašalniki so bili preverjeni že v mnogih študijah drugih avtorjev, vsi trije pa so tudi v naši raziskavi pokazali visoke stopnje zanesljivosti.

Vprašalnik strategij reševanja konfliktov ROCI-II velja za enega najbolj prepoznavnih in empirično vpeljanih meritev konfliktov (Henning, 2003; Rahim in Magner, 1995) in se uporablja v znanstvenih raziskavah različnih področij (Corcoran in Malinckrodt, 2000; Gross in Guerrero, 2000; Henning, 2003; McKenna in Richardson, 1995). V številnih drugih raziskavah (Aquino, 2000; Eshelman, 1982 v Weider–Hatfield, 1988; Hodges, 1987 v Weider–Hatfield, 1988; Morris–Rothschild in Brassard, 2006; Psenicka in Rahim, 1987 v Weider–Hatfield, 1988; Rahim, 1983a; Rahim, 2001a; Weider–Hatfield, 1988, 1995) so

navedene vrednosti zanesljivosti vprašalnika, ki se gibljejo od 0,50 do 0,95. V našem primeru se je celotni vprašalnik z vrednostjo 0,80 izkazal za zelo zanesljivega.

Vprašalnik emocionalne kompetentnosti - VEK (Taksić, 1998) je bil prav tako pogosto uporabljen v raziskavah, kjer se je izkazal kot zanesljiv merski instrument, saj se zanesljivost celotnega vprašalnika na različnih vzorcih giblje od 0,88 do 0,92 (Faria in Lima, 2005 v Taksić, Mohorić in Munjas, 2006; Taksić, 1998; Taksić, 2002 v Starc, Salmič in Breznik, 2007), s čimer se lahko primerja vrednost Cronbachovega alpha koeficienta 0,92, ki smo jo dobili pri preverjanju zanesljivosti v naši raziskavi.

Vprašalnik Lestvica vodenja v športu je v naši raziskavi pokazal visoko stopnjo zanesljivosti (0,84). Do podobnih vrednosti zanesljivosti tega vprašalnika so prišli tudi drugi raziskovalci (Chelladurai in Saleh, 1980; Bennett in Maneval, 1998 v Kajtna, 2006; Kajtna, 2006).

4.2. PRIMERJAVA POSAMEZNIH SKUPIN UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE GLEDE STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV

V naš vzorec preizkušancev je bilo zajetih 439 učiteljev športne vzgoje, za katere smo najprej ugotavljali, katerih strategij reševanja konfliktov se poslužujejo, ko pridejo v konflikt z učenci. Rezultati celotnega vzorca (brez delitev na posamezne skupine) so pokazali, da je sodelovanje tista strategija v prostoru reševanja konfliktov, ki je najpogosteje uporabljena. Sledi prilagajanje in kompromis, medtem ko se umik in prevlada uporabljata v manjši meri. Do podobnih rezultatov sta prišli Morris-Rothschildova in Brassardova (2006). Učitelji, ki sta jih vključili v raziskavo, prav tako najpogosteje uporabljajo sodelovanje, kompromis in prilagajanje, manj pa umik in prevlado. Sodelovanje, kot najpogostejšo strategijo za reševanje konfliktov, uporabljajo tudi srbski učitelji (Bjekić in Zlatić, 2006). Golobova (2007) je v raziskavi med slovenskimi učitelji ugotovila, da je sodelovanje način, ki prav tako prevladuje pri njihovem reševanju konfliktov. Sledi mu prevlada, prilagajanje in sklepanje kompromisov, najmanj pa se učitelji poslužujejo umika pred konfliktom. Pri slovenskih učiteljih športne vzgoje so raziskovalci ugotovili, da h konfliktnim situacijam učitelji večinoma pristopajo z »vztrajanjem pri svojem«, kar lahko primerjamo s prevlado, vendar pa je zelo pogost pristop tudi sodelovanje z učenci (Bežek, 2000; Štihec idr., 2009). Kar nekaj raziskovalcev je prišlo do drugačnih zaključkov, saj je najbolj uporabljen način kompromis (Mahon, 2009;

McMullen, 1994, v Mahon, 2009), veliko učiteljev pa se konfliktom predvsem umika (Antonecchia, 1983, v Mahon, 2009; Fields, 1996, v Mahon, 2009). Številne študije so pokazale, da so kooperativni stili, kot so sodelovanje, prilagajanje in kompromis, povezani s pozitivnimi rezultati, nekooperativni stili, med katere spadata umik in prevlada, pa z negativnimi izidi konflikta (Korabik, Baril in Watson, 1993; Rahim, 2002; Rahim, Magner in Shapiro, 2000).

V primerjavi rezultatov strategij reševanja konfliktov med učitelji in učiteljicami smo dobili podobne rezultate, kakor veljajo za celoten vzorec. Tako učitelji kot učiteljice se v največji meri poslužujejo sodelovanja, pa tudi prilagajanja, najmanj pa prevlade in umika. V prostoru strategij reševanja konfliktov smo primerjali tudi mlajše in starejše učitelje športne vzgoje. Učitelji stari do 45 let in tisti s 45 leti in več v največji meri sodelujejo z učenci v konfliktnih situacijah. Nekoliko manj se oboji prilagajajo učencem in z njimi sklepajo kompromise. Do takšnih ugotovitev smo prišli tudi v primerjavi učiteljev, ki poučujejo v osnovnih in srednjih šolah. Najpogostejša raba pri obojih pri reševanju konfliktov je sodelovanje, ki ji sledi prilagajanje in kompromis.

Sklepamo lahko, da so dobljeni rezultati v naši raziskavi posledica narave pedagoškega procesa pri športni vzgoji, ki zahteva obilo sodelovanja med učiteljem in učencem, saj so pedagoške situacije zelo raznolike in se zaradi dinamičnosti procesa vadbe hitro spreminjajo. Sodelovanje, kot najbolj pogosto uporabljen način reševanja konfliktov, je strategija, ki je usmerjena visoko na skrb za sebe in za druge, odraža odprtost, izmenjavo informacij in pregled razlik v težnji doseganja učinkovite rešitve, ki je sprejemljiva za obe strani. Obe strani tako skupaj vplivata na reševanje problema (Aquino, 2000; Rahim, 2002). Učitelji, pri katerih prevladuje ta stil reševanja, se neposredno soočajo s konfliktom in poskušajo najti nove ter ustvarjalne rešitve, ki bodo zadovoljile tako njihove potrebe kot potrebe učencev.

Ker lahko pri procesu športne vzgoje relativno hitro pride do situacije, ki je lahko nevarna za zdravje in varnost učencev (poškodbe), mora učitelj športne vzgoje pravočasno ukrepati, da to prepreči. To mu omogoča tudi sprememba stilov vodenja, ki včasih od njega zahteva avtokratično vodenje, da se s tem izogne morebitni nezaželeni, nevarni pedagoški situaciji. Tudi Štihec idr. (2009) so mnenja, da učinkovitost reševanja konfliktnih situacij pri športni vzgoji zahteva od učiteljev uporabo različnih pristopov. Za katerega se bo učitelj odločil, je

odvisno od njega samega, situacije, v kateri se znajde, razpoloženja, pa tudi od učencev in okolja.

4.3. PREGLED POVEZANOSTI MED POSAMEZNIMI DIMENZIJAMI REŠEVANJA KONFLIKTOV, STILOV VODENJA IN ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI

Povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov (umik, sodelovanje, prilagajanje, kompromis in prevlada), dimenzijami čustvene inteligentnosti (prepoznavanje in razumevanje emocij, izražanje emocij in upravljanje z emocijami) in dimenzijami stilov vodenja (poučevanje, demokratično vedenje, avtokratično vedenje, socialna podpora, pozitivna povratna informacija) glede na spol, starost in mesto zaposlitve učiteljev športne vzgoje smo ugotavljali s Pearsonovim koeficientom korelacije. Ob preverjanju povezav smo dobili veliko statistično značilnih povezav, ki so se ob upoštevanju delitve, da je moč povezanosti od 0–0,2 neznatna, od 0,2–0,4 nizka, od 0,4–0,7 srednja, od 0,7–0,9 visoka in od 0,9–1 zelo visoka (Leskošek, 2008), večinoma pokazale kot neznatne, nizke in srednje korelacije. V nadaljevanju smo rezultate omenjenih povezav med naštetimi dimenzijami primerjali za različne skupine učiteljev (moški, ženske, mlajši, starejši, zaposleni v osnovni, zaposleni v srednji šoli).

4.3.1. Povezave med dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti

Največ povezav med dimenzijami strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti ima neznatne in nizke vrednosti. V primerjavi rezultatov povezav omenjenih dimenzij učiteljic in učiteljev športne vzgoje najdemo pri obeh skupinah najvišje povezave med sodelovanjem in upravljanjem z emocijami. Tudi Morrisonova (2008), ki je raziskovala povezave med čustveno inteligentnostjo in stili reševanja konfliktnih situacij, je ugotovila, da je visoka stopnja emocionalne inteligentnosti pozitivno povezana s sodelovanjem. Za učiteljice in učitelje naj bi tako veljalo, da bolj kot so sposobni upravljanja z lastnimi čustvi, bolj so pripravljene na sodelovanje z učenci v konfliktnih situacijah. Od drugih rezultatov nekoliko bolj izstopajo rezultati, ki kažejo, da učiteljice, ki prepoznavajo in razumejo čustva pri drugih, pri tem pa so tudi bolj sposobne izražati svoja, pri reševanju problemov pogosto z

učenci sklepajo kompromise ali pa se jim prilagajajo. Za učitelje to ne velja. Namesto kompromisov in prilagajanja predvidoma bolj uporabljajo prevlado, moč in na takšen način rešujejo konflikte z učenci.

Tudi pri mlajših in starejših učiteljih športne vzgoje so najvišje vrednosti povezav vseh treh dimenzij čustvene inteligentnosti z dimenzijo sodelovanje. Še najvišje med njimi pri omenjenih dimenzijah (sodelovanje in vse dimenzije čustvene inteligentnosti) se kažejo pri mlajših učiteljih. Lahko bi rekli, da se mlajši učitelji, ki so bolj odprti, razumejo in prepoznavajo emocije drugih ter znajo upravljati z lastnimi čustvi, pri reševanju konfliktov z učenci praviloma poslužujejo sodelovanja z njimi. Za starejše učitelje tega ne moremo trditi oziroma ne v tolikšni meri. Najvišja pomembna povezava (0,38) pri starejših učiteljih kaže predvsem na to, da bolj kot so sposobni upravljanja z lastnimi čustvi, bolj se poslužujejo sodelovanja kot načina za reševanje konfliktov. Pri starejših učiteljih ne obstajajo povezave med dimenzijo razumevanje emocij ter dimenzijama sodelovanje in prilagajanje, kakor tudi ne med dimenzijo izražanje emocij in prilagajanjem kot strategijo za reševanje konfliktov. Sklepamo lahko, da starejši učitelji, ki načeloma ne razumejo in ne prepoznavajo čustev drugih ter niso odprti v izražanju le-teh, pri reševanju konfliktov bolj ali manj ne sodelujejo z učenci in se jim ne prilagajajo. Bolj uporabljajo prevlado, kar pa za mlajše učitelje ne moremo trditi.

V primerjavi povezav dimenzij strategij reševanja konfliktov in čustvene inteligentnosti pri osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev izstopa le povezava med dimenzijo sodelovanje in dimenzijo upravljanje z emocijami pri srednješolskih učiteljih (0,46), nekoliko višja pa je še povezava z dimenzijo prilagajanje. Srednješolski učitelji, ki so tako bolj sposobni upravljanja z emocijami, pri reševanju konfliktov pretežno uporabljajo sodelovanje in prilagajanje z učenci. Medtem ko bi za osnovnošolske učitelje lahko sklepali, da bolj kot prepoznavajo in razumejo čustva pri drugih in tudi bolj izražajo lastna čustva, bolj se pri reševanju konfliktov poslužujejo prilagajanja, kompromisa, pa tudi prevlade. Za srednješolske učitelje te trditve ne veljajo.

4.3.2. Povezave med dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja

Med dimenzijami strategij reševanja konfliktov in stili vodenja obstaja veliko statistično značilnih povezav. Če primerjamo rezultate teh povezav tako moških kot ženskih učiteljev, lahko ugotovimo, da je sodelovanje tista dimenzija, ki se statistično značilno povezuje z vsemi dimenzijami stilov vodenja tako pri moških učiteljih kot pri ženskah, pri čemer se povezave med seboj razlikujejo glede moči povezanosti. Nasploh bi lahko rekli, da se učitelji in učiteljice, ki pri svojem delu uporabljajo vse stile vodenja (kar kaže na njihovo prilagajanje pedagoškim situacijam), pri reševanju konfliktov predvsem poslužujejo sodelovanja z učenci. Do podobnih ugotovitev sta prišli Morris-Rothschildova in Brassardova (2006), ki sta raziskovali povezavo med učinkovitostjo učitelja pri vodenju razreda in stili reševanja konfliktov. Prišli sta do spoznanja, da se bolj učinkoviti učitelji poslužujejo predvsem sodelovanja in kompromisa. Nepričakovan rezultat raziskave Morris-Rothschildove in Brassardove (2006) je bila pozitivna povezava med učitelji, ki so učinkoviti pri vodenju razreda, in prilagajanjem kot stilom za reševanje konfliktov. Učitelji, ki uporabljajo prilagajanje, poskušajo ohranjati harmonijo na ta način, da se vdajo potrebam učencem, kar pa ni vedenje, ki bi ga pričakovali od učitelja z dobro razvitim občutkom za vodenje razreda, sta mnenja avtorici.

Iz statistično značilnih povezav srednje vrednosti, ki jih najdemo pri ženskah (tabela 17), bi lahko zaključili, da učiteljice, ki se pretežno poslužujejo demokratičnega stila vodenja, stila poučevanja in stila socialne podpore, pri reševanju konfliktov v večji meri sodelujejo z učenci, se jim prilagajajo in z njimi sklepajo kompromise. Pri moških učiteljih najvišje korelacije najdemo med dimenzijo poučevanja z dimenzijama prilagajanje in kompromisom ter med dimenzijama demokratično vedenje in prilagajanje. Statistično značilna povezava srednje vrednosti je še med dimenzijama avtokratično vedenje in prevlada. Iz tega lahko predvidevamo, da se moški učitelji, ki se v pedagoškem procesu pogosto poslužujejo demokratičnega vedenja in dajejo poudarek poučevanju kot stilu vodenja, pri reševanju konfliktov z učenci pogosteje poslužujejo prilagajanja in sklepanja kompromisov. Tisti, ki pa praviloma uporabljajo avtokratičen stil vodenja, ponavadi sami želijo rešiti konflikte, brez sodelovanja z učenci. Opaznejše razlike povezav med strategijami reševanja konfliktov in stili vodenja tako pri moških kot pri ženskih učiteljih najdemo pri avtokratičnem vedenju s posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov (umik, prevlada, sodelovanje), saj se

vrednosti le-teh razlikujejo glede jakosti. Pri moških so povezave višje kot pri ženskah. Iz tega lahko sklepamo, da se tisti moški, ki so bolj nagnjeni k avtokratičnemu vedenju, tudi bolj odločajo za umik pred konflikti, manj sodelujejo z učenci in so bolj dominantni pri reševanju le-teh. Čeprav pri učiteljicah povezave prav tako obstajajo, nimajo take teže, saj so korelacije nižje.

V primerjavi povezav dimenzij strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja pri mlajših in starejših učiteljih smo ugotovili, da je sodelovanje dimenzija, ki se statistično značilno povezuje z vsemi dimenzijami stilov vodenja tako pri mlajših kot starejših učiteljih, pri čemer se povezave med seboj razlikujejo glede moči povezanosti. Nasploh bi lahko rekli, da se mlajši in starejši učitelji, ki pri svojem delu uporabljajo vse stile vodenja, pri reševanju konfliktov predvsem poslužujejo sodelovanja z učenci. Pri obojih prav tako najdemo najvišje povezave srednje jakosti med dimenzijo demokratično vedenje in tremi dimenzijami reševanja konfliktov (sodelovanje, prilagajanje in kompromis) ter med dimenzijo socialna podpora in dimenzijo sodelovanje. Mlajši in starejši učitelji športne vzgoje, ki se tako pogosteje zatekajo k demokratičnemu vedenju in socialni podpori kot stilu vodenja, v večji meri uporabljajo sodelovanje, prilagajanje in kompromis kot način reševanja konfliktov z učenci.

Na podlagi povezav smo ugotovili, da mlajši učitelji, ki se pri pedagoškem procesu pretežno poslužujejo poučevanja kot stila vodenja, pri tem pa zavračajo avtokratično vedenje, v konfliktnih situacijah praviloma sklepajo kompromise z učenci in se jim prilagajajo. Pri starejših učiteljih te povezave ne obstajajo. Za starejše učitelje bi lahko predvidevali, da tisti, ki se pri vodenju nekoliko bolj poslužujejo demokratičnega vedenja in stila socialne podpore, v konfliktnih situacijah včasih uporabljajo tudi umik in prevlado, kar za mlajše učitelje ne drži. Te povezave bi lahko pripisali izkušnjam, ki jih imajo starejši učitelji glede na različne pedagoške situacije, v katerih se znajdejo. Tako včasih popustijo in se raje umaknejo, v za učence nevarnih in nepoznanih situacijah pa se praviloma odločijo za prevlado.

V primerjavi povezav dimenzij strategij reševanja konfliktov in stilov vodenja pri osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih je prav tako sodelovanje dimenzija, ki se statistično značilno povezuje z vsemi dimenzijami stilov vodenja. Najvišje pomembne povezave pri obojih najdemo med demokratičnim vedenjem ter dimenzijo sodelovanje in dimenzijo prilagajanje. Osnovnošolski in srednješolski učitelji, ki so načeloma bolj demokratično

usmerjeni in v svoje odločitve vključujejo tudi učence, se poslužujejo predvsem sodelovanja in prilagajanja kot načina za reševanje konfliktov z učenci.

Pri osnovnošolskih učiteljih obstajajo srednje povezave še med dimenzijama avtokratično vedenje in prevlado ter med dimenzijo socialna podpora in dimenzijo prevlada. Zato lahko sklepamo, da tisti osnovnošolski učitelji, ki pretežno uporabljajo avtokratičen način vodenja, poleg tega pa jih tudi skrbi za dobrobit učenca, za pozitivno vzdušje in medosebne odnose v skupini (stil socialna podpora), v konfliktnih situacijah praviloma ne dopuščajo sodelovanja z učenci, temveč bolj ali manj sami odločajo. Pri srednješolskih učiteljih najvišje srednje povezave najdemo med dimenzijama demokratičnega vedenja in kompromisa, med dimenzijama pozitivne povratne informacije in sodelovanja ter med dimenzijami socialne podpore, sodelovanja in prilagajanja. Glede na povezave bi srednješolske učitelje lahko opredelili kot bolj demokratično usmerjene, ki pogosto uporabljajo socialno podporo in pozitivno povratno informacijo kot stil vodenja, zaradi česar v konfliktnih situacijah večinoma sodelujejo z učenci, se jim prilagajajo ter z njimi sklepajo kompromise.

Opaznejše razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji so v povezavah med dimenzijami prilagajanje ter stili vodenja (poučevanje in avtokratično vedenje) ter med dimenzijami prevlade z demokratičnim vedenjem in socialno podporo. Te povezave obstajajo le pri osnovnošolskih učiteljih. Na osnovi rezultatov lahko predvidevamo, da so tisti osnovnošolski učitelji, ki se odločajo za prilagajanje kot način reševanja konfliktov z učenci, bolj nagnjeni k stilu poučevanja in pri tem zavračajo avtokratično vedenje. Včasih pa se kljub demokratičnemu vedenju in socialni podpori kot stilu vodenja lahko pri reševanju konfliktov zatečejo k prevladi. Za srednješolske učitelje tega ne moremo trditi. Se pa le-ti načeloma bolj poslužujejo kompromisa v primeru socialne podpore kot stila vodenja.

4.3.3. Povezave med dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti

Pri vseh skupinah učiteljev športne vzgoje (moški, ženske, mlajši, starejši, zaposleni v osnovni šoli, zaposleni v srednji šoli) smo ugotavljali tudi povezave med stili vodenja in čustveno inteligentnostjo. Gledano v celoti smo dobili statistično značilne povezave med vsemi stili vodenja z vsemi tremi sposobnostmi čustvene inteligentnosti.

V primerjavi rezultatov povezav med dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti učiteljev in učiteljic obstajajo povezave srednje jakosti pri ženskah med dimenzijo upravljanje z emocijami in tremi stili vodenja: poučevanjem, socialno podporo ter pozitivno povratno informacijo. Iz tega sklepamo, da bolj kot so učiteljice sposobne upravljanja s čustvi, bolj se poslužujejo poučevanja, socialne podpore in pozitivne povratne informacije kot stilov vodenja. To bi lahko trdili tudi za moške, vendar ne v tolikšni meri, saj so korelacije nižje.

Tako pri moških kot pri ženskah ne obstajajo statistično značilne povezave med dimenzijo avtokratično vedenje z dimenzijama razumevanje in izražanje emocij. Najdemo pa povezavo med dimenzijama upravljanje z emocijami in avtokratičnim vedenjem, ki je pri ženskah negativna, medtem ko je pri moških pozitivna. Predvidevamo lahko, da ženske, ki so bolj sposobne upravljanja z emocijami, tudi bolj zavračajo avtokratično vedenje. Moški učitelji, ki nimajo toliko izraženih sposobnosti upravljanja z emocijami, pa se avtokratičnega vedenja poslužujejo pogosteje.

Med vsemi dimenzijami stilov vodenja in čustvene inteligentnosti obstajajo številne statistično značilne povezave tudi pri mlajših in starejših učiteljih športne vzgoje. Čeprav so povezave večinoma nizke, najdemo štiri povezave srednje jakosti, in sicer med dimenzijo upravljanje z emocijami ter dvema dimenzijama stilov vodenja (poučevanje in socialna podpora). Za mlajše in starejše učitelje je torej značilno, da bolj kot so sposobni upravljati z emocijami, bolj se poslužujejo poučevanja in socialne podpore kot stilov vodenja. Pri mlajših učiteljih obstaja statistično značilna povezava med dimenzijo izražanja emocij z dimenzijo demokratično vedenje ter negativna povezava z dimenzijo avtokratično vedenje. Na osnovi teh rezultatov bi lahko zaključili, da so mlajši učitelji načeloma bolj odprti in se bolj ali manj poslužujejo demokratičnega vedenja ter zavračajo avtokratično vedenje. Pri starejših učiteljih teh povezav ni, kakor pri njih ne najdemo tudi povezave med dimenzijama avtokratično vedenje in razumevanje emocij. Tako pri mlajših kot tudi starejših učiteljih pa ne obstajajo statistično pomembne povezave med dimenzijama upravljanje z emocijami in avtokratično vedenje.

