

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Bojan Jeraj

**POMEN SPOLA RAZREDNIH UČITELJEV PRI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU  
DEČKOV IN DEKLIC**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Ljubljana, 2013

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Bojan Jeraj

**POMEN SPOLA RAZREDNIH UČITELJEV PRI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU  
DEČKOV IN DEKLIC**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentorica:izr. prof. dr. Mojca Peček Čuk

Ljubljana, 2013

## PREDGOVOR

Spol razrednega učitelja oziroma njegov pomen v vzgoji in izobraževanju je področje, ki me zanima že od samega začetka mojega strokovnega udejstvovanja. Spomini, ki segajo v čas srednje šole, tik pred vpisom na Pedagoško fakulteto, so še zelo sveži, še danes se namreč spomnim razredničarke, ki mi je ob slovesu, vedoč, da sem se odločil za poklic razrednega učitelja, dejala: »Bojan, od tebe pa sem več pričakovala!«

Seveda so bili občutki ob začetku pedagoškega študija zaradi tega nekoliko mešani, pri čemer pa so določeno vlogo odigrali tudi nekateri odzivi bližnjih ljudi, ki jim je bila moja poklicna izbira zanimiva, hkrati pa tudi nekoliko 'čudna'. Lahko bi rekel, da so bila študijska leta zelo lepa, obenem pa tudi nekoliko naporna, predvsem zaradi dejstva, da sem bil edini ali pa eden od redkih predstavnikov moškega spola, ki se je znašel na predavanjih in bil morda prav zaradi tega večkrat tako ali drugače izpostavljen. Takrat so se začela poglobljati tudi moja razmišljanja o tem, zakaj je na pedagoškem študiju oziroma v šolskih zbornicah tako malo moških. Razmišljanja so me nato vodila k raziskovanju tega področja tudi v podiplomskem študiju.

Bistvenega pomena pri odločitvi o izbiri teme doktorske disertacije pa so bili moja zaposlitev in vsakodnevni odnosi z učenci in s starši, ki so mi razkrili čudovite strani učiteljskega poklica, v katerem še danes zelo uživam.

Zahvaljujem se svoji družini in najbližjim prijateljem, ki so me spodbujali pri moji poklicni izbiri ter takrat v meni prepoznali več 'učiteljskega potenciala', kot sem ga morda prepoznal sam.

Med nastajanjem doktorske disertacije sem imel ob sebi tudi nekatere čudovite ljudi, ki so bili del mojega življenja, a so se naše poti razšle. Vsakemu posebej se iskreno zahvaljujem za vso podporo in nesebično pomoč pri nastajanju doktorske disertacije.

Doktorskega dela zagotovo ne bi mogel opraviti brez razrednih učiteljic in učiteljev ter učencev in učenk, ki so sodelovali v raziskavi. Upam, da bodo vsaj nekatera spoznanja koristila tudi učiteljem in učiteljicam ter njihovem delu z učenci in učenkami.

Na koncu pa gre posebna in iskrena zahvala mentorici izr. prof. dr. Mojci Peček Čuk, ki me je usmerjala in spodbujala pri doktorskem študiju ter mi pomagala in svetovala pri zasnovi in oblikovanju doktorske disertacije. Prav tako se za pomoč pri računalniški obdelavi podatkov zahvaljujem red. prof. dr. Ivanu Čuku.

Bojan Jeraj

## POVZETEK

Osnovni namen naloge je ugotoviti, kakšen pomen ima spol razrednih učiteljev pri vzgoji in izobraževanju dečkov in deklic.

Naloga v teoretičnem delu osvetljuje nekatere raziskave v našem in tujem prostoru, ki govorijo o razlikah med moškimi in ženskami v načinu vzgoje in poučevanja. Prav tako so izpostavljene razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami, ki so statistično pomembne tako v tujem kot našem prostoru. Predstavljena sta pregleda razlik v učni uspešnosti med spoloma po posameznih predmetnih področjih in najpogostejših razlag za njihov nastanek. Posebej je izpostavljen spol učitelja kot eden od možnih dejavnikov za razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami. V teoretični del so zajeti tudi krajši pregledi nad tem, kako se je učiteljski poklic feminiziral in kakšna je spolna struktura razrednih učiteljev v današnjem času pri nas in v tujini.

V empirični raziskavi, ki smo jo izvajali v šolskem letu 2008/09 na osnovnih šolah v Republiki Sloveniji, sta bila oblikovana dva vzorca učencev in učenk ter en vzorec učiteljev in učiteljic. Vzorec 120 učiteljev in učiteljic je predstavljalo 59 moških in 61 žensk. Prvi (manjši) vzorec 452 učencev in učenk, ki je bil namenjen izpolnjevanju anketnih vprašalnikov, je predstavljalo 222 deklic in 230 dečkov na razredni stopnji. Drugi (večji) vzorec učencev in učenk je bil namenjen pridobivanju zaključnih ocen. Sestavljalo ga je 1110 učencev in učenk iz 4. in 5. razredov, in sicer 558 deklic in 552 dečkov. Manjši vzorec učencev in učenk je hkrati tudi del večjega vzorca učencev in učenk.

V raziskavi sta bila uporabljena dva anketna vprašalnika, in sicer anketni vprašalnik za učitelje in učiteljice ter anketni vprašalnik za učence in učenke. Vprašalnika sta bila v treh tematskih sklopih enaka z namenom, da bi ugotovili, ali se kažejo razlike med stališči učiteljev in učiteljic ter stališči učencev in učenk. Enaki tematski sklopi govorijo o metodah in oblikah poučevanja, vzgojnih pristopih ter osebnostnih lastnostih učiteljev in učiteljic.

Vprašalniku za učitelje in učiteljice so bili dodani še naslednji tematski sklopi: v prvem in drugem sklopu sta bili dodani vprašanja odprtega tipa, in sicer: *Ali menite, da se način poučevanja med žensko in moškim razlikuje?* in *Ali menite, da se način vzgoje med žensko in moškim razlikuje?* V četrtem sklopu so učitelji in učiteljice izrazili stališča o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov ter o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic. V petem sklopu so izrazili stališča o svojih osebnostnih lastnostih, ki so v družbi danes še vedno pogosto spolno stereotipno poimenovane. Šesti tematski sklop je sestavljalo odprto vprašanje, s katerim smo ugotavljali, ali je po njihovem mnenju z vidika otrok dobro, če bi imeli dečki in deklice na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji. V zadnjem delu pa smo pridobili njihove objektivne podatke.



Vprašalniku za učence in učenke sta bila dodana dva sklopa: v prvem so učenci in učenke našeli 3 lastnosti, ki naj bi jih po njihovem mnenju morali imeti učitelji in učiteljice; v drugem so se opredelili, ali jim je ljubše, da jih poučujejo učitelji ali učiteljice; v zadnjem delu pa smo pridobili njihove objektivne podatke.

Za namen zbiranja zaključnih ocen je bil oblikovan zbirnik zaključnih ocen učencev in učenk. Zaključne ocene učencev in učenk nam je posredovalo 62 razrednih učiteljev in učiteljic (27 moških in 25 žensk), ki so poučevali v 4. ali 5. razredu, in sicer iz naslednjih področij: matematika, slovenščina, naravoslovje in splošni učni uspeh. Učitelji in učiteljice so zbrali zaključne ocene učencev in učenk iz leta poprej, torej v šolskem letu 2007/08, saj je bil v šolskem letu, v katerem je potekala naša raziskava, splošni učni uspeh že ukinjen.

Najpomembnejše ugotovitve naše raziskave so: 1) Učitelji in učiteljice se v stališčih o pogostosti lastne uporabe različnih metod in oblik dela pri pouku statistično pomembno ne razlikujejo. Ugotovili smo, da se pojavijo statistično pomembne razlike v stališčih med spoloma le v pogostosti uporabe 1 od 21 oblik/metod dela, in sicer učitelji naj bi pogosteje kot učiteljice pri učencih in učenkah spodbujali samostojno izdelovanje miselnih vzorcev.

Učenci in učenke so izrazili stališče o tem, koliko se s posameznimi metodami/oblikami dela pri pouku naučijo. Med spoloma se v stališčih pokažejo statistično pomembne razlike le pri 1 metodi/obliki dela, in sicer učenke naj bi se, kadar delajo referat oziroma plakat v dvojicah, torej skupaj s sošolko oziroma sošolcem, naučile več kot učenci.

2) Izmed 38 trditev o načinih vzgoje, discipliniranja in kaznovanja se v stališčih med učitelji in učiteljicami pokažejo statistično pomembne razlike v 4 trditvah. Več učiteljev kot učiteljic meni, da na začetku šolskega leta sami določijo pravila vedenja v razredu in jih predstavijo učencem in učenkam; več učiteljic kot učiteljev pa pravi, da moteče učence in učenke, še preden jih kaznujejo, spomnijo na dogovorjena pravila. Prav tako več učiteljic kot učiteljev meni, da ne prepoznajo in ne upoštevajo interesov in želja dečkov. Do dečkov naj bi bile učiteljice tudi redkeje potrpežljive kot učitelji. Raziskava tudi pokaže, da gledajo dečki in deklice nekoliko različno na način vzgoje učiteljic in način vzgoje učiteljev.

3) Razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov ter razlike v stališčih o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic govorijo o tem, da več učiteljev kot učiteljic meni, da so dečki radovedni/vedoželjni; več učiteljic kot učiteljev pa, da je za dečke značilno, da motijo pouk in da so deklice tudi konfliktno.

4) Ko znanje učencev in učenk v 4. in 5. razredu ocenjujejo učitelji in učiteljice, je naša raziskava pokazala, da dosegajo deklice v povprečju višje zaključne ocene na vseh merjenih področjih: pri matematiki, slovenščini, naravoslovju ter pri končnem učnem uspehu. Še pomembnejša ugotovitev pri tem je, da medtem ko dosegajo deklice zelo podoben učni uspeh na vseh merjenih učnih področjih tako pri učiteljih kot učiteljicah, dosegajo dečki slabši učni uspeh, ko jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učiteljice. Naša raziskava je torej pokazala, da dosegajo dečki v povprečju višje zaključne ocene, če jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učitelji.

5) Stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih ter o lastnostih, ki so povezane z učiteljevim delom in ki naj bi jih imeli vsi učitelji in učiteljice, niso pokazala nobenih statistično pomembnih razlik med spoloma. Razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami o osebnostnih lastnostih, ki se jih v današnji družbi še vedno pogosto povezuje s spolnimi stereotipi, pa kažejo, da več učiteljic kot učiteljev meni, da zanje veljajo lastnosti: nežnost, skrbnost, natančnost, prijaznost in rad imeti otroke.

6) Raziskava kaže, da je dečkom in deklicam spol učitelja zelo pomemben. Več deklic kot dečkov si želi, da jih poučujejo učiteljice; da jih poučujejo učitelji, pa si želi več dečkov. Prav tako je zanimiva ugotovitev, da si tudi visok delež deklic zelo želi, da jih poučujejo učitelji, medtem ko je delež dečkov, ki bi si zelo želeli, da jih poučujejo učiteljice, opazno nižji.

7) Pri odprtem vprašanju učiteljem in učiteljicam o tem, ali je z vidika otrok dobro, da imajo že na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji, je večina učiteljev in učiteljic svoj pritrdilni odgovor argumentiralo s tem, da je potrebo otrok po izkušnjah z učiteljicami in učitelji že na razredni stopnji mogoče povezati z družino, v kateri otrok odrašča in kjer sta pri vzgoji otrok zaželjena tako ženski kot moški lik.

Na podlagi nekaterih teoretičnih izhodišč ter izsledkov naše raziskave sklepamo, da danes osnovna šola ponuja boljše možnosti za uspeh deklicam kot dečkom. Menimo, da bi morali o feminizaciji učiteljskega poklica začeti razmišljati kot o problemu, predvsem z vidika razlik v učni uspešnosti med dečki in deklicami, ter začeti uvajati premišljene strategije, s katerimi bi v učiteljski poklic privabili več moških. Zavzemanje za bolj uravnoteženo spolno strukturo razrednih učiteljev je namreč praksa že marsikje po svetu. Da imajo dečki in deklice na razredni stopnji izkušnje z obema spoloma učiteljev, ni pomembno le z vidika razlik v učni uspešnosti, temveč tudi z vidika socializacije ter doživljanja moškosti in ženskosti pri otrocih.

**KLJUČNE BESEDE:** vzgoja in izobraževanje, spol, razlike med spoloma, razredni učitelj, dečki in deklice, učna uspešnost, feminizacija, moškost, ženskost, spolni stereotipi

## ABSTRACT

The main purpose of the paper is to find out the significance of teacher's gender and how it affects learning and education of both boys and girls.

Theoretical part of the paper exposes some Slovenian and foreign research based findings about the differences between men and women regarding education and teaching methods. It also highlights differences in learning achievements between boys and girls, which are statistically equally important in Slovenia and abroad. An overview of differences in learning achievement between the two sexes is presented for various school subjects, together with the most common explanation for their origin. The paper separately deals with teacher's gender as one of the possible factors for differences in learning achievement between boys and girls.

Theoretical part also includes shorter overviews about the feminisation of teaching profession and the current sex ratio of primary school teachers in Slovenia and abroad.

During the research that was carried out in the school year 2008/09 in Slovenian primary schools, we formed one sample consisting of primary school female and male teachers and two samples consisting of primary school female and male pupils. The teachers' sample included 120 primary school teachers (59 men and 61 women). The first (smaller) pupils' consisted of 452 primary school pupils (222 girls and 230 boys). The second (larger) pupils' sample was formed to acquire pupils' final marks. This sample included 1110 pupils from the 4th and 5th grade (558 girls and 552 boys). The smaller pupils' sample was also a part of the larger sample.

Two questionnaires were prepared during the research: one for the teachers and one for the pupils. The two questionnaires overlapped in three topics with the intention to determine whether there are notable differences regarding the viewpoints of female and male teachers, and those of female and male pupils. The overlapping (equal) topics in the questionnaire relate to the teaching methods, educational approaches and personality traits of female and male teachers.

The following thematic sections were added to the questionnaire for teachers: the first and the second section included two open ended questions: *Do you believe that the teaching methods between male and female primary school teachers differ?* and *Do you believe that educational approaches of female and male teachers differ?* In the fourth section teachers expressed their viewpoints about personality traits and the behavioural reactions of boys separately from those of the girls. In the fifth section they expressed their opinions about their own personality traits, which are still stereotypically denominated on a gender basis within the existing society. The sixth section consisted of an open ended question, the purpose of which was to discover whether (in teacher's opinion) from children's point of view it would be necessary for children to experience male and female teachers during their first years in primary school. In the last section we acquired their objective data.

Two sections were added to the pupils' questionnaire as well: in the first section pupils listed 3 personality traits that teachers should possess according to their opinion. In the second section pupils were to decide whether they prefer being taught by male or female teachers. In the last section we acquired their objective data.

A special form was prepared for the purpose of collecting final marks. We collected final marks from 62 primary school teachers (27 men and 25 women), teaching 4th or 5th grade. They provided the marks for the following subjects: Math, Slovene, Science and general (final) learning achievement. They were collecting final marks for the previous year (2007/08), due to the fact that the assessment of final learning achievement was abolished in the school year 2008/09.

The most important conclusions of the research paper are: 1) The viewpoints of female and male teachers statistically do not significantly differ regarding the frequency of applying different teaching methods. Statistically important differences between the two sexes occur merely in the frequency of using 1 out of 21 teaching methods, namely male teachers encourage independent mind map making more often than female teachers. Female and male pupils have expressed their opinion about how much knowledge they acquire through different teaching methods. Statistically significant differences in the viewpoints between the two sexes can be observed only for one teaching method, namely female pupils state they learn more when preparing a paper or a poster in pairs (together with a female or male classmate).

2) Out of 38 statements about the educational approaches, discipline and punishment, viewpoints of female and male teachers show that 4 are significantly different. More male than female teachers confirm that they set the rules of the classroom behaviour at the beginning of the school year and introduce them to the pupils; more female than male teachers on the other hand say that they remind the disruptive female and male pupils of the set rules before they punish them; more female teachers also agree they do not recognise and consider the interests and desires of male pupils. Female teachers, as opposed to male teachers, are also more often impatient with male pupils than male teachers are. The research shows that female and male pupils perceive educational approaches of female and male teachers a bit differently.

3) Differences in the viewpoints of male and female teachers regarding personality traits and behavioural reactions of both boys and girls show that more male teachers as opposed to their female colleagues believe that boys have inquiring minds. The research also showed that more female than male teachers think boys are typically more disruptive in the classroom and that girls can also be inclined to conflicts.

4) Based on the results of knowledge assessment of male and female pupils in the 4th and 5<sup>th</sup> grade, our research showed that girls on average achieve higher final marks in all subject areas (Math,

Slovene, Science and also general (final) learning achievement). Another, even more important finding shows that girls on average acquire similar marks in all subject areas whether they are taught by male or female teachers, while boys' marks are a lot worse when they are taught and assessed by female teachers. Thus, our research showed that boys on average achieve higher final marks when taught and assessed by male teachers.