V primerjavi povezav dimenzij stilov vodenja in čustvene inteligentnosti pri osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih obstajajo številne statistično značilne povezave, od katerih najvišje najdemo pri osnovnošolskih učiteljih, in sicer med dimenzijama upravljanje z emocijami ter poučevanje. Lahko bi rekli, da za osnovnošolske učitelje velja, da bolj kot so sposobni

upravljati z emocijami, bolj se poslužujejo poučevanja kot stila vodenja. Pri srednješolskih učiteljih najvišje povezave najdemo med dimenzijami upravljanje z emocijami ter demokratično vedenje in socialna podpora. Srednješolski učitelji bolj so sposobni upravljati z emocijami, bolj so praviloma demokratični pri vodenju in se poslužujejo stila socialne podpore. Čeprav iz tabele 22 lahko razberemo številne povezave med dimenzijami stilov vodenja in dimenzijami čustvene inteligentnosti, pa izstopa dejstvo, da povezav med avtokratičnim vedenjem in dimenzijami čustvene inteligentnosti tako pri osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljih praktično ni.

V slovenskem prostoru je povezave med stili vodenja in čustveno inteligentnostjo proučevala Kajtna (2006) in ugotovila najvišjo povezanost med dimenzijama socialna podpora in razumevanje čustev. Do podobnih ugotovitev je prišla tudi Hvalčeva (2005). Pozitivne povezave med vodenjem in čustveno inteligentnostjo so na podlagi raziskav potrdili tudi nekateri drugi avtorji (Mandell in Pherwani, 2003; Perry, Ball in Stacey, 2004; Perry in Ball, 2004; Rice, 1999; Zhou in George, 2003). Delo učiteljev ne zahteva samo strokovnega znanja, ampak je pri poučevanju prav tako pomembna čustvena aktivnost. Spoznanje, da emocije igrajo pomembno vlogo v kontekstu poučevanja, je postalo bistven faktor za razumevanje tega poklica (Perry in Ball, 2007). Mnogo znanstvenikov (Goleman, 1997; Shapiro, 1999; Weisbach in Dachs, 1999; Weisinger, 2001) tako priznava, da je čustvena inteligentnost odločilni dejavnik uspeha pri delu z ljudmi, tako v delovnem okolju kot v zasebnem življenju.

4.4. PRIMERJAVA REZULTATOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA MED UČITELJI IN UČITELJICAMI ŠPORTNE VZGOJE

Analiza variance je v prostoru strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti v primerjavi med moškimi in ženskami pokazala nekatere statistično značilne razlike. Pri strategijah reševanja konfliktov se značilne razlike pojavljajo na dveh dimenzijah: sodelovanju in kompromisu. Učiteljice bi tako lahko opisali kot bolj pripravljene na sodelovanje z učenci, ko pride do konfliktov med njimi in učenci. Bolj so pripravljene tudi sprejemati kompromise kot učitelji, medtem ko razlike pri umiku, prilagajanju in prevladi med učitelji in učiteljicami ne obstajajo. Rezultati se delno ujemajo s stereotipnimi trditvami,

ki trdijo, da so ženske bolj sodelovalne v konfliktnih situacijah kot moški, le-ti pa so bolj tekmovalni kot ženske (Rubin in Brown, 1975, v Korabik, Baril in Watson, 1993). Naše ugotovitve so skladne še z nekaterimi študijami, ki so bile opravljene na ljudeh v vodilnih vlogah v različnih organizacijah (Chanin in Schneer, 1984, v Korabik, Baril in Watson, 1993; Rahim, 1983a). Le-te poročajo o večji rabi kompromisa pri ženskah kot pri moških, medtem ko razlike med spoloma v rabi stila prevlade ne obstajajo. Potrebno je omeniti, da so rezultati raziskav z različnih področjih upravljanja zelo raznoliki. Nekateri avtorji (Korabik, Baril in Watson, 1993) tako pri uporabi različnih stilov reševanja konfliktov niso dokazali nobenih razlik med moškimi in ženskami.

Na osnovi rezultatov analize variance (tabela 23) lahko sprejmemo prvo hipotezo (H1), saj se učitelji športne vzgoje glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje. Razlike med moškimi in ženskami smo ugotovili tudi z diskriminantno analizo, saj se kompromis in sodelovanje kot strategiji za reševanje konfliktov nahajata med dimenzijami, ki v veliki meri prispevajo k ločevanju učiteljev in učiteljic športne vzgoje.

Pri čustveni inteligentnosti smo razlike med učitelji in učiteljicami našli na dveh dimenzijah. Učiteljice so namreč boljše pri prepoznavanju in razumevanju emocij, kakor tudi pri izražanju le-teh, medtem ko pri upravljanju z emocijami med spoloma ni razlik. Za razliko od moških, znajo učiteljice emocije drugih bolj natančno opazovati, jih prepoznati ter oceniti, ali so iskrene. Bolj znajo presoditi pomen teh čustev, poleg tega pa tudi bolj prepoznavajo prehajanja med posameznimi čustvi ter razumejo zapletena čustva. Učiteljice so boljše od učiteljev tudi v izražanju lastnih čustev, njihovem spremljanju, znajo pa tudi bolje upravljati z njimi v socialnih situacijah. Ti rezultati so skladni s številnimi drugimi raziskavami, ki pri ženskah ugotavljajo višjo stopnjo čustvene inteligentnosti (Brackett, Mayer in Warner, 2004; Mayer, Salovey in Caruso, 2000, v Brackett, Mayer in Warner, 2004; Kajtna, 2006; Kordiš, 2002; Krevh, 2003; Mayer, Salovey in Caruso, 2000, v Brackett, Mayer in Warner, 2004; Yousefi, 2004, v Kajtna, 2006). Nekateri raziskovalci pedagoškega procesa so pri raziskovanju razlik med čustveno inteligentnostjo in spoloma prav tako ugotovili, da so učiteljice dosegle višje rezultate pri merjenju emocionalne inteligentnosti kot učitelji (Kafetsios, 2004; Perry, Ball in Stacey, 2004; Wu, 2004; Van Rooy, Alonso in Viswesvaran, 2005). Perry in Ball (2007) sicer menita, da so raziskave, povezane z razlikami med spoloma glede čustvene inteligentnosti še vedno nejasne ter zaključujeta, da naj bi bili ženske in moški

enako čustveno inteligentni, s tem da se razlikujejo na različnih področjih čustvene inteligentnosti.

Na podlagi pridobljenih rezultatov z analizo variance (tabela 24) lahko sprejmemo drugo hipotezo (H2), saj smo ugotovili, da se učitelji športne vzgoje glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje. Razlike med moškimi in ženskami glede čustvene inteligentnosti smo ugotovili tudi z diskriminantno analizo. Med dimenzijami, ki najbolj korelirajo z diskriminantno funkcijo in tako v največji meri ločujejo moške in ženske, sta prepoznavanje in razumevanje emocij ter izražanje emocij.

Z vprašalnikom o stilih vodenja smo analizirali, kateri stil je bolj prisoten pri učiteljih in učiteljicah športne vzgoje. Do statistično značilnih razlik med spoloma je prišlo pri treh od petih dimenzij. Razlike se odražajo pri demokratičnem in avtokratičnem vedenju ter pozitivni povratni informaciji, medtem ko pri stilu poučevanja in socialne podpore ni razlik med njimi. Hipotezo H3, ki pravi, da se učitelji športne vzgoje glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje, lahko sprejmemo na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili z analizo variance (tabela 25). Do podobnih ugotovitev smo prišli z diskriminantno analizo, kjer sta demokratično vedenje in pozitivna povratna informacija dimenziji, ki imata visoke korelacije z diskriminantno funkcijo, ki statistično značilno loči moške in ženske. Učiteljice tako k vodenju pristopajo bolj demokratično, v sprejemanje odločitev o ciljih in načinih vadbe vključujejo učence ter jih bolj spodbujajo s priznavanjem in nagrajevanjem dobre izvedbe. Demokratični pristop žensk v primerjavi z moškimi je potrdila tudi Kajtna (2006). Do podobnih ugotovitev v svojih raziskavah v primerjavi med moškimi in ženskami pa so prišli tudi drugi avtorji (Eagly in Johnson, 1990; Jurčak, 2003; Šulc, 2002, v Kajtna, 2006).

Kot bolj avtokratični so se pri vodenju učencev pokazali učitelji športne vzgoje. Za razliko od učiteljic, učencem ne dopuščajo samostojnega odločanja v tolikšni meri, večinoma sami postavljajo cilje, naloge, lahko bi pravzaprav rekli, da so s takšnim načinom usmerjeni le na nalogo in rezultate. Pomembno jim je predvsem doseganje zastavljenih ciljev, izpeljava učnega načrta, pri tem pa manj pozornosti namenjajo medosebnim odnosom z učenci, njihovemu počutju in vzdušju v skupini. Kajtna (2006) išče vzroke za bolj avtokratično vodenje moških v »zasidranem« in stereotipnem pojmovanju športa. Avtorica je mnenja, da veliko ljudi smatra šport še vedno kot domeno moških, ker jim je bližje borbenost, hitrost,

agresivnost, premagovanje nasprotnika itd. Čeprav obstajajo statistično značilne razlike med učitelji in učiteljicami pri omenjenih dimenzijah, se avtokratičnega vedenja obe skupini poslužujeta v najmanjši meri, najbolj pa uporabljata stil pozitivne povratne informacije. To se povezuje z nekaterimi rezultati slovenskih raziskovalcev (Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999; Zabukovec, Boben, Škof in Cecić Erpič, 2004), ki so ugotovili, da je prevladujoči stil pri učiteljih športne vzgoje podporni, saj pri določanju ciljev in poti za njihovo doseganje vključuje tudi učence in se kaže v pretežni usmerjenosti v odnos med učiteljem in učencem.

4.5. PRIMERJAVA REZULTATOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA MED OSNOVNOŠOLSKIMI IN SREDNJEŠOLSKIMI UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE

Pri primerjavi rezultatov strategij reševanja konfliktov, čustvene inteligentnosti in stilov vodenja med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji se je pokazalo nekoliko manj statistično značilnih razlik kot v primerjavi učiteljev moškega in ženskega spola.

Rezultati analize variance v prostoru strategij reševanja konfliktov kažejo dve statistično značilni razliki, in sicer pri dimenziji umika in sodelovanja. Pri ostalih dimenzijah med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ni razlik. Sodelovanje, kot način za reševanje konfliktov, v večji meri uporabljajo osnovnošolski učitelji, čeprav je to način, ki se ga oboji učitelji poslužujejo najpogosteje. Vzroke za nekoliko višji rezultat pri osnovnošolskih učiteljih bi morda lahko iskali v starosti in manjši zrelosti učencev v osnovni šoli, ki od učitelja zahteva bolj poglobljen odnos, še bolj skupno delovanje in učinkovito medosebno komunikacijo. S tem ne trdimo, da srednješolski učitelji ne skrbijo za medosebne odnose, sodelovanje z učenci, ustrezno komunikacijo med njimi, ampak le predvidevamo, da v nekoliko manjši meri. Učitelj prav tako predstavlja lik, ki ga učenci posnemajo, od njega prevzemajo vedenje in se učijo določenih spretnosti. Zato je toliko bolj pomembno, da poskuša reševati probleme na način, pri katerem sodeluje z učenci ter skupaj z njimi išče učinkovite rešitve, ki bodo zadovoljile obe strani. Motivacija učencev primarno izhaja prav skozi zgled in vedenje učitelja (Rushall in Richards, 1981; Štihec idr., 2009).

Umik kot strategijo za reševanje konfliktov v večji meri kot osnovnošolski, uporabljajo srednješolski učitelji. Glede na to, da imajo srednješolski učitelji opraviti z mladostniki, ki se

pripravljajo na vstop v svet odraslih, pri tem pa se je potrebno znebiti iluzij, da bo vedno nekdo drug poskrbel za stvari namesto njih, je morda ravno zaradi tega umik strategija, ki jo učitelji v srednjih šolah uporabljajo bolj kot osnovnošolski. Učence oziroma dijake sprejemajo kot bolj ali manj odrasle osebe, ki se znajo spoprijeti s konflikti in jih tudi sami rešiti. Vzrok za izogibanje konfliktom pa je lahko tudi v neaktivnosti in nezainteresiranosti učitelja. Učitelji, ki se poslužujejo tega stila, so neučinkoviti v zadovoljevanju potreb sebe in drugih. Na takšen način se namreč poskušajo izogniti odgovornosti, vlaganju naporov v razrešitev konfliktov in se zadovoljijo s stanjem, kakršno je, ne glede na posledice. Izogibanje konfliktom pa je vseeno uporabno v situacijah, ko so stvari nepomembne ali ko ima konfrontacija z drugim potencialno disfunkcionalen učinek in tako umik odtehta prednost za rešitev konflikta.

Na osnovi rezultatov analize variance (tabela 26) lahko sprejmemo hipotezo štiri (H4), ki pravi, da se srednješolski učitelji športne vzgoje glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev. Razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji glede strategij reševanja konfliktov smo ugotovili tudi z diskriminantno analizo, kjer med dimenzijami, ki najbolj korelirajo z diskriminantno funkcijo in tako ločujejo osnovnošolske in srednješolske učitelje, najdemo prav tako sodelovanje in umik.

V prostoru čustvene inteligentnosti se srednješolski in osnovnošolski učitelji statistično značilno razlikujejo v dimenziji upravljanja z emocijami. Osnovnošolski učitelji kažejo večjo sposobnost spremljanja, nadzorovanja in upravljanja z lastnimi čustvi. Imajo boljšo sposobnost ustreznega razmišljanja v stresnih situacijah in tako znajo delovati bolj ciljno in namensko usmerjeno kot učitelji v srednjih šolah. Pomembnost razlike med učitelji je v skladu s podatkom o rabi strategij reševanja konfliktov pri osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih. V naši raziskavi tako osnovnošolski učitelji, ki v večji meri uporabljajo sodelovanje kot strategijo za reševanje konfliktov, kažejo večjo sposobnost upravljanja z emocijami. Do takšnih rezultatov je prišla tudi Morrisonova (2008), ki je ugotovila, da je visoka stopnja emocionalne inteligentnosti pozitivno povezana s sodelovanjem.

Na osnovi rezultatov analize variance (tabela 27) lahko sprejmemo peto hipotezo (H5), ki pravi, da se srednješolski učitelji športne vzgoje glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev. Tudi diskriminantna analiza, s katero smo

ugotavljali razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, je potrdila upravljanje z emocijami kot dimenzijo, ki najbolj prispeva k ločevanju teh dveh skupin učiteljev.

V primerjavi srednješolskih in osnovnošolskih učiteljev športne vzgoje se je pri uporabi stilov vodenja pojavila statistično značilna razlika pri dimenziji socialne podpore. Osnovnošolski učitelji bolj kot srednješolski izkazujejo skrb za dobrobit posameznika, skrbijo za pozitivno vzdušje v skupini in za dobre medosebne odnose. Blanchard, Carew in Parisi-Carew (1995) so mnenja, da je potrebno izbrati prav takšen stil vodenja, ki temelji na medosebnih odnosih, skupinski dinamiki in razreševanju konfliktov, obenem pa dovoljuje učitelju, da deli svoj nadzor in je pripravljen prepuščati odločitve tudi učencem. Vzroke za razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji bi zopet lahko iskali v delu z mlajšimi otroki v osnovnih šolah, za katere je potrebno bolj skrbeti v smislu vzgajanja, spodbujanja odgovornosti do dela, do sovrstnikov, v razvoju samodiscipline in notranje motivacije. Seveda to ne pomeni, da se učitelji v srednjih šolah ne zavedajo in ne poslužujejo takšnega stila vodenja. Rezultati naše raziskave so pokazali le, da ga uporabljajo v manjši meri kot učitelji v osnovnih šolah.

Na osnovi rezultatov analize variance (tabela 28) lahko sprejmemo šesto hipotezo (H6), v kateri smo predpostavili, da se srednješolski učitelji športne vzgoje glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev. Razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji je potrdila tudi diskriminantna analiza, saj je dimenzija socialne podpore med tistimi dimenzijami, ki visoko korelirajo z diskriminantno funkcijo, ki statistično značilno loči osnovnošolske in srednješolske učitelje.

4.6. PRIMERJAVA REZULTATOV STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA MED MLAJŠIMI IN STAREJŠIMI UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE

Zanimalo nas je tudi, ali med starejšimi in mlajšimi učitelji športne vzgoje obstajajo razlike v prostoru strategij reševanja konfliktov, čustvene inteligentnosti in stilov vodenja. Najmanj statistično značilnih razlik glede na prejšnje raziskave se je pokazalo ravno med tema dvema skupinama.

V prostoru strategij reševanja konfliktov se je med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje pokazala statistično značilna razlika pri dimenziji umika. Starejši učitelji se tega načina reševanja konfliktov poslužujejo bolj pogosto kot mlajši učitelji. Predvidevamo lahko, da so starejši učitelji na podlagi svojih izkušenj prišli do spoznanja, da včasih ni pametno vztrajati v konfliktu in se mu zato raje izognejo. Tako znajo bolje presoditi situacije, v katerih umik odtehta prednost za rešitev konflikta. To se zgodi ponavadi takrat, ko učitelj presodi, da so stvari nepomembne, ali pa ko ima konfrontacija z drugim potencialno negativen učinek. Drugi možen vzrok se lahko nahaja tudi v neaktivnosti in nezainteresiranosti starejšega učitelja, ki se enostavno ne želi ukvarjati z reševanjem konfliktov in s tem neposredno z učenci. Vendar pa ravno s takšnim vedenjem povzroča, da napetost med njimi »visi v zraku«.

Glede na rezultate analize variance (tabela 29) lahko sprejmemo sedmo hipotezo (H7), ki trdi, da se starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let). Do podobnih podatkov smo prišli tudi z diskriminantno analizo, saj je umik strategija reševanja konfliktov, ki v veliki meri prispeva k ločevanju mlajših in starejših učiteljev športne vzgoje.

Rezultati naše raziskave so pokazali, da v čustveni inteligentnosti med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje ne obstajajo statistično pomembne razlike, zato lahko zavrnilo osmo hipotezo (H8), ki predpostavlja, da se starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let). Hipoteza je zavrnjena na osnovi rezultatov analize variance (tabela 30). Tudi nekateri drugi avtorji (Penrose, Perry in Ball, 2007) so v svojih raziskavah potrdili, da čustvena inteligentnost ni odvisna od starosti, statusa ali izkušenj učitelja. Spet drugi raziskovalci trdijo, da emocionalna inteligentnost z leti narašča (Kafetsios, 2004; Wu, 2004; Van Rooy, Alonso in Viswesvaran, 2005), nekateri drugi pa so ugotovili, da mlajši znajo bolj upravljati s čustvi (Kajtna, 2006). Avtorji nekaterih študij so prav tako predpostavljali, da je čustvena inteligentnost odvisna od situacije, v kateri se učitelj znajde. Ugotovili so, da se učitelji začetniki, ki imajo bolj razvito čustveno inteligentnost, obnašajo različno v različnih situacijah – glede na pozitivne in negativne emocije – kot tisti z manj razvito čustveno inteligentnostjo. Bili bi naj bolj občutljivi do svojih lastnih čustev in čustev drugih, večjo pozornost namenjajo potrebam učencev kot svojim potrebam, znajo učinkoviteje obvladovati svoje emocionalne odzive, na tak način pa vzpodbujajo interakcijo med njimi in učenci ter

ustvarjajo pristno učno okolje in priložnosti, ki segajo preko le prenašanja znanja na učence (Perry in Ball, 2005).

Glede stilov vodenja se mlajši in starejši učitelji športne vzgoje statistično značilno razlikujejo v demokratičnem in avtokratičnem vedenju. Rezultati so pokazali, da so starejši učitelji hkrati bolj avtokratični in demokratični v načinu vodenja. Rezultat raziskave lahko razložimo na podlagi izkušenj starejših učiteljev. Starejši učitelji imajo namreč več znanja o tem, kdaj in kako je potrebno odločiti na določen način, bolje znajo oceniti pedagoške situacije in se jim prilagoditi. Tako dobro vedo, kdaj je potrebno prevzeti avtokratično vodenje ter kdaj je dopustno demokratično. Štihec idr. (2004) so mnenja, da je avtokratični pristop prav tako učinkovit, vendar predvsem v situacijah, ki zahtevajo nujno, hitro in nenadno akcijo ter ukrepanje. Pri športni vzgoji obstaja veliko takšnih nevarnih situacij, kjer je potrebno hitro ukrepati, brez kompromisov in pogajanj. Če se ne upoštevajo pravila, lahko pride do padcev, trčenj ter posledično poškodb in ogrožanja varnosti učencev. Avtokratični pristop je mogoč tudi v primeru, ko ima učitelj opraviti z veliko skupino, z velikim številom učencev, v neznani situaciji, ko se učenci znajdejo pred novo nalogo, ko učitelj dobi novo skupino in ko ne pride v poštev dolg in temeljit pogovor. Kajtna (2006) je podobne rezultate dobila na vzorcu trenerjev, ki tako kot učitelji nastopajo v vlogi vodje. Čeprav tudi v njeni raziskavi obstajajo pomembne razlike pri avtokratičnem in demokratičnem vodenju, pa sta vseeno dimenziji pozitivna povratna informacija ter poučevanje tisti stil vodenja, ki ga v največji meri uporabljajo tako trenerji kot učitelji športne vzgoje. Zabukovčeva in Bobnova (2000) prav tako zagovarjata situacijsko vodenje, ki omogoča učitelju izbiro vzorca vodenja, ki je odvisna od dane situacije (število učencev, zahtevnost, trajanje naloge) in od značilnosti učencev (motivacija, znanje, izkušnje). Uporabo večjega števila stilov vodenja, ki vodi v večjo učinkovitost učitelja, so potrdili tudi drugi avtorji (Čufer, 2004; Kulinna in Cothran, 2003; Prgić, 2007; Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999). Avtorji raziskave (Škof, Zabukovec, Cecić Erpič in Boben, 2005) v slovenskem prostoru pa ugotavljajo, da bi bilo pri učiteljih športne vzgoje smiselno spodbuditi uporabo različnih stilov vodenja, kar vodi v večjo fleksibilnost in ustreznost.

Na osnovi rezultatov analize variance (tabela 31) lahko sprejmemo deveto hipotezo (H9), ki predpostavlja, da se starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let). Tudi diskriminantna analiza, s katero smo ugotavljali, ali se mlajši in starejši učitelji med seboj razlikujejo, je

izločila demokratično in avtokratično vedenje kot dimenziji stilov vodenja, ki najbolj prispevata k ločevanju teh dveh skupin učiteljev.