5) The viewpoints of female and male teachers regarding the personality traits and qualities, related to teacher's work in general, did not show any statistically significant differences between the sexes. Differences in the viewpoints of female and male teachers regarding the personal traits, which are nowadays still frequently linked to gender stereotypes, show that more female than male teachers believe their main qualities are: tenderness, care, precision, friendliness and love for children.

6) Our research indicates that teacher's gender is of great importance for both male and female pupils. More girls would prefer being taught by a female teacher, while more boys would mainly choose a male teacher. It is also interesting to observe that a great number of girls are quite eager to be taught by a male teacher, while the proportion of boys who would opt for a female teacher is significantly lower.

7) Answers to a question about the benefits children have if they experience both female and male teachers already during the first years of primary school were mostly affirmative among female and male teachers. The majority of teachers supported their affirmative answer by stating that during the early years of primary school the child's urge to experience both male and female teachers could be related to his/her family, where both masculine and feminine figures are desired during the adolescence.

Based on the results of the research we can conclude that primary school offers better possibilities for success to girls than it does to boys. We believe the feminisation of teaching profession should be considered a problem, mostly regarding differences in learning achievement between boys and girls. Also, well considered strategies for motivating men to join the profession should be developed.

Commitment to a more balanced sex ratio of primary school teachers has been the praxis in many parts of the world. Providing the pupils interaction with both sexes already in primary school is not important merely because of the learning achievement but also in terms of children's socialisation, and experiencing masculinity and femininity.

**KEYWORDS:** education, teaching methods, gender, differences between the sexes, primary school teacher, boys and girls, learning achievement, feminisation, masculinity, femininity, gender stereotypes

## **KAZALO**

<b>1</b>	<b>UVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORETIČNI DEL .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1</b>	<b>OPREDELITEV NEKATERIH OSREDNJIH POJMOV .....</b>	<b>5</b>
2.1.1	Vzgoja .....	6
2.1.2	Vzgoja in socializacija.....	7
2.1.3	Vzgoja in izobraževanje .....	11
2.1.4	Razredni učitelji in učiteljice .....	13
2.1.5	Učitelji in učiteljice ter avtoriteta.....	14
2.1.6	Učitelji in učiteljice, discipliniranje in kaznovanje .....	16
2.1.7	Učitelji in učiteljice ter njihova osebnost.....	19
2.1.8	Opredelitev spola .....	24
2.1.9	Moškost/ženskost ter oblikovanje spolne vloge in identitete ... 'polje spolnih stereotipov'.....	27
<b>2.2</b>	<b>MOŠKI IN ŽENSKÉ V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OTROK .....</b>	<b>38</b>
2.2.1	'Ženska/materinska' in 'moška/očetovska' vzgoja .....	38
2.2.2	Odsotni oče.....	41
2.2.3	Ali lahko govorimo o razlikah v načinu vzgoje in poučevanja med učitelji in učiteljicami?.....	52
<b>2.3</b>	<b>DEČKI IN DEKLICE TER UČNA USPEŠNOST.....</b>	<b>57</b>
2.3.1	Učna uspešnost in poduspešnost .....	58
2.3.2	Razlike med spoloma v učni uspešnosti na posameznih predmetnih področjih .....	60
2.3.3	Vzroki za razlike v učni uspešnosti med spoloma.....	64
2.3.3.1	Vpliv 'bioloških dejavnikov'/dednosti ... ali vpliv interakcije različnih dejavnikov? .....	66
2.3.3.2	Spol učitelja kot eden od možnih dejavnikov za razlike med spoloma v učni uspešnosti .....	80
<b>2.4</b>	<b>FEMINIZACIJA UČITELJSKEGA POKLICA.....</b>	<b>87</b>
2.4.1	Kako in zakaj se je učiteljski poklic feminiziral?.....	88
2.4.2	Današnja spolna struktura vzgojiteljev in učiteljev .....	90
<b>2.5</b>	<b>SINTEZA TEORETIČNEGA DELA .....</b>	<b>97</b>
<b>3</b>	<b>EMPIRIČNI DEL.....</b>	<b>106</b>
<b>3.1</b>	<b>OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA .....</b>	<b>106</b>
3.1.1	NAMEN RAZISKAVE.....	107
3.1.2	RAZISKOVALNE HIPOTEZE.....	107
<b>3.2</b>	<b>METODOLOGIJA .....</b>	<b>108</b>
3.2.1	OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA.....	108
3.2.2	OPIS VZORCA .....	108
3.2.2.1	OPIS VZORCA UČITELJEVIN UČITELJIC .....	108
3.2.2.2	OPIS VZORCA UČENCEV IN UČENK .....	111
3.2.3	MERSKI INSTRUMENTI .....	112
3.2.3.1	MERSKE KARAKTERISTIKE INSTRUMENTOV .....	115
3.2.4	POSTOPEK IN POTEK RAZISKAVE .....	116

3.2.5	OBDELAVA PODATKOV .....	118
<b>4</b>	<b>REZULTATI, INTERPRETACIJA IN PREVERJANJE HIPOTEZ.....</b>	<b>119</b>
<b>4.1</b>	<b>NAČIN POUČEVANJA UČITELJEV IN UČITELJIC .....</b>	<b>119</b>
4.1.1	STALIŠČA UČITELJEV IN STALIŠČA UČITELJIC O METODAH IN OBLIKAH DELA .....	123
4.1.2	STALIŠČA UČENCEV IN STALIŠČA UČENK O METODAH IN OBLIKAH DELA.....	129
4.1.3	PRIMERJAVA STALIŠČ O METODAH/OBLIKAH DELA MED UČITELJI IN UČITELJICAMI TER UČENCI IN UČENKAMI .....	132
4.1.4	POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 1.....	141
<b>4.2</b>	<b>NAČIN VZGOJE UČITELJEV IN UČITELJIC .....</b>	<b>143</b>
4.2.1	UČITELJI O SVOJIH VZGOJNIH PRISTOPIH/VODENJU RAZREDA, DISCIPLINIRANJU IN KAZNOVANJU .....	144
4.2.2	STALIŠČA UČENCEV IN STALIŠČA UČENK O VZGOJNIH PRISTOPIH UČITELJEV IN VZGOJNIH PRISTOPIH UČITELJIC /VODENJU RAZREDA, DISCIPLINIRANJU IN KAZNOVANJU 154	
4.2.3	STALIŠČA UČENCEV IN UČENK TER STALIŠČA UČITELJEV IN UČITELJIC O VZGOJNIH PRISTOPIH/VODENJU RAZREDA, DISCIPLINIRANJU IN KAZNOVANJU .....	171
4.2.4	POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 2.....	201
<b>4.3</b>	<b>ANALIZA ZAKLJUČNIH OCEN IN SPLOŠNEGA UČNEGA USPEHA UČENCEV IN UČENK V 4. IN 5. RAZREDIH .....</b>	<b>209</b>
4.3.1	POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENCEV IN UČENK PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNI UČNI USPEH PRI UČITELJIH IN UČITELJICAH 210	
4.3.2	POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENCEV IN UČENK PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNI UČNI USPEH – GLEDE NA SPOL UČITELJA	211
4.3.3	POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENK IN POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENCEV PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNI UČNI USPEH PRI UČITELJIH IN UČITELJICAH.....	212
4.3.4	POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENK PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNI UČNI USPEH – GLEDE NA SPOL UČITELJA .....	213
4.3.5	POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENCEV IZ MATEMATIKE, SLOVENŠČINE IN NARAVOSLOVJA TER SPLOŠNI UČNI USPEH – GLEDE NA SPOL UČITELJA .....	214
4.3.6	PRIMERJAVA ZAKLJUČNIH OCEN UČENCEV Z ZAKLJUČNIMI OCENAMI UČENK PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNEGA UČNEGA USPEHA – GLEDE NA SPOL UČITELJA .....	215
4.3.7	POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 3.....	226
<b>4.4</b>	<b>OSEBNOSTNE LASTNOSTI IN VEDENJSKE REAKCIJE DEKLIC IN DEČKOV.....</b>	<b>227</b>
4.4.1	STALIŠČA UČITELJEV IN STALIŠČA UČITELJIC O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEKLIC.....	228
4.4.2	STALIŠČA UČITELJEV IN STALIŠČA UČITELJIC O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEČKOV .....	233
4.4.3	STALIŠČA UČITELJEV IN UČITELJIC O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEKLIC IN O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEČKOV 239	
4.4.4	STALIŠČA UČITELJIC O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEKLIC IN O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEČKOV.....	244



4.4.5	STALIŠČA UČITELJEV O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEKLIC IN O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEČKOV.....	248
4.4.6	POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 4.....	252
<b>4.5</b>	<b>OSEBNOSTNE LASTNOSTI UČITELJEV IN UČITELJIC.....</b>	<b>253</b>
4.5.1	OSEBNOSTNE LASTNOSTI, KOT SI JIH PRIPISUJEJO UČITELJI IN UČITELJICE .....	253
4.5.2	OSEBNOSTNE LASTNOSTI, KI JIH UČENCI IN UČENKE PRIPISUJEJO UČITELJEM, IN OSEBNOSTNE LASTNOSTI, KI JIH UČENCI IN UČENKE PRIPISUJEJO UČITELJICAM .....	257
4.5.3	PRIMERJAVA STALIŠČ UČITELJEV IN UČITELJIC TER STALIŠČ UČENCEV IN UČENK O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH UČITELJEV IN UČITELJIC .....	263
4.5.4	UČENCI IN UČENKE O LASTNOSTIH, KI NAJ BI JIH IMELI UČITELJI IN UČITELJICE ....	272
4.5.5	UČITELJI IN UČITELJICE O SVOJIH OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH – 'SPOLNIH STEREOTIPIH' .....	275
4.5.6	POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 5.....	280
<b>4.6</b>	<b>SPOL UČITELJA KOT (NE)POMEMBEN DEJAVNIK UČENCEM IN UČENKAM.....</b>	<b>286</b>
4.6.1	PREVERJANJE HIPOTEZE 6 .....	287
<b>4.7</b>	<b>ANALIZA ODGOVOROV UČITELJEV IN UČITELJIC NA ODPRTO VPRAŠANJE O POTREBI PO IZKUŠNJAH UČENCEV IN UČENK TAKO Z UČITELJICAMI KOT UČITELJI NA RAZREDNI STOPNJI.....</b>	<b>288</b>
<b>4.8</b>	<b>ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA .....</b>	<b>293</b>
<b>5</b>	<b>SKLEPI IN USMERITVE .....</b>	<b>304</b>
<b>6</b>	<b>LITERATURA IN VIRI .....</b>	<b>315</b>
<b>7</b>	<b>PRILOGE .....</b>	<b>340</b>
7.1	Priloga 1: Anketni vprašalnik za učitelje in učiteljice .....	340
7.2	Priloga 2: Anketni vprašalnik za učence in učenke .....	349



## SEZNAM TABEL

Tabela 1: Nekateri pogostejši spolni stereotipi (Musek, 1995: 54).....	32
Tabela 2: Razredne učiteljice (v %) v nekaterih državah po svetu .....	90
Tabela 3: Vzgojitelji/vzgojiteljice in pomočniki/pomočnice vzgojiteljev/vzgojiteljic v vrtcih po spolu v Sloveniji, v letih od 2006 do 2011 .....	92
Tabela 4: Učitelji in učiteljice v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovnih šolah po spolu v Sloveniji, v letih od 2001 do 2010 .....	93
Tabela 5: Učitelji in učiteljice v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju oz. na predmetni stopnji .....	93
Tabela 6: Učitelji in učiteljice v srednjih šolah za mladino po vrstah izobraževalnega programa po spolu v Sloveniji, v šolskem l. 2009 in 2010.....	94
Tabela 7: Visokošolski učitelji in učiteljice, visokošolski sodelavci in sodelavke ter znanstveni delavci in delavke, ki so poučevali na visokošolskem študiju, po delovnem mestu in spolu, v Sloveniji v letu 2007.....	95
Tabela 8: Delovna doba razrednih učiteljev in učiteljic .....	109
Tabela 9: Stopnja izobrazbe razrednih učiteljev in učiteljic .....	110
Tabela 10: Naziv razrednih učiteljev in učiteljic .....	110
Tabela 11: Razred, ki ga poučujejo učitelji in učiteljice .....	111
Tabela 12: Učenci in učenke po razredu, ki so ga obiskovali.....	112
Tabela 13: Merske karakteristike vprašalnika za učitelje in učiteljice.....	115
Tabela 14: Merske karakteristike vprašalnika za učence in učenke.....	116
Tabela 15: (Ne)strinjanje učiteljev in učiteljic o razlikah v načinu poučevanja med žensko in moškim .....	120
Tabela 16: Kategorije odgovorov učiteljev in učiteljic o razlikah v načinu poučevanja med žensko in moškim.....	121
Tabela 17: Učitelji in učiteljice o uporabi metod in oblik dela pri pouku .....	123
Tabela 18: Učenci in učenke o učnih metodah in oblikah dela, s katerimi se po njihovem mnenju največ naučijo .....	129

Tabela 19: Stališča učiteljev in učiteljic ter stališča učencev in učenk o metodah/oblikah dela .....	133
Tabela 20: Stališča učiteljic o pogostosti njihove uporabe metod/oblik dela in stališča učencev ter stališča učenk o tem, s katerimi metodami/oblikami dela se pri pouku največ naučijo ....	136
Tabela 21: Stališča učiteljev o pogostosti njihove uporabe metod/oblik dela in stališča učencev ter stališča učenk o tem, s katerimi metodami/oblikami dela se pri pouku največ naučijo.....	139
Tabela 22: (Ne)strinjanje učiteljev in učiteljic o razlikah v načinu vzgoje med žensko in moškim .....	144
Tabela 23: Kategorije odgovorov učiteljev in učiteljic o razlikah v načinu vzgoje med žensko in moškim.....	145
Tabela 24: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju .....	146
Tabela 25: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic ...	150
Tabela 26: Stališča učencev in stališča učenk o učiteljičinih vzgojnih pristopih/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju, na splošno .....	154
Tabela 27: Stališča učencev in stališča učenk o učiteljičinih vzgojnih pristopih do dečkov in deklic .....	159
Tabela 28: Stališča učencev in stališča učenk o učiteljevih vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju.....	164
Tabela 29: Stališča učencev in stališča učenk o učiteljevih vzgojnih pristopih do dečkov in deklic .....	168
Tabela 30: Stališča učiteljev in učiteljic o njihovih vzgojnih pristopih in stališča učencev in učenk o vzgojnih pristopih učiteljev in učiteljic .....	172
Tabela 31: Stališča učiteljev in učiteljic o njihovih vzgojnih pristopih do dečkov in deklic ter stališča učencev in učenk o vzgojnih pristopih učiteljev in učiteljic do dečkov in deklic .....	175
Tabela 32: Stališča učiteljev in stališča učiteljic ter stališča učencev in učenk o vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju .....	178
Tabela 33: Stališča učiteljev, stališča učiteljic ter stališča učencev in učenk o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic .....	185
Tabela 34: Stališča učiteljic ter stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju.....	189

Tabela 35: Stališča učiteljev ter stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic .....	192
Tabela 36: Stališča učiteljev ter stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju.....	195
Tabela 37: Stališča učiteljev ter stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic .....	199
Tabela 38: Povzetek statistično pomembnih razlik v stališčih med učenci in učenkami o vzgojnih pristopih učiteljev in vzgojnih pristopih učiteljic .....	203
Tabela 39: Povprečne zaključne ocene učencev in učenk iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter končni učni uspeh pri učiteljih in učiteljicah.....	210
Tabela 40: Povprečne zaključne ocene učencev in učenk iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter splošni učni uspeh – glede na spol učitelja .....	211
Tabela 41: Povprečne zaključne ocene učenk in povprečne zaključne ocene učencev iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter splošni učni uspeh, ko jih poučujejo učitelji in učiteljice.....	212
Tabela 42: Zaključne ocene učenk iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter splošni učni uspeh – glede na spol učitelja .....	213
Tabela 43: Povprečne zaključne ocene učencev iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter splošni učni uspeh – glede na spol učitelja.....	214
Tabela 44: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri matematiki, ko znanje ocenjujejo učitelji in ko znanje ocenjujejo učiteljice .....	216
Tabela 45: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri slovenščini, ko znanje ocenjujejo učitelji in ko znanje ocenjujejo učiteljice .....	218
Tabela 46: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri naravoslovju, ko znanje ocenjujejo učitelji in ko znanje ocenjujejo učiteljice .....	221
Tabela 47: Deleži učencev in deleži učenk s splošnim učnim uspehom od 1 do 5, ko znanje ocenjujejo učitelji in ko znanje ocenjujejo učiteljice .....	224
Tabela 48: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic .....	228
Tabela 49: 10 najpogostejših osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij deklic po mnenju učiteljev in učiteljic .....	232

Tabela 50: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov.....	233
Tabela 51: 10 najpogostejših osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij dečkov po mnenju učiteljev in učiteljic .....	238
Tabela 52: Stališča učiteljev in učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic .....	239
Tabela 53: Stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic .....	244
Tabela 54: Stališča učiteljev o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic .....	248
Tabela 55: Primerjava osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij, pri katerih se po mnenju učiteljic in po mnenju učiteljev dečki in deklice statistično pomembno razlikujejo .....	251
Tabela 56: Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije učiteljev in učiteljic, kot jih vidijo sami .....	254
Tabela 57: Osebnostne lastnosti, kot jih učiteljicam pripisujejo učenci, in osebnostne lastnosti, kot jih učiteljicam pripisujejo učenke.....	257
Tabela 58: Osebnostne lastnosti, kot jih učiteljem pripisujejo dečki, in osebnostne lastnosti, kot jih učiteljem pripisujejo deklice .....	260
Tabela 59: Primerjava stališč o osebnostnih lastnostih učiteljev in učiteljic – stališča učiteljev in učiteljic ter stališča učencev in učenk.....	263
Tabela 60: Primerjava stališč o osebnostnih lastnostih učiteljic – stališča učiteljic in stališča učenk ter stališča učiteljic in stališča učencev .....	266
Tabela 61: Primerjava stališč o osebnostnih lastnostih učiteljev – stališča učiteljev in stališča učenk ter stališča učiteljev in stališča učencev .....	269
Tabela 62: Lastnosti, ki naj bi jih po mnenju učencev in učenk imeli učitelji in učiteljice ...	272
Tabela 63: 10 najpogosteje omenjenih lastnosti, ki naj bi jih po mnenju učencev in po mnenju učenk imeli učitelji in učiteljice .....	274
Tabela 64: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o njihovih ('stereotipnih') osebnostnih lastnostih .....	275
Tabela 65: Kako močno si želijo učenke in kako močno si želijo učenci, da jih poučuje učitelj oziroma učiteljica .....	286

Tabela 66: (Ne)strinjanje učiteljev in učiteljic s tem, ali je z vidika otrok dobro, da imajo učenci in učenke na razredni stopnji izkušnje z učitelji in učiteljicami .....288

Tabela 67: Kategorije odgovorov učiteljev in učiteljic o tem, zakaj je z vidika učencev in učenk dobro, da imajo na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji .....288

## **SEZNAM GRAFOV**

Graf 1: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri matematiki, ko znanje ocenjujejo učiteljice .....216

Graf 2: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri matematiki, ko znanje ocenjujejo učitelji .....217

Graf 3: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri slovenščini, ko znanje ocenjujejo učiteljice .....219

Graf 4: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri slovenščini, ko znanje ocenjujejo učitelji .....219

Graf 5: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri naravoslovju, ko znanje ocenjujejo učiteljice .....222

Graf 6: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri naravoslovju, ko znanje ocenjujejo učitelji .....222

Graf 7: Deleži učencev in deleži učenk s splošnim učnim uspehom od 1 do 5, ko znanje ocenjujejo učiteljice .....224

Graf 8: Deleži učencev in deleži učenk s splošnim učnim uspehom od 1 do 5, ko znanje ocenjujejo učitelji .....225

## 1 UVOD

V doktorski disertaciji bo naše osrednje vprašanje, ali ima in kakšen pomen ima spol razrednega učitelja pri vzgoji in izobraževanju dečkov in deklic. Kot kažejo različne raziskave v našem in tujem prostoru, so deklice v šoli uspešnejše od dečkov skoraj na vseh učnih področjih, ko znanje ocenjujejo učitelji in učiteljice. Nekatere mednarodne primerjave v znanju deklet in dečkov na področju matematične in narovoslovne pismenosti pa kažejo nekoliko drugačno sliko. Tako se kot eno izmed pomembnih vprašanj zastavi, kateri so najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na razlike med spoloma v učni uspešnosti. Prav tako se pogosto izpostavljajo nemotiviranost dečkov za šolsko delo, njihovo deviantno vedenje ter upiranje avtoriteti učiteljev in učiteljic; zaradi česar se z dečki pogosto povezujejo tudi osebnostne lastnosti, kot so npr. drznost, nemirnost, glasnost, nesramnost ipd. Deklice pa naj bi bile bolj motivirane za šolsko delo, bolj 'pridne' pri pouku ter bolj sodelovalne kot dečki, zato jih tudi pogosteje povezujejo z osebnostnimi značilnostmi, kot so npr. poslušnost, marljivost, prizadevnost, pridnost itd. Predvsem v tujih strokovnih razpravah je zaslediti mnenje, da naj bi bili dečki v šoli 'prikrajšani' oziroma depriviligirani, kajti v razredih poučujejo večinoma učiteljice. Ta teza odpira veliko vprašanj – tudi o tem, ali moški in ženska drugače vzgajata in poučujeta, kakor tudi, ali moški način vzgoje in poučevanja bolj 'ustreza' dečkom, ženski pa deklicam.

Prvo poglavje bomo začeli z opredelitvijo nekaterih pojmov, ki jih bomo v našem delu uporabljali v različnih kontekstih, zato je razumevanje le-teh bistvenega pomena – kakor tudi vprašanj, ki si jih zastavljamo in na katera iščemo odgovore.

V drugem poglavju bomo odprli vprašanje o tem, ali se moška in ženska vzgoja razlikujeta. Oba 'pristopa' si bomo ogledali najprej skozi perspektivo staršev in predstavili nekatere do sedaj narejene raziskave, ki so se osredotočile na ugotavljanje razlik med spoloma. Prav tako bomo izpostavili vlogo očeta pri vzgoji otrok in t. i. 'novo' očetovstvo, ki ga na eni strani zaznamuje aktivno vključevanje moških v vzgojo otrok, na drugi strani pa problem odsotnega očeta. V povezavi s tem bomo iskali odgovore na vprašanje, ali je moški pri vzgoji nujno potreben. Morebitne razlike med moško in žensko vzgojo bomo nato iskali tudi v šolskem prostoru med učitelji in učiteljicami. Ker je z vzgojo tesno povezano tudi izobraževanje

(poučevanje), se bomo osredinili na to, ali katere od narejenih raziskav ponujajo odgovor na vprašanje, ali učitelji drugače poučujejo otroke kot učiteljice.

V tretjem poglavju bomo v ospredje postavili razlike med učenci in učenkami v učni uspešnosti. Predstavili bomo razlike med spoloma v učni uspešnosti na posameznih predmetnih področjih. Govorili bomo o različnih učnih dosežkih učencev in dosežkih učenk, ko znanje ocenjujejo učitelji in učiteljice ter ko se znanje ocenjuje s t. i. zunanjimi eksternimi preverjanji. Prikazali bomo tudi ugotovitve nekaterih mednarodnih raziskav in njihove primerjave.

V nadaljevanju bomo govorili o možnih vzrokih za razlike med spoloma v učni uspešnosti ter izpostavili nekatere dejavnike učne uspešnosti, ki naj bi vplivali tudi na nastanek razlik med spoloma. Ob koncu poglavja pa bomo spol učitelja izpostavili kot enega od možnih dejavnikov učne uspešnosti in argumentirali, zakaj ga nekateri avtorji povezujejo tudi z nastankom razlik v učni uspešnosti med učenci in učenkami.

V zadnjem, četrtem poglavju bo govor o feminizaciji učiteljskega poklica. Predstavili bomo, kako se je učiteljski poklic skozi 20. stoletje postopoma feminiziral, in prikazali spolno strukturo razrednih učiteljev in učiteljic pri nas in po svetu v današnjem času. Navedli bomo tudi nekaj posledic, ki jih lahko ima feminizacija poklica na sam učiteljski poklic.

V empiričnem delu disertacije se bomo vprašanju o pomenu spola razrednih učiteljev pri vzgoji in izobraževanju dečkov in deklic še nekoliko bolj posvetili, saj tudi ob ugotovitvah nekaterih raziskav, ki so nam na voljo, ostajajo številna vprašanja še odprta.

Izvedli smo raziskavo, v kateri so na anketni vprašalnik odgovarjali tako razredni učitelji in učiteljice kot tudi učenci in učenke na razredni stopnji. Na našem vzorcu učiteljev in učiteljic ter učencev in učenk bomo poskušali odgovoriti na vprašanje, ali se način poučevanja ter način vzgoje učiteljev razlikuje od načina poučevanja ter načina vzgoje učiteljic. Na podlagi stališč učiteljev in učiteljic o pogostosti njihove uporabe različnih oblik in metod dela pri pouku bomo ugotavljali, ali se kažejo razlike med spoloma v načinu poučevanja. Dečke in deklice pa smo povprašali, s katerimi metodami in oblikami dela se po njihovem mnenju v šoli največ naučijo. Na podlagi odgovorov bomo ugotovili, ali lahko govorimo o tem, da

učiteljice poučujejo na način, ki bolj 'ustreza' deklicam kot dečkom, kakor tudi, ali poučujejo učitelji na način, ki 'ustreza' dečkom.

Na podlagi stališč učiteljev in stališč učiteljic o njihovih vzgojnih pristopih (različni načini vodenja razreda, discipliniranja in kaznovanja) ter stališč učencev in stališč učenk o vzgojnih pristopih učiteljev in vzgojnih pristopih učiteljic bomo ugotavljali, ali učitelji drugače vzgajajo kot učiteljice, kakor tudi, ali učitelji in učiteljice drugače vzgajajo deklice kot dečke.

Prav tako bomo ugotavljali, ali je lahko učni uspeh dečkov in deklic odvisen tudi od spola učitelja. Pogledali si bomo, kakšne povprečne zaključne ocene so imeli učenci in učenke pri slovenščini, matematiki in naravoslovju ter kakšen je bil povprečen končni učni uspeh pri učiteljicah in pri učiteljih. Zanimalo nas bo, ali so učenke bolj ocenjene kot učenci pri učiteljicah in pri učiteljih oziroma, kako znanje učencev in znanje učenk v povprečju ocenjujejo učitelji in kako učiteljice. Zastavlja se nam vprašanje, ali dosegajo dečki pri učiteljih v povprečju boljše zaključne ocene ter končni učni uspeh kot pri učiteljicah.

Ker predvidevamo, da imajo prepričanja in stališča učiteljev in učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in deklic tudi pomembno vlogo pri (subjektivnem) ocenjevanju znanja, nas bo zanimalo, ali se stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih značilnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in deklic v čem razlikujejo; prav tako nas bo zanimalo tudi, ali eni in drugi pripisujejo drugačne osebnostne lastnosti dečkom kot deklicam oziroma obratno in katere so tiste osebnostne lastnosti ter vedenjske reakcije, ki najbolj zaznamujejo šolajoče se deklice in dečke.

Ugotavljali bomo tudi, ali obstojajo razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami o njihovih osebnostnih lastnostih. Tako bomo poskušali ugotoviti, ali si moški in ženske v učiteljskem poklicu pripisujejo tradicionalne in spolno stereotipne osebnostne lastnosti ali pa lahko govorimo o tem, da menijo, da so za njih značilne (tudi) osebnostne lastnosti, ki jih družba stereotipno bolj pripisuje nasprotnemu spolu. Iz njihovih stališč o lastni moškosti oziroma ženskosti bomo poskušali sklepati, ali bi lahko govorili tudi o tem, da učitelji in učiteljice s svojimi (ne)stereotipnimi osebnostnimi lastnostmi tudi pri svojih učencih in učenkah spodbujajo razvoj (ne)stereotipnih predstav o moškosti in ženskosti.



Na podlagi stališč učiteljev in učiteljic o nekaterih osebnostnih lastnostih, ki se jih v različni strokovni literaturi omenja kot lastnosti, ki bi jih morali imeti učitelji in učiteljice, pa bomo ugotavljali, ali so te lastnosti bolj zastopane pri učiteljih ali pri učiteljicah. Raziskali bomo še, katere osebnostne lastnosti učiteljev in učiteljic so pomembne učencem in katere učenkam, kakor tudi, ali je učencem in učenkam (ločeno tudi po spolu) ljubše, da jih poučujejo učitelji ali da jih poučujejo učiteljice.

V zadnjem delu empirične raziskave bomo učitelje in učiteljice vprašali, ali je po njihovem mnenju z vidika otrok dobro, da imajo učenci in učenke na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji. Prosili jih bomo, da svoje odgovore argumentirajo.

Na podlagi vseh ugotovitev bomo na koncu poskušali argumentirati, ali je, in če je, zakaj je, tudi lik moškega v šoli potreben, saj bomo le tako lahko tudi zagovarjali 'potrebo' po bolj uravnoteženi spolni strukturi razrednih učiteljev in učiteljic. Zavzemanje za to, da bi večje število moških vstopilo v učiteljski poklic, je namreč praksa že marsikaterega šolskega ministrstva po svetu.

V zadnjem delu doktorske disertacije bomo zato spregovorili še o nekaterih možnih strategijah večjega vključevanja moških v učiteljski poklic ter pri tem izpostavili bolj uravnoteženo spolno strukturo razrednih učiteljev in učiteljic kot enega od možnih korakov k uspešnejšemu spodbujanju integracije načela enakosti spolov v šoli in gledano širše tudi v družbi.

Med razrednimi učitelji in učiteljicami po spolni strukturi prevladujejo ženske, o čemer bomo sicer več govorili v poglavju *Feminizacija učiteljskega poklica*. Izpostaviti želimo, da bomo v našem doktorskem delu, kadar bomo govorili tako o moških kot ženskah, uporabljali obliko *učitelji in učiteljice*. Kadar pa bomo želeli posebej poudariti spol učitelja, bomo pisali *učitelji* oziroma *učiteljice* in tudi *moški* oziroma *ženske*.

Podobno bomo pisali tudi pri otrocih. Kadar bomo mislili na vse otroke, ne glede na spol, bomo uporabili obliko *učenci in učenke*; s poudarjanjem spola otrok pa bomo posebej zapisali *učenci* oziroma *učenke* in tudi *dečki* oziroma *deklice*.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 OPREDELITEV NEKATERIH OSREDNJIH POJMOV

Za vzgojo in izobraževanje, za pojma, ki jima namenjam večji del pozornosti, lahko rečemo, da ju venomer bolj ali manj povezujemo in le redkokdaj ločujemo drug od drugega ali, kot izpostavi Strmčnik, je »težišče na enem ali na drugem« (2001: 81). Tako ugotovimo, da lahko oba procesa le 'umetno' ločujemo, vendar bomo za lažje razumevanje kompleksnosti odnosov ključnih akterjev v disertaciji (predvsem med starši, učitelji in učiteljicami ter učenci in učenkami) to ločitev kljub temu naredili in v določenih segmentih posebej omenjali vzgojo in posebej izobraževanje.

Vsekakor pa bomo najprej definirali, kaj je pravzavprav vzgoja in kaj izobraževanje, opredelili razliko med obema procesoma ter opozorili na možnost zamenjave pojma vzgoja z vzgoji podobnim procesom, socializacijo, zato bomo opredelili tudi ta pojem. Besedo socializacija bomo namreč uporabljali v različnih kontekstih: v družini (v odnosu starši-otroci) in v šoli (v odnosu učitelji in učiteljice-učenci in učenke ter učenci in učenke-sovrstniki), zato je razumevanje tega pojma velikega pomena.

Starši se npr. pri vzgajanju svojih otrok pogosto že pred njihovim rojstvom sprašujejo o tem, kako jih bodo vzgajali, pri čemer si nekateri pogosto pomagajo s številno dostopno literaturo o tej tematiki, ki jih usmerja k temu, kakšna je 'dobra' vzgoja, da bodo otroci lahko vsestransko razvili svojo osebnost ipd.. Pogosto se že pred samim vstopom otroka v šolo sprašujejo tudi o tem, kakšna bo otrokova prihodnost, pri čemer pa se v pogovorih velikokrat posebej dotaknejo vprašanj o izobrazbi, ki je bo otrok deležen. Skratka govorijo o izobraževanju kot 'najpomembnejšem' elementu šole kot družbene institucije. Pri tem seveda mislijo tudi na pomembno vlogo učiteljev in učiteljic, ki bodo njihove otroke poučevali. Mi se bomo osredinili na razredne učitelje in učiteljice, zato bomo opredelili, kdo so razredni učitelji in učiteljice. V povezavi z njimi bomo izpostavili tudi pojem avtoriteta – kaj je in zakaj je pri vzgoji potrebna. Iskali bomo odgovor na vprašanje, ali je danes starševska avtoriteta na poklicnega vzgojitelja težje prenosljiva kot nekoč, pri čemer bomo tudi odprli vprašanje, ali imajo učitelji v šoli večjo avtoriteto kot učiteljice, in poskusili odgovoriti nanj. Z avtoriteto

učiteljev in učiteljic se tesno povezuje tudi njihov način discipliniranja in kaznovanja, zato bomo opredelili tudi omenjena pojma. V povezavi z vzgojo in avtoriteto si zastavimo vprašanje o vlogi osebnosti učiteljev in učiteljic, ki jo nekateri avtorji povezujejo z osebnostnimi lastnostmi 'dobrih' učiteljev in učiteljic. Zanimalonas bo, katere so te osebnostne lastnosti, ki zaznamujejo 'dobre' učitelje in učiteljice.