4.7. PREGLED HIPOTEZ

Tabela 58: Pregled hipotez H1 – H9

| | HIPOTEZA | SPREJMEMO | ZAVRNEMO |
|---|--|-----------|----------|
| 1 | Učitelji športne vzgoje se glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje. | X | |
| 2 | Učitelji športne vzgoje se glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje. | X | |
| 3 | Učitelji športne vzgoje se glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje. | X | |
| 4 | Srednješolski učitelji športne vzgoje se glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev športne vzgoje. | X | |
| 5 | Srednješolski učitelji športne vzgoje se glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev športne vzgoje. | X | |
| 6 | Srednješolski učitelji športne vzgoje se glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev športne vzgoje. | X | |
| 7 | Starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) se glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let). | X | |
| 8 | Starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) se glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let). | | X |
| 9 | Starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) se glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let). | X | |

Analiza in pregled rezultatov po hipotezah sta pokazala, da smo sprejeli vse hipoteze, razen hipoteze H8. Med posameznimi rezultati glede strategij reševanja konfliktov, čustvene inteligentnosti in stilov vodenja tako obstajajo statistično značilne razlike v primerjavi posameznih skupin učiteljev športne vzgoje. Med vsemi hipotezami smo zavrnili le eno, saj nismo dokazali statistično značilnih razlik na področju čustvene inteligentnosti med starejšimi in mlajšimi učitelji športne vzgoje. Zaključimo lahko, da pri pedagoškem procesu prihaja do

različnih načinov reševanja konfliktov, različnih stilov vodenja in razlik v čustveni inteligentnosti različnih skupin učiteljev.

Hipoteze, ki smo jih sprejeli na osnovi rezultatov analize variance, smo podkrepili z rezultati, pridobljenimi z diskriminantnimi analizami, s katerimi smo analizirali razlike med posameznimi skupinami učiteljev (glede na spol, starost in mesto zaposlitve). Tudi ti rezultati kažejo, da med omenjenimi skupinami obstajajo statistično značilne razlike, ki izvirajo iz različnih strategij reševanja konfliktov, razlik v čustveni inteligentnosti in v stilih vodenja.

4.8. ANALIZA RAZLIK MED UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE MOŠKEGA IN ŽENSKEGA SPOLA

Z diskriminantnimi analizami smo poiskali razlike v strategijah reševanja konfliktov, čustveni inteligentnosti in stilih vodenja, ki statistično značilno ločijo učitelje športne vzgoje glede na spol, mesto zaposlitve in starost.

V tabeli 35 so prikazani rezultati razlik glede na spol učitelja. Ugotovili smo, da obstaja ena funkcija, ki statistično značilno loči skupino učiteljev od skupine učiteljic športne vzgoje. Dimenzije, ki najmočneje korelirajo z njo, so izražanje emocij, demokratično vedenje, kompromis, sodelovanje, razumevanje emocij in pozitivna povratna informacija, z diskriminantno funkcijo pa je negativno povezana dimenzija avtokratično vedenje. Funkcijo smo poimenovali odprt, kompromisen učitelj, dostopen za učence. Domnevamo, da gre za učitelja, ki je v večji meri sposoben izražanja in spremljanja lastnih čustev, pa tudi prepoznavanja in razumevanja emocij pri drugih. Lahko bi rekli, da ga pri njegovem delu vodijo emocije, pri čemer sta njegova skrb in odnos usmerjena k učencem. Tudi njegov stil vodenja je bolj ali manj usmerjen k sodelovanju z učenci, k njihovem vključevanju v sprejemanje odločitev o ciljih, taktikah in strategijah nalog ter načinov izvedbe vadbe. Pri samem delu učence večinoma spodbuja s priznavanjem in nagrajevanjem dobre izvedbe, s čimer vpliva na motivacijo, pozitivno vzdušje in dobre medosebne odnose. Z demokratičnim vodenjem učitelj tako sporoča učencem, da se njihove potrebe upoštevajo in cenijo, hkrati pa jim omogoča, da bi mislili s svojo glavo in se tako razvijali v odgovorno in samozavestno osebo. Poleg tega pri učencih vzpodbuja razvoj avtonomne in odgovorne morale, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti ter jim omogoča pridobivanje praktičnih izkušenj za življenje v

demokratični družbi (Pšunder, 2004). Takšen učitelj je dostopen za svoje učence, za njega je pomembno sodelovanje z učenci pri razreševanju konfliktov, pri čemer se zavzema za medsebojno izmenjavo informacij, obojestransko komunikacijo in pregled razlik v težnji doseganja učinkovite rešitve tudi na račun sprejemanja kompromisov. Predvidevamo lahko, da so takšni učitelji pristaši reševanja problemov na demokratičen način. V reševanje se vključijo vse prizadete strani in iščejo sprejemljivo rešitev za vse (Glasser, 1998). Učitelji z naštetimi značilnostmi praviloma zavračajo avtokratično vedenje. Za njih je pomemben stil, ki temelji na medosebnih odnosih, skupinski dinamiki in skupnem razreševanju konfliktov, obenem pa dovoljuje učitelju, da deli svoj nadzor in je pripravljen prepuščati odločitve tudi učencem (Blanchard, Carew in Parisi-Carew, 1995).

Iz položajev centroidov (slika 9) lahko razberemo, da se učitelji in učiteljice športne vzgoje med seboj razlikujejo. Ženske lahko opredelimo kot bolj odprte in kompromisne učiteljice, ki so bolj dostopne za učence. Moški učitelji teh lastnosti nimajo izraženih v tolikšni meri. Naše rezultate podpirajo številne raziskave, ki so ugotovile, da so ženske nasploh bolj čustveno inteligentne kot moški (Brackett, Mayer in Warner, 2004; Mayer, Salovey in Caruso, 2000, v Brackett, Mayer in Warner, 2004; Kajtna, 2006; Kordiš, 2002; Krevh, 2003; Mayer, Salovey in Caruso, 2000, v Brackett, Mayer in Warner, 2004; Yousefi, 2004, v Kajtna, 2006). Večjo sposobnost čustvene inteligentnosti pri ženskah so potrdile tudi raziskave, ki so obravnavale primerjavo med učitelji in učiteljicami (Kafetsios, 2004; Perry, Ball in Stacey, 2004; Wu, 2004; Van Rooy, Alonso in Viswesvaran, 2005). Starčeva (2004) je prepričana, da je le učitelj z veliko mero čustvene inteligentnosti, poleg strokovnega in pedagoškega znanja, sposoben demokratičnega vodenja. Njeno trditev lahko potrdimo z rezultati, saj se učiteljice v naši raziskavi, kot nekoliko bolj čustveno inteligentne osebe, zatekajo bolj k demokratičnemu stilu vodenja kot učitelji, ki so se pokazali kot manj čustveni. Večjo uporabo demokratičnega vodenja pri ženskah so potrdile tudi nekatere druge raziskave (Eagly in Johnson, 1990; Carless, 1998). Le-te so skladne s stereotipnim pojmovanjem vodenja, ki se deli na ženski in moški stil. Tako naj bi za ženske nasploh veljalo, da so bolj demokratične, sodelovalne, medtem ko so moški bolj naklonjeni avtokratičnemu, direktivnemu stilu vodenja (Cubillo in Brown, 2003; Vecchio, 2002). Shakeshaftova (1998, v Cubillo in Brown, 2003) je prepričana, da se ženske kažejo kot bolj sposobne vodje v učiteljskem poklicu. Eden izmed razlogov bi lahko bil tudi ta, ki ga navaja Gray (1989, v Žuraj Balog, 2003). Meni namreč, da so učiteljice bolj usmerjene v učence in upoštevanje razlik med njimi, bolj sprejemljive za razlike med učenci, pri tem pa »ženskosti« ne pojmuje nujno kot atribut biološkega ženskega spola.

Do podobnih ugotovitev v naši raziskavi smo prišli z analizo variance, kjer so se učiteljice pokazale kot bolj demokratične v vodenju, bolj sposobne izražanja in razumevanja emocij, v reševanju konfliktov pa so prav tako bolj pripravljene na sodelovanje in sklepanje kompromisov z učenci, v primerjavi z moškim učitelji.

4.9. ANALIZA RAZLIK MED OSNOVNOŠOLSKIMI IN SREDNJEŠOLSKIMI UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE

Z diskriminantno analizo smo poiskali razlike, ki statistično značilno ločijo osnovnošolske in srednješolske učitelje športne vzgoje. Med dimenzijami, ki najbolj korelirajo z diskriminantno funkcijo in tako ločujejo osnovnošolske in srednješolske učitelje, izstopajo upravljanje z emocijami, sodelovanje, socialna podpora in poučevanje, umik pa ima negativno povezavo s funkcijo. Na osnovi omenjenih višjih korelacij smo funkcijo poimenovali aktiven učitelj s čutom za učence. Učitelja, pri katerem so poudarjene omenjene dimenzije, lahko opredelimo kot osebo, ki kaže večjo sposobnost spremljanja, nadzorovanja in upravljanja z lastnimi čustvi, ima boljšo sposobnost ustreznega razmišljanja v stresnih situacijah in tako zna delovati bolj ciljno in namensko usmerjeno. V skladu s tem se v konfliktnih situacijah večinoma poslužuje sodelovanja z učenci (Goleman, 1998; Morrison, 2008), medtem ko zavrača umik kot možen način za reševanje konfliktov. Aktivnost v samem pedagoškem procesu je tako praviloma pomemben faktor učiteljevega delovanja. To se kaže tudi v njegovem načinu vodenja, saj je usmerjeno na poučevanje in podajanje navodil za kvalitetno izvedbo pedagoškega procesa, na izboljševanje spretnosti in izvedbe s poudarjanjem in spodbujanjem dela na urah športne vzgoje, razlaganje odnosov med posamezniki v skupini ter strukturiranje in usklajevanje aktivnosti vseh. Učitelj je usmerjen tako na nalogo kot na odnose z učenci. Prav tako ga opredeljuje skrb za dobrobit posameznika, skrb za pozitivno vzdušje v skupini in vpliv na razvoj ustreznih medosebnih odnosov z učenci, pri čemer ga pogosto vodi in usmerja njegov čut za učence.

Glede na položaj centroidov (slika 10) je razvidno, da so osnovnošolski učitelji nekoliko bolj aktivni in imajo bolj razvit čut za učence, kar pa za srednješolske učitelje ne velja v tolikšni meri. Osnovnošolski učitelji so tako predvidoma bolj sposobni upravljati s svojimi čustvi, kar jim omogoča aktivnejše sodelovanje z učenci pri reševanju konfliktov v primerjavi s srednješolskimi učitelji. Lahko bi rekli, da se nekoliko bolj kot srednješolski učitelji

pojavnjajo v vlogi vzgojitelja, saj imajo opraviti z mlajšimi učenci. Tudi zaradi tega je najbrž bolj koristno, da pokažejo več čustvovanja, kar je v svoji raziskavi ugotovila tudi Kajtna (2006).

Rezultati v naši raziskavi so pokazali tudi, da poučevanje in socialna podpora kot stila vodenja, bolj prevladujeta pri osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljih. Čeprav v dosedanjih raziskavah drugih avtorjev nismo zasledili tovrstnih rezultatov, so le-ti pričakovani. Glede na te rezultate lahko sklepamo, da je z mlajšimi učenci potrebno več poučevanja, več podajanja informacij in navodil ter spodbujanja za delo na urah športne vzgoje kot s starejšimi učenci oziroma dijaki. Učenci v osnovnih šolah imajo namreč veliko manj znanja in so šele v fazi prejemanja informacij ter osvajanja znanj v primerjavi s srednješolskimi, ki so oziroma naj bi že osvojili določene vsebine športne vzgoje. Kajtna (2006) je v svoji raziskavi dobila ravno obratne rezultate, saj so trenerji pri starejših športnikih v večji meri kot pri mlajših uporabljali trening in poučevanje, kar pa je pojasnila s pomanjkanjem izobraženih trenerjev v mlajših selekcijah. Tako kot je sklenila Kajtna (2006), lahko tudi mi zaključimo, da bi bil omenjeni stil vodenja v večjem obsegu primeren in potreben tako pri osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljih, saj je znanje in poznavanje tehnike in taktike pomembno tako pri mlajših kot starejših učencih.

Podobne ugotovitve smo dobili z analizo variance, kjer so se osnovnošolski učitelji pokazali za bolj sodelovalne, imajo boljšo sposobnost upravljanja z emocijami, pri vodenju pa v večji meri uporabljajo stil socialne podpore kot srednješolski učitelji.

4.10. ANALIZA RAZLIK MED MLAJŠIMI IN STAREJŠIMI UČITELJI ŠPORTNE VZGOJE

Razen analize razlik pri učiteljih športne vzgoje glede na spol in mesto zaposlitve, nas je zanimalo tudi, ali obstajajo razlike glede na starost učitelja. Z diskriminantno analizo smo ugotovili, da obstaja funkcija, ki statistično značilno loči mlajše in starejše učitelje športne vzgoje. Med dimenzijami, ki najbolj korelirajo z diskriminantno funkcijo, so avtokratično vedenje, umik in demokratično vedenje. Glede na to, da imajo ostale dimenzije nižjo korelacijo s funkcijo, smo jo poimenovali predvsem na osnovi teh dimenzij, in sicer situacijsko pogojeno vodenje. Takšen način vodenja vodi v večjo učinkovitost učitelja

(Čufer, 2004; Kulinna in Cothran, 2003; Prgić, 2007; Zabukovec in Boben, 2000; Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999), saj mu omogoča izbiro vzorca vodenja, ki je odvisna od dane situacije (število učencev, zahtevnost, trajanje naloge) in od značilnosti učencev (motivacija, znanje, izkušnje) (Zabukovec in Boben, 2000). Glede na visoko izražene dimenzije avtokratičnega in demokratičnega vodenja v naši raziskavi sklepamo, da gre za učitelja, ki se s stilom vodenja prilagaja omenjenim različnim dejavnikom. Po mnenju nekaterih avtorjev (Čufer, 2005; Dolžan, 2004; Kajtna, 2006; Pšunder, 1996) so za avtokratični stil vodenja značilni predvsem ukazi, prepovedi, zahteve po brezpogojni ubogljivosti, moč, enosmerna komunikacija, poslušnost. Čeravno ima avtokratično vedenje v našem primeru največjo korelacijo z diskriminantno funkcijo, pa ga ni potrebno obravnavati kot negativni stil vodenja. Uporabo takšnega stila nekateri avtorji (Zabukovec in Boben, 2000) priporočajo takrat, kadar imajo učenci premalo ustreznega znanja in izkušenj ter premalo samozaupanja in ustrezne motivacije. Učitelj ga mora znati uporabiti v specifičnih situacijah, ki to zahtevajo. Tudi Štihec idr. (2004) so mnenja, da je avtokratični pristop prav tako učinkovit, vendar predvsem v situacijah, ki zahtevajo nujno, hitro in nenadno akcijo ter ukrepanje. Pri športni vzgoji obstaja veliko takšnih nevarnih situacij, kjer je potrebno hitro ukrepati, brez kompromisov in pogajanj. Avtokratični pristop je mogoč tudi v primeru, ko ima učitelj opraviti z veliko skupino, z velikim številom učencev, v neznani situaciji, ko se učenci znajdejo pred novo nalogo, ko učitelj dobi novo skupino. Dolgi pogovori v takšnih situacijah ne pridejo v poštev. Demokratičen stil vodenja, ki prav tako visoko korelira z diskriminantno funkcijo, učitelju dovoljuje, da pri sprejemanju odločitev vključuje učence, prisotno je skupno določanje ciljev, načinov vadbe in dela ter skupna izbira taktike in strategij nalog. Učitelj ga večinoma uporablja takrat, ko imajo učenci že ustrezno znanje in izkušnje (Zabukovec in Boben, 2000). Uporaba tako avtokratičnega kot demokratičnega stila vodenja priča o tem, da je učitelj, ki ju uporablja, v večji meri izkušen in se zna prilagajati pedagoškim situacijam. Blanchard, Zigarmi in Zigarmi (1995) so prav tako zaključili, da če je včasih veljalo, da vodja uporablja demokratičen ali avtokratičen način vodenja, je danes za dobrega vodjo značilno, da v različnih situacijah uporablja različne stile vodenja.

Umik, kot strategija za reševanje konfliktov, v naši raziskavi prav tako ločuje mlajše in starejše učitelje in se nekako sklada z avtokratičnim vodenjem. Takšen učitelj se v konfliktnih situacijah raje umakne. To se zgodi ponavadi takrat, ko presodi, da so stvari nepomembne, ali pa ko ima konfrontacija z drugimi potencialno disfunkcionalen učinek in tako umik odtehta prednost za rešitev konflikta.

Iz položajev centroidov (slika 11) lahko razberemo, da so starejši učitelji bolj naklonjeni situacijsko pogojenemu vodenju, kar pa v tolikšni meri ne moremo trditi za mlajše učitelje. Predvidevamo, da na podlagi izkušenj, ki so jih pridobili z več leti poučevanja, bolj kot mlajši učitelji vedo, kdaj je primerna uporaba avtokratičnega in kdaj demokratičnega vodenja. Do podobnih ugotovitev v slovenskem prostoru so prišli tudi nekateri drugi avtorji (Kajtna, 2006; Lončar, 2010). Starejši učitelji se prav tako umika kot načina reševanja konfliktov poslužujejo bolj pogosto kot mlajši učitelji. Predvidevamo lahko, da so starejši učitelji na podlagi svojih izkušenj prišli do spoznanja, da včasih ni pametno vztrajati v konfliktu in se mu je bolje izogniti. Drugi možen vzrok se lahko nahaja tudi v neaktivnosti in nezainteresiranosti starejšega učitelja, ki se enostavno ne želi ukvarjati z reševanjem konfliktov in s tem neposredno z učenci, kar bi lahko v določeni meri povezali z avtokratičnim vodenjem učitelja. V takšnem primeru avtokratično vodenje negativno vpliva na reševanje problemov, kajti avtokratični učitelj ne dovoli razprave ali pogovora z učenci, s katerimi je prišel v konflikt (Prgić, 2007).

Do podobnih ugotovitev smo prišli z analizo variance, ki je pokazala, da se starejši učitelji bolj poslužujejo umika kot strategije za reševanje konfliktov, hkrati pa so bolj avtokratični in demokratični v stilu vodenja.

4.11. ANALIZA RAZLIK MED SKUPINAMI MLAJŠIH UČITELJEV/UČITELJIC IN STAREJŠIH UČITELJEV/UČITELJIC ŠPORTNE VZGOJE GLEDE STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA

Z diskriminantnimi analizami smo analizirali, ali se posamezne skupine učiteljev (varirali smo glede na starost, spol in mesto zaposlitve) glede strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti med seboj razlikujejo.

Najprej smo preverjali razlike med različnimi kombinacijami skupin učiteljev glede na starost in spol učitelja. Tako smo definirali štiri skupine učiteljev: mlajši učitelji moškega spola, starejši učitelji moškega spola, mlajši učitelji ženskega spola in starejši učitelji ženskega spola. Zanimalo nas je, ali glede strategij reševanja konfliktnih situacij, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti med temi štirimi kombinacijami obstajajo razlike. Diskriminantna

analiza je izločila tri funkcije, od katerih dve statistično značilno ločita skupine mlajših učiteljev/učiteljic od skupine starejših učiteljev/učiteljic športne vzgoje.

Prva od statistično značilnih funkcij je nasičena z dimenzijami izražanje emocij, kompromis, demokratično vedenje, sodelovanje, razumevanje emocij, negativno povezavo pa ima avtokratično vedenje. Ostale dimenzije imajo nižje korelacije s to funkcijo, zato smo funkcijo poimenovali na osnovi prvih dimenzij, in sicer čustveno odprt in razumevajoč, kompromisen učitelj. Gre namreč za čustvenega, odprtega učitelja, ki prepozna in razume emocije učencev. Takšen učitelj je dostopen za svoje učence, med njimi poteka dvosmerna komunikacija, za njega je pomembno sodelovanje z učenci pri razreševanju konfliktov, pri čemer se zavzema za medsebojno izmenjavo informacij in pregled razlik v težnji doseganja učinkovite rešitve, pri čemer zavrača avtokratično vodenje. Na takšen način pridobiva povratne informacije, na podlagi katerih se poiščejo skupne rešitve. Prav tako je pripravljen sprejemati kompromise v konfliktnih situacijah, še posebej, ko gre za pomembne cilje, čeravno se mora sam odreči določenim zahtevam. Na takšen način pokaže, da mu veliko pomenijo dobri medosebni odnosi, katerim številni avtorji (Blum, 1999; Brajša, 1993; Bratanić, 1991; Gordon, 1992; Pšunder, 1999; Pšunder in Vezovišek, 2000) pripisujejo velik pomen pri uspešnosti celotnega procesa vzgoje in izobraževanja.

Drugo funkcijo opredeljujejo dimenzije avtokratično vedenje, umik, demokratično vedenje in socialna podpora. Izstopajo predvsem različne oblike vodenja, saj se prepletajo tako vodenje brez soodločanja učencev oziroma samostojno odločanje učitelja, kot demokratično vedenje in stil socialne podpore. Sklepamo lahko, da avtokratično vodenje v tem primeru nima negativnega predznaka, ampak ga učitelj zna uporabiti v specifičnih situacijah, ki to zahtevajo. Izkušnje, ki jih ima učitelj, mu omogočajo, da točno ve, kdaj in na kakšen način je potrebno ukrepati, se spoprijeti s situacijo in rešiti problem. V skladu s temi ugotovitvami lahko razložimo tudi med pomembnimi dimenzijami visoko izražen umik pred konflikti. To strategijo učitelj uporabi takrat, ko presodi, da so stvari nepomembne, ali pa ko ima soočenje z drugim potencialno negativen učinek in tako umik predstavlja prednost za rešitev konflikta. Višje korelacije dimenzij demokratičnega vodenja in socialne podpore z diskriminantno funkcijo pričajo o tem, da je učitelj pripravljen sodelovati z učenci, jih vključevati v odločitve, ki se tičejo skupinskih ciljev, načinov vadbe in dela, taktike in strategije nalog. Takšnega učitelja opredeljuje tudi skrb za dobrobit posameznika, skrb za pozitivno vzdušje v skupini in topli medosebni odnosi s člani skupine. Glede na opisane lastnosti smo funkcijo

poimenovali situacijsko pogojeno vodenje, za katerega je veliko avtorjev (Čufer, 2004; Kulinna in Cothran, 2003; Prgić, 2007; Zabukovec, Boben in Krajnc, 1999) mnenja, da vodi v večjo učinkovitost učitelja. Tudi Pšunderjeva (1999) meni, da če želijo biti učitelji uspešni pri svojem delu, se morajo zavedati, da ne obstajata dva identična učenca in da ni recepta, po katerem se rešujejo in obravnavajo vsi problemi. Zato je potrebno prilagajanje specifičnim situacijam.