V doktorski disertaciji predvsem odpiramo vprašanja o razlikah med spoloma (med moškimi in ženskami tako v družini kot šoli in tudi med dečki in deklicami, predvsem v učni uspešnosti), zato bomo v tem poglavju tudi opredelili, kaj je spol ter z njim povezane nekatere pojme, kot so moškost in ženskost, spolne vloge, spolna identiteta ter spolni stereotipi, ki jih nato omenjamo v različnih kontekstih našega dela.

### **2.1.1 Vzgoja**

Ko govorimo o vzgoji, imamo pred očmi vsaj dve osebi, in sicer vzgojitelja in vzgajanca. Naloga vzgojitelja v današnjem času (v tej vlogi so lahko različne osebe: starši, sorodniki, poklicni vzgojitelji in vzgojiteljice, učitelji in učiteljice itd.), torej naloga tiste osebe, ki vzgaja, je, kot izpostavi Medveš, seznanjanje otroka z vrednotami ter spodbujanje moralnega razsojanja (Medveš, 1991: 215). Nam zgodovinski pogled na definicijo vzgoje dopušča enako interpretacijo? Zagotovo ne, saj kot navaja Medveš (ibid.: 214), je bila vzgoja v preteklosti vedno razumljena kot namerna in zavestna dejavnost vzgojitelja z otrokom, kjer je bil vzgojitelj hkrati zelo aktiven in prepričan, da vse, kar z vzgajancem počne, počne z najboljšimi nameni in v imenu najvišjih idealov – s tem je bil cilj vzgojnega delovanja vedno vezan na želeno podobo človeka; torej pomemben je bil cilj in ne sam proces vzgoje.

V današnjem času pa vzgoje ne gre več razumeti tako in opaziti je drugačen pogled tako na vzgojo kot vlogo vzgojitelja. Vseeno lahko rečemo, da je vzgojitelj še vedno aktiven v tem procesu, vendar je v drugačni vlogi kot v klasičnem pojmovanju vzgoje – vzgojitelj namreč namerno in načrtno razvija otrokove zmožnosti in krepi njegovo aktivno vlogo v njunem odnosu. Rezultat takega delovanja je, da otrok razvije različne zmožnosti, ki mu bodo omogočile, da se bo kar se da uspešno soočal z različnimi vsakodnevnimi problemi, ali kot

omenja Lesar (2002), zavedal se bo svoje odgovornosti za (ne)dejavnost v odnosu do sebe, soljudi in sveta.

Tako lahko rečemo, da obstajajo različne opredelitve, kaj je vzgoja, kakor tudi, da je vzgoja vpletena v zgodovinsko-družbeni kontekst, je vedno del občečloveških odnosov in se zato pogledi nanjo skozi čas bistveno spreminjajo. Naš namen ni poglobljanje v različne opredelitve vzgoje, izpostaviti pa želimo, da je pojmovanje vzgoje zelo kompleksno, zaradi česar se vzgojo pogosto enači tudi z nekaterimi drugimi procesi, pa čeprav so med njimi jasno začrtane razlike.

Če pogledamo že samo dejstvo, ki ga navajata Peček in Lesar (2009: 25), da se vzgoja ne uresničuje le v neposrednem medosebnem odnosu vzgojitelja in vzgajanca, temveč tudi skozi vsebine, ki se nanašajo na kognitivni nivo (znanje) in afektivni nivo (stališča), kar pomeni, da ni vzgoje brez vsebine, kakor tudi ne brez načinov, kako se vsebina posreduje, in odnosov, ki se ob tem vzpostavljajo, si lahko zastavimo vprašanje, ali ne govorimo pri tem tudi že o izobraževanju in socializaciji vzgajanca.

Kot je razvidno in smo že omenili, je pogosto težko ločevati med procesi, ki so si 'podobni', saj se odvijajo istočasno, se med seboj prepletajo in so odvisni drug od drugega. Zato si bomo v nadaljevanju pogledali opredelitve nekaterih vzgoji 'podobnih' procesov, kot sta npr. socializacija in izobraževanje.

### **2.1.2 Vzgoja in socializacija**

Pojem *socializacija* se v vsakdanjem pogovoru uporablja zelo redko in vprašanje je tudi, ko govorimo o socializaciji, ali imamo s sogovorniki enako predstavo oziroma poenoteno pojmovanje tega pojma. Odgovor je najverjetneje, da ne. Že če opazimo npr. otrokovo (za nas) neprimerno vedenje (v parku, v šoli ipd.), bi lahko z različnimi sogovorniki ob tem imeli različen pogled na vzroke za njegovo vedenje, čeprav bi lahko imeli enako mnenje, da je njegovo obnašanje rezultat njegove socializacije.

Vendar pa, kot poudarja Gudjons (1994: 123), procesi, ki so vodili posameznika oziroma posameznico k določemu vedenju, niso vidni – so le pojmovni konstrukti. Tako bi lahko tudi

rekli, da termin socializacija predstavlja področje, ki si ga je težko vizualizirati, saj gre po besedah Peček in Lesar (2009) za model, ki slikovito prikazuje tisto, kar ni vidno kar tako. Kaj torej posameznika povezuje s socializacijo?

Večina avtorjev jo opredeljuje zelo podobno in opaziti je, da se večina opredelitev socializacije osredotoča na interakcijo med posameznikom in družbo. Corsaro (1997) npr. govori o socializaciji kot o procesu, v katerem se otrok usklajuje z družbo, jo ponotranji in tako gradi svojo osebnost, Južnič (1989, po Peček in Lesar, 2009: 26) pa o vpeljevanju posameznika v objektivni svet človeške družbe in njenih delov. Pri tem znotraj socializacije potekajo življenjski, razvojni in učni procesi, ki omogočajo življenje in preživetje ljudi v socialnem sistemu oziroma družbi (Rieländer, 2000). Iz omenjenih opredelitev lahko izpeljemo, da se s socializacijo oblikuje celotna posameznikova osebnost, kar poudarja tudi Godina (1983: 25), ki pri tem še posebej izpostavi, da je socializacija tudi sredstvo, s katerim je družbi in kulturi zagotovljena kontinuiteta oziroma gre v procesu socializacije za »celoto odnosov, ki v procesu usklajevanja posameznika z družbo nastajajo med posameznikom in družbo in skozi katere se uresničujeta dva različna cilja: razvoj posameznikove osebnosti na eni strani in reprodukcija družbe na drugi strani«.

Pa smo s tem že dovolj jasno predstavili razliko med vzgojo in socializacijo oziroma razmerje med njima? Če se vrnemo k prej omenjenemu primeru (neprimerne) vedenja otroka, bi lahko sogovorniki prav tako iskali vzroke za otrokovo vedenje v njegovi vzgoji in morda rekli: »Takšen je zaradi (neprimerne) vzgoje staršev.« Morda bi lahko celo rekli, da ni bistvene razlike s prej omenjenim, ko se je vzroke za tako vedenje iskalo v otrokovi socializaciji. Izenačevanje pojmov vzgoja in socializacija je tudi med strokovnjaki zelo pogosta, zato Peček in Lesar (2009: 28) opozarjata, »da takšno izenačevanje obeh procesov vodi v zgubljanje razlik med njima ter v siromašenje zlasti pojma vzgoje«.

Omenili smo, da se v procesu socializacije govori predvsem o tem, kako družba vpliva na oblikovanje posameznika, oziroma o tem, kako se posameznik vključi vanjo. Vendar pa socializacija ne govori tudi o tem, kako postane posameznik avtonomen, neodvisen od drugih ... za kar pa bi lahko rekli, da je cilj današnje vzgoje. Zakaj omenjamo *današnje*? Peček in Lesar (ibid.: 29) se zavedata, da bi lahko nekateri kritiki, izhajajoč z vidikov socializacije,

rekli, da so cilji vzgoje, ki so povezani z oblikovanjem posameznikove avtonomnosti in neodvisnosti od drugih, značilni bolj za današnji čas, saj so bili v preteklosti v ospredju cilji, kot so pokornost, poslušnost, delavnost ipd., kar pa po njunem mnenju le še dodatno pokaže, da je avtonomnost posameznika družbeno pogojena in zato s časom tudi spremenljiva.

Pri tem se zastavi tudi vprašanje, ali je vzgoja socializaciji logično-pojmovno nadrejen ali podrejen pojem, kar Peček in Lesar utemeljujeta z dveh vidikov – z vidika nadzorovanja procesa in z vidika ciljev (več o tem v Peček in Lesar, 2009: 30).

Kot smo omenili, gre pogosto za izenačevanje obeh procesov, zato se je treba zavedati osnovnih razlik med njima. Zaradi tega nekatere od teh razlik v nadaljevanju na kratko povzamemo po prej navedenih avtoricah (ibid.: 31): pri socializaciji gre torej za spontan proces, z nenačrtovanimi in nenamernimi vplivi na posameznika, medtem ko je vzgoja namerna dejavnost, kjer je v ospredju vselej zavedni namen in cilj; pri socializaciji se poudarja pasivna vloga socializatorja in socializiranca, pri vzgoji pa je potrebna aktivna vloga vzgojitelja kakor tudi vsaj minimalna aktivnost vzgajanca; z vidika cilja obeh procesov se pri socializaciji izpostavlja vključitev posameznika v družbo, sprejetje realnih pravil in vrednot, ki so zanj značilne, pri vzgoji pa je cilj osamosvojitve od vzgojiteljev, razvoj individualnosti, avtonomnosti in sposobnosti opravljanja s samim s seboj ... Skratka cilj vzgoje je, da ukine potrebo po sami sebi.

In če te ugotovitve prenesemo npr. v šolski prostor, kjer se učitelji in učiteljice pojavijo ne le v vlogi vzgojiteljev, ampak tudi socializatorjev, lahko rečemo, da je njihova naloga, da opravljajo svojo vlogo poučevalcev, da na ravni zglada živijo življenje v skladu s trenutno aktualnimi/realnimi vrednotami, ki jih sicer eksplicitno ne izpostavljajo, ampak jih le živijo. Učitelji in učiteljice lahko neposredno vplivajo na učne vsebine, na način poučevanja ipd. ter tako posredno in nenačrtno vplivajo na socializirance (ibid.: 29).

Pogosto pa se v literaturi, ko se omenja socializacijo, izpostavi tudi pojem *identiteta*. Ta zajema tiste duševne in vedenjske značilnosti posameznika, ki predstavljajo enotnost življenja in doživljanja skozi različna življenjska obdobja ter skozi različne situacije (Nastran Ule, 1992, v Peček in Lesar, 2009: 19). S tega zornega kota identiteta ni nekaj končnega, ampak je njen razvoj pogojen z različnimi življenjskimi obdobji – začne se v zgodnjem otroštvu, višek

doseže v adolescenci in se nadaljuje v odraslo dobo. Tako so temelji identitete mladostnika pridobljeni v otroštvu s posnemanjem staršev oziroma pomembnih Drugih v njegovem življenju in slonijo na posredovanih vrednotah in stališčih. Intenzivno oblikovanje identitete nato poteka šele v zgodnji mladostni dobi, ko mladostnik ob obstoječih vrednotah prevzema tudi nove kulturne vrednote, norme, simbole in simbolne sisteme oziroma vzorce, vendar ne celotne, ampak samo tiste, ki ustrezajo njegovim trenutnim potrebam (ibid: 19).

Kot meni Poljšak Škraban (2004: 19), v razvojni psihologiji ne obstaja enoznačna definicija identitete, zato lahko pojem identiteta enačimo tudi s pojmi *ego*, *jaz*, *karakter* ipd. Oblikovanje identitete je torej proces, kjer posameznik išče odgovore na vprašanja o tem, kdo je, komu pripada, kaj želi doseči, kam želi prispeti in kaj želi postati.

Ker bomo v našem delu omenjali tudi vpliv vrstnikov na vzgojno-izobraževalni proces, želimo še posebej izpostaviti vrstnike kot ene najpomembnejših členov v verigi socializacijskih procesov. Corsaro in Eder (1990, v Caroso, 1997) omenjata otroško vrstniško kulturo kot trden niz aktivnosti, vrednot in skrbi, ki jih otroci oblikujejo in delijo v interakciji z vrstniki. Kranjčan (2006) meni, da vrstniška kultura ponuja in utrjuje socialne in kulturne povezave med mladimi, istočasno pa postaja še institucija socialne regulacije, kar pomeni, da se pri mladih oblikuje skupinska pripadnost, ki presega razlike med družbenimi razredi in kulturno opredelitvijo. Rich Harris (2007) izpostavi, da s tem vrstniška kultura posega v socializacijo posameznikov, spreminja in oblikuje njihovo osebnost, ki jo bodo otroci oziroma mladostniki odnesli s seboj v odraslost.

Vrstniške skupine se oblikujejo sicer že v predšolskem obdobju, vendar nimajo takšnega vpliva na posameznika kot v obdobju poznega otroštva (v tem obdobju so otroci stari od 10 do 15 let), ki je lahko za mlade težavno in stresno. Posamezniki naj bi bili v precepu, saj vrstniki in prijatelji postajajo pomembnejši od družine. Vstop v vrstniško skupino naj bi pomenil tudi 'izstop' iz družine, ki je velikokrat preveč zaščitniška, hkrati pa pomeni tudi pot k osamosvojitvi (Bajzek, 2008).

Zato je v tem kontekstu treba omeniti še teorijo skupinske socializacije, pri čemer se opiramo na delo ameriške psihologinje Rich Harris (2007), ki izpostavlja vprašanja, kot so npr.: Kaj posameznike nagovarja k izbiri in vključitvi v neko skupino? Zakaj posnemajo vrstnike pri



deviantnem obnašanju? Teorija skupinske socializacije govori namreč o tem, kako se otroci socializirajo in kako se njihova osebnost med razvojem spreminja. Vemo, da se posamezniki identificirajo s skupino, prevzemajo njen način govora, vedenja, slog oblačenja ipd. Rich Harris (2007) meni, da posamezniki to počno samodejno, ker hočejo biti podobni sovrstnikom, sicer bi bili posmehovani, v najslabšem primeru pa izločeni iz skupine. In ravno sprejetost oziroma zavrnitev skupine lahko trajno zaznamujeta osebnost posameznika.

### ***2.1.3 Vzgoja in izobraževanje***

Že samo dejstvo, da v šoli poteka vzgojno-izobraževalni proces, nakazuje, da se oba procesa med seboj tesno povezujeta, kot smo že omenili v uvodnem poglavju, zato nas zanima, kako nekateri opredeljujejo izobraževanje, kakor tudi glavne razlike med enim in drugim procesom. Poljak (1982, v Peček in Lesar, 2009: 36) je izobraževanje opredelil kot proces, v katerem človek pridobiva znanje in razvija različne sposobnosti oziroma lastnosti, ki mu omogočajo, da učinkovito opravlja neko delo. Rečnik (1991) poudari, da izobraževanje zajema kognitivno in psihomotorično področje posameznikove osebnosti in da vse pomembnejše postajajo sposobnosti, ki bodo človeku pomagale pri samostojnem učenju in izobraževanju vse življenje.

Lahko bi rekli, da je izobrazba posameznika pomemben element njegove uspešnosti v življenju, a se nam pri tem seveda tudi postavi vprašanje, ali potrebujemo le visoko izobražene ljudi, saj kot ugotavlja Ule (2008: 140), je današnja moderna ekonomija (pre)nasičena z visoko izobraženimi ljudmi in vprašanje je, ali jih res potrebuje toliko, kot jih producira izobraževalni sistem. S tem lahko nekateri mladi izgubljajo vero, da je dobra izobrazba pogoj za uspeh.

Po Strmčniku (2001: 81) bi lahko povzeli nekatere razlike med vzgojo in izobraževanjem, ki se kažejo predvsem v tem, da se človek izobražuje celo življenje, vzgoja pa je praviloma sklenjena, ko človek odraste; da je težišče vzgoje vsekakor v družini, izobraževanja pa v posebnih institucijah; da se vzgoja zavzema predvsem za vrednote, izobraževanje pa za znanstvena spoznanja; da je izobraževanje praviloma samoodločujoče, vzgoja pa je pogosto vrinjena in vodena od zunaj; da izobraževanje bolj sledi interesom posameznika kot vzgoja;



da so pri izobraževanju posredniki učne vsebine, pri vzgajanju pa je najpomembnejši zgled; da izobraževanje meri predvsem na razum, vzgajanje pa na čustva; da ima izobraževanje več značilnosti dela, katerega rezultati so vidni prej kot pri vzgoji; da je izobraževanje bolj razdelano, saj poznamo izobraževalno načrtovanje, ekonomijo, politiko, izobraževanje odraslih, starejših ipd., in da vzgoja izraža odnose moči, tudi represivne, zlasti odraslih nad mladimi, pojem izobraževanja pa teh odnosov ne zajema.

Tako tudi Jereb (1989: 15) meni, da vzgoja in izobraževanje potekata v institucionalnih ali formalnih oblikah, ki medsebojno povezani tvorita vzgojno-izobraževalni sistem.

Z vzgojo in izobraževanjem pa se pogosto omenja tudi pojem *edukacija*, ki izhaja iz angleškega izraza '*education*', in ga v tujih strokovnih razpravah pogosto zasledimo. Z njim smo soočeni tudi pri prebiranju tuje literature in nato pri 'prevajanju' v naš jezik, zato se nam zdi pomembno, da na kratko opredelimo tudi uporabo tega pojma.

Če pogledamo opredelitve različnih avtorjev, hitro ugotovimo, da je stanje konfuzno, saj je, kot izpostavita Peček in Lesar (2009: 40), pri nekaterih avtorjih izraz *edukacija* pogosto uporabljen kot nadpomenka sintagmi *vzgoja in izobraževanje*, pri drugih je uporaba osredotočena zgolj na enega od obeh procesov, kjer nekateri bolj poudarijo vzgojo in s tem oblikovanje celovite osebnosti, drugi pa izobraževanje in s tem proces osvajanja znanja. In kar je še najbolj zanimivo pri tem – mnogo je tistih, ki izraza ne definirajo in ga zgolj uporabljajo. Avtorici tudi navajata različno rabo tega izraza v današnjem času, pri čemer skleneta, da se pojavi resen dvom o smiselnosti 'uvoza' tega pojma v naš prostor, še posebno če bi z njim nadomestili pojma *vzgoja in izobraževanje*, saj so vsebina in procesi pri slednjih dveh bistveno širši (več o tem *ibid.*: 42–43).

Zato bomo tudi v naši nalogi uporabljali izraza *vzgoja in izobraževanje* in ne *edukacija*, pa čeprav ga v tuji strokovni literaturi, ki smo jo uporabili, večinoma zasledimo kot sintagmo '*primary education*' (kar bomo v našem jeziku razumeli in pisali kot *vzgoja in izobraževanje* v osnovni šoli).

#### **2.1.4 Razredni učitelji in učiteljice**

V vzgojno-izobraževalnem sistemu igrajo eno od ključnih vlog učitelji in učiteljice, ki nastopijo, kot smo že nakazali in o čemer bomo še govorili, tako v vlogi posredovalcev znanja ('učitelji') kakor tudi posredovalcev nekih vrednot, pravil, norm ipd. ('vzgojitelji'). Ker smo osredotočeni na poklic razrednega učitelja, nas najprej zanima, kdo so sploh razredni učitelji in učiteljice.

Izhajajoč iz opredelitve v Zakonu o osnovni šoli, lahko razredni učitelji in učiteljice v Sloveniji poučujejo od 1. do 6. razreda, in sicer vse predmete. V 1. razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj oziroma učiteljica razrednega pouka in vzgojitelj oziroma vzgojiteljica predšolskih otrok, izjemoma pa lahko tudi dva učitelja oziroma učiteljici razrednega pouka.

V začetku druge triade, torej v 4. in nato tudi v 5. razredu, še vedno poučujejo razredni učitelji in učiteljice vse predmete, tuji jezik in vzgojne predmete pa lahko tudi že predmetni učitelji in učiteljice, vendar ne več kot 2 predmeta v 4. in ne več kot 3 predmete v 5. razredu.

V 6. razredu že poučujejo učitelji in učiteljice predmetnega pouka, lahko pa tudi še razrednega (Zakon o osnovni šoli, 2007).

Ob pregledu nekaterih dokumentov (Unescov priročnik za uporabo mednarodne standardne kvalifikacije izobraževanja, 2001; *Eurydice – The structure of the European education system*, 2011/12) ugotovimo, da se delo razrednih učiteljev in učeljic tudi drugod po svetu nanaša večinoma na poučevanje prvih šest razredov, se pa nekatere države razlikujejo glede vstopne starosti otrok v osnovno šolo. Na Irskem je npr. vstopna starost otrok že s 4 leti.

Pri nas morajo starši v 1. razred osnovne šole vpisati otroke, ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili starost 6 let. Otroku se lahko začetek šolanja na predlog staršev, zdravstvene službe ali komisije za usmerjanje odloži za eno leto, če se ugotovi, da otrok ni pripravljen za vstop v šolo (Zakon o osnovni šoli, 2007).

Tudi zunaj evropskih okvirjev je podobno, npr. v Avstraliji razredni učitelji in učiteljice ('primary' ali 'elementary teachers') poučujejo prvih 6 razredov, vstopna starost otrok v šolo pa je večinoma s 5 ali 6 leti (Aussie educator, 2012).

Ker bo v našem delu veliko govora o odnosih in medsebojnih vplivih med učitelji in učiteljicami ter učenci in učenkami, ne moremo mimo nekaterih vprašanj, povezanih z vzgojo. Pri tem nas predvsem zanimajo pomen oziroma vloga avtoritete učiteljev in učiteljic v vzgoji, različni vidiki discipliniranja in kaznovanja, ne nazadnje pa tudi osebnost učiteljev in učiteljic, saj se nam zastavlja vprašanje, ali le-ta tudi, in če ja, koliko, vpliva na samo uspešnost vzgoje.

### **2.1.5 Učitelji in učiteljice ter avtoriteta**

Uporaba pojma avtoriteta je v družinskem, še posebno pa v šolskem prostoru zelo pogosta in največkrat uporabljena v kontekstu, ko rečemo, da nekdo ima avtoriteto ali pa je nima. Kaj pravzaprav to pomeni? Je avtoriteta nekaj negativnega ali pozitivnega? Odgovore o tem lahko najdemo že v slovarju tujk, kjer so razloženi njeni različni pomeni, kot so npr.: ugled, veljava; oblast, (pre)moč; vplivna oseba; priznan strokovnjak (Travzes, 2002), iz česar je tudi razvidno, da avtoriteta tako ni le nekaj grozečega in omejujočega, ampak jo lahko predstavlja tudi nekdo, ki je vpliven, priznan in ima ugled.

V našem prostoru o vlogi avtoritete največ piše Kroflič (1997: 55), ki jo definira z vidika vzgojitelja in govori o moči, ki jo potrebuje vzgojitelj, da bi vodil razvoj otrokove osebnosti v zaželeni smeri. Govori torej o posebni obliki pedagoškega odnosa, v katerem vzgojitelj vodi, usmerja in tudi disciplinira otroka s prizadevanjem, da bi otrok vsebino vzgoje in izobraževanja ponotranjil in sprejel za svojo.

Sprašujemo se, ali je lahko avtoriteta kot moč vplivanja tudi škodljiva, in če je, kdaj. Gogala (2005: 96–98) govori o dveh tipih avtoritete: *biti avtoriteta* – kar pomeni, da ima odrasla oseba znanje, na katerega se je moč zanesti, od nje želimo sprejemati vrednote ipd., ter *biti na poziciji avtoritete* – kar pa pomeni, da ima oseba nadrejeni položaj, zaradi česar ima pravico, da ukazuje in zahteva, podrejeni pa se odziva s poslušnostjo ipd. Pri tem Kroflič (1997: 54–59) opozori, da lahko slednja vodi k manipuliranju in tako predstavlja veliko oviro pri doseganju najvišjih vzgojnih ciljev, kot je npr. razvoj svobodne, kritične in odgovorne osebnosti, zato je zelo pomembno, da se zavedamo škodljivih učinkov avtoritete in

poskušamo vzpostaviti manj škodljive oblike, saj bi z njeno morebitno ukinitvijo le-ta še pridobila na moči, ker bi izginila v območje nezavednega.

Tako lahko sklenemo, da je za učitelje in učiteljice avtoriteta ključnega pomena pri vzgoji in izobraževanju, saj jim daje moč, da usmerjajo otroke pri razvoju njihove osebnosti; vprašanje, ki se nam pri tem zastavi, pa je, zakaj nimajo vsi učitelji in učiteljice dovolj 'velike' avtoritete.

K vprašanju o avtoriteti se bomo vrnili v poglavju *Odsotni oče*, kjer bomo govorili tudi o prenosljivosti starševske avtoritete na poklicnega vzgojitelja, o očetovskem in materinskem tipu avtoritete ter o novih oblikah t. i. permisivne vzgoje ter s tem izpostavili, kdaj je prenosljivost avtoritete mogoča in kdaj težje prenosljiva. Treba je posebej izpostaviti, da danes v šolah velja vse drugo kot pa klasičen vzorec odnosa med starši in učitelji in učiteljicami, ko je roditelj pospremil svojega otroka v šolo, rekoč: »To bo odslej tvoj drugi dom. Želim, da ubogaš učitelja, kot si doslej ubogal mene!« (Kroflič, 1997: 268).

Tako je treba poudariti, da avtoriteta učiteljev in učiteljic temelji tudi na tem, kako avtoriteto otroku privzgojijo starši in jo nato ob vstopu otroka v šolo (ne) prenesejo na učitelje in učiteljice. Kroflič (2005: 37) meni, da šola kot institucija in z njo učitelji in učiteljice potrebujejo podporo prvih avtoritet, pri čemer morajo starši podpreti delovanje institucije in v otroku vzbuditi zaupanje v šolo ter učitelje in učiteljice.

Danes ni mogoče opaziti le, da ima mnogo učiteljev in učiteljic pogosto težave z vzpostavljanjem avtoritete v razredu, temveč tudi sodelovanje s starši postaja vse bolj težavno, saj imajo starši pogosto svoje 'kaprice' ter tudi različna pričakovanja do učiteljev in učiteljic, ki vzgajajo in izobražujejo njihovega otroka. Ali kot meni Kroflič (1997: 275), vse bolj se zdi, »da si učitelji pogosto ne morejo zagotoviti niti tiste minimalne avtoritete, ki bi še omogočala vsaj znosno komunikacijo z učenci«.

Vprašanje je, ali gre za to iskati razloge predvsem v nesposobnosti/neusposobljenosti učiteljev in učiteljic ali pa morda tudi in predvsem v t. i. permisivni vzgoji otrok. Na to vprašanje bi lahko deloma odgovorili tudi z argumentiranjem, da se permisivna kultura ne kaže le v novem vzgojnem slogu, ampak se seli tudi v šole in se izraža, kot omenja Kroflič (ibid.), »v večji izbirtosti vsebin, manj represivnih oblikah ocenjevanja (opisno ocenjevanje), manj zaostrenih pogojih za napredovanje (napredovanje v višji razred z negativno oceno), sodobnejših

metodah poučevanja (ki so zasnovane na vsaj na videz dejavnejši in samostojnejši udeležbi učencev) ter ne nazadnje v bolj demokratičnih odnosih med učenci in učitelji».

Tako bi lahko odprli tudi vprašanje, na čem pravzaprav temelji današnja avtoriteta učiteljev in učiteljic. Kaj bi lahko najbolj vplivalo na to, da imajo učitelji in učiteljice v razredu red, disciplino, 'spoštovanje' in dobre odnose z učenci in učenkami? Odgovori gredo najverjetneje v različne smeri, skoraj zagotovo pa lahko rečemo, da današnji učitelji in učiteljice ne morejo več uveljavljati le (svoje) pozicijske avtoritete, s katero bi si pri učencih in učenkah zagotovili 'poslušnost' – zgolj zaradi svojega 'statusa', da so oni učitelji oziroma učiteljice, drugi pa učenci oziroma učenke.

Na vzpostavitev odnosa (avtoritete) med učitelji oziroma učiteljicami in učenci in učenkami pravgotovo vpliva veliko različnih dejavnikov, med katerimi je treba še posebej izpostaviti transferno razmerje med njimi. Transferni odnos da učitelju oziroma učiteljici 'moč' in ga/jo postavi v položaj, »da tisto, kar izrazi kot pričakovanja ali zahteve učencu, le-ta izpolni, ker je prav ta učitelj to izrekel, ne zaradi zgolj racionalne prepričljivosti izrečenega, ne da bi zaradi učiteljeve zahteve učenec občutil nasilje nad seboj. Ker se učenec želi učitelju predstaviti kot ljubezni vreden, zadošča učiteljeva beseda, da bo učenec ustregel pričakovanjem, zahtevam, željam, ki jih je pri pouku izrazil učitelj« (Devjak idr., 2007: 36).

V nadaljevanju bomo govorili o načinih discipliniranja učiteljev in učiteljic in o njihovi osebnosti kot o pomembnih značilnostih, ki lahko vplivajo na oblikovanje njihove avtoritete pri učencih in učenkah.

### **2.1.6 Učitelji in učiteljice, discipliniranje in kaznovanje**

Pojem *disciplina* se v vsakdanjem govoru tesno povezuje s pojmom vzgoja in avtoriteta, saj je velikokrat slišati, ko nekdo reče, da nima dovolj avtoritete in ima velike težave z discipliniranjem. Discipliniranje je pomemben del vzgoje, vendar ga z njo ne gre enačiti, saj je, kot smo že omenili, pojem vzgoje zelo širok in ne vključuje le ukrepov, s katerimi bi želeli pri otroku doseči, da ponotranji določena pravila in vrednote, ampak ga navajamo tudi na lastno aktivno spreminjanje teh pravil, oblikovanje lastnih vrednot, medtem ko gre pri

discipliniranju predvsem za ukrepe, s katerimi želimo otroke podrediti določenim pravilom in redu. Tako problem discipline nastane predvsem pri neprilagojenem ravnanju in kršenju pravil, kar škoduje posamezniku in/ali skupnosti (Peček in Lesar, 2009: 55).

Disciplino tako izpostavljamo v kontekstu vzdrževanja reda v vzgojno-izobraževalni instituciji, kot je šola, saj je le-ta nujno potrebna, da v njej ne prevladuje kaotično stanje, kar bi zelo oteževalo vzgojno-izobraževalni proces.

Če spet izhajamo iz slovarja tujk (Travzes, 2002), zasledimo, da je beseda *disciplinirati* razložena kot: navaditi na disciplino, na red, v poslušnost, držati v redu, ustrahovati; beseda *discipliniran* pa kot: navajen na red, poslušen, ustrahovan (tudi s kaznijo). Tako ni presenetljivo, da se v vsakdanjem govoru disciplina pogosto nanaša na neko represijo. Drugače pa je v strokovni literaturi, kjer se disciplina ne nanaša le na red in poslušnost, ampak je obravnavana širše, in sicer kot zavestna disciplina, pri čemer je osnovno vprašanje pedagogike, kako takšno disciplino pri posamezniku doseči (Peček in Lesar, 2009: 55-56), pri čemer se pogosto postavi tudi vprašanje o kaznovanju kot pomembnem delu vzgoje. Kako to razumeti?

V definicije različnih oblik kazni se ne bomo spuščali, izpostaviti želimo predvsem nekatere vidike, zakaj je kazen pri vzgoji nujna. Tako Gogala (2005) omenja vzgojne oziroma pedagoške kazni. Dejstvo je, kot menijo nekateri avtorji (npr. Žlebnič, 1978: 14–23), da ni pravil brez kazni. Kazni so ves čas prisotne, ni se jim mogoče izogniti, predvsem pa je pomembno, da se pri kaznovanju npr. učenci in učenke zavedajo svojih kršitev pravil in norm, kar pa pomeni, da morajo biti z obstoječimi pravili dobro seznanjeni. Učitelji in učiteljice ne morejo kaznovati učencev in učenk za kršitev nekega pravila ali dogovora, ki ga le-ti niso poznali ali razumeli. Zanimiva pa je tudi trditev, ki jo navajata Peček in Lesar (2009: 61), da o tem, kaj je kazen, odločajo bolj učenci in učenke kot pa učitelji in učiteljice. Ukrepa, ki ga dajo učitelji in učiteljice, morda učenci in učenke ne doživijo kot nekaj negativnega, lahko se zgodi, da ga doživijo celo kot pozitivnega (kot nagrado). Ali pa obratno, npr. pogovor učiteljev in učiteljic z učenci in učenkami lahko slednji doživijo kot kazen. Tako avtorici izpostavita, da morajo učitelji in učiteljice dobro poznati učence in učenke, da jim bodo lahko

z ustreznimi ukrepi oziroma pedagoškimi kaznimi dali možnost premisleka in odločanja za (ne)upoštevanje postavljenih mej, pravil in dogovorov.