Iz položajev centroidov (slika 12) lahko razberemo, da se omenjene štiri skupine učiteljev precej razlikujejo. Mlajši učitelji moškega spola niso ravno čustveno odprti in razumevajoči učitelji, ki bi bili pripravljeni sprejemati kompromise v konfliktnih situacijah. Sklepamo lahko, da se želijo kot mladi, ambiciozni moški uveljaviti v svojem poklicu. Zaradi tega večinoma ne dopuščajo, da bi jim emocije krojile potek dela ter se praviloma ne spuščajo v preveč emocionalne in prijateljske odnose z učenci. Morda menijo, da bi jim to škodilo pri izgradnji njihove avtoritete. Pri tem se še ne zavedajo, da si učitelj avtoriteto pridobiva počasi, s svojo osebnostjo, z znanjem, s pedagoškim čutom, s človeškostjo (Pšunder, 1994), ne pa s hladnim, odbijajočim odnosom in strogostjo do učencev. Raziskave, ki so jih opravili Cuckl idr. (1998, v Starc, 2004) kažejo, da učitelji v zgodnjih fazah poučevanja dajejo prednost predvsem planiranju prakse s poudarkom na upravljanju, manj pa so osredotočeni na učenca. Ko je potrebno reševati konflikte, mlajši učitelji z učenci v večji meri niti ne sodelujejo niti ne sklepajo kompromisov. Ker je pri njih negativno izraženo situacijsko pogojeno vodenje, lahko predvidevamo, da mnogokrat še ne znajo dovolj oceniti pedagoške situacije in se odločiti za primeren stil vodenja. Vzroke za to lahko iščemo verjetno predvsem v pomanjkanju izkušenj.

Starejši učitelji v večji meri niso čustveno odprti in ne razumevajoči, pa tudi ne pripravljeni sprejemati kompromisov v primeru konfliktov, so pa izkušeni. Glede na negativno korelacijo centroida s prvo diskriminantno funkcijo jih lahko opredelimo kot bolj vase zaprte osebe, ki ne posvečajo pozornosti niti svojim niti čustvenim stanjem učencev. Predvidevamo lahko, da je njihova pozornost usmerjena predvsem na realizacijo pedagoškega procesa in ne toliko k učencem ter medsebojnim odnosom. Njihova glavna naloga naj bi tako bila predvsem doseganje zastavljenih ciljev, dobro načrtovana in izvedena ura športna vzgoje, realizacija učnega načrta itd. Zaradi tega večinoma niso pripravljeni sprejemati kompromisov, niti sodelovati z učenci v primeru izbruhov konfliktov.

Po drugi strani so se starejši učitelji pokazali kot izkušeni. Zanje je v večji meri značilno situacijsko pogojeno vodenje. Do podobnih ugotovitev v slovenskem prostoru so prišli tudi nekateri drugi avtorji (Kajtna, 2006; Lončar, 2010). Učna ura je namreč dinamičen proces, ki pred učitelja postavlja zahtevo, da svoj stil prilagaja dani situaciji, menijo Zabukovčeva, Bobnova in Krajnc (1999). Prehajanja iz enega načina vodenja v drugega je sposoben le učitelj z veliko mero čustvene inteligentnosti, strokovnosti in pedagoškega znanja (Starč, 2004).

Kot izkušene in s tem večje situacijskega vodenja so se v naši raziskavi pokazale tudi starejše učiteljice. Poleg tega, da v večini situacij znajo pogosto izbrati ustrezen stil vodenja, so v večji meri tudi čustvene, odprte ter razumevajoče in v primeru, ko pridejo v konflikt z učenci, pripravljene z njimi sodelovati, sklepati kompromise, skratka usmeriti se tako na učence kot na sebe. Nias (1996) zatrjuje, da učiteljeva čustva niso posebna pravica, ampak so profesionalna nuja, ki učitelju omogočajo, da se sooča sam s seboj, da v razredu nastopa kot celostna oseba. V nasprotnem primeru lahko »eksplodira« ali zapusti učiteljski poklic.

Mlajše učiteljice so prav tako bolj čustveno odprte, razumevajoče, pripravljene na kompromise, vendar še bolj ali manj brez izkušenj. Lahko bi rekli, da jih pri njihovem delu usmerjajo predvsem emocije, ki jih pri učencih prepoznavajo in razumejo, znajo pa se tudi same odpreti in izraziti svoja čustva. To jim posledično lahko omogoča, da rešujejo konflikte skupaj z učenci in s sklepanjem kompromisov. Na takšen način na učence ne gledajo kot na objekte, temveč jih obravnavajo kot subjekte z lastnimi interesi, potrebami, željami. Kot manj izkušene se tudi manj poslužujejo situacijsko pogojenega vodenja. Starčeva (2004) navaja za mlajše učitelje oziroma predvsem za učitelje začetnike, da s tem, ko mislijo, da morajo svoje ure speljati točno tako, kot je zapisano na papirju, učencem onemogočajo lastno aktivnost in sodelovanje v pedagoškem procesu. V določeni meri se ta trditev ujema z našimi rezultati, saj vidimo, da so tako mlajše učiteljice kot mlajši učitelji bolj neizkušeni v samem vodenju učencev. Vzrok za to bi tako lahko iskali zgolj v njihovi usmerjenosti v dosego zastavljenih ciljev, usmerjenosti na nalogo, izpeljavo ure tako, kot je zapisano na papirju, pri čemer v večji meri ne upoštevajo učencev in se ne prilagajajo določenim pedagoškim situacijam.

4.12. ANALIZA RAZLIK MED SKUPINAMI MOŠKIH/ŽENSKIH OSNOVNOŠOLSKIH IN MOŠKIH/ŽENSKIH SREDNJEŠOLSKIH UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE GLEDE STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA

Analizirali smo tudi razlike med različnimi kombinacijami skupin učiteljev glede na mesto zaposlitve učitelja (osnovna ali srednja šola) in spol. Definirali smo štiri skupine učiteljev: osnovnošolski učitelji moškega spola, srednješolski učitelji moškega spola, osnovnošolski učitelji ženskega spola ter srednješolski učitelji ženskega spola. Zanimalo nas je, ali glede stilov vodenja, čustvene inteligentnosti in strategij reševanja konfliktnih situacij med temi štirimi kombinacijami učiteljev obstajajo razlike. Z diskriminantno analizo smo dobili tri funkcije, od katerih dve statistično značilno ločita skupine moških/ženskih osnovnošolskih učiteljev in moških/ženskih srednješolskih učiteljev športne vzgoje.

Dimenzije, ki najvišje korelirajo s prvo diskriminantno funkcijo, so izražanje emocij, demokratično vedenje, kompromis, razumevanje emocij, sodelovanje, pozitivna povratna informacija ter avtokratično vedenje, ki je negativno povezano z diskriminantno funkcijo. Glede na korelacije posameznih dimenzij z diskriminantno funkcijo smo prvo funkcijo poimenovali odprt, demokratičen učitelj, ki spodbuja učence. Takšen učitelj je praviloma čustven, odprt, sposoben izražati svoja čustva, prepozna in razume pa tudi čustva pri drugih. Možno je, da je prav zaradi boljše čustvene inteligentnosti sposoben pogostejše uporabe sodelovanja in kompromisa kot načina za reševanje konfliktov. Učitelj se je namreč pripravljen odreči in popustiti nekaterim svojim zahtevam z namenom, da se doseže obojestranska sprejemljiva odločitev. V raziskavi sta Longarettijeva in Wilsonova (2006) pokazali, da je večina učiteljev označila konflikt kot negativni pojav (prepir, agresiven način za reševanje določenih stvari, spravljanje v težave itd.), s čimer so izražali negativna čustva. Njihovo pojmovanje konflikta se je tako odražalo na reševanju le-tega, saj so se učitelji večinoma posluževali tekmovanja oziroma prevlade nad učenci, reševanje konfliktov s kompromisom ali sodelovanjem pa je bilo zelo redko.

Na podlagi stilov vodenja lahko učitelja opredelimo kot demokratičnega, ko v pomembne odločitve vključuje učence, le-ti pa imajo tudi možnost izraziti svoje želje glede poteka ure, načina vadbe, zastavljenih ciljev itd. Poleg tega je za takšnega učitelja v večji meri značilno,

da učence spodbuja pri delu ter jih nagraduje za dobre izvedbe in rezultate. Učenec, ki se lahko aktivno vključuje v odločanje, je praviloma tudi bolj motiviran, njegova aktivnost na urah športne vzgoje pa je tako bolj intenzivna. Kjer je prisotno obojestransko sodelovanje, se krepijo medosebni odnosi med učiteljem in učencem (Devito, 1986; Frymier in Houser, 2000; Graham, West in Schaller, 1992; Pušnik, 2007; Pšunder, 1999). Pozitivne povezave med konstruktivnim reševanjem konfliktov in čustveno inteligentnostjo, ki smo jih tako dobili v naši raziskavi, so potrdili tudi nekateri drugi avtorji (Goleman, 1998; Morrison, 2008; Otto, Doring-Seipel in Lantermann, 2002), kakor tudi med čustveno inteligentnostjo in vodenjem (Barling, Slater in Kelovay, 2000; Gardner in Stough, 2000; Mandell in Pherwani, 2003; Rice, 1999; Zhou in George, 2003).

Druga diskriminantna funkcija je nasičena z dimenzijami upravljanja z emocijami, sodelovanja, socialne podpore ter negativno z umikom. Ker imajo posamezne dimenzije visoke korelacije s to diskriminantno funkcijo, doprinašajo k temu, da se skupine med seboj razlikujejo glede na njih. Glede na omenjene dimenzije lahko sklepamo, da gre za čustvenega, skrbnega učitelja, pripravljenega za sodelovanje v konfliktnih situacijah. Boljša sposobnost čustvene inteligentnosti učitelju tako omogoča, da bo v čustveno napetih in s tem tudi v konfliktnih situacijah, znal delovati bolj prisebno, racionalno, manj impulzivno in ranljivo. Takšen način učitelju omogoča doseganje željenih rezultatov, pripravljenost na pogovor z učenci, razrešitev konfliktov, kar se kaže tudi v njegovi večji uporabi sodelovanja kot strategije za reševanje konfliktov. Njegova aktivnost se kaže tako v reševanju problemov kot v poučevanju in socialni podpori kot stilih vodenja. Lahko bi rekli, da je takšen učitelj aktiven v podajanju učne snovi, usmerjen v izboljševanje spretnosti in izvedbe posameznih nalog, kar pa dosega s spodbujanjem in poudarjanjem dela na urah športne vzgoje. Razen skrbi za primerne odnose in vzdušje v skupini učencev, ga opredeljuje skrb za dobrobit posameznika, poleg tega pa je usmerjen tudi na zastavljene naloge in njihovo izvrševanje.

Iz položajev centroidov (slika 13) lahko razberemo, da se omenjene štiri skupine učiteljev precej razlikujejo. Učitelji moškega spola v osnovnih šolah niso ravno odprti, niti demokratični, ki bi spodbujali učence, so pa bolj čustveni in skrbni ter pripravljeni na sodelovanje. Domnevamo lahko, da kot moški učitelji, ki imajo opravka z mlajšimi učenci, dajejo več poudarka na upravljanje z lastnimi čustvi in s tem na kontrolo svojih čustev, kot pa na razumevanje čustev pri drugih in izražanje lastnih. To jim na nek način omogoča nadzorovanje lastnih emocij, manj impulzivno reagiranje in s tem bolj ciljno, namensko

usmerjenost. Pri njihovem delu jih vodi predvsem usmerjenost k nalogi, zaradi česar niso ravno demokratični in spodbujevalni do učencev. Sklepamo lahko, da je njihov cilj predvsem doseganje zastavljenih ciljev, realizacija učnega načrta, kar po njihovem mnenju najbrž ne bi dosegli z vključevanjem učencev pri sprejemanju odločitev, pomembnih za potek in realizacijo učnega procesa. Lahko, da so mnenja, da so učenci v osnovni šoli premalo zreli in imajo premalo znanja, da bi skupaj z njimi postavljali cilje, določali naloge in sprejemali pomembne odločitve. Zabukovčeva, Bobnova in Krajnc (1999) prav tako predlagajo izbiro stila vodenja glede na oceno razvojne stopnje učencev.

Po drugi strani so učitelji moškega spola v osnovnih šolah bolj pripravljeni na sodelovanje z učenci v konfliktnih situacijah. Ena izmed obrazložitvev bi lahko bila, da v konfliktnih situacijah učitelji vključujejo učence, ker vseeno izražajo visoko skrb za njih in za sebe. Pri tem prihaja do izmenjave informacij, komunikacije med njimi, ki obema stranema omogoča razumeti drug drugega in poiskati rešitev, ki je sprejemljiva za oba. Na tak način učence vključujejo v neke vrste sprejemanje odločitev, odgovornosti, medsebojnega delovanja. Faberjeva in Mazlisheva (2002) sta mnenja, da s skupnim reševanjem konfliktov otroka naučimo uvideti problem in se z njim soočiti na ustvarjalen način. Otrokov delež pri skupnem iskanju rešitev prispeva k spreminjanju njegovega vedenja, saj bo zaradi tega skupne rešitve bolj spoštoval in upošteval. Na koncu skupinskega iskanja rešitev se bodo učenci počutili močnejše, tako kot posamezniki in skupina.

Iz položaja centroidov učiteljev moškega spola v srednjih šolah lahko razberemo, da so dimenzije obeh centroidov v negativni povezavi z obema diskriminantnima funkcijama, iz česar lahko sklepamo, da ta skupina učiteljev ni ravno naklonjena odprtosti, niti demokratičnemu vedenju in spodbujanju učencev, niti niso v tolikšni meri čustveni, skrbni, prav tako pa niso pripravljeni za sodelovanje z učenci v konfliktnih situacijah. V svoje delo praviloma ne vključujejo emocij, kar jim tudi onemogoča razumevanje čustev drugih, izražanje in kontrolo lastnih čustev, zaradi česar bi lahko predvidevali, da se tudi manj obvladajo v situacijah, ki so neprijetne, stresne, nevarne ali konfliktno. Ker dijake najbrž smatrajo za bolj zrele osebe, se vidijo predvsem v funkciji vodje, ki skrbi za strukturiranje učne ure, učence vodi z navodili ter jih spremlja do končne izvedbe. Pri tem jim odnosi med učitelji in učenci ne pomenijo ravno veliko. Moški učitelji v srednjih šolah, sodeč po rezultatih, v svoje odločitve učencev pogosto ne vključujejo, z njimi ne sodelujejo ter jih niti ne spodbujajo in nagrajujejo za dobre izvedbe. Tudi v konfliktnih situacijah se sodelovanja z

učenci praviloma ne poslužujejo, zato sklepamo, da se iz konfliktov raje umaknejo ali pa ga rešijo na svoj način. Brajša (1993) je mnenja, da se reševanje in končna rešitev konflikta odraža prav na tem, ali so odnosi med učenci in učitelji dobri ali slabi oziroma na demokratični ali avtokratični ravni. Glede na rezultate o srednješolskih moških učiteljih lahko razberemo, da so bolj orientirani na naloge kot na odnose z učenci. Lahko bi zaključili, da takšen način dela in vodenja ne vodi v uspešnost pedagoškega procesa, ustvarjanje pozitivnih medsebojnih odnosov in prijetnega vzdušja pri urah športne vzgoje. Takšni učitelji se večinoma ukvarjajo z doseganjem ciljev, pri tem pa jih počutje učencev in odnosi z njimi ne zanimajo preveč.

Učiteljice v osnovnih šolah, kot naslednja obravnavana skupina, so odprte, demokratične in spodbujajo učence v njihovem delovanju, poleg tega pa so tudi čustvene, skrbne in sodelujejo z učenci, ko pride do konfliktnih situacij. Lahko bi rekli, da so glede na rezultate obeh diskriminantnih funkcij ravno nasprotne moškim učiteljem v srednji šoli. Razloge za drugačnost bi lahko iskali v spolu. Z analizo variance, s katero smo ugotavljali razlike med spoloma, smo prav tako ugotovili, da so ženske bolj demokratične v vodenju, bolj čustvene ter bolj pripravljene na sklepanje kompromisov in sodelovanje v primeru konfliktnih situacij, kar so potrdile tudi nekatere raziskave (Brackett, Mayer in Warner, 2004; Eagly in Johnson, 1990; Holt in DeVore, 2005, v Bowles, 2009; Jurčak, 2003; Kajtna, 2006; Perry, Ball in Stacey, 2004; Rahim, 1983a; Rubin in Brown, 1975, v Korabik, Baril in Watson, 1993; Šulc, 2002, v Kajtna, 2006). V primeru, ko imajo opraviti z osnovnošolskimi otroci, lahko predvidevamo, da so te lastnosti pri učiteljicah še bolj izražene, saj velikokrat nastopajo tudi v vlogi vzgojiteljev, včasih pa lahko po potrebi prevzamejo tudi kakšno funkcijo staršev. Najbrž se bolj kot moški učitelji zavedajo, da delajo z mlajšimi otroki, ki jih je potrebno še bolj voditi, spodbujati v njihovi aktivnosti, z njimi komunicirati na primeren in dostopen način ter jih poleg učenja tudi vzgajati. Pri tem v veliki meri pomaga prav vzgled učitelja, ki ga predvsem v osnovni šoli otroci radi posnemajo.

Srednješolske učiteljice so prav tako bolj odprte, demokratične in spodbujevalne. Glede na rezultate bi lahko rekli, da učiteljice v srednjih šolah pri njihovem delu pogosto usmerjajo emocije, katere prepoznavajo in razumejo pri učencih, znajo pa se tudi same odpreti in izraziti svoja čustva. To jim posledično lahko omogoča, da pri reševanju konfliktov v večji meri uporabljajo kompromis, pa čeprav se je na račun skupne rešitve potrebno odreči določenim lastnim zahtevam in željam. Iz tega načina je razvidno, da jim je pomembna tako skrb za sebe

kot za učence. Pogostokrat so pripravljene v odločitve, ki se dotikajo skupnih ciljev, načinov vadbe, taktike in strategije nalog, vključevati učence. S takšnim načinom vodenja dajejo učencem vedeti, da so njihova mnenja, želje, pobude upoštevane. Zabukovčeva, Bobnova in Krajnc (1999) govorijo o t.i. podpornem stilu vodenja, ki učitelju omogoča, da učence vodi k skupnemu dogovoru o določeni nalogi. Učitelj takšen stil uporablja predvsem takrat, kadar imajo učenci dovolj znanja in izkušenj, vendar pa naloge povsem sami še niso sposobni izpeljati. Zato potrebujejo podporo učitelja, ki spodbuja predvsem odnos zaupanja, še menijo avtorji. Učiteljice v srednji šoli bolj ali manj zavračajo avtokratično vodenje, zaradi česar predvidevamo, da se zavedajo, da s takšnim stilom vodenja negativno vplivajo na medosebne odnose z učenci, kot tudi na konstruktivno reševanje konfliktov, o čemer so govorili že nekateri drugi avtorji (Prgić, 2007; Zabukovec in Boben, 2000). Raje se poslužujejo vodenja, s katerim vzpodbudno vplivajo na učence, še posebej s priznavanjem in nagrajevanjem dobro izvedenih nalog na urah športne vzgoje.

Glede na položaj centroida lahko razberemo, da pa učiteljice, ki poučujejo v srednjih šolah, istočasno ne kažejo ravno veliko sposobnosti v upravljanju lastnih čustev. Sklepamo lahko, da tako manj obvladajo lastna čustva, nimajo tolikšne kontrole nad njimi, možno je, da so bolj impulzivne, nestrpne, občutljive. Lahko da je prav to vzrok, da se v konfliktnih situacijah toliko ne poslužujejo sodelovanja z učenci, saj je za takšen način reševanja konfliktov potrebna tudi potrpežljivost. Verjetno je, da ob pomanjkanju upravljanja s čustvi, tako socialna podpora in poučevanje kot stila vodenja pri srednješolskih učiteljicah nista ravno v ospredju.

4.13. ANALIZA RAZLIK MED SKUPINAMI MLAJŠIH/STAREJŠIH OSNOVNOŠOLSKIH IN MLAJŠIH/STAREJŠIH SREDNJEŠOLSKIH UČITELJEV ŠPORTNE VZGOJE GLEDE STRATEGIJ REŠEVANJA KONFLIKTOV, ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI IN STILOV VODENJA

Analizirali smo razlike med različnimi kombinacijami skupin učiteljev glede na starost in mesto zaposlitve učitelja (osnovna ali srednja šola). Definirali smo štiri skupine učiteljev: mlajši učitelji v osnovni šoli, mlajši učitelji v srednji šoli, starejši učitelji v osnovni šoli ter starejši učitelji v srednji šoli. Zanimalo nas je, ali glede stilov vodenja, čustvene inteligentnosti in strategij reševanja konfliktnih situacij med temi štirimi kombinacijami

učiteljev obstajajo razlike. Diskriminantna analiza je izločila tri funkcije, od katerih ena statistično značilno loči skupine mlajših/starejših osnovnošolskih učiteljev in mlajših/starejših srednješolskih učiteljev športne vzgoje.

Z diskriminantno funkcijo, ki statistično značilno ločuje omenjene skupine učiteljev med seboj, najbolj korelirajo naslednje dimenzije: umik, avtokratično vedenje, upravljanje z emocijami pa ima z njo negativno povezavo. Glede na dimenzije, ki zaznamujejo to funkcijo, smo jo poimenovali avtokratični učitelj s pomanjkanjem kontrole lastnih čustev. Za takšnega učitelja načeloma velja, da sam vodi učni proces, učencem ne dovoli neodvisnega odločanja, pri tem pa poudarja osebno avtoriteto. Učitelj večinoma sam določa cilje vadbe, strukturiranje nalog, učenci pa jih sprejmejo in uresničujejo po poti, ki si jo je zamislil učitelj. Pri tem zahteva poslušnost, ubogljivost in znanje. Takšen pristop dela učence pasivne in pri njih povzroča odpor in agresijo (Pšunder, 1996), na področju medsebojnih odnosov pa ima za posledico strah, nezaupanje in neiskrenost. Avtokratični stil vodenja je utrudljiv in neučinkovit, saj od učitelja zahteva, da vedno o vsem sam odloča in vedno sprejema »pravične« odločitve. Ker pa je to zelo naporno, lahko povzroča pri učitelju frustracije, zaradi česar v določenih situacijah reagira neprimerno, se zateka k agresiji in ustrahovanju, na čemer pa poučevanje ne bi smelo sloneti, je mnenja Prgić (2007). Ker ima upravljanje z emocijami negativno povezavo z diskriminantno funkcijo, lahko sklepamo, da je takšen učitelj najbrž sposoben manjše kontrole in upravljanja z lastnimi čustvi, zaradi česar zna v manjši meri kontrolirati lastno vedenje in odzive ter lahko v določenih situacijah reagira impulzivno. Tudi umik kot strategija za reševanje konfliktov se nekako sklada z opisanim učiteljevim vedenjem, saj se konfliktom raje umakne, kot pa bi jih reševal skupaj z učenci.

Glede na položaj centroidov (slika 14) lahko razberemo, da mlajši učitelji v osnovnih šolah niso ravno avtokratični, imajo sposobnost kontrole lastnih emocij, konfliktom pa se bolj ali manj ne izogibajo. Ker je njihovo delo poučevanje in vzgajanje mlajših otrok, lahko domnevamo, da se prav zaradi zrelosti otrok takšnega stila večinoma ne poslužujejo. Najbrž se zavedajo, da je otroke v osnovnih šolah še potrebno voditi in jih podpirati v njihovem delovanju na sodelovalni način, večkrat celo z vidika vzgojiteljske funkcije in ne z avtokratičnim vedenjem.