Ucman (1998: 47) meni, da se problematika discipline v šoli »največkrat izraža s konceptom, da je učenec naredil nekaj narobe v razredu ali kje drugje v šoli. Postavljeno pravilo je bilo kršeno, in je zato potrebno narediti nekaj, da se dogodek ne bo več ponavljal, obenem pa je potrebno doseči tudi, da bo posameznik svoje vedenje spremenil in ga prilagodil postavljenim pravilom.«

Pri tem naj bi bile zelo pomembne metode oziroma načini discipliniranja. Če želi šola oziroma če želijo učitelji in učiteljice doseči, da bodo določene sankcije dosegle učinek, jih morajo učenci in učenke doživeti kot pravične. Devjak idr. (2007: 22) menijo, da so postopki izrekanja vzgojnih ukrepov oziroma sankcij »pomembni tudi v vzgojnem smislu, saj omejujejo samovoljo vseh, zahtevajo ugotavljanje dejanskega stanja in silijo vse vpletene, da reflektirajo ravnanja«.

Res je, da je disciplinski režim določen tudi na ravni celotne šole ter opredeljen s šolskim redom in vzgojnim načrtom šole ter s tem formaliziran, pa vendar nas zanima predvsem neformalni disciplinski režim, ki ga učitelji in učiteljice uporabljajo vsakodnevno v razredih pri reševanju manjših ali večjih sporov in konfliktov, pri katerih ni nujno, da se končajo z izrekanjem ukrepa. Dejstvo je, da se učitelji in učiteljice (tu nimamo v mislih razlik med spoloma) med seboj zelo razlikujejo v tem, kakšna so njihova pričakovanja glede discipline v razredu oziroma so meje dovoljenega, do koder smejo učenci in učenke, različne (npr. nekatere učitelje in učiteljice ne moti, da se učenci in učenke med poukom sprehodijo do umivalnika, drugi morda tega ne dovolijo). Prav zaradi tega je pomembno, da učitelji in učiteljice ob začetku leta seznanijo svoje učence in učenke o svojih pričakovanjih in tudi o tem, kako se bodo na 'motnje' med poukom (npr. klepetanje, motenje drugih pri delu itd.) odzivali, pri čemer pa je pomembna tudi doslednost učiteljev in učiteljic.

Kar je vredno izpostaviti, je t. i. preventivna disciplina, katere namen je, da se učitelji in učiteljice izognejo potencialnim disciplinskim problemom. Pšunder (2006) povzema tri temeljna področja preventivnega delovanja, in sicer: vzpostavljanje prijetne, sproščene in spodbudne razredne klime; priprava učiteljev in učiteljic na učni proces in izvajanje le-tega



(uporaba učinkovitih metod dela, ki motivirajo učence in učenke za delo) ter organizacija, vodenje in upravljanje razreda (oblikovanje pravil vedenja ter posledic za kršitve, ki naj bi aktivno vključevalo tudi učence in učenke, saj naj bi s tem spodbudili občutek odgovornosti učencev in učenk za lastno vedenje).

### ***2.1.7 Učitelji in učiteljice ter njihova osebnost***

Zakaj se nam zdi pomembno spregovoriti tudi o osebnosti učiteljev in učiteljic? Menimo namreč, da igra pomembno vlogo pri vzgoji učencev in učenk. Da za uspešno vzgojo ni dovolj le dosledno upoštevanje in sledenje formalnim učnim stopnjam, preko katerih naj bi se učenci in učenke na logični in intelektualni ravni identificirali z učitelji in učiteljicami, temveč nanjo precej vpliva osebnost učiteljev in učiteljic, opozarja tudi Herbart (1985: 231–232). Omenja, da mora biti učitelj oziroma učiteljica čustveno stabilen/-a, zrel/-a v odločanju, biti mora 'človek dolžnosti'. Seveda pa ni edini avtor, ki poudarja pomen osebnosti učiteljev in učiteljic. Med drugimi tudi npr. Palmer (2001: 10–11) izpostavi, da »dobro poučevanje ne more biti skrčeno na tehniko, ampak izhaja iz identitete in integritete učitelja«. Zaradi tega bi lahko rekli, da ni enotnih učnih metod, ki bi 'delovale' same po sebi, temveč mora vsak učitelj oziroma učiteljica najti način dela, ki je v skladu z njegovimi/njenimi osebnostnimi lastnostmi oziroma 'edinstvenim učiteljskim talentom'.

Rečemo lahko, da učitelj oziroma učiteljica pristopi do učencev in učenk najprej kot 'oseba' in šele nato kot strokovnjak/-inja. Ali so učitelji in učiteljice pripravljeni svojo 'pozicijsko avtoriteto zmanjšati' na račun bolj demokratičnega sodelovanja z učenci in učenkami (kot je npr. skupno dogovarjanje o pravilih, ki veljalo v razredu), pa je vprašanje, ki ga je vredno izpostaviti. Učenci in učenke najverjetneje kaj hitro opazijo, pri katerih učiteljih in učiteljicah so lahko bolj sproščeni, katere si upajo neobremenjeno vprašati za mnenja, nasvet, kateri učitelji in učiteljice se trudijo ustvariti v razredu prijetno klimo itd.

Zato nas s tega vidika zanima, katere so tiste osebnostne lastnosti, ki bi jih morali imeti učitelji in učiteljice. Se jih sploh da določiti? Zanima nas, kako so 'dobri' učitelji in učiteljice opredeljeni v pedagoški literaturi in ali se lastnosti 'dobrih' učiteljev in učiteljic povezujejo z njihovimi osebnostnimi lastnostmi.



Če pogledamo s praktičnega vidika, bi lahko rekli, da se osebe, ki se odločijo za učiteljski poklic, vsega med poklicnim izobraževanjem zagotovo ne morejo naučiti in že vstopiti v poklic kot 'dobri' učitelji oziroma učiteljice. Lahko bi celo rekli, da učitelji in učiteljice imajo ali pa nimajo določenih lastnosti, ki jim omogočajo ustvariti prijetno delovno klimo v razredu, dobre odnose z učenci in učenkami ipd.

Pergar-Kuščer (2003: 113) npr. izpostavi, »da morajo zaradi pomena učiteljeve osebnosti za uspešno delo z otroki bodoči študenti na nekaterih pedagoških fakultetah v tujini uspešno prestati skrbno sestavljen selekcijski postopek, kjer se preverja nekatere komunikacijske spretnosti, interese in osebnostne lastnosti ter kandidatovo razumevanje učiteljskega poklica«. Tudi Arh in Lavtar (1997: 16) menita, da so poleg ustrezne izobrazbe pomembne tudi »ustrezne osebnostne kvalitete posameznika, še posebej za delo z mladimi ljudmi«.

Že pred nekaj desetletji je Gogala (1931, v Kroflič, 2000: 58, 72) obravnaval pomen osebnosti učiteljev in učiteljic. Zagovarjal je tezo, da je ena od najpomembnejših subjektivnih kvaliteta t. i. pedagoški takt oziroma občutek, toda kljub temu morajo učitelji in učiteljice poznati tudi pedagoško teorijo. Pomemben koncept vzgoje vidi Gogala v pedagoškem erosu in govori o treh ravneh, ki naj bi bile razvite pri učiteljih in učiteljicah, in sicer: osebni pedagoški eros (čustveni odnos učiteljev in učiteljic do otrok); stvarni pedagoški eros (odnos učiteljev in učiteljic do učne snovi) in pedagoški eros do oblikovanja (odnos učiteljev in učiteljic do pedagoškega dela). Tako je izpostavljena ljubezen učiteljev in učiteljic do otrok in do samega dela z njimi, kar je tesno povezano z vzgojno močjo vzgojitelja in omogoča pristen vzgojni stik med učitelji oziroma učiteljicami in učenci oziroma učenkami.

O osebnosti učiteljev in učiteljic je v sodobnejšem času pri nas pisal Šinkovec (2000: 5–8) in opaziti je tudi nekatere podobnosti s pedagoškim erosom, ki ga omenja Gogala. Šinkovec se je dotaknil nekaterih lastnosti, ki naj bi jih imeli 'dobri' učitelji in učiteljice, pri čemer se je opiral tudi na Etični kodeks članov Društva katoliških pedagogov Slovenije. Izpostavil je, da je v njem poudarjen lik učitelja oziroma učiteljice v različnih razsežnostih. Učitelj oziroma učiteljica je po svoji naravi dela 'čuteč' človek. To pomeni, da je pozoren/-a na to, kar se dogaja v odnosu do učencev in učenk. Občutljiv/-a je za medčloveški odnos. Kdor tega čuta nima, težko etično deluje in izpolnjuje zahteve poklica. Ni dovolj posluh za glasbo, občutek

za barve in besedo. Učitelj oziroma učiteljica mora imeti čut ali posluš za človeka. Učitelj oziroma učiteljica zna poslušati in sprejemati. Svoje delo ljubi. Zna ustvarjati skupnost (učencem in učenkam pomaga, da se učijo živeti v skupnosti in da skupaj z učitelji in učiteljicami, drugimi delavci šole in s sovrstniki v ozračju pristnega medsebojnega zaupanja in pogovora oblikujejo vzgojno skupnost). Svoja razmišljanja Šinkovec konča z mislijo, da ne moremo govoriti o nekem idealnem liku učitelja oziroma učiteljice. Dejstvo je, da vse bolj pomemben postaja učitelj oziroma učiteljica kot človek. Vloga učitelja oziroma učiteljice bo predvsem v tem, da bo postal/-a vir človečnosti. Učenci in učenke naj bi se namreč oblikovali ob osebnosti učiteljev in učiteljic.

Pristnost učiteljev in učiteljic kot osebnostno lastnost omenja Palmer (2001) in pravi, da ga je prav presojanje mlajših otrok, ki hitro začutijo pristnost učiteljev in učiteljic in se nanjo odzovejo, prepričalo, da je osebnost učiteljev in učiteljic ključnega pomena na vsaki stopnji izobraževanja.

Tako bi lahko rekli, da so za 'dobre' učitelje in učiteljice potrebne tudi lastnosti, ki se nanašajo na ekstravertiranost, kot so npr. »toplina, prijaznost, zgovornost, živahnost, odzivnost, impulzivnost, odprtost in skupinska orientiranost, ki so pozitivno povezane z razvojem ustvarjalnosti otrok« (Pergar-Kuščer, 1994b: 264). Po mnenju Pergar-Kuščer (1994a, b) lahko med osebnostnimi lastnostmi učiteljev in učiteljic, ki ugodno vplivajo na delo z otroki, izpostavimo še družabnost, ki omogoča ustvarjanje sproščenega vzdušja, drznost, zaradi katere imajo učitelji in učiteljice več razumevanja za spontanost otrok in lažje razrešujejo konflikte, radoživost, smisel za humor in sprejemanje originalnih domislic otrok, pripadnost skupini, ki učence in učenke povezuje, discipliniranost in odgovornost, emocionalna stabilnost in tolerantnost, ki omogoča mirno sprejemanje različnosti pri otrocih, praktičnost, ki je otrokom v oporo, imaginativnost in nekonvencionalnost, da lažje pritegne otroke, in preprostost, ki omogoča ustvarjanje prijateljskega vzdušja.

Če izhajamo iz opredelitve osebnosti, ki jo ponudi Musek (1997) in pravi, da je osebnost po eni strani značilen vzorec telesnega videza in obnašanja, po drugi strani pa je tudi doživljanje samega sebe ali samopodoba posameznika, kar je po njegovem mnenju morda celo najgloblji in najbolj izvirni vidik posameznikove osebnosti, se nam zastavi tudi vprašanje, kako lahko

pozitivna ali negativna samopodoba učiteljev in učiteljic pravzaprav vplivata na vzgojni odnos z učenci in učenkami.

Youngs (2000: 19–21) govori o dobri samopodobi oziroma o visokem samospoštovanju učiteljev in učiteljic, s čimer pozitivno vplivajo na učence in učenke; taki učitelji in učiteljice so namreč psihološko trdni pri soočenju s težavami in problemi, kažejo navdušenje pri delu in soočanju z novimi izkušnjami, lažje razvijejo sočutje in empatičen odnos do učencev in učenk, so odločni, odobravajo in spodbujajo početje drugih, jim nudijo oporo; ker znajo sprejeti pohvalo in komplimente, znajo pohvaliti tudi učence in učenke itd.

Juriševič (1996: 41–42) izpostavi, da so takšni učitelji in učiteljice prijazni učitelji in učiteljice; prijaznost pa pomeni tudi pripravljenost za poglobljanje razumevanja procesov, ki so vključeni v zaznavanje učencev in učenk (oblikovanje mnenja o njih). Z otroki imajo tudi pristne in odkrite odnose ter jih sprejemajo v vsej svoji enkratnosti.

Opazimo, da nekateri avtorji skozi pozitivno samopodobo učiteljev in učiteljic kot pomemben del njihove osebnosti reflektirajo še nekatere druge osebne lastnosti, ki naj bi jih imeli 'dobri' učitelji in učiteljice. Tako je zaslediti tudi mnenja, da so učitelji in učiteljice, ki se cenijo in imajo visoko samospoštovanje, bolj dorečeni oziroma korektni (preverjajo svoje mišljenje, dovoljujejo izjeme, se veliko pogovarjajo z učenci in učenkami) in so iskreni (Brajša, 1993: 23–31). Taki učitelji in učiteljice tudi bolj zabavajo učence in učenke ter se z njimi šalijo (Youngs, 2000: 15).

In kako vplivajo na učence in učenke ter na vzgojni proces učitelji in učiteljice s slabšo samopodobo? Zaradi pomanjkanja samozaupanja in nizke samopodobe si učitelji in učiteljice želijo pretirane pozornosti in odobravanja učencev in učenk, jih kritizirajo, saj morajo za lasten vzpon ponižati druge in tako ubežijo lastnim občutjem manjvrednosti (ibid.: 20), pogosteje kričijo, grozijo, kaznujejo, se ne držijo obljub, so netolerantni itd. (Kren, 1992: 144). Brajša meni, da bi takšni učitelji in učiteljice popačili osebnost učencev in učenk in so zato nevarni za učno-vzgojni proces, saj s svojo 'nezmotljivostjo' zavirajo razvoj osebnosti pri učencih in učenkah (Brajša, 1993: 58–63). Tako bi lahko sklenili, da tudi samopodoba kot osebna lastnost učiteljev in učiteljic pomembno vpliva na oblikovanje samopodobe pri

učencih in učenkah; ta pa posledično tudi na učne dosežke, o čemer bomo nekoliko več spregovorili v zadnjih poglavjih.

Če si torej še enkrat zastavimo vprašanje, kakšna naj bi bila 'dobra' osebnost, ki naj bi jo imeli učitelji in učiteljice, bi lahko vse dosedanje ugotovitve strnili v odgovoru Žižka (1987: 125), ki govori o tem, da je v učitelju oziroma v učiteljici nek X, ki čudežno obarva vse njegove/njene lastnosti. In o tem X-u govorijo vsi dosedanji omenjeni avtorji – lahko ga razumemo kot 'čut', 'občutek', 'eros' itd.

Javornik in Kovač Šebart (1991: 34) poudarita, da ima v vzgojnem odnosu nezavedno namreč večji vpliv kot zavestne namere. Kljub temu pa ne moremo mimo tega, kaj učenci in učenke menijo o tem, kakšne lastnosti morajo imeti učitelji in učiteljice, saj so ravno oni tisti, ki se razvijajo pod vplivi njihove osebnosti in so zato mnenja učencev in učenk prav tako pomembna. In kaj kažejo raziskave na tem področju? Pogosto so si ugotovitve bolj ali manj podobne.

Navajamo ugotovitve Macbeth (v Devjak, 2002: 256), da učenci in učenke največkrat izpostavijo naslednje lastnosti učiteljev in učiteljic: so velikodušni; znajo prisluhniti; te vzpodbujajo; verjamejo vate in jim lahko zaupaš; radi te poučujejo, radi imajo svoj predmet, ki ga poučujejo; pomagajo ti vzljubiti predmet, ki ga poučujejo; vzamejo si čas, da snov dobro razložijo; pomagajo ti, ko se ti zatika; povejo ti, kako ti gre; dovolijo ti, da poveš svoje mnenje; dajejo ti občutek, da si pameten; z vsemi ravnajo enako; se postavijo zate; dovoljujejo določene spremembe; so iskreni; so zanesljivi.

### 2.1.8 *Opredelitev spola*

V našem delu nastopi spol (otroka, starša, učitelja) kot najpomembnejša spremenljivka v različnih kontekstih, zaradi česar je treba opredeliti, kaj je spol in kako je konstruiran.

V literaturi prevladuje delitev spola na biološki spol (ang.: '*biological sex*') in družbeno konstruiran spol (ang.: '*socially constructed gender*'). Prvi, ki je začel s tem ločevanjem, je bil ameriški psihoanalitik R. Stoller (v Haralambos in Holborn, 2001: 589).

Dejstvo je, da se prvo ločevanje na spola začne že ob spočetju človeškega zarodka. Južnič (1993: 47), ki nastanek spolov razlaga zelo podrobno, govori o genetičnem spolu, ki ga določajo kromosomi oziroma razlika v zadnjem paru (XX ali XY). Hormoni nato s svojim delovanjem omogočajo anatomske razvoj spolnih znakov. Oblikuje se 'fizična spolna identiteta', torej zunanji spolni znaki (spolovila in rodila) in sekundarni spolni znaki (prsi, boki ...). Glede na zunanje spolne znake zdravniki ob rojstvu otroku določijo moški ali ženski spol in tako v najosnovnejši delitvi govorimo o *biološkem spolu*.