Položaj centroida pri mlajših učiteljih v srednjih šolah se prav tako nahaja na negativni strani, čeprav je njegova vrednost manjša kot pri mlajših učiteljih v osnovnih šolah. Vzrok za to bi

lahko poiskali v delu s starejšimi učenci, pravzaprav dijaki, pri katerih pa je včasih potrebno tudi avtokratično vodenje. Še posebej so takšnega mišljenja mlajši učitelji, ki so na začetku svoje poklicne poti in si na takšen način poskušajo zgraditi avtoriteto, ustvariti disciplino itd.

Starejši učitelji, tako v osnovnih kot v srednjih šolah, se nagibajo v smer vedenja, ki ga zaznamuje avtokratični stil vodenja, pomanjkanje kontrole nad upravljanjem lastnih emocij ter izogibanje konfliktom. Lahko bi rekli, da so ti učitelji usmerjeni predvsem na zastavljene naloge, na izvrševanje le-teh, bolj jim je pomembno doseganje ciljev ter dobro načrtovana ura. Tako manj pozornosti namenjajo učencem, njihovem počutju, odnosom ter komunikaciji med njimi in učenci. Predvidevamo lahko, da starejši učitelji tako v osnovnih kot srednjih šolah kažejo manj sposobnosti za upravljanje z lastnimi čustvi, zaradi česar se lahko zgodi, da večkrat reagirajo nekontrolirano, impulzivno. Možno je, da se iz konfliktnih situacij večinoma raje umaknejo prav zaradi tega, ker se ne znajo obvladati, lahko pa se vzrok nahaja tudi v neaktivnosti in nezainteresiranosti starejšega učitelja, ki se enostavno ne želi ukvarjati z reševanjem konfliktov in s tem neposredno z učenci. Možen vzrok je tudi, da so starejši učitelji na podlagi svojih izkušenj prišli do spoznanja, da včasih ni pametno vztrajati v konfliktu in se mu zato raje izognejo, ne glede na to, ali imajo opraviti z osnovnošolskimi ali srednješolskimi otroki.

Glasser (1991) je prepričan, da avtokratični način vodenja povzroča omejevanje tako kakovosti kot produktivnosti učenca ter povzroča večino disciplinskih problemov, ki jih prav s takšnim vodenjem skušamo preprečiti. Prav tako neugodno vpliva na reševanje problemov. Prgić (2007) je mnenja, da takšno vedenje ne omogoča zrelega in odgovornega ravnanja v konfliktnih situacijah. Učitelj ni sposoben ostati miren in dostojanstven, niti povedati svoja občutja na primeren način, kaj šele, da bi problem poskušal reševati v sodelovanju z vpletenimi.

Hipotezo deset (H10), v kateri smo predpostavili, da bomo lahko v diskriminantnem prostoru spremenljivk strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti, definirali vsaj eno funkcijo, ki bo statistično značilno diskiminirala skupine učiteljev glede na spol, starost in mesto zaposlitve, lahko sprejmemo. Ugotovili smo namreč, da v različnih kombinacijah skupin učiteljev (varirali smo glede na starost, spol in mesto zaposlitve) glede strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti, obstajajo funkcije, ki statistično značilno ločijo te skupine med seboj.

5.0. SKLEP

Povsem naravno je, da se konflikti pojavljajo tudi v šoli (Argon, 2009; Longaretti in Wilson, 2006; Miklas in Kleiner, 2003), saj je konflikt neizbežen del vsakega medosebnega odnosa (Forgas, 2001). Odnos med učiteljem in učencem predstavlja eno bolj izpostavljenih področij konfliktov, zato so konflikti v šolskem prostoru še posebej prodorni (Hocker, 1986). Čeprav v obstoječi literaturi obstajajo raziskave, v katerih so se raziskovalci ukvarjali s konflikti in njihovim reševanjem (Bežek, 2000; Bjekić in Zlatić, 2006; Brajša, 1993; Gordon, 1992; Mahon, 2009; Štihec idr., 2004; Štihec idr., 2009; Woolfolk, 2002), smo v naši raziskavi poleg strategij reševanja konfliktov, ki jih uporabljajo učitelji v slovenskih šolah, ugotavljali tudi njihovo povezanost s čustveno inteligentnostjo in stili vodenja, katerih se učitelji poslužujejo pri vodenju pedagoškega procesa. Poleg tega smo ugotavljali, ali se izbira strategij reševanja konfliktov, stili vodenja in učiteljeva čustvena inteligentnost razlikujejo med učitelji in učiteljicami, med starejšimi in mlajšimi učitelji in med učitelji osnovnih in srednjih šol. Zanimala nas je povezanost stilov vodenja, čustvene inteligentnosti učitelja in strategij reševanja konfliktnih situacij pri procesu športne vzgoje. Poskušali pa smo definirati tudi različne tipe učiteljev glede na njihov izbor reševanja konfliktnih situacij, čustveno inteligentnost in stil vodenja, pri čemer smo varirali glede na spol, starost in mesto zaposlitve in s tem definirali petnajst različnih tipov (skupin) učiteljev.

V naš vzorec je bilo vključenih 439 učiteljev, ki so v šolskem letu 2009/2010 poučevali športno vzgojo v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Od tega je bilo 247 moških in 192 žensk. Glede na starost učiteljev je bilo učiteljev starih do 45 let 236, 203 učitelji pa so bili stari 45 let in več. Glede na mesto zaposlitve je bilo 222 učiteljev zaposlenih v osnovnih šolah in 217 v srednjih. V raziskavi smo uporabili preverjena vprašalnika čustvene inteligentnosti in stilov vodenja, uporabili pa smo tudi vprašalnik strategij reševanja konfliktov (ROCI-II), ki v slovenskem prostoru do sedaj še ni bil uporabljen. Vprašalnik smo predhodno prevedli iz angleškega jezika in ga priredili za uporabo v pedagoškem procesu. Pred glavnim zbiranjem podatkov smo v pilotski študiji opravili faktorsko analizo vprašalnika ROCI-II. Ekstrahirali smo pet faktorjev, kar je enako številu faktorjev, kot jih je ekstrahirala Rahim (Rahim, 1983a; Rahim in Magner, 1995; Rahim in Magner, 2000) pri svojem originalnem vprašalniku ROCI-II. Zanesljivost prirejenega vprašalnika smo v pilotski študiji analizirali z Cronbachovim koeficientom (ALPHA) in ugotovili visoko zanesljivost celotnega vprašalnika ter zadovoljive zanesljivosti po posamičnih dimenzijah. S Cronbachovim alpha koeficientom smo preverili

tudi zanesljivost Vprašalnika emocionalne kompetentnosti (Taksić, 1998), vprašalnika Lestvice vodenja v športu (Chelladurai in Saleh, 1980) ter zanesljivost vprašalnika strategij reševanja konfliktov ROCI-II (Rahim, 1983a; Rahim in Magner, 1995; Rahim in Magner, 2000). Ugotovili smo, da imajo vsi trije vprašalniki visoke zanesljivosti.

Skladno s cilji smo želeli ugotoviti, katere strategije reševanja konfliktnih situacij najpogosteje uporabljajo učitelji športne vzgoje glede na spol, starost in mesto zaposlitve. Tako učitelji kot učiteljice športne vzgoje se za reševanje konfliktnih situacij z učenci najpogosteje poslužujejo strategije sodelovanja, sledi prilagajanje in kompromis, medtem ko umik in prevlado uporabljajo v manjši meri. Tudi primerjava rezultatov učiteljev glede na starost je pokazala, da učitelji stari do 45 let in tisti s 45 leti in več v konfliktnih situacijah v največji meri sodelujejo z učenci. Nekoliko manj se oboji prilagajajo učencem ter z njimi sklepajo kompromise. V primerjavi rezultatov učiteljev, ki poučujejo v osnovnih in srednjih šolah, smo dobili podobne rezultate. Oboji se večinoma poslužujejo sodelovanja, pogostokrat pa pristopijo h konfliktu na način, da se prilagodijo učencem ali pa z njimi sklepajo kompromise.

Glede na cilje, ki smo si jih postavili, smo ugotavljali tudi povezave med posameznimi dimenzijami strategij reševanja konfliktov (umik, sodelovanje, prilagajanje, kompromis in prevlada), dimenzijami čustvene inteligentnosti učiteljev športne vzgoje (prepoznavanje in razumevanje emocij, izražanje emocij in upravljanje z emocijami) in dimenzijami stilov vodenja učiteljev športne vzgoje (poučevanje, demokratično vedenje, avtokratično vedenje, socialna podpora, pozitivna povratna informacija) glede na spol, starost in mesto zaposlitve učitelja. Ugotovili smo, da obstajajo številne statistično značilne povezave med vsemi kombinacijami obravnavanih dimenzij.

V raziskavi smo si zastavili deset hipotez, ki smo jih sprejeli ali zavrnili na ravni 5% statističnega tveganja ($P \leq 0.05$). Prva se je nanašala na ugotavljanje razlik med učitelji in učiteljicami športne vzgoje glede izbranih strategij reševanja konfliktov. Na osnovi rezultatov analize variance smo sprejeli prvo hipotezo, saj se učitelji športne vzgoje glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje. Razlike se pojavljajo pri dimenzijah sodelovanja in kompromisa, na podlagi česar smo učiteljice opisali kot bolj pripravljene za sodelovanje z učenci in sprejemanje kompromisov, ko pride do konfliktov med njimi. Čeprav obstajajo značilne razlike med spoloma pri teh dveh

dimenzijah, pa so prav sodelovanje, prilagajanje in kompromis strategije, ki se jih oboji najpogosteje poslužujejo pri reševanju konfliktov. Številne študije so pokazale, da so kooperativni stili, kot so sodelovanje, prilagajanje in kompromis, povezani s pozitivnimi rezultati, nekooperativni stili, med katere spadata umik in prevlada, pa z negativnimi izidi konflikta (Korabik, Baril in Watson, 1993; Rahim, 2002; Rahim, Magner in Shapiro, 2000). Glede na te ugotovitve bi lahko za učitelje in učiteljice športne vzgoje v slovenskih šolah zaključili, da se poslužujejo ustreznih strategij reševanja konfliktov, ki prinašajo učinkovite rešitve.

V drugi zastavljene hipotezi smo sprejeli trditev, ki pravi, da se učitelji športne vzgoje glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje. Tako ženske kot moški so pri dimenziji upravljanje z emocijami dosegli najvišje rezultate, kar priča o tem, da so se oboji ocenili kot dokaj sposobne upravljanja z lastnimi čustvi. Statistično značilne razlike se pojavljajo na dimenzijah prepoznavanja in razumevanja ter izražanja emocij. Za razliko od moških znajo učiteljice emocije drugih bolj natančno opazovati, jih prepoznati ter oceniti, ali so iskreno izražene. Bolje znajo tudi presoditi pomen teh čustev ter bolj prepoznavati prehajanja med posameznimi čustvi in razumeti zapletena čustva. Učiteljice so boljše od učiteljev tudi v izražanju čustev, njihovem spremljanju, znajo pa tudi bolje upravljati z njimi v socialnih situacijah.

Tretja zastavljena hipoteza se je nanašala na ugotavljanje razlik med učitelji in učiteljicami športne vzgoje glede stilov vodenja. Na podlagi rezultatov smo hipotezo, ki pravi, da se učitelji športne vzgoje glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od učiteljic športne vzgoje, sprejeli. Ugotovili smo, da so učiteljice bolj demokratične in bolj uporabljajo pozitivno povratno informacijo kot stil vodenja, medtem ko so moški pri vodenju bolj avtokratični. Učiteljice tako v sprejemanje odločitev o ciljih in načinih vadbe bolj vključujejo učence ter jih bolj spodbujajo s priznavanjem in nagrajevanjem dobre izvedbe. Moški, za razliko od učiteljic, učencem ne dopuščajo samostojnega odločanja v tolikšni meri, večinoma sami postavljajo cilje in naloge, lahko bi pravzaprav rekli, da so s takšnim načinom usmerjeni le na izvedbo nalog in na rezultate. Pomembno jim je predvsem doseganje zastavljenih ciljev, realizacija učnega načrta, pri tem pa manj pozornosti namenjajo medosebnim odnosom z učenci, njihovemu počutju in vzdušju v skupini. Čeprav obstajajo statistično značilne razlike med učitelji in učiteljicami pri omenjenih dimenzijah, avtokratično vedenje pri obeh dosega

najnižjo vrednost, medtem ko se oboji v največji meri poslužujejo stila pozitivne povratne informacije, poučevanja in demokratičnega vedenja.

V četrti postavljeni hipotezi smo trdili, da se srednješolski učitelji športne vzgoje glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev. Na podlagi rezultatov smo hipotezo sprejeli, saj smo ugotovili statistično značilne razlike pri dimenziji umika in sodelovanja. Sodelovanje, kot način za reševanje konfliktov, v večji meri uporabljajo osnovnošolski učitelji, čeprav je to način, ki se ga oboji učitelji poslužujejo najpogosteje. Vzroke za nekoliko višji rezultat pri osnovnošolskih učiteljih bi morda lahko iskali v starosti in manjši zrelosti učencev v osnovni šoli, ki od učitelja zahteva bolj poglobljen odnos, še večje skupno delovanje in učinkovito medosebno komunikacijo. S tem ne trdimo, da srednješolski učitelji ne skrbijo za medosebne odnose, ne sodelujejo z učenci, ali da neustrezno komunicirajo z njimi, ampak le predvidevamo, da v nekoliko manjši meri. Skladno s to ugotovitvijo se umika, kot strategije za reševanje konfliktov, v večji meri poslužujejo srednješolski učitelji. S tem, da se učitelj umakne od konflikta, prepusti odgovornost za reševanje problema učencem. Vzrok za izogibanje konfliktom je lahko tudi v sami neaktivnosti in nezainteresiranosti učitelja. Izogibanje konfliktom pa je vseeno uporabno v situacijah, ko so stvari nepomembne ali ko ima konfrontacija z drugim potencialno disfunkcionalen učinek in tako umik odtehta prednost za rešitev konflikta. Izkušen učitelj zna tudi bolje presoditi situacije, v katerih se je potrebno umakniti.

V peti zastavljeni hipotezi smo na podlagi rezultatov sprejeli trditev, ki pravi, da se srednješolski učitelji športne vzgoje glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev. Čeprav so rezultati pri obeh skupinah učiteljev pokazali najvišje sposobnosti pri dimenziji upravljanja z emocijami, kažejo osnovnošolski učitelji večjo sposobnost spremljanja, nadzorovanja in upravljanja z lastnimi čustvi. Imajo boljšo sposobnost ustreznega razmišljanja v stresnih situacijah in tako znajo delovati bolj ciljno in namensko usmerjeno kot učitelji v srednjih šolah.

Sprejeli smo tudi šesto hipotezo, saj smo ugotovili, da se srednješolski učitelji športne vzgoje glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev. Osnovnošolski učitelji, bolj kot srednješolski, izkazujejo skrb za dobrobit posameznika, skrbijo za pozitivno vzdušje v skupini in za dobre medosebne odnose. Vzroke za razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji bi zopet lahko iskali v delu z mlajšimi otroki v

osnovnih šolah, za katere je potrebno nekoliko bolj skrbeti v smislu vzgajanja, spodbujanja odgovornosti do dela, samostojnosti, sovrstnikov ter delovanja v razvoju samodiscipline in notranje motivacije.

Glede na rezultate analize variance smo sprejeli sedmo hipotezo, s katero smo trdili, da se starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) glede izbranih strategij reševanja konfliktov statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let). Med mlajšimi in starejšimi učitelji športne vzgoje se je pokazala statistično značilna razlika pri dimenziji umika. Starejši učitelji se tega načina reševanja konfliktov poslužujejo bolj pogosto kot mlajši učitelji. Predvidevamo lahko, da so starejši učitelji prišli na podlagi svojih izkušenj do spoznanja, da včasih ni pametno vztrajati v konfliktu in se mu zato raje izognejo. Tako znajo bolje presoditi situacije, v katerih se je potrebno umakniti, saj tako umik odtehta prednost za rešitev konflikta.

V osmi postavljeni hipotezi smo trdili, da se starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) glede čustvene inteligentnosti statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let). Hipotezo smo na podlagi rezultatov zavrnil, saj nismo našli nobene statistično značilne razlike med njimi.

Potrdili smo deveto hipotezo, v kateri smo trdili, da se starejši učitelji športne vzgoje (≥ 45 let) glede stilov vodenja statistično značilno razlikujejo od mlajših učiteljev športne vzgoje (< 45 let). Rezultati so pokazali, da so starejši učitelji hkrati bolj avtokratični in demokratični v načinu vodenja. To smo poskušali razložiti z izkušnjami učitelja. Starejši učitelji imajo predvsem več izkušenj o tem, kdaj in kako je potrebno odločati na določen način, bolje znajo oceniti pedagoške situacije in se jim znajo bolje prilagoditi. Tako dobro vedo, kdaj je potrebno prevzeti avtokratično vodenje ter kdaj je dopustno demokratično. Avtokratično vodenje učitelj izbere v primerih, ki zahtevajo nujno, hitro in nenadno akcijo ter ukrepanje. Pri športni vzgoji obstaja veliko takšnih nevarnih situacij, kjer je potrebno hitro ukrepati, brez kompromisov in pogajanj. Avtokratični pristop je mogoč tudi v primeru, ko ima učitelj opraviti z veliko skupino, z velikim številom učencev, v neznanu situaciji, ko se učenci znajdejo pred novo nalogo, ko učitelj dobi novo skupino in ko ne pride v poštev dolg in temeljit pogovor.

V nadaljevanju smo z diskriminantnimi analizami poiskali razlike v strategijah reševanja konfliktov, čustveni inteligentnosti in stilih vodenja, ki statistično značilno ločijo učitelje športne vzgoje glede na spol, mesto zaposlitve in starost. Z različnimi kombinacijami omenjenih treh parametrov smo definirali petnajst tipov (skupin) učiteljev.

Najprej smo iskali razlike med učitelji in učiteljicami športne vzgoje ter ugotovili, da obstaja ena funkcija, ki statistično značilno loči skupini med seboj. Funkcijo smo poimenovali odprt, kompromisen učitelj, dostopen za učence, saj je nasičena z dimenzijami izražanje emocij, demokratično vedenje, kompromis, sodelovanje, razumevanje emocij, pozitivna povratna informacija, z diskriminantno funkcijo pa je negativno povezana dimenzija avtokratično vedenje. Glede na položaj centroida smo učiteljice opredelili kot bolj odprte in kompromisne ter bolj dostopne za učence. V večji meri so sposobne izražanja in spremljanja lastnih čustev, pa tudi prepoznavanja in razumevanja emocij pri drugih. Pri svojem delu so bolj ali manj usmerjene k sodelovanju z učenci, k njihovem vključevanju v sprejemanje odločitev o ciljih, taktikah in strategijah nalog. Učence večinoma spodbujajo s priznavanjem in nagrajevanjem dobre izvedbe. Pri razreševanju konfliktov sodelujejo z učenci, pri čemer se zavzemajo za medsebojno izmenjavo informacij in pregled razlik v težnji doseganja učinkovite rešitve tudi na račun sprejemanja kompromisov. Moški učitelji teh sposobnosti nimajo izraženih v tolikšni meri, saj je položaj centroida na nasprotni strani od ženskega.

Ugotavljali smo tudi razlike med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji. Diskriminantno funkcijo, ki ločuje ti skupini učiteljev med seboj, smo poimenovali aktiven učitelj s čutom za učence. Najvišje korelacije s funkcijo imajo dimenzije upravljanje z emocijami, sodelovanje, socialna podpora in poučevanje, umik pa ima z njo negativno povezavo. Na podlagi položaja centroida smo ugotovili, da so se osnovnošolski učitelji pokazali kot nekoliko bolj aktivni pri reševanju konfliktov, imajo pa tudi bolj razvit čut za učence, kar za srednješolske učitelje ne velja v tolikšni meri. Osnovnošolski učitelji so tako predvidoma bolj sposobni upravljati s svojimi čustvi, kar jim omogoča aktivnejše sodelovanje z učenci pri reševanju konfliktov. Lahko bi rekli, da se, nekoliko bolj kot srednješolski učitelji, pojavljajo v vlogi vzgojitelja, saj imajo opraviti z mlajšimi učenci. Predvidevamo, da je starost in zrelost otrok tudi vzrok, da se osnovnošolski učitelji pogosteje poslužujejo poučevanja in socialne podpore kot stila vodenja. Z mlajšimi učenci je namreč potrebno več poučevanja, več podajanja navodil in spodbujanja za delo na urah športne vzgoje kot s starejšimi učenci oziroma dijaki.

Z diskriminantno analizo smo ugotavljali tudi, ali obstaja funkcija, ki statistično značilno loči mlajše in starejše učitelje športne vzgoje. Iz rezultatov lahko razberemo, da so med dimenzijami, ki najbolj korelirajo z diskriminantno funkcijo, avtokratično vedenje, umik in demokratično vedenje. Glede na povezave smo funkcijo poimenovali situacijsko pogojeno vedenje. Ugotovili smo, da so starejši učitelji bolj naklonjeni situacijsko pogojenemu vedenju, kar pa v tolikšni meri ne moremo trditi za mlajše učitelje. Predvidevamo, da na podlagi izkušenj, ki so jih pridobili z več leti poučevanja, starejši učitelji bolj kot mlajši vedo, kdaj je primerna uporaba avtokratičnega, kdaj demokratičnega ter ostalih stilov vodenja. Starejši učitelji se, nadalje umika kot načina reševanja konfliktov, poslužujejo bolj pogosto kot mlajši učitelji.

Zanimalo nas je tudi, ali glede strategij reševanja konfliktnih situacij, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti med različnimi kombinacijami skupin učiteljev glede na spol, starost in mesto zaposlitve, obstajajo razlike. Z diskriminantno analizo smo najprej ugotavljali razlike med naslednjimi skupinami učiteljev: mlajši učitelji moškega spola, starejši učitelji moškega spola, mlajši učitelji ženskega spola in starejši učitelji ženskega spola. Pokazali sta se dve statistično značilni funkciji. Glede na to, da je prva funkcija nasičena z dimenzijami izražanje emocij, kompromis, demokratično vedenje, sodelovanje in razumevanje emocij ter negativno z avtokratičnim vedenjem, smo jo poimenovali čustveno odprti in razumevajoč, kompromisen učitelj. Drugo funkcijo opredeljujejo dimenzije avtokratično vedenje, umik, demokratično vedenje in socialna podpora, zato smo jo poimenovali situacijsko pogojeno vedenje.