Zanimiva je trditev, ki jo izpostavi Švab (2002: 204), da čeprav biološke značilnosti razumemo kot naravne, so pravzaprav kulturno določene, saj je to, kar razumemo kot naravno, »vedno že družbena konstrukcija«. Tako meni tudi Bornstein (1999: 24), ki izpostavi, da »spol določi kultura, ko pove: 'To je to, kar si.' /.../ Ko ti v naši kulturi enkrat določijo spol, je ta to, kar si; in večinoma so zdravniki tisti, ki podelijo pripis spola.«

Naj omenimo, da je Bornstein transseksualec oziroma transseksualka, ki je približno do svojega 30. leta živel/-a kot biološki moški, potem pa je z operacijo spremenil/-a spol in postal/-a po obnašanju in fizični spolni identiteti ženska.

Vendar kot vidimo, ločevanje na moški in ženski spol ob rojstvu otroka ni popolno. Biologinja Fausto-Sterling je (biološki) spol namreč razdelila na: moške, ženske, prave hermafrodite – osebe, ki se rodijo z enim testisom in enim jajčnikom, moške hermafrodite – osebe s testisi in zgolj nakazanimi ženskimi genitalijami, a brez jajčnikov, ter ženske hermafrodite – osebe z razvitimi jajčniki in delno razvitimi moškimi spolnimi organi, a brez testisov (v Zadnik, 2004: 10).

Torej bi lahko rekli, da se delitev na spola (spole) z rojstvom konča? Številni avtorji izpostavljajo, da ta delitev traja večji del življenja. 'Fizični spolni identiteti' je potreben še »'možganski spol', kot lahko splošno imenujemo doživljanje in sprejemanje spola« (Južnič, 1993: 47).

Gre namreč za to, da običajno oseba z moškimi spolnimi znaki, torej moško fizično identiteto, pozneje v življenje sprejme to identiteto in se ima za moškega. Isto velja za žensko. Vendar ne moremo reči, da je oblikovanje spolne identitete individualna zadeva, saj je tesno povezana s posameznikovo okolico. Prav okolica oziroma družba določi značilnosti obnašanja določenega spola. Fizična/biološka spola tako spremljajo še pričakovani načini obnašanja, oblačenja in življenja, kulturne vrednote, pripisane na podlagi bioloških kategorij (Hays – Gilpin, 2000: 9). Štular (1998: 443) pravi, da »na posameznike in posameznice pripisani biološki spol učinkuje tako, da skladno z njim razvijejo tudi socialni spol in spolno identiteto. Ta proces poteka tako, da se okolica do otrok obnaša skladno z 'značilnostmi' pripisanega spola.« V najosnovnejši opredelitvi v tem primeru govorimo o *družbenem spolu*, ki ga označujeta dva pojma, in sicer moškost in ženskost, kar bomo opredelili bolj natančno v naslednjem poglavju. Pripisane osebnostne lastnosti moških in žensk ter njihovo značilno vedenje so torej predvsem posledica naučenosti, kaj je za njihov spol v družbi primerno in zaželeno. Zato je v številni literaturi mogoče zaslediti, da nekateri sociologi ločijo med spolom, ki je biološko determiniran (npr. Tiger in Fox v Haralambos in Holborn, 2001: 593–593), in družbenim spolom (npr. Flere, 1999; Mead v Sadar Černigoj, 1991: 454–6).

Roger (1999: 5) je tako uvedel izraz '*sex difference*' ('razlike med spoloma'), ko obravnava razlike med spoloma glede na medsebojno prepletanje obeh skupin dejavnikov, torej tistih, ki izhajajo iz bioloških vplivov, in tistih, ki izhajajo iz pogojev življenja.

Pomembno je še izpostaviti, da v našem jeziku tako za biološki kot družbeni spol uporabljamo le en izraz (spol), medtem ko npr. angleško govoreče dežele za biološka spola uporabijo izraz '*sex*', za družbena pa '*gender*'. Podobno je tudi v latinščini – '*sexus*' in '*genus*' ter italijanščini – ' *Sesso*' in '*genere*'.

Ob tem se nam je postavilo vprašanje o 'prednosti(h)' dveh izrazov. Zaslediti je prepričanje, da ločevanje med '*sex*' in '*gender*' omogoča tudi izbiro ali, kot pravi Južnič (1993: 47), da

oseba določenega fizičnega (biološkega) spola ('*sex*') vedno ne sprejme te iste spolne identitete družbenega spola ('*gender*'). »Dogaja se pač, da človek, ki je sicer razvil vse druge spolne značilnosti, ni zadovoljen s svojim spolom. V doživljanju svoje telesnosti si zamišlja celo nasprotno spolno identiteto.«

Tako lahko 'fizični' moški npr. prevzame kulturno pričakovane in določene 'ženske' vzorce obnašanja, je pred drugimi ženska in družba jo kot tako (z večjim ali manjšim neodobravanjem) tudi sprejema. Isto velja tudi za 'fizične' ženske, ki sprejmejo moške načine obnašanja. V teh primerih govorimo o transspolnikih in transspolnicah, posameznikih in posameznicah, ki spreminjajo le svoj družbeni spol (Bornstein, 1999: 222), medtem ko fizično/biološko ostajajo prvotnega, ob rojstvu določenega spola. Seveda pa obstajajo tudi posamezniki, ki operativno spremenijo svoj fizični/biološki spol (spolne organe); v tem primeru govorimo o transseksualcih in transseksualkah. Posameznik, rojen kot moški tako tudi biološko, s fizičnimi, zunanjimi spolnimi organi postane ženska in obratno (ibid.: 223).

Tako bi lahko rekli, da se delitev na spola konča, ko fizični/biološki moški sprejme svoj spol, je legalno moški in se obnaša po pravilih, ki v določeni družbi veljajo za moške, in ko fizična/biološka ženska sprejme svoj spol, je legalno ženska in se obnaša po pravilih, ki v določeni družbi veljajo za ženske. Po Južničju (1993: 47) gre za vedénjski spol, ki je »že 'združitev' ali rezultanta prepletajočih se, dopolnjujočih se in celo kontrastnih procesov v ontogenetičnem razvoju ter hkrati vsebina socializacije in njena posledica«.

Sklenemo lahko, da je znanost omogočila velik korak naprej in z operacijo posamezniku ali posameznici ponudila možnost izbire, vseeno pa spolne značilnosti še vedno določa kultura, v kateri posameznik oziroma posameznica živi.

### **2.1.9 Moškost/ženskost ter oblikovanje spolne vloge in identitete ... 'polje spolnih stereotipov'**

Različni avtorji torej argumentirajo, da so spoli kulturni konstrukti, kar poudari tudi Butler (2001: 19), ki pravi, »če je nespremenljiva narava biološkega spola sporna, je morda konstrukt, imenovan 'biološki spol', ravno tako kulturno konstruiran kot družbeni spol; nemara je bil vselej že družbeni – tako se pokaže, da razlike med biološkim in družbenim spolom ni«.

Družbeni spol, torej moškost in ženskost, naj bi se nanašal na »asociacije in pomene, ki jih pripisujemo vedênju, značilnostim in občutjem moških in žensk« (Kacen, 2000: 346). Družbeni spol lahko torej pojasnimo kar z definicijo mita, saj gre za načine razmišljanja o moških in ženskah, ki so v določeni kulturi prevladujoči in pogosto naturalizirani (Burr, 2004/05: 18).

Moškost in ženskost torej nista nekaj brezčasnega in nespremenljivega, saj sta diskurzivni konstrukt in kot taki spremenljivi, pluralni (npr. Nixon, 2003: 296–303, Whitehead, 2002: 33–34; Jackson idr., 2001: 12–13; Kimmel, 1994: 120) in je tako možno skozi zgodovinsko perspektivo videti, kako se njuno pojmovanje spreminja. Moškost je bila že od nekdaj povezana z razumom, ki je bil samoumevno vpet v podobo dominantne oblike moškosti. Biti emocionalen je pomenilo biti nerazumski, to pa je bila značilnost žensk (Seidler, 1994).

Zanimivo je, da se pogosto tudi v sodobnih medijskih reprezentacijah moškosti in ženskosti prepletajo nekateri tradicionalni pogledi na moškost in ženskost. Tradicionalen pogled na moškost se namreč povezuje z ambicioznostjo, agresivnostjo, nepopustljivostjo, tekmovalnostjo, dominantnostjo, športnimi uspehi, samozavestjo, neodvisnostjo; moški naj bi se obnašali kot vodje in bili sposobni sprejemanja hitrih odločitev. Ženske, nasprotno, naj bi bile vdane, čustvene, nežne, krhke, razumevajoče in naj bi imele rade otroke (Archer in Lloyd v Synnott, 1993: 70). To pojmovanje moškosti in ženskosti ima korenine v industrijski revoluciji, ki je ženske prikovala na dom, moške pa na delovno mesto zunaj doma, s čimer se utrdi vez med moškostjo, tehnologijo in močjo ter ženskostjo, domom in lepoto (Marchand v Kacen, 2000: 347; Fiske, 2003: 89–90).



Pri tem pa se nam zastavi vprašanje, kakšno je potemtakem 'novo' pojmovanje moškosti in ženskosti danes.

Kot ugotavlja Beynon (2002: 79–80), so ženske 'postopoma' zahtevale vedno večjo čustveno vpletenost moških v razmerje in drugačne odnose znotraj partnerstva in družine. Vprašanje, ki se nam pri tem zastavi, je, ali si niso morda tudi moški želeli spremenjenih spolnih vlog ter več čustvene vpletenosti v svojo družino – tako v odnosu s partnerico kot s svojimi otroki.

Kot pravi Beynon (2002: 79–80), naj bi konec 20. stoletja pod vplivom spremenjenih družbenih vlog veliko moških ostalo zmedenih in negotovih, saj niso več vedeli, kaj pomeni 'biti' moški; tradicionalni moškost in ženskost sta namreč prišli 'iz mode', in lastnosti, ki so bile tradicionalno pripisane enemu ali drugemu spolu, so bile zamenjane.

Tacey (1997: 63) poudari, da tako čustva in čustvenost postanejo sprejemljivi tudi za moškega. Vendar pa naj bi veliko teh 'nežnih' moških ostalo nesrečnih. K tej 'novi vrsti' moškega naj bi pripomogle predvsem ženske, ki so v šestdesetih letih želele občutljivejše, nežnejše in bolj humane moške, kot je bil moški petdesetih let. Ko pa so jih konec osemdesetih res dobile, so spoznale, da jim niso všeč, saj so bili preveč neodločni, nejasni in zmedeni (ibid.). Zato Tacey (ibid.: 66) meni, da »stara moškost ne sme biti preprosto izbrisana in odstranjena s plimo feminilnosti, pač pa mora biti prenovljena, prestrukturirana in postati samokritični partner novi feminilni preobrazbi«.

V osemdesetih letih se je tako podoba moškega malo 'omehčala' in so za moške postale sprejemljive tudi določene značilnosti, ki so bile tradicionalno povezane le z ženskami. Kot smo že omenili, sta bila dominanca in avtoriteta moških v preteklosti enostavno sprejeti kot nedvoumno dejstvo. Beynon (2002: 83) ugotavlja, da so moški izgubili tudi nekatere pravice, ki so jim v preteklosti pripadale zgolj na podlagi biološkega spola. Ideologija moškega kot hranitelja družine danes ni več kredibilna, ženske v zahodnih družbah pa imajo omogočen dostop do delovnih mest. Moški morajo danes ženske obravnavati kot sebi enakopravne in ne samo to, bolj aktivno se morajo vključevati v gospodinjska dela, ki so prej veljala za izključno žensko področje. »Kar so v preteklosti bile moške vrline (neodvisnost, pogum, moč, racionalnost, volja ...), so danes slabosti moških (zloraba, agresija, hladnost, izolacija, nesposobnost čustvovanja)«, ugotavlja McInnes (1998: 47) in poudari, da je izguba starih

privilegijev moških dobra, saj jim to omogoča številne nove priložnosti. Meni, da številnim mladim moškim ni všeč, da se identificirajo zgolj skozi svoj poklic, z veseljem prevzemajo tudi vloge aktivnih očetov, partnerjev in gospodinj. Štular-Sotošek (1994: 44) meni, da danes moškemu pomeni ukvarjanje z otroki tudi dokaz lastne moškosti, z njimi preživi veliko časa, videti je odgovornejši in ranljivejši. Tako bi lahko tudi rekli, da so lastnosti, ki so se nekoč pripisovale ženskam in zaradi katerih so veljale za šibkejši spol (npr. čustvenost, spontanost, intuitivnost, sočutnost), danes znak moške zrelosti in zdravja (McInnes, 1998).

Omeniti je treba še en vidik 'novodobne' moškosti. Zanj naj bi bila značilna skrb za telo in zdravje. Moški svoje telo 'postavlja' na ogled, je modno ozaveščen in uporablja kozmetične proizvode (Jackson idr., 2001: 86; Seidler, 1994). Sodobnega moškega bi lahko torej imenovali metroseksualec. Gre za skovanko britanskega novinarja in pisatelja Simpsona, ki je prvi uporabil izraz 'metroseksualec' leta 1994. Z njim je označil urbanega moškega, ki posveča veliko pozornosti svojemu videzu, se depilira, je reden gost fitnes studiev. Je narcis, ki uporablja kozmetične preparate in izvaja 'lepotne rituale', ki naj bi veljali za ženske. Obenem pa naj bi bil vsaj približek intelektualca (Simpsonism, 2012). Kljub temu da na ulicah srečujemo vse več moških, ki se jim že od daleč vidi, da skrbijo za svoj videz, pa jih večina prisega, da svojemu videzu ne posvečajo pretirane pozornosti, časa ali sredstev. Je morda vzrok za to še vedno tradicionalni pogled na moškost in s tem prepričanje, da 'pravi' moški ne posveča veliko pozornosti osebni izgledu?

Kako pa je s poimenovanjem 'tipične' ženskosti? Špende (2001) meni, da je bila osnovna dimenzija za identificiranje tradicionalne ženskosti pasivnost kot nasprotje aktivnosti, ki naj bi bila moška lastnost. Pojavila pa naj bi se 'nova ženskost', ki naj bi bila kompleksnejša; ne gre za izgubljanje tradicionalne ženskosti, temveč le za dodajanje novih atributov le-tej. Nova ženskost se ne kaže v pasivnosti, ampak v dovtetnosti, občutljivosti, sprejemljivosti do ljudi, novih izkušenj, potreb njenih najbližjih in seveda tudi same sebe. Lahko bi rekli, da je 'tipična' ženska razpeta med dvema poljema reprezentacij: na eni strani gre za materinstvo, čut za družino, skrb za okolico in opravke, pri čemer ženska žrtvuje samo sebe za skupno dobro. Na drugi strani pa je ljubica, seksualni objekt, pravzaprav zgolj telo, katerega bistveni atribut je fizična lepota in privlačnost (Tseelon, 1995: 82).

Mit nove ženske naj bi bil tako vezan na prizadevanja feminističnih gibanj, ki naj bi ženskam omogočila širši in globlji vstop v javno sfero. Poleg gospodinjstva naj bi se ženske lotevale še kariere, pri čemer pa pogosto vstop v družbo še vedno zagotavlja vstopnica fizične privlačnosti (ibid.). Tako lahko rečemo, da je ženskost oziroma ženstvenost precej vezana na telo. Tudi ko je le-to deseksualizirano in vezano na materinsko skrb, je v ozadju telesna funkcija rojevanja in dojenja. Prevladujoče pa naj bi bilo njegovo postavljanje v vlogo seksualnega objekta. Tako Tsečlon (1995) kot Macdonald (1995) ugotavljata velik pomen telesa, telesnosti oziroma telesne privlačnosti za koncept ženskosti. Macdonald (1995: 194) meni, da so ženske že dolgo prepričevane in vzpodbujane k temu, da svoja telesa dojemajo intrinzično povezana s seksualno zaželenostjo. »Ženska seksualnost se, glede na predstave v medijih in oglasih, konča pri približno 40. letih. Seksualna občutenja se povezujejo s telesno popolnostjo, kar pa je popolnoma moški vidik problema.«

Zanimivo je tudi reprezentiranje ženskosti na področju športa, kot ga je opazoval in preučeval Whannel (1992: 126). Šport in ženstvenost naj bi bila po njegovem mnenju občutena kot antagonistična. Ukvarjanje s športom naj bi predstavljalo grožnjo ženstvenosti, kakor naj bi tudi 'ohranjanje' ženstvenosti predstavljalo problem za šport. 'Naravno' naj bi bilo, tudi za vrhunske športnice, da so ženskam na prvem mestu druge stvari, torej družina, otroci, mož. Prav tiste lastnosti, ki naj bi bile bistvenega pomena za športno udejstvovanje, predvsem silovitost in agresivnost, naj bi ženskam predstavljale oviro. Te lastnosti naj bi še vedno veljale za moške lastnosti; tako naj bi bile ženske, ki jih izražajo izraziteje, implicitno označene kot možate, nežensstvene, nepravne (ibid.: 127).