Ugotovili smo, da se omenjene štiri skupine učiteljev precej razlikujejo. Mlajši učitelji moškega spola niso ravno čustveno odprti in razumevajoči učitelji, ki bi bili pripravljeni sprejemati kompromise v konfliktnih situacijah. Ko je potrebno reševati konflikte, z učenci v večji meri prav tako ne sodelujejo. Ker je pri njih negativno izraženo situacijsko pogojeno vedenje, lahko predvidevamo, da mnogokrat še ne znajo dovolj oceniti pedagoške situacije in se odločiti za primeren stil vodenja. Starejše učitelje moškega spola bi lahko opisali kot manj odprte in razumevajoče ter manj pripravljene sprejemati kompromise v primeru konfliktov. Predvidevamo lahko, da je njihova pozornost usmerjena predvsem na realizacijo pedagoškega procesa, k doseganju zastavljenih ciljev, dobro načrtovani in izvedeni uri športne vzgoje. Zaradi tega večinoma niso pripravljene sprejemati kompromisov, niti sodelovati z učenci v primeru izbruhov konfliktov. So pa starejši učitelji bolj izkušeni, saj se poslužujejo situacijsko

pogojenega vodenja, kar jim omogoča prehajanje iz enega stila vodenja na drugega, odvisno pač od situacije, v kateri se znajdejo.

Starejše učiteljice smo opisali kot bolj izkušene in s tem večje situacijskega vodenja. Poleg tega, da v večini situacij znajo pogosto izbrati ustrezen stil vodenja, so v večji meri tudi čustvene, odprte ter razumevajoče in v primeru, ko pridejo v konflikt z učenci, pripravljene z njimi sodelovati, sklepati kompromise, skratka, usmeriti se tako na učence kot na sebe. Mlajše učiteljice so prav tako bolj čustveno odprte, razumevajoče, pripravljene na kompromise, vendar še bolj ali manj brez izkušenj. Lahko bi rekli, da jih pri njihovem delu usmerjajo predvsem emocije, ki jih pri učencih prepoznavajo in razumejo, znajo pa se tudi same odpreti in izraziti svoja čustva. To jim posledično lahko omogoča, da rešujejo konflikte skupaj z učenci in z njimi sklepajo kompromise.

Analizirali smo tudi razlike med različnimi kombinacijami skupin učiteljev glede na mesto zaposlitve učitelja (osnovna ali srednja šola) in spol učitelja. Definirali smo štiri skupine učiteljev: osnovnošolski učitelji moškega spola, srednješolski učitelji moškega spola, osnovnošolski učitelji ženskega spola ter srednješolski učitelji ženskega spola. Ugotovili smo, da obstajata dve diskriminantni funkciji, ki statistično značilno ločita skupine moških/ženskih osnovnošolskih učiteljev in moških/ženskih srednješolskih učiteljev športne vzgoje.

Dimenzije, ki najvišje korelirajo s prvo diskriminantno funkcijo, so izražanje emocij, demokratično vedenje, kompromis, razumevanje emocij, sodelovanje, pozitivna povratna informacija ter avtokratično vedenje, ki je negativno povezano z diskriminantno funkcijo. Glede na povezave smo prvo funkcijo poimenovali odprt, demokratičen učitelj, ki spodbuja učence. Drugo diskriminantno funkcijo smo poimenovali čustven, skrben učitelj, pripravljen za sodelovanje v konfliktnih situacijah. S funkcijo so namreč povezane dimenzije upravljanje z emocijami, sodelovanje, socialna podpora ter umik, ki je z njo povezan negativno.

Glede na predstavljene kombinacije skupin učiteljev športne vzgoje smo učitelje moškega spola v osnovnih šolah opredelili kot bolj vase zaprte učitelje, ki preveč ne izražajo svojih čustev. V večji meri se tudi ne poslužujejo demokratičnega vodenja in manj spodbujajo učence pri delu, so pa bolj čustveni in skrbni ter pripravljeni na sodelovanje v konfliktnih situacijah. Več poudarka dajejo na upravljanje z lastnimi čustvi in s tem na kontrolo svojih čustev, kot pa na izražanje le-teh in razumevanje čustev drugih. To jim na nek način omogoča

nadzorovanje lastnih emocij, manj impulzivno reagiranje in s tem bolj ciljno, namensko usmerjenost. Pri njihovem delu jih vodi predvsem usmerjenost k nalogi. Sodeč na rezultate se najbrž bolj poslužujejo avtokratičnega pristopa. Glede na drugo diskriminantno funkcijo smo učitelje moškega spola v osnovnih šolah opredelili kot bolj pripravljene na sodelovanje z učenci v konfliktnih situacijah.

Učitelje moškega spola v srednjih šolah ne moremo opisati kot ravno odprte, prav tako niso ravno naklonjeni demokratičnemu vodenju in spodbujanju učencev. V večji meri niso niti čustveni niti skrbni, niti niso pripravljene za sodelovanje z učenci v konfliktnih situacijah. V svoje delo praviloma ne vključujejo emocij, kar jim tudi onemogoča razumevanje čustev drugih ter izražanje in kontrolo lastnih čustev. V svoje odločitve učencev pogosto ne vključujejo, z njimi ne sodelujejo ter jih niti ne spodbujajo in nagrajujejo za dobre izvedbe. Tudi v konfliktnih situacijah se sodelovanja z učenci praviloma ne poslužujejo, zato sklepamo, da se iz konfliktov raje umaknejo ali pa konflikt rešijo na svoj način. Glede na rezultate o srednješolskih moških učiteljih lahko razberemo, da so bolj orientirani na naloge, kot na odnose z učenci.

Glede na rezultate smo učiteljice v osnovnih šolah opisali kot odprte, demokratične, ki spodbujajo učence v njihovem delovanju, poleg tega pa so tudi čustvene, skrbne in sodelujejo z učenci, ko pride do konfliktnih situacij. Ker delajo z osnovnošolskimi otroki, lahko predvidevamo, da velikokrat nastopajo v vlogi vzgojiteljev, po potrebi pa lahko prevzamejo tudi kakšno funkcijo staršev. Zavedajo se, da imajo opraviti z mlajšimi otroki, ki jih je potrebno še bolj voditi, spodbujati v njihovi aktivnosti, z njimi komunicirati na primeren in dostopen način ter jih poleg učenja tudi vzgajati. Pri tem predstavljajo ustrezen vzgled učitelja, ki ga predvsem v osnovni šoli otroci radi posnemajo.

Srednješolske učiteljice so prav tako bolj odprte, demokratične in spodbujevalne. Pri njihovem delu jih pogosto usmerjajo emocije, katere prepoznavajo in razumejo pri drugih, znajo pa se tudi same odpreti in izraziti svoja čustva. To jim posledično lahko omogoča, da pri reševanju konfliktov v večji meri uporabljajo kompromis, pa čeprav se je na račun skupne rešitve potrebno odreči določenim lastnim zahtevam in željam. Pogostokrat so pripravljene skupaj z učenci sprejemati odločitve, ki se dotikajo skupnih ciljev, načinov vadbe, taktike in strategije nalog. Učiteljice v srednji šoli bolj ali manj zavračajo avtokratično vodenje, zaradi česar predvidevamo, da se zavedajo, da s takšnim stilom vodenja negativno vplivajo na

medosebne odnose z učenci, kot tudi na konstruktivno reševanje konfliktov. Raje se poslužujejo vodenja, s katerim vzpodbudno vplivajo na učence, še posebej s priznavanjem in nagrajevanjem dobro izvedenih nalog na urah športne vzgoje. Učiteljice v srednjih šolah istočasno ne kažejo ravno veliko sposobnosti v upravljanju lastnih čustev. Sklepamo lahko, da tako manj obvladajo lastna čustva, nimajo tolikšne kontrole nad njimi, možno je, da so bolj impulzivne, nestrpne, občutljive. V konfliktnih situacijah se toliko ne poslužujejo sodelovanja z učenci, saj je za takšen način reševanja konfliktov potrebna tudi potrpežljivost. Verjetno je, da ob pomanjkanju upravljanja s čustvi, socialna podpora, kot stil vodenja, pri srednješolskih učiteljicah ni v ospredju.

Analizirali smo še razlike med različnimi kombinacijami skupin učiteljev glede na starost in mesto zaposlitve učitelja (osnovna ali srednja šola). Definirali smo štiri skupine učiteljev: mlajši učitelji v osnovni šoli, mlajši učitelji v srednji šoli, starejši učitelji v osnovni šoli ter starejši učitelji v srednji šoli. Ugotovili smo, da obstaja ena diskriminantna funkcija, ki statistično značilno ločuje omenjene skupine učiteljev med seboj. Z njo najbolj korelirajo naslednje dimenzije: umik, avtokratično vedenje, upravljanje z emocijami pa ima z njo negativno povezavo. Na podlagi teh povezav smo jo poimenovali avtokratični učitelj, s pomanjkanjem kontrole lastnih čustev.

Iz rezultatov smo sklepali, da so mlajši učitelji v osnovnih šolah bolj demokratični in bolj sodelujejo z učenci pri reševanju konfliktov. So tudi bolj sposobni upravljanja z lastnimi emocijami. Podobno smo opredelili mlajše učitelje v srednjih šolah, ki tako kot mlajši učitelji v osnovnih šolah, kažejo večjo sposobnost upravljanja z emocijami, več uporabe demokratičnega vodenja ter več sodelovanja z učenci v primeru reševanja konfliktov.

Profil starejših učiteljev v osnovnih šolah in starejših učiteljev v srednjih šolah je zelo podoben. Oboji se nagibajo v smer vedenja, ki ga zaznamuje avtokratični stil vodenja, saj v odločitve o poteku vadbe, o taktikah in strategijah nalog ne vključujejo učencev, temveč o vsem bolj ali manj odločajo sami. Oboji so tudi manj sposobni upravljanja z lastnimi čustvi, zaradi česar se lahko zgodi, da večkrat reagirajo nekontrolirano, impulzivno. Tudi iz konfliktnih situacij se večinoma raje umaknejo, kot pa da bi jih reševali na konstruktiven način, skupaj z učenci.

Deseto hipotezo, v kateri smo predpostavili, da bomo v diskriminantnem prostoru spremenljivk strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti, definirali vsaj eno funkcijo, ki bo statistično značilno diskriminirala skupine učiteljev glede na spol, starost in mesto zaposlitve, smo sprejeli. Ugotovili smo namreč, da v različnih kombinacijah skupin učiteljev (varirali smo glede na starost, spol in mesto zaposlitve) glede strategij reševanja konfliktov, stilov vodenja in čustvene inteligentnosti obstajajo funkcije, ki statistično značilno ločijo te skupine med seboj.

5.1. DOPRINOS RAZISKAVE K ZNANOSTI IN PRAKSI, KRITIČNI POGLED NANJO IN MOŽNOSTI ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE

Čeprav je bilo do sedaj opravljenih veliko raziskav o ravnanju s konflikti in njihovim reševanjem (Chen in Ma, 2002; Henning, 2003), jih na področju vzgoje in izobraževanja ne zasledimo ravno veliko (Bowman, 2005; Morris-Rothschild in Brassard, 2006). Pomanjkanje tovrstnih raziskav ni opazno le v slovenskem prostoru, temveč tudi v svetovnem merilu. Naša raziskava je zato povsem izvirna na področju športne vzgoje in z njo vsaj delno zapolnjujemo vrzel tako v slovenski kot v svetovni literaturi. Izvirnost doktorske disertacije in pomemben doprinos k znanosti vidimo v kompleksnem obravnavanju problematike reševanja konfliktnih situacij v pedagoškem procesu športne vzgoje v povezavi s stili vodenja in čustveno inteligentnostjo učiteljev športne vzgoje. Znotraj vzorca smo zajeli, oblikovali in primerjali več različnih skupin učiteljev športne vzgoje. Obsežna in poglobljena raziskava tako ponuja primerjavo obravnavane problematike z različnih vidikov.

V raziskavi smo opisali profile različnih skupin učiteljev športne vzgoje. Ugotovili smo, da v slovenskih šolah med posameznimi skupinami učiteljev obstajajo relativno velike razlike v strategijah reševanja konfliktov, v stilih vodenja in na področju čustvene inteligentnosti. Pridobljena znanstvena spoznanja imajo zato lahko velik vpliv na teorije izobraževanja športnih pedagogov v bodoče in predstavljajo smernice za nadaljnje delo. Na podlagi dobljenih rezultatov ima naša raziskava tudi velik praktični pomen, saj se bo izsledke in ugotovitve lahko posredovalo ne samo bodočim učiteljem športne vzgoje, ampak tudi že diplomiranim učiteljem športne vzgoje na različnih izobraževanjih. Ker pa smo tem ugotovitvam dodali še spoznanja o povezavah med strategijami reševanja konfliktnih situacij

s stili vodenja oziroma elementi čustvene inteligentnosti učiteljev športne vzgoje, je kompleksnost obravnave še toliko večja. Problematika konfliktov v pedagoškem procesu je v slovenskih šolah zelo aktualna in vse bolj prisotna, zato si učitelji želijo dodatnih znanj tudi s teh področij.

Čeprav so naša spoznanja specifična za učitelje športne vzgoje, se bo izsledke v določeni meri dalo aplicirati tudi na razvoj teorij izobraževanja drugih učiteljev v slovenskem prostoru. Spoznanja o strategijah reševanja konfliktov, o stilih vodenja, o pomenu čustvene inteligentnosti, o sodelovanju, medosebnih odnosih, ustrezni komunikaciji so v izobraževalnem procesu bodočih učiteljev izredno pomembna, zato bodo rezultati raziskave koristen vir informacij tako za profesorje kot študente.

Največji znanstveni doprinos naše raziskave je v priredbi in validaciji merskega postopka za analizo proučevanja strategij reševanja konfliktnih situacij, ki ga v slovenskem prostoru do sedaj ni bilo. Merski instrument ROCI-II smo kot prvi nasploh uporabili v slovenskem prostoru in ga priredili za uporabo v pedagoškem procesu. Ustrezno reševanje konfliktnih situacij ima velik pomen ne samo v vzgojno-izobraževalnem procesu, ampak tudi drugje, zato z našo raziskavo in validacijo merskega instrumentarija postavljamo primerna izhodišča za nadaljnjo znanstveno-raziskovalno obravnavo te problematike.

Kot pomanjkljivost raziskave bi lahko navedli metode zbiranja podatkov, ki so temeljile predvsem na samooceni učiteljev športne vzgoje. Kar nekaj avtorjev opozarja na nezanesljivost teh ocen (Brumen, 2006; Kajtna, 2006; Percival, 1971, v Tušak in Tušak, 2001). Da bi zmanjšali vpliv nezanesljivosti, bi bilo potrebno opraviti še raziskavo med učenci in pridobiti njihovo oceno o učiteljih. Ker pa je v naš vzorec naključno vključenih 439 učiteljev športne vzgoje iz cele Slovenije, bi bilo število učencev praktično preveliko in raziskava težko izvedljiva. Rezultati tovrstne raziskave pa bi nam vsekakor dali povratne informacije, s katerimi bi lahko preverili zanesljivost samoocene učiteljev in kot navaja Kajtna (2006), dobili tudi koristne informacije o odnosih med učitelji in učenci. Veliko drugih avtorjev si je namreč enotnih, da je odnos med učitelji in učenci pomemben dejavnik, ki doprinese k večji učinkovitosti pedagoškega procesa (Bratanić, 1991; Gordon, 1992; Lepičnik Vodopivec, 1999; Pšunder in Vezovišek, 2000).

Nadalje predlagamo, da bi v bodočih raziskavah analize različno starih učiteljev izvedli z večimi starostnimi razredi. Mi smo učitelje razdelili le na dve skupini (do 45 in nad 45 let), ker smo ta dva starostna razreda učiteljev kombinirali še z mestom zaposlitve (osnovna ali srednja šola) in spolom učitelja. S tem smo dobili petnajst različnih tipov (skupin) učiteljev. S povečanjem števila starostnih razredov učiteljev v naši raziskavi na več kot dva bi se število možnih tipov (skupin) učiteljev močno povečalo. Drugim raziskovalcem, ki starostnih razredov učiteljev ne bodo kombinirali še z mestom zaposlitve in spolom učitelja, predlagamo, da bi učitelje razdelili na vsaj štiri skupine (do 5 let delovne dobe, 5–15 let delovne dobe, 15–30 let delovne dobe, nad 30 let delovne dobe). S tem bi dobili točnejše podatke o tem, kako se glede reševanja konfliktnih situacij razlikujejo učitelji začetniki, mladi učitelji, starejši učitelji in najstarejši učitelji.

Ker je izbor najprimernejše strategije reševanja konfliktnih situacij odvisen od realne pedagoške situacije, kjer v primeru nevarnih in novih situacij za učence zlasti izkušeni učitelji posežejo tudi za avtokratičnim načinom vodenja, bi v nadaljnjih raziskavah učiteljem v oceno morali ponuditi tudi načine reševanja konfliktnih situacij v hipotetičnih pedagoških situacijah, ki bi bile natančno opisane. Na ta način bi lažje interpretirali odločitve učiteljev in neposreden vpliv hipotetične pedagoške situacije na odločitev učitelja.

Naša raziskava je podala številne zanimive rezultate, obenem pa se odpira še cela vrsta novih raziskovalnih problemov, ki bi jih v nadalje veljalo raziskovati.

6.0. VIRI

- Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence – outcome relationships. *The Journal of Psychology*, 134, 169–184.
- Akers, M.D. in Porter, G.L. (2003). Your EQ skills: Got what it takes. *Journal of Accountancy*, 19, 65–68.
- Adizes, I. (1996). *Obvladovanje sprememb: moč vzajemnega zaupanja in spoštovanja v osebnem in družinskem življenju, poslovanju in družbi*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Adizes, I, Možina, S., Milivojević, Z., Svetlik, I., Terpin, M., Manček, M. idr.(1996). *Človeku prijazno in uspešno vodenje*. Ljubljana: Panta Rhei-Sineza.
- Adrian Taylor, S.R. (2007). Conflict between international graduate students and faculty supervisors: toward effective conflict prevention and management strategies. *Journal of Studies in International Education* 11 (1), 90–117.
- Ambrožič, F. in Leskošek, B. (2000). *Uvod v SPSS*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Anderson, J.W., Foster-Kuehn, M. in McKinney, B.C. (1996). *Communication Skills for Surviving Conflicts at Work*. New Jersey: Hampton Press, Inc. Cresskill.
- Argon, T. (2009). The Development and Implementation of a Scale to Assess the Causes of Conflict in the Classroom for University Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (3), 1033–1041.
- Arroba T. in James, K. (1987). *Pressure at Work (A Survival Guide)*. London : McGraw–Hill.
- Atici, M. (2007). Primary School Students' Conflict Resolution Strategies in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29 (2), 83–95.
- Aquino, K. (2000). Structural and Individual Determinants of Workplace Victimization: The Effects of Hierarchical Status and Conflict Management Styles. *Journal of Management*, 26 (2), 171–193.
- Ayers, H. in Gray, F. (2002). *Vodenje razreda*. Ljubljana: Educy.
- Bajec, A. (ur.). (1991). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik.
- Balent, A. (1997). Komunikacije pri pouku športne vzgoje. *Šport*, XLV (1), 27–32.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Baron, R.A. in Byrne, D. (1994). *Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barling, J., Slater, F. in Kellovay, K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence, an exploratory study. *Leadership and Organizational Development journal*, 21, 57–161.
- Bass, M.B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: A Division of Macmillian, Inc.
- Bass, M.B. (1990). *Bass in Stogdill Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Application*. New York: The Free Press.
- Bear, G.G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction and long-term social development. *School Psychology Review*, 27, 14–32.
- Belbin, M. (1993). *Team roles at work*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Ben-Ari, R. in Hirshberg, I. (2009). Attachment Style, Conflict Perception, and Adolescents' Strategies of Coping with Interpersonal Conflict. *Negotiation Journal*, 25 (1), 59–82.
- Bergant, A.E. (ur.) (2002). *Splošna deklaracija človekovih pravic*. Limbuš: EIP Slovenija, Šola za mir.
- Berlogar, J. (2001). *Osebni in družbeni vidiki komuniciranja v javni upravi*. Ljubljana: Visoka upravna šola.
- Bernik, J.(2000). *Management in vodenje*. Portorož: Visoka strokovna šola za podjetništvo.
- Bežek, M. (2000). *Reševanje konfliktnih situacij pri športni vzgoji*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Bjekić, D. in Zlatic, L. (2006). Effects of professional activities on the teachers' communication competences development. V Brejc, M. (ur.), *Co-operative Partnerships in Teacher Education, Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference* (str. 163-172). Ljubljana: National School for leadership in Education.
- Bjekić, D. in Zlatic, L. (2007). Kako nastavnici rešavajo interpersonalne poslovne konflikte? *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, 8, 41–58.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. in Stogiannidou, A. (2000). Elementary teacher's perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37 (2), 123–134.
- Black, J.S. in Porter, L.W. (2000). *Management-Meeting New Challenges*. New Jersey: Prentice Hall.
- Blanchard, K.H., Carew, D. in Parisi-Carew, E. (1995). *Enominutni vodja oblikuje učinkovito delovno skupino*. Ljubljana: Taxus.

- Blanchard, K.H., Zigarmi, P. in Zigarmi, D. (1995). *Vodenje in enominutni vodja*. Ljubljana: Taxus.
- Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21.st: kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bluestein, J. (1998). *Kako otroku postaviti meje*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Blum, P. (1999). *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Bolta, M. (2006). *Vodenje kot medosebni proces*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Borg, M.G. in Falzon, J.M. (1990). Teachers' perceptions of primary school children's undesirable behaviours: The effect of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 220–226.
- Borovinšek, J. (1997). Komunikacija in interakcija v učni skupini s poudarkom na reševanju konfliktna situacije. *Sodobna pedagogika*, 7/8, 427–431.
- Boudreau, J.W., Boswell, W.R. in Judge, T.A. (2001). Effects of personality on executive career success in the U.S. and Europe. *Academy of Management Journal*, 45, 228–247.
- Bowles, T. (2009). A Comparison of Two Measures of Communication and the Communication Style of University Students. *Electronic Journal of Applied Psychology: General Articles*, 5 (1), 53–66.
- Bowman, R.J. (2005). *A Comparison of two models used to predict student strategy choice for classroom conflicts*. Ph.D., Kent State University.
- Brackett, M.A. in Mayer J. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.
- Brackett, M.A., Mayer J. in Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1387–1402.
- Brajša, P. (1982). *Človek, spolnost, zakon: psihodinamika odnosov, seksualnosti in zakona*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Brajša, P. (1983). *Vodenje kot medosebni odnos*. Ljubljana: Univerzum.
- Brajša, P. (1986). *Se da živeti v dvoje?* Ljubljana: Delavska enotnost.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.

- Branson, J. M. (1972). Negative human interaction. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 81–89.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija*. Školska knjiga. Zagreb.
- Brečko, D. (2001). Slogi vodenja in čustvena inteligentnost. *Finance*, 44, 22.
- Breznik Apostolovič, S. (2000). Nekateri vidiki odnosne komunikacije učitelj – učenec v luči nekaterih psihodinamičnih teorij. *Didactica Slovenica, Pedagoška Obzorja*, 15 (5–6), 355–362.
- Bruce, J. in Murray, O. (1993). Discipline in South Australian primary school. *Educational Studies*, 19 (4), 289–305.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. London: Sage.
- Cahn, D. D. (1990). *Intimates in conflict: A communication perspective*, 49-76. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cahn, D.D. (1992). *Conflict in intimate relationships*. New York: Guilford Press.
- Cankar, F., Štihec, J. in Strel, J. (1989). *Analiza vrednotenja nekaterih pedagoških postopkov učitelja telesne vzgoje glede na starost, spol in učni uspeh učencev*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Canter, L. in Canter, M. (2001). *Assertive Discipline: Positive behavior management for today's classrooms*. Los Angeles: Canter and Associates.
- Carless, S. (1998). Gender Differences in Transformational Leadership: An Examination of Superior, Leader and Subordinate Perspectives. *Sex Roles*, 39, (11–12), 887–902.
- Carruthers, W. L. in Sweeney, B. (1996). Conflict resolution: An examination of the research literature and a model for program evaluation. *School Counselor*, 44 (1), 5–18.
- Cecić Erpič, S., Boben, D., Zabukovec, V. in Škof, B. (2002). Dejanske in zelene osebnostne lastnosti športnega pedagoga. *Psihološka obzorja*, 11 (4), 87–102.
- Chalvin, M.J. (2004). *Kako preprečiti konflikte*. Radovljica: Didakta.
- Chan, D.W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36 (8), 1781–1795.
- Charles, C.M. (1996). *Building classroom discipline*. New York: Longman Publishers.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports, A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328–354.
- Chelladurai, P. (2006). *Human resource management in sport and recreation*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

- Chelladurai, P. in Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34–45.
- Cianciolo, A.T. in Sternberg, R.J. (2004). *Intelligence: a brief history*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. in Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28, 539–561.
- Cooper, R.K. in Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: emotional intelligence in business*. London: Orion.
- Copley, R.D. (2008). *Conflict management styles: A predictor of likability and perceived effectiveness among subordinates*. Submitted to the faculty of University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts in the Department of Communication Studies: Indiana University.
- Corcoran, K.O. in Malinckrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective – taking and conflict resolution. *The Journal of Counseling and Development*, 78 (4), 473–483.
- Cornelius, H. in Faure, S. (1989). *Everyone Can Win: How to Resolve Conflict*. Roseville.: Simon and Schuster.
- Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H. in Ward, E. (2000). Students' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Research and Development in Education*. 33 (5), 93–102.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A. idr. (2005). A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (2), 193–201.
- Cubillo, L. in Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 278–291.
- Curtner-Smith, M.D., Todorovich, J.R., McCaughtry, N.R. in Lacon, S.A. (2001). Urban Teachers' Use of Productive and Reproductive Teaching Styles within the Confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Review*, 7 (2), 77–90.
- Cvetek, M. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 144–160.
- Čakš, A. (4.4.2005). Učitelj proti pričakovanju javnosti ni nadčlovek. *Delo*, 13.

- Černetič, M. (1997). *Poglavja iz sociologije organizacij*. Kranj: Moderna organizacija.
- Černetič, M. (2004). *Upravljanje in vodenje*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Čufer, M. (2005). *Posebnosti vodenja*. Jesenice: samozaložba.
- Daft, R.L. in Noe, R.A. (2001). *Organizational behavior*. Fort Worth (etc.): Harcourt College Publisher.
- Davis, M., Stankov, L. in Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989–1015.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challengers of Life-long Learning*. London, Philadelphia: Palmer Press.
- De Dreu, C.K.W., Harinck, F. in Van Vianen, A.E.M. (1999). Conflict and performance in groups and organizations. In I. T. Robertson in C. L. Cooper (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 14, 368–414.
- Dečman Dobrnjič, O. (1998). *Vzroki konfliktov v dijaških domovih*. Trbovlje: Dijaški dom.
- Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v zvezi s šolo – obseg pojava. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 47 (4), 355–365.
- Dembo, M. in Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 173–184.
- Deutsch, M. (1973a). *Konfliktregelung. Konstruktive und Destruktive Prozesse*. München: Reinhardt.
- Deutsch, M. (1973b). *The resolution of conflicts: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1976). *Konfliktregelung*. Muenchen: Reinhardt.
- Devito, J.A. (1986). Teaching as relational development. V J. M. Civikly (ur.), *Communicating in college classrooms* (str. 51–59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Devjak, T. (2005). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvoj novih kompetenc. V Devjak, T. (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov, izobraževanje-praksaraziskovanje*, (str. 80–95). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dimec, T. in Kajtna, T. (2009). Psychological characteristics of younger and older coaches. *Kinesiology*, 41 (2), 172–180.
- Dipboy, R., Smith, C. in Howell, W. (1994). Leadership in the Organization. V *Understanding Industrial and Organizational Psychology, An Integrated Approach*. Harcourt Brace College Publishers.

- Dolžan, M. (2004). *Način vodenja v podjetjih – primerjava vodenja v proizvodnji in razvoju*. Magistrska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Donnelly, H.J., Gibson, L.J. in Ivancevich, M.J. (1978). *Fundamentals of Management*. Dallas: Business Publications, Inc.
- Dubrin, A.J. (1990). *Effective Business Psychology*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
- Eagly, A.H. in Johnson, B. (1990). Gender and leadership style: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233–256.
- Elem, S. in Rose, L. (1995). Phi Delta Kappan/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 77, 41–55.
- Erčulj, J. in Koren, A. (2003). O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 1, 7–16. Brdo pri Kranju: Šola za ravnatelje.
- Everard, B. in Morris, G. (1996). *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Faber, A. in Mazlish, E. (2002). *How to talk so kids will listen in listen so kids will talk*. New York: Quill.
- Fendre, B. (2008). *Čustvena inteligenca – pot do poslovne odličnosti*. Magistrska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Ferjan, M. (1996). *Razvoj managementa v srednjem šolstvu*. Doktorska disertacija, Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.
- Fine, N. in Macbeth, F. (1995). *Playing with fire: Creative Conflict Resolution for Young Adults*. Philadelphia, Gabriola Island: New Society Publishers.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D. in Durand, M. (2002). The Meaninig and Organization of Physical Education Teachers' Action During Conflict With Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20–38.
- Forgas, J. P. (2001). Affective influences on communication and attribution in relationships. V V. Manusov in J. H. Harvey (ur.), *Attribution, communication behavior, and close relationships*, (str. 3-20). New York: Cambridge University Press.
- Forgas, J.P. in George, J.M. (2001). Affective influences on judgements and behavior in organizations: An information processing perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 3–34.
- Fulder, B. (2004). *Validacija vprašalnika Strategije reševanja konfliktov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Frey, K, Hirschstein, M.K. in Guzzo, B.A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8 (2), 102–111.
- Friedman, R.A., Tidd, S.T., Currall, S.C. in Tsai, J.C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management*, 11 (1), 32–55.
- Frymier, A. B. in Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 207–219.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Gardner, L. in Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal*, 23, 2, 68–78.
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027–1041.
- Ginott, H. (1993). *Teacher and child: a book for parents and teachers*. New York: Collier Books.
- Glasser, W. (1991). *Dobra šola*. Radovljica: Didakta.
- Glasser, W. (1994). *Kontrolna teorija. Kako vzpostaviti učinkovito kontrolo nad svojim življenjem*. Ljubljana: Taxus.
- Glasser, W. (1998). *Dobra šola, vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glover, D. in Law, S. (2004). Creating the Right Learning Environment: The Application of Models of Culture to Student Perceptions of Teaching and Learning in Eleven Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3), 313–336.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam books.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam books.
- Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Goleman, D., Boyatzis, R. in McKee, A. (2001). Primal leadership: The hidden driver of great performance. *Harvard Business Review*, 79 (11), 42–51.
- Goleman, D., Boyatzis, R. in McKee, A. (2002). *Prvinsko vodenje. Spoznajmo moč čustvene inteligenca*. Ljubljana: GV Založba.

- Golob, M. (2007). Vloga čustev pri komuniciranju učiteljev v konfliktnih situacijah. *Vzgoja in izobraževanje*, 38 (1), 20–24.
- Gorenak, M. (2009). Managerske kompetence delavcev v turizmu. *Organizacija*, 42 (2), 56–63.
- Gorenc, S. (2003). *Vloga in vpliv procesa komuniciranja na reševanje konfliktov v podjetjih*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Gordon, T. (1981). *Familienkonferenz: die Losung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gordon, T. (1992). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Goričar, J. (1975). *Temelji obče sociologije*. Ljubljana: DZS.
- Gossen, D. in Anderson, J. (1996). *Ustvarimo razmere za dobro šolo*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Graham, E.E., West, R. in Schaller, K.A. (1992). The association between the relational teaching approach and teacher job satisfaction. *Communication Reports*, 5, 11–22.
- Griffin, W.R. in Moorhead, G. (1998). *Organizational Behavior*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gross, M.A. in Guererro, L.K. (2000). Managing conflict appropriately and effectively: An application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *The International Journal of Conflict Management*, 11 (3), 200–226.
- Gutkin, T. in Ajchenbaum, M. (1984). Teachers' perceptions of control and preferences for consultative services. *Professional Psychology, Research and Practice*, 15 (4), 565–570.
- Haley, J. (1963). *Gemeinsamer Nenner Interaktion*. Munchen: Pfeiffer.
- Hammer, M.R. (2005). The Intercultural Conflict Style Inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 675–695.
- Haroun, R. in O'Hanlon, C. (1997). Teacher's perceptions of discipline problems in a Jordanian secondary school. *Pastoral Care in Education*, 15 (2), 29–36.
- Havenga, W. (2008). Gender and age differences in conflict management within small businesses. *Journal of Human Resource Management*, 6 (1), 22–28.
- Henning, M. (2003). *Evaluation of the Conflict Resolution Questionnaire*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Business. Auckland University of Technology.

- Hellriegel, D., Slocum, W.J. in Woodman, W.R. (2001). *Organizational Behavior*. Cincinnati (Ohio): South Western College Publ.
- Hersey, P. in Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior – utilizing human resources*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hirvi, V. (1996). Change – Education – Teacher Training. V S.Tella (ur.), *Teacher education in Finland*, (str. 11–19). Helsinki: University of Helsinki.
- Hocker, J. L. (1986). Teacher-student confrontations. *New directions for teaching and learning*, 26, 71–82.
- Hocker, J.L. in Wilmot, W.W. (1995). *Interpersonal conflict*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Hogg, M.A. in Vaughan, G.M. (1998). *Social Psychology*. London. Prentice Hall Europe.
- Horvat, M. (1998). Pomen konstruktivnega reševanja šolskih konfliktov. *Pedagoška obzorja*, 19 (3/4), 152–159.
- Hughes, J., Grossman, P. in Barker, D. (1990). Teachers' expectancies, participation in consultation, and perceptions of consultant helpfulness. *School Psychology Quarterly*, 5 (3), 167–179.
- Hunsaker, L.P. (2001). *Training in Management Skills*. 1st ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Hvalec, Š. (2005). *Nekatere osebnostne značilnosti športnih trenerjev*. Magistrska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Iršič, M. (2004). *Umetnost obvladovanja konfliktov*. Ljubljana: Rakmo - Zavod za razvoj kulture medosebnih odnosov in obvladovanja konfliktov, izobraževanje, svetovanje, raziskovanje in založništvo.
- Iršič, M. (2005). *Uvod v razreševanje konfliktov v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Ivanetič, N. (1999). Avtoriteta učitelja danes. *Pedagoška obzorja*, 14 (5/6), 323–334.
- Jackson, D. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership and Management*, 20 (1), 61–78.
- Jakše, B., Kajtna, T. in Tušak, M. (2006). Stili vodenja vrhunskih trenerjev ekipnih in individualnih športov. *Šport*, 54 (1), 71–74.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Jehn, K.A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256–282.

- Jehn, K.A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530–558.
- Johnson, D. W. in Johnson, R.T. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *Journal of Social Psychology*, 134 (6), 803–817.
- Johnson, D.W. in Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *In Review of Educational Research*. 66 (4), 459–506.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B. in Acikgoz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *Journal of Social Psychology*, 134 (6), 803–817.
- Jones, E. in Gerard, H. (1967). *Foundations of social psychology*. New York: John Wiley in Sons.
- Jones, V.F. in Jones, S.J. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jurak, G. (2006). *Značilnosti vodenja prostovoljcev v športnih organizacijah v Sloveniji*. Magistrska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Jurak, G., Kovač, M. in Strel, J. (2002). Priljubljenost športne vzgoje v primerjavi z drugimi šolskimi predmeti. V *Razvojne smernice športne vzgoje, 15. strokovni posvet Zveze društev športnih pedagogov Slovenije, Nova Gorica* (str. 49–54). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov.
- Jurčak, T. (2003). *Razlike v stilih vodenja in osebnostnih lastnostih pri trenerjih in trenerkah v Sloveniji*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Jurica, N. (2007). *Konflikti v podjetjih*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37 (1), 129–145.
- Kajtana, T. (2006). *Psihološki profil vodilnih slovenskih športnih delavcev*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Kajtana, T. in Burnik, S. (2004). Socialna moč in vpliv športnega pedagoga na učenca. V *Zbornik referatov, 17. strokovni posvet športnih pedagogov Slovenije, Nova Gorica* (str. 140–144). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Kantek, F. in Gezer, N. (2009). Conflict in schools: Student nurses' conflict management styles. *Nurse Education today*, 29, 100–107.

- Kauffman, J.M. in Burbach, H.J. (1997). On creating a climate of classroom civility. *Phi Delta Kappan*, 78 (12), 320–325.
- Kavčič, B. (1992). *Kako se uspešno pogajati*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Kavčič, B. (1996). *Spretnost pogajanja*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Kets de Vries, M.F.R. in Florent-Treacy, E. (2000). *Veliki vodje: Richard Branson, Percy Barnevik in David Simon*. Ljubljana: Gospodarski vestnik
- Key Competencies (2002). A developing concept in general compulsory education. Survey 5. Brussels: Eurydice, European Unit.
- Kiechl, R. (1990). Intrapreneurship bringt neuen Elan. *IO*, 59 (12), 27–30.
- Kilmann, R. in Thomas, K. (1975). Interpersonal conflict: handling behavior as reflections of Jungian personality dimension. *Psychology Report*, 37 (9), 71–80.
- Kirk, D. (2005). Model Based Teaching and Assessment in Physical Education: The Tactical Games Model. V K. Green and K. Hardman (ur.). *Physical Education: Essential Issues*, (str.128–143). London : SAGE.
- Kirsten, R.E. in Muller-Schwarz, J. (1976). *Gruppen training: ein Übungsbuch mit 59 Psycho-Spielen, Trainingsaufgaben und Tests*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Koerner, A.F. in Fitzpatrick, M.A.(2002). You never leave your family in a fight: The impact of family of origin on–conflict behavior in romantic relationship. *Communication Studies*, 53 (3), 234–252.
- Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2002). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.
- Korabik, K., Baril, G.L. in Watson, C. (1993). Managers' Conflict Management Style and Leadership Effectiveness: The Moderating Effects of Gender. *Sex Roles*, 29 (5/6), 405–420.
- Kordiš, M. (2002). *Razvijanje čustvene inteligentnosti*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kottler, J.A. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Kovač, J. in Tivadar, M. (1990). *Organizacija, vodenje in kadri : priročnik za oblikovanje učinkovite organizacije podjetja: izbrana poglavja*. Ljubljana: samozaložba.
- Kovač, M. (1998). Popravni izpit iz športne vzgoje. Ali je to mogoče? *Šport mladih*, 6 (40), 66–67.

- Kovač, M., Sloan, S. in Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14 (3), 299–323.
- Krapež, I. (2005). *Analiza vodenja: usmerjenost k nalogam ali k zaposlenim v organizaciji*. Specialistično delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Kreitner, R. (1987). *Management*. Boston: Houghton Mifflin.
- Krek, J. (ur.). (1997). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krevh, A. (2003). *Emocionalna inteligentnost kot dejavnik socialne sprejetosti dijakov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kristan, S. (1992). *Ocenjevanje šolske športne vzgoje: da ali ne?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kristan, S. (1996). Ocenjevanje športne vzgoje. *Šport*, 44 (1), 42–44.
- Kristančič, A. in Ostrman, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna služba.
- Kržišnik, R. (2004). Medosebni konflikt kot gibalno osebne razvoja. *Human Resource Management Magazine*, 2 (5), 55–59.
- Kulinna, P. in Cothran, D.J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13 (6), 597–609.
- Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Lamovec, T. (1993). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana : Produktivnost – Management Consulting, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Laughlin, N. in Laughlin, S. (1994). The relationship between the similarity in perceptions of teacher/coach leader behavior and evaluation of their effectiveness. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 396–410.
- Lee, K. L. (2008). An Examination between the Relationships of Conflict Management Styles and Employee's Satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 3 (9), 11–25.
- Leskošek, B. (2008). *Korelacija in regresija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport. Pridobljeno 21.5.2010, iz <http://www2.fsp.uni-lj.si/akis/Statistika/KorelacijaRegresija.pdf>.
- Lepičnik Vodopivec, J. (1999). Medsebojni odnos – pomemben element vzgojno-izobraževalnega procesa med učitelji in študenti. V *Didaktični in metodični vidiki*

- nadaljnega razvoja izobraževanja, *Mednarodni znanstveni posvet, Maribor*. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
- Lipičnik, B. (1991). *Vsak človek ima probleme – le skupaj imamo rešitev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Lipovec, F. (1987). *Razvita teorija organizacije*. Maribor: Obzorja.
- Lončar, M. (2010). *Nekatere značilnosti stilov vodenja pri trenerjih ekipnih športov in poveljnikih v slovenski vojski*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, fakulteta za šport.
- Longaretti, L. in Wilson, J. (2006). The impact of Perceptions on Conflict Management. *Educational Research Quarterly*, 29 (4), 3–15.
- Lovegrove, M.N., Lewis, R., Fall, C. in Lovegrove, H. (1985). Students' preferences for discipline practices in schools. *Teaching and Teacher Education*, 1 (4), 325–333.
- Lulofs, R. S. (1994). *Conflict: From theory to action*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Luthans, F. (1989). *Organizational Behavior*. New York: Mc Graw-Hill Book Comp.
- Mahon, J. (2009). Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (1), 46–56.
- Mandell, B. in Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of business and psychology*, 17 (3), 387–404.
- Mandič, T. (1998). *Psihologija komunikacije*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 43 (1–2), 1–16.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Splošna izobrazba kot živo znanje. V B. Slivar (ur.), *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož*, (str. 77–85). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2006). *Ključne kompetence učiteljev*. Izhodišče za kakovostno izobraževanje in izpopolnjevanje. Neobjavljeno delo.
- Marinček, A. (1999). *Vzgoja za družino, osebna vzgoja, vzgoja za življenje*. Celje: Cilian.
- Marquis, B.L. in Huston, J.C. (2000). *Leadership Roles and Management functions in Nursing*. Lippincott Williams.
- Marsick, V. in Sauquet, A. (2000). Learning through reflection. V M. Deutsch and P. T. Coleman (ur.). *The Handbook of Conflict Resolution*. San Francisco: JosseyBass.

- Martin, W.E.Jr., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. in Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being counsellor. *Counsellor Education in Supervision*, 44 (1), 17–30.
- Martinez Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17 (1), 3–13.
- Mawer, M. (1999). Teaching Styles and Teaching Approaches in Physical Education: Research Developments'. V C.A. Hardy and M. Mawer (ur.). *Learning and Teaching in Physical Education* (str. 83–104). London: Falmer.
- Mayer, J.D. (1999). Emotional intelligence: popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30 (9), 50.
- Mayer, J. (2001). »Čustvena inteligenca« - nova moda z zahoda«. V G. Vukovič (ur.), *Management v novem tisočletju: zbornik posvetovanja z mednarodno udeležbo* (str. 230-235). Kranj: Moderna organizacija.
- Mayer, J.D. in Cobb, C.D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163–183.
- Mayer, J.D. in Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? V P. Salovey and D. Sluyter (ur.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (str. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. in Caruso, R.D. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Elsevier science inc.*, 27 (4), 267–298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. in Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232–242.
- McDavid, J.W. in Harari, H. (1968). *Social psychology: individuals, groups, societies*. New York: Harper in Row Publishers.
- McKenna, S. in Richardson, J. (1995), Business values, management and conflict handling: issues in contemporary Singapore. *Journal of Management Development*, 14 (4), 56–70.
- Merrett, F. in Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19 (1), 91–106.
- Metz, I. in Tharenou, P. (2001). Women's career advancement: The relative contribution of human and social capital. *Group and Organization Management*, 26, 312-342.
- Miklas, E.J. in Kleiner, B.H. (2003). New developments concerning academic grievans. *Management Research News* 26 (2–4), 141–147.

- Montana, P.J. in Charnov, B.H. (1993). *Management*. New York: Educational series.
- Morgan, K. (2001). *Athletics Challenges: A Resource Pack for Teaching Athletics*. Cardiff: UWIC Press.
- Morgan, K., Kingston, K. in Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11 (3), 257–285.
- Moorhead, G. in Griffin, R.W. (1992). *Organizational Behavior*. Dallas: Houghton Mifflin Comp.
- Morrison, J. (2008). The relationship between emotional intelligence competencies and preferred conflict-handling styles. *Journal of Nursing Management*, 16, 974–983.
- Morris-Rothschild, B.K. in Brassard, M.R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44 (2), 105–121.
- Morton, I. (1991). *Conflict resolution programs in schools*. New York, NY ERIC/CUE Digest Number 74.
- Mosston, M. in Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education, 5 th ed.* San Francisco, CA: Benjamin Cumins.
- Možina, S. (1994a). Konflikti, nasprotja. V S. Možina (ur.). *Management* (str. 640–675). Radovljica: Didakta.
- Možina, S. (1994b). *Osnove vodenja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Možina, S. (2005). Konflikti v organizaciji. V R. Rozman in J. Kovač (ur.). *Konflikti v in med organizacijami, 6.znanstveno posvetovanje o organizaciji* (str. 53–57). Brdo pri Kranju, Kranj : Fakulteta za organizacijske vede.
- Možina, S., Kavčič, B., Tavčar, M.I., Pučko, D., Ivanko, Š., Lipičnik, B. idr. (1994). *Management*. Radovljica: Didakta.
- Možina, S., Rozman, R., Tavčar, M.I., Pučko, D., Ivanko, Š., Lipičnik, B. idr. (2002). *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Mrkonjić, A. (2000). Komunikacijske paradigme u edukacijskom procesu. V *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja, Knjiga referatov z mednarodnoga znanstvenega posveta v Mariboru* (str.72–77). Maribor: Pedagoška fakulteta v Mariboru, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
- Munduate, L., Luque, P. in Baron, M. (1997). Styles of handling interpersonal conflict: an observational study. *Psicothema*, 9 (1), 145–153.

- Munih, N. (2006). *Vodenje šol in supervizija*. Magistrska naloga, Koper: Department of Education the Manchester Metropolitan University.
- Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293–306.
- Niinisto, K. (1996). Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in a Developing Organisation. V S.Tella (ur.), *Teacher education in Finland* (str. 145–150). Helsinki: University of Helsinki.
- Novak, B. (2003). Pedagoška komunikologija in šola. *Anthropos*, 1/4, 255–272.
- Novak, B. in Klemenčič, E. (2006). Vloga šole pri oblikovanju odgovornega državljanstva. *Didactica Slovenica, Pedagoška obzorja*, 21(3–4), 50–68.
- Novak, L. (2009). *Stališča razrednih učiteljev o verbalni komunikaciji v prvem in drugem triletju osnovne šole*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Novak, V. (2000). Športna vzgoja – priljubljena ali ne? *Šport*, 48 (1–2), 23–24.
- Ogilvie, J.R. in Carsky, M.L. (2002). Building emotional intelligence in negotiations. *International Journal of Conflict Management*, 13 (4), 381–400.
- Opotow, S. V. (1991). Adolescent peer conflicts: Implications for students and for schools. *Education and Urban Society*, 23(4), 416–441.
- Opotow, S. V. in Deutsch, M. (1999). Learning to cope with conflict and violence: how school can help youth. V E. Frydenberg (ur.), *Learning to cope: Developing as the person in complex societies* (str. 198–224). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Otto, J.H., Doring-Seipel, E. in Lantermann, E.D. (2002). Zur Bedeutung von subjektiven, emotionalen Intelligenzkomponenten für das komplexe Problemlösen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 65 (2), 360–374.
- Packard, J.A. (2008). *Analyzing the intersection of leadership practices, emotional intelligence, and coping responses in women-owned small businesses*. Doctoral dissertation, Capella University.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. in Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22, 1–7.
- Paterson, K. (2000). *Na pomoč!: kako preživeti kot učitelj?* Radovljica: MCA.
- Pečjak, V. (1975). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pečjak, S. in Avsec, A. (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. *Psihološka obzorja*, 12, 1, 55–66.

- Penney, D. in Evans, J. (1999). *Politics, Policy and Practise in Physical Education*. London: Spon.
- Penrose, A., Perry, C. in Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues In Educational Research*, 17 (1), 107–126.
- Pergamit, M.R. in Veum, J.R. (1999). What is a promotion? *Industrial and Labour Relations Review*, 52, 581–601.
- Perry, C. in Ball, I. (2005). Emotional intelligence and teaching: Further validation evidence. *Issues In Educational Research*, 15 (2), 175–192.
- Perry, C. in Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10 (4), 443–454.
- Perry, C., Ball, I. in Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues in Educational Research*, 14 (1), 29–43.
- Pljevaljčić, S. (2003). *Primerjava transformacijskega in transakcijskega vodenja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Pogačnik, V. (1995). *Pojmovanje inteligentnosti*. Radovljica: Didakta.
- Potočnik, N. (2000). Proces komunikacije in funkcija jezika. *Pedagoška obzorja*, 15 (3–4), 168–178.
- Poljšak Škraban, O. (2002). *Vloga staršev in interakcij v družinskem sistemu pri oblikovanju identitete študentk socialne pedagogike*. Doktorska disertacija. Ljubljana: PeF.
- Poštrak, M. (2003). Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi. *Šolsko svetovalno delo*, 8 (3/4), 26–33.
- Prgić, I. (2007). *Vodenje razreda*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Pšunder, M. (1994). *Knjižica za učitelje in starše*. Maribor: Založba Obzorja.
- Pšunder, M. (1996). Medsebojna komunikacija z uveljavljanjem stanj jaza. *Pedagoška obzorja*, 11 (5/6), 273–278.
- Pšunder, M. (1998). Učiteljevo učinkovito vzgojno – izobraževalno delo. *Pedagoška obzorja*, 13 (1/2), 16–24.
- Pšunder, M. (1999). Spodbuda kot prispevek k osebnostnem razvoju učenca. V *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja, Mednarodni znanstveni posvet*,

- Maribor*. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
- Pšunder, M. (2003). Kako učitelji in učenci zaznavajo kršitve discipline v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 54 (5), 28–47.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, M. in Vezovišek, M. (2000). Medosebni odnosi med učitelji in učenci. *Pedagoška obzorja*, 19 (3/4), 72–80.
- Pušnik, M. (2007). Vodenje razreda in pojav neustreznih oblik. *Vzgoja in izobraževanje*, 38 (1), 10–13.
- Putnam, L. (1988). Communication and interpersonal conflict in organizations. *Management Communication Quarterly*, 1, 293–301.
- Rahim, M.A. (1983a). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict. *The Academy of Management Journal*, 26 (2), 368–376.
- Rahim, M.A. (1983b). *Rahim Organizational Conflict Inventories: Professional Manual*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists.
- Rahim, M. A. (1989). Relationships of leader power to compliance and satisfaction with supervision, Evidence from a national sample of managers. *Journal of Management*, 15, 545–557.
- Rahim, M.A. (2001a). *Managing Conflict in Organization*. Connecticut: Quorum Books, Westport.
- Rahim, M.A. (2001b). Managing Organizational Conflict. Challenges for Organization Development and Change. V R.T. Golembiewski (ur.), *Handbook of Organizational Behavior* (str. 365–387). New York: Marcel Dekker.
- Rahim, M.A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Management*, 13 (3), 206–235.
- Rahim, M.A. in Bonoma, T.V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323–1344.
- Rahim, M. A. in Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, 80, 122–132.
- Rahim, M.A., Magner, N.R. in Shapiro, D.L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely? *International Journal of Conflict Management*, 11 (1), 9–31.

- Razdevšek Pučko, C. (2004). *Predlog predmetno specifičnih kompetenc za RP*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 37 (1), 34–41.
- Remšak, J. (2004). Disciplinske strategije kot del implicitnih teorij učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55 (2), 108–126.
- Rice, C.L. (1999). *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance*. Unpublished master's thesis. Malibu, US: Pepperdine University.
- Richardson, R.J. in Thayer, S.K. (1993). *The Charisma Factor: How to develop your natural leadership ability*. N.J. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Robbins, S.P. (1984). *Management: Concepts and Practices*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood. Cliffs.
- Robbins, S.P. (1989). *Training in Interpersonal Skills*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood. Cliffs.
- Robbins, S.P. (1996). *Organizational behavior: concepts, controversies, applications*. 7th edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S.P. (2001). *Organizational behavior: concepts, controversies, applications*. 9th edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S.P. in DeCenzo, D.A. (2001). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Roloff, M. E. (1987). Communication and conflict. V C. R. Berger, in S. H. Chaffee (ur.), *Handbook of communication science* (str. 484–534). Newbury Park, CA: Sage.
- Rot, N. (1982). *Znakovi i značenja. Verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Nolit.
- Rot, N. (1983). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rozman, R. (1996). Teorija organizacije = The theory of organization. V *Delovni zvezki, Raziskovalni center Ekonomske fakultete*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Rozman, R., Kovač, J. in Koletnik, F. (1993). *Management*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Rus, V.S. (1994). *Socialna psihologija. Teorija, empirija, eksperiment, uporaba*. Ljubljana: Davean.
- Rushall, B. in Richards, A. (1981). Teacher and Class Behaviors in Physical Education Settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 39–47.
- Salovey, P, Brackett, M.A. in Mayer, J.D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey Model*. New York: Dude Publishing.
- Salovey, P. in Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.

- Sandy, S.V. in Cochran, K.M. (2000). The development of conflict resolution skills in children: Preschool to adolescence. V M. Deutsch and P. Coleman (ur.), *The Handbook of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.H. in Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 25, 167–177.
- Senčar, P. (1994). Konfliktmanagement. *Naše gospodarstvo*, 40 (5), 552–557.
- Shantz, C.U. (1987). Conflicts between students. *Child Development*, 58, 283–305.
- Shantz, C.U. in Hobart, C.J. (1989). Social conflict and development: Peers and siblings. V T. J. Brendt in G. W. Ladd (ur.), *Peer Relationships and Child Development* (str. 71–94). New York: Wiley.
- Shapiro, D. (1995). *Konflikt in komunikacija*. Vodnik skozi labirint obvladovanja konfliktov. Ljubljana: Zavod za odprto družbo.
- Shapiro, L.E. (1999). *Čustvena inteligenca otrok. Kako vzgojimo otroka z visokim čustvenim količnikom*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Simmons, S. in Simmons, J.C. (2000). *Merjenje čustvene inteligence*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Slukan, K. (2005). *Modeli konstruktivnega reševanja medosebnih konfliktov. Konflikt kot gibalosebnega razvoja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za socialno pedagogiko.
- Smith, A.B., Inder, P.M. in Ratcliff, B. (1995). The nature and context of students's conflicts. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 30 (2), 103–117.
- Smith, S.M., in Petty, R.E. (1995). Personality moderators of mood congruence effects on cognition: the role of self-esteem and negative mood regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1092–1107.
- Snoj, M. (2003). *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Modrijan.
- Sosik, J.J. in Mergerian, L.E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self-other agreement on transformational leadership perceptions. *Group and Organizational Management*, 24, 367–390.
- Starc, J. (2004). Vodenje v izobraževanju. *Pedagoška obzorja*, 19 (3/4), 81–87.

- Starč, M., Salmič, N., in Breznik, M. (2007). Refleksija in ruminacija v povezavi z emocionalno inteligentnostjo in samospoštovanjem. *Psihološka obzorja*, 16 (2), 35–45.
- Strmičnik, F. (1999). Značilnosti pouka. *Sodobna pedagogika*, 50 (3), 126–138.
- Sutton, R.E. in Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358.
- Škof, B, Zabukovec, V., Cecić Erpič, S. in Boben, D. (2005). Pedagoško – psihološki vidiki športne vzgoje. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Španja, A. (2008). *Analiza čustvene inteligence: Študija primera ekonomske fakultete*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Šter, T. (2002). *Transformacijsko vodenje ter njegova vloga v malih podjetjih*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Štihec, J. (1994). Vloga in pomen komunikacije v pedagoškem procesu. *Šport*, XLII (4), 16–18.
- Štihec, J., Bežek, M, Videmšek, M. in Karpljuk, D. (2004). An analysis of how to solve conflicts of physical education classes. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 34 (1), 23–30.
- Štihec, J., Cankar, F. in Strel, J. (1990). *Mnenja motorično najuspešnejših učencev o nekaterih pedagoških kvalitetah učiteljev, ki vodijo proces športne vzgoje*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Štihec, J., Videmšek, M., Karpljuk, D., Bežek, M., Šebjan, B. in Vrbnjak, S. (2007). Consistency of selected methods for solving conflicts at classes of physical education. V N. SMAJLOVIĆ (ur.), *Zbornik naučnih i stručnih radova* (str. 465–468). Sarajevo: Univerzitet, Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.
- Štihec, J., Bežek, M., Videmšek, M., Karpljuk, D., Kompan, J., Pupiš, M. in Nemeč, M. (2009). *Solving conflicts at physical education classes. Sport and physical education of the youth* (str. 159–175). Banska Bistrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulteta humanitných vied, Katedra telesnej výchovy a športu.
- Taksić, V. (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije* [unpublished doctoral dissertation]. Zagreb: University of Zagreb.
- Taksić, V. (2002). The Importance of Emotional Intelligence (Competence) in Positive Psychology. V *The First International Positive Psychology Summit*. Washington, DC.

- Taksić, V., Mohorić, T. in Munjas, R. (2006). *Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom*. Neobjavljeno delo. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Tharenou, P., Latimer, S. in Conroy, D. (1994). How do you make it to the top? A examination of influences on women's and men's managerial advancement. *Academy of Management Journal*, 37, 899–931.
- Thomas, K.W. (1979). Conflict and conflict management. V M.D. Dunnette (ur.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (str. 889–935). Chicago: Rand McNally.
- Thomas, C., Karmos, J.S. in Altekruze, M.K. (1981). Skills for interpersonal communication in the classroom. *Illinois Schols Journal*, 66 (1), 39–46.
- Thomas, K.W. in Kilmann, R.H. (1974). *The Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Tuxedo, NY: Xicom.
- Tomič, A. (1990). Pogovor ali dialoška metoda kot sredstvo in oblika demokratične komunikacije pri pouku. V F. Žagar e tal (ur.). *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli* (str.74-84). Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Tomič, A. (1992). Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika*, 43 (7–8), 378–395.
- Tomič, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Tomič, A. (1999). *Izbrana poglavja iz didaktike, razširjena izdaja*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Tort, M. (1984). *Inteligenčni kvocient*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Tulley, M. in Hwang Chiu, L. (1995). Student teachers and classroom discipline. *Journal of Educational Research*, 88 (3), 164–171.
- Tušak, M. in Tušak, M. (2001). *Psihologija športa*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Ule, M. (1992). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Urbanija, A. (2001). *Umetnost inteligentne uporabe čustev*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Van Rooy, D., Alonso, A. in Viswesvaran (2005). Group differences in emotional scores: theoretical and practical im plications. *Personality and Individual Differences*, 38 (3), 689–700.
- Vec, T. (2008). Komunikacija: sredstvo za doseganje ciljev ali cilj socialno pedagoškega dela? V A. Grobelšek (ur.), *Zbornik prispevkov 4.slovenskega kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, Socialno pedagoška stroka -prepoznavnost -*

- izzivi sodobnosti* (str. 82). Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko, Slovenska nacionalna sekcija FICE.
- Vecchio, R.P. (2002). Leadership and gender advantage. *The Leadership Quarterly*, 13 (6), 643—671.
- Verbinc, F. (1971). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vukašinovič, D. (2003). *Vloga komunikacije in konfliktov v družinskih odnosih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Oddelek za socialna pedagogiko.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. in Jackson, D.D. (1996). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Watzlawick, Jackson, D.D.P. in Bavelas, J.B. (1967). Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes. New York: Norton.
- Weider-Hatfield, D. (1988). Assessing the Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II). *Management Communication Quarterly*, 1 (3), 350—366.
- Weider-Hatfield, D. (1995). Relationship Among Conflict Management Styles, Levels of Conflict, and Reaction to Work. *The Journal of Social Psychology*, 135 (6), 687—698.
- Wehrich, H. in Koontz, H. (1994). Management, 10th edition. Zagreb: Mate.
- Weisbach, C. in Dachs, U. (1999). *Kako razvijemo čustveno inteligenco: razmišljajmo s srcem*. Ljubljana: DZS.
- Weisinger, H. (2001). *Čustvena inteligenca pri delu z ljudmi, neizkoriščen vir uspeha*. Ljubljana: Tangram.
- Weitzman, E. A. in Weitzman, P. F. (2000). Problem Solving and Decision Making in Conflict Resolution. V M. Deutsch and P. Coleman (ur.), *The Handbook of Conflict Resolution* (str. 185—209). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilmot, W.W. in Hocker, J. L. (1985). *Interpersonal conflict*. Boston: McGraw-Hill.
- Wood, J. T. (2000). *Relational communication* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Wu, S. (2004). Development and application of a brief measure of emotional intelligence for vocational high school students. *Psychological Reports*, 95 (3), 1207—1218.
- Yang, Y. (2007). *A study of the relationship between students' perceptions of goal orientation and physical education teacher leadership styles in Taiwan*. Doctoral dissertation, Kentucky, Spalding University.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Sadlle River (NY): Prentice Hall, Inc.

- Zabukovec, V. (1997). Istraživanje razrednog ozračja – slovensko izkustvo. V B. Bošnjak in H. Vrgoč (ur.), *Školsko i razredno – nastavno ozračje*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Zabukovec, V. in Boben, D. (2000). *Učitelji in stili vodenja*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zabukovec, V., Boben, D. in Krajnc, I. (1999). Uporaba situacijskega vodenja v pedagoški praksi. *Psihološka obzorja*, 8 (2–3), 137–165.
- Zabukovec, V., Boben, D., Škof, B. in Cecič Erpič, S. (2004). Stili vodenja pri športnih pedagogih. V *Otrok v gibanju: zbornik izvlečkov in prispevkov, 3. mednarodni simpozij*. Koper: Univerza na Primorskem. Znanstveno–raziskovalno središče Koper.
- Zabukovec, V., Boben, D., Škof, B., Cecič Erpič, S. in Tomažin, K. (2001). Razlike med učitelji v zaznavanju razredne klime pri urah športne vzgoje. V *Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji: 14. strokovni posvet Zveze društev športnih pedagogov Slovenije*. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Zajec, D. (ur.) (2002). *Konvencija o otrokovih pravicah*. Ljubljana: Slovenski odbor za UNICEF.
- Završan, B. (2003). *Trenerstvo – stil ali model vodenja?* Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Zhou, J. in George, J. M. (2003). Awaking employee creativity: the role of leader emotional intelligence. *Leadership Quarterly*, 14 (4–5), 545–568.
- Žuraj Balog, A. (2003). Moč in »ne-moč« ženskega vodenja. *Iskanja*, 20 (19), 143–149.

7.0. PRILOGE

Priloga 1: FAKTORSKA ANALIZA VPRAŠALNIKA ROCI-II

Pred glavnim zbiranjem podatkov smo v pilotski študiji, ki je bila izvedena na 141 učiteljih športne vzgoje v Sloveniji, opravili faktorsko analizo vprašalnika ROCI-II. Vprašalnik smo predhodno prevedli in ga priredili za uporabo v pedagoškem procesu. Uporabili smo Hotellingovo metodo glavnih komponent s promax rotacijo faktorjev in določitev števila faktorjev na osnovi največje skupne variance – Kaiser-Gutmannov kriterij ($\lambda \geq 1$).

Tabela 59: Lastne vrednosti izločenih faktorjev in z njimi pojasnjena varianca

| Komponenta | Začetne lastne vrednosti | | |
|------------|--------------------------|------------|---------------|
| | Skupna | % variance | kumulativni % |
| 1 | 8,10 | 28,93 | 28,93 |
| 2 | 3,93 | 14,03 | 42,96 |
| 3 | 2,43 | 8,70 | 51,66 |
| 4 | 2,04 | 7,30 | 58,95 |
| 5 | 1,56 | 5,55 | 64,51 |
| 6 | 0,98 | 3,53 | 68,03 |
| 7 | 0,92 | 3,30 | 71,31 |
| 8 | 0,84 | 3,00 | 74,31 |
| ... | | | |

Iz tabele 59 je razvidno, da smo ekstrahirali 5 faktorjev, kar je enako število faktorjev, kot jih je ekstrahirala Rahim (Rahim, 1983a; Rahim in Magner, 1995; Rahim in Magner, 2000) pri svojem originalnem vprašalniku ROCI-II.

Tabela 60: Matrika faktorskega sklopa

| | | Komponenta dimenzija 1 | | | | |
|-------------|---------|------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dimenzija 0 | ROCI_1 | ,423 | ,557 | ,139 | -,207 | -,075 |
| | ROCI_2 | ,606 | ,343 | ,035 | ,134 | -,236 |
| | ROCI_3 | ,328 | -,247 | ,235 | ,672 | -,172 |
| | ROCI_4 | ,358 | ,457 | -,276 | ,268 | ,084 |
| | ROCI_5 | ,451 | ,473 | ,007 | -,103 | ,174 |
| | ROCI_6 | -,084 | ,180 | ,600 | ,203 | ,096 |
| | ROCI_7 | ,910 | -,276 | -,028 | ,155 | -,078 |
| | ROCI_8 | ,185 | -,012 | ,801 | ,146 | -,203 |
| | ROCI_9 | -,045 | -,024 | ,797 | ,218 | ,012 |
| | ROCI_10 | -,099 | ,764 | ,146 | ,197 | ,077 |
| | ROCI_11 | -,243 | ,814 | ,272 | ,136 | ,095 |
| | ROCI_12 | ,642 | ,325 | -,095 | -,219 | ,037 |
| | ROCI_13 | ,198 | ,753 | -,024 | -,091 | -,185 |
| | ROCI_14 | ,830 | -,114 | -,003 | ,003 | ,101 |
| | ROCI_15 | ,136 | ,231 | -,220 | -,089 | ,712 |
| | ROCI_16 | ,563 | -,105 | -,093 | ,429 | ,182 |
| | ROCI_17 | ,263 | ,197 | ,242 | ,519 | -,053 |
| | ROCI_18 | -,132 | ,320 | ,762 | -,097 | ,007 |
| | ROCI_19 | ,518 | ,039 | ,005 | ,185 | -,005 |
| | ROCI_20 | ,155 | -,128 | -,149 | ,222 | ,714 |
| | ROCI_21 | ,172 | -,415 | ,380 | -,369 | ,411 |
| | ROCI_22 | ,724 | ,012 | ,318 | -,312 | ,115 |
| | ROCI_23 | ,779 | -,053 | -,045 | -,099 | ,065 |
| | ROCI_24 | ,484 | -,041 | -,125 | ,230 | ,291 |
| | ROCI_25 | -,032 | -,012 | ,330 | ,174 | ,676 |
| | ROCI_26 | -,207 | ,120 | -,033 | ,830 | ,235 |
| | ROCI_27 | -,114 | ,181 | ,190 | ,789 | ,127 |
| | ROCI_28 | ,732 | ,154 | -,025 | -,059 | ,005 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Iz tabele 60 je razvidno, da posamezne dimenzije glede nasičenosti spadajo k faktorjem, katerih struktura je identična strukturi originalnega vprašalnika ROCI-II. Iz tega lahko zaključimo, da je faktorska struktura vprašalnika identična rezultatom Rahima (Rahim, 1983a; Rahim in Magner, 1995; Rahim in Magner, 2000).

Priloga 2: ZANESLJIVOST PRIREJENEGA VPRAŠALNIKA ROCI-II

V pilotski študiji smo analizirali zanesljivost prirejenega vprašalnika s Cronbachovim koeficientom (ALPHA).

Tabela 61: Zanesljivost vprašalnika ROCI-II

| ROCI-II | |
|----------------------|--------------|
| vklučenih primerov | 114 |
| izključenih primerov | 0 |
| število trditev | 28 |
| Cronbach alfa | 0,883 |

Zanesljivost vprašalnika je visoka. Nekateri avtorji (Ambrožič in Leskošek, 2000) navajajo, da je pri nekaterih psiholoških ali socioloških vprašalnikih ta vrednost bistveno nižja (0,50), zaradi česar moramo tovrstne podatke potem analizirati z določeno rezervo. Vrednost Cronbach ALPHA v našem primeru je visoka, kar pomeni, da je vprašalnik zanesljiv.

Tabela 62: Zanesljivosti posameznih faktorjev vprašalnika ROCI-II

| | UMIK | SODELOVANJE | PRILAGAJANJE | PREVLADA | KOMPROMIS |
|----------------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
| Vključenih primerov | 439 | 439 | 439 | 439 | 439 |
| Izključenih primerov | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Število trditev | 6 | 7 | 6 | 5 | 4 |
| Cronbach alfa | 0,79 | 0,88 | 0,76 | 0,72 | 0,74 |

Zanesljivosti vprašalnika ROCI-II so zadovoljive tudi ločeno po posamičnih dimenzijah.