Pa si pogledjmo, kako lahko v kontekst moškosti in ženskosti umestimo *spolne vloge, spolno identiteto in spolne stereotipe*.

Musek in Pečjak (1997) definirata spolno vlogo kot sklop vedenja, stališč in interesov, ki jih v določeni kulturi pripisujemo pripadnikom enega ali drugega spola kot 'primerne' ali 'ustrezne'. Spolne vloge poznamo v vseh kulturah, dobah in civilizacijah. Pogosto jih prepoznamo že v ustaljenih, tradicionalnih predstavah o tem, kaj je značilno za ženske in moške – torej govorimo hkrati tudi o spolnih stereotipih.

Kobal (2000) izpostavi, da *spolni stereotipi* zajemajo informacije o videzu, načinu vedenja in zaznavanja, ki jih družba pričakuje od pripadnikov določenega spola. Tako vidimo, kot izpostavi tudi Lippmann (1999: 81), da človekova zavest ne vidi realne podobe človeka, ampak sprejema samo tiste informacije, ki jih posameznik vidi skozi oči družbe.

Omenili smo, da se 'nova' pojmovanja moškosti in ženskosti v današnjem času pogosto še prepletajo s tradicionalnimi pojmovanji, zato se sprašujemo, kaj se v današnji družbi resnično pojmuje kot 'primerno' in 'ustrezno' za ženske in kaj za moške. Menimo, da je to polje razprave nekoliko konfuzno in je pravzaprav težko opredeliti, katere spolne vloge so prevladujoče in tudi družbeno 'ustrezne'.

Če si pogledamo nekatere spolne stereotipe o moških in ženskih vlogah, ki jih navaja Musek (1995: 54), in ki jih predstavljamo v Tabeli 1, ugotovimo, da težko govorimo le o spolnih vlogah moških in žensk v določeni kulturi, ne da bi hkrati govorili tudi o spolnih stereotipih. Kot primer vzemimo čustveno navezanost. Bi lahko rekli, da je to spolni stereotip, ki velja le za ženske? Ali je morda lahko tudi del današnje spolne vloge moških, ki se aktivno vključujejo v nego in skrb svojega otroka?

Tabela 1: Nekateri pogostejši spolni stereotipi (Musek, 1995: 54)

ZNAČILNO ZA MOŠKE	ZNAČILNO ZA ŽENSKE
agresivnost	neagresivnost
dominantnost	podredljivost (submisivnost)
manjša čustvenost in čustvena neranljivost	večja čustvenost in čustvena ranljivost
neodvisnost	odvisnost od nekoga
aktivnost	pasivnost
logičnost, racionalnost	intuicija, iracionalnost, instinkt
usmerjenost v okolje in poklic	usmerjenost na dom in družino
odločnost	neodločnost
ni skrbi za videz	skrb za videz
manjša zgovornost	večja zgovornost
brezobzirnost, netaktnost	obzirnost, taktnost
trdota, ostrina, grobost	blagost, milina, nežnost
manj sočutja in empatije	več sočutja in empatije
pustolovskost	želja po varnosti
manjše krize jih ne vznemirjajo	manjše krize jih bolj vznemirjajo

Sawyer (2004) meni, da današnji še vedno pogosto prisoten tradicionalni pogled na moškost in ženskost moškim ne sporoča nič drugega kot to, da se od njih pričakuje, da bodo v odnosu do žensk še vedno bolj dominantni, uspešni, da bodo dosegali višje družbene položaje; kar jih identificira kot 'boljše' od žensk. Kdor odstopa od splošnih stereotipov o moških (npr. da je nežen, skrben, izraža svoja čustva ipd.), je lahko pogosto predmet posmeha. Stereotipi tako omejujejo moško percepcijo do žensk in njih samih. Največjo 'krivdo' vseh teh stereotipov pa Sawyer (ibid.) pripisuje medijem, saj le-ti še vedno zelo pogosto izpostavljajo popularni imidž uspešnega moškega, ki ne izkazuje svojih čustev. Celotni človeški koncept pa kaže, da so tako ženske kot moški lahko močni ali šibki, aktivni ali pasivni in da njihove osebnostne značilnosti niso odvisne od biološkega spola.

Tako tudi Kobal (v Fireder, 2002: 16) meni, da »niso vsi moški pogumni, samozadostni, neodvisni itd. in niso vse ženske občutljive, nežne, sramežljive ...«, kar pomeni, da ustvarjamo spolne stereotipe, ki kažejo nerealno in nepravilno predstavo o moških in ženskah.

Ključnega pomena pa je dejstvo, ki ga je treba posebej izpostaviti, da razmišljanja o moških in ženskah, torej diskurzi moškosti in ženskosti, ki so v določeni kulturi na voljo, vplivajo na oblikovanje predstave o nas samih, na oblikovanje naše *spolne identitete* (npr. Burr, 2004/2005: 18).

Dejstvo je, da otrok že med vzgojo v prvih letih življenja v družini, torej v procesu primarne socializacije, zazna razlike med spoloma, ki jih določa družba, v kateri odrašča. Kot smo že omenili, je tradicionalna družina »natančno določila 'ženske' in 'moške vloge' in socializacijski pritisk je bil izjemno močan, da se te meje ne bi prestopile« (Južnič, 1989: 95). Prav tako smo tudi omenili, da se kljub novim poimenovanjem družbeno 'sprejemljivih' moških in ženskih vlog v današnji družbi še zelo pogosto pojavljajo tradicionalni pogledi nanje, zato bi lahko rekli, da tudi v današnjem času še vedno pogosto velja »'dvojna morala' /.../ ve se, kaj je 'dovoljeno' samo moškim in česa ženske nikakor ne smejo« (Južnič, 1989: 95).

Deklice spoznajo, da z njimi ravnajo skrbno, jih ščitijo, dajo jim vedeti, da so nežne, od njih se pričakuje, da se izenačijo z materami in se od njih naučijo vlog, ki jih morajo obvladati kot ženske: torej vsa gospodinjska opravila (kuhanje, pospravljanje, skrb za otroka – deklice se igrajo z dojenčki, skrbijo za njih). Naučijo se tudi manipulirati z očeti – oče kot prvi moški v njenem življenju – in uporabljati svoje ženske čare za dosego cilja (Beers, 1973: 32–43). »Dostojnost, spodobnost, redoljubnost, skromnost, ponižnost, čednost, čistost, neomadeževanost (posebno seksualna), čutnost in čustvenost – to /.../ naj bi bile ženske odlike /.../ Dekleta stopajo v 'svet', kjer imajo moški privilegiran položaj. Dekleta se socializirajo v prepričanju, da je prednost na strani moških, in tako nekako sprejemajo predsodke o svoji vlogah« (Južnič, 1989: 95).

Tudi dečki se podobno naučijo, kakšna spolna vloga je zanje družbeno 'sprejemljiva' in kakšna spolna vloga je 'primerna' za deklice. Spoznajo, da z njimi ravnajo drugače kot z deklicami in da so deklice 'slabotnejše' od dečkov, zato so jim nekako podrejene. Navadijo

jih, da so moški močni, pogumni, vztrajni, da moški ne jočejo, da se dečki ne igrajo s punčkami ipd. »Agresivnost, hrabrost, neodvisnost, gospodovalnost, v novejši dobi pa še denimo zanimanje za tehniko in šport – se zdijo zelene lastnosti moškega spola, dečkom jih vcepljamo v zavest vztrajno in nepopustljivo celo v družinah, ki po svoji miselnosti morda niso več popolnoma tradicionalne« (ibid.).

Torej bi lahko rekli, da je omenjeno učenje spolnih vlog, kljub svojim koreninam v preteklosti, velikokrat značilno in skorajda samoumevno tudi v današnjem času.

Raziskave kažejo, da ima vedênje staršev do svojih otrok najpomembnejši vpliv na razvoj spolnih stereotipov v zgodnjem življenju posameznika (npr. Crespi, 2004). Starši svojim otrokom kupujejo igrače in jih usmerjajo k igram, ki naj bi bile 'tipične' za določen spol oziroma 'primernejše' za deklice in dečke, nato pa jih tudi usmerjajo v 'spolno primerne' športne dejavnosti (npr. dekleta so za balet in ples, dečki pa za nogomet), kar se jasno kaže kot posledica spolnih stereotipov (Etaugh in Liss, 1992).

V kontekstu spolnih stereotipov Zavrl (1999: 138) opozarja, da se »svetova igre in dela razlikujeta glede na spol in ta dva svetova, ki okupirata dečke in deklice, lahko vplivata na oblikovanje njihovih zanimanj, sposobnosti, pristojnosti, ko se bližajo odrasli dobi in starševstvu. Dejstvo, da dečki po navadi ne varujejo majhnih otrok, bi bilo lahko uvod za poznejše ugotovitve, da se moški ne posvečajo toliko negi in skrbi za otroke kot ženske.« Zavrl (ibid.) izpostavi še mnenje Parkeja, da so takšne izkušnje o stereotipnih spolnih vlogah deklic in dečkov iz otroštva tako pogoste, da bi bil ta dejavnik lahko koristen pri razlaganju splošnih razlik v stopnjah očetove in materine vpletenosti pri skrbi in negi otrok.

Segal (1990) meni, da stereotipi o spolnih vlogah žensk in moških v družbi obstajajo predvsem zato, ker se družba ne loti aktivnega odpravljanja le-teh, temveč jih le še (re)producira v naslednje generacije. Nega in skrb sta podcenjeni v družbi in se velikokrat še vedno predpostavlja, da je to 'naravno' delo žensk in ne moških. Tako odprava spolnih stereotipov najprej zahteva spremembe moških vlog, njihovih identitet in na koncu njihovo aktivno udeležbo pri negi in skrbi za otroke.

Omeniti je treba, da se stereotipne predstave o spolnih vlogah pojavljajo v vseh štirih različnih življenjskih fazah: v zgodnjem otroštvu, v času šolanja in nato v adolescenci ter odrasli dobi. Zato bi lahko rekli, da je treba aktivno spreminjati predstave oziroma poglede na 'sprejemljive' spolne vloge na vseh ravneh družbe, saj različne starostne generacije pomembno vplivajo druga na drugo. Pri tem pa si je treba kritično zastaviti vprašanje, kje oziroma kdo te predstave v družbi (najbolj) (re)producira.

Omenili smo pomembno vlogo staršev pri oblikovanju stereotipnih spolnih vlog; zavedati pa se je treba še drugih (morda celo pomembnejših) akterjev oziroma dejavnikov.

Vedno večji vpliv na doživljanje spolnih vlog naj bi imeli različni mediji, predvsem televizija in internetne vsebine, ki pomembno vplivajo na zaznavanje spolno ustreznega vedenja (npr. Witt, 2000). Posebej pa želimo izpostaviti vlogo vzgojno-izobraževalnih institucij oziroma vzgojiteljev in vzgojiteljic ter učiteljev in učiteljic. Nekateri avtorji menijo, da se že v predšolskem obdobju pri otrocih pojavljajo določeni spolni stereotipi, nato pa se v nadaljevanju šolanja le še okrepijo. Otroci se tako, kot smo že omenili, začnejo zavedati razlik med spoloma oziroma razlik v spolnih vlogah že zelo zgodaj in začnejo uporabljati 'pričakovane' stereotipne spolne vzorce pri različnih dejavnostih, nato pa še pri sami poklicni izbiri (npr. Witt, 2000; Campbell, Shitley in Candy, 2004). V šolskem prostoru imajo tako pomembno vlogo vzgojitelji in vzgojiteljice ter učitelji in učiteljice, ki morajo biti ustrezno usposobljeni in kritični do različnih vprašanj povezanih s spolom, predvsem pa se morajo zavedati spolnih stereotipov, ki jih producira družba, in se truditi k odpravljanju le-teh (ibid).

Pa je res v praksi tako? S tega vidika so zanimive nekatere raziskave, ki kažejo, da se ravno v šolskem prostoru (re)producira največ spolnih stereotipov. Pogosto je iz ugotovitev nekaterih raziskav mogoče razbrati, da vzgojitelji in vzgojiteljice ter učitelji in učiteljice s svojimi prepričanji ali pričakovanji o tem, kakšni so dečki in kakšne so deklice, njihove osebne lastnosti, vedenjske reakcije in spolne vloge, spodbujajo razvoj spolnih stereotipov. Oglejmo si nekaj raziskav, ki to nakazujejo.

Švedska študija (Nielsen, 2006) je pokazala, da ima tudi veliko vzgojiteljev in vzgojiteljic v vrtcih precej stereotipnih predstav in pričakovanj do vedênja dečkov in deklic, kar se odraža tudi pri delu z njimi – od deklic so vzgojitelji in vzgojiteljice (po spolu niso bili ločeni)



pričakovali, da bodo vedno prijazne, lepega vedenja in da bodo naredile tisto, kar se jim reče; da bodo različna dela opravile veliko bolje od dečkov; da bodo bolj skrbne in obzirne od dečkov; da se bodo izogibale konfliktom; pogosto izrazile svoja čustva in da bodo potrebovale telesni stik z vzgojitelji in vzgojiteljicami.

Po drugi strani pa so od dečkov vzgojitelji in vzgojiteljice pričakovali, da ne bodo vedno storili tistega, kar se jim reče; da bodo njihovi odzivi pogosto fizični, tudi agresivni; da bodo pogosto v središču pozornosti in da bodo iskali konflikte z drugimi ter da ne bodo potrebovali toliko telesnih stikov kot deklice.

V avstralski raziskavi (Robinson, 1992) so bili intervjuvani učitelji in učiteljice (ugotovitve raziskave niso predstavljene po spolu učitelja); opazoval se je učni proces v nekaterih razredih. Izsledki te raziskave kažejo, da učitelji in učiteljice na splošno dojemajo deklice kot bolj podrejene, pasivne in obvladljive. Za 'poredne' deklice so poimenovane tiste, katerih vedenje ne ustreza percepcijam oziroma prepričanem učiteljev in učiteljic, kaj je 'primerno' za dekliško vedenje. Disciplina v razredu je bila tako ena od pomembnejših praks, ki so kazale na dvojna merila in spodbujanje tradicionalnih poimenovanj moškosti in ženskosti.

Nekatere podobne ugotovitve ponuja še ena avstralska raziskava (Allard, 2004), kjer so ugotovili, da učitelji in učiteljice (ponovno ne glede na spol učitelja) označujejo osebne značilnosti deklic in dečkov zelo različno – deklice so bolj 'odprte' za nove ideje, dečki 'zaprti', deklice se da lažje nadzorovati, dečki so bolj neobvladljivi. V vsaki od opazovanih skupin je bilo mogoče zaslediti nekaj tovrstnih poimenovanj osebne značilnosti dečkov in deklic.

V perujski raziskavi (Espinosa, 2006), ki je bila osredotočena na to, kako učitelji in učiteljice dojemajo spolne razlike, je večina učiteljev in učiteljic (ne glede na spol) izrazila, da pri svojem delu dajo velik poudarek na enakost obeh spolov. Dejanska praksa teh učiteljev in učiteljic pa je pokazala le površno obravnavo teh vprašanj v razredu, brez potrebne končne razprave in refleksije. Učitelji in učiteljice so kljub 'reflektiranemu' delu povezovali deklice z značilnostmi, kot so lepo vedenje, skrb za nekoga in žrtvovanje, ter dečke z agresivnostjo, motečim vedenjem, živahnostjo, nagajivostjo in dominantnostjo.

Kot je opaziti, je posameznik lahko izpostavljen spolnim stereotipom v 'vseh okoljih', saj na razvoj njegove spolne vloge kakor tudi spolnih stereotipov vplivajo tako starši s svojo vzgojo kakor tudi s svojo v šolskem prostoru vzgojitelji in vzgojiteljice ter učitelji in učiteljice (in so le-ti 'prežeti' s svojimi predstavami o spolno 'sprejemljivih' vzorcih vedenja itd.). Seveda pa ne smemo pri tem zanemariti tudi velikega vpliva različnih medijev. Množična občila zaradi svoje prisotnosti in množičnosti postajajo »pomembni /.../ socializatorji« (Južnič, 1989: 145), pomembni dejavniki socializacije, procesa vpeljevanja v objektivni svet človeške družbe. Kot pravi Erjavec (2005: 283), »ko kot posamezniki vstopamo v družbo, se učimo – tako dekleta kot fantje – biti ženske in moški. Soočamo se z različnimi subjektivnimi položaji, ki nam jih ponuja naša družba, in tako razvijamo koncepte moškosti in ženskosti.«

Po mnenju nekaterih avtorjev (npr. Segal, 1993; Milanovič, 2005; Sroda in Rutkowska, 2007; Skelton, 2012) so ravno spolni stereotipi najpogostejši vzrok za neenakost spolov v družbi.

## 2.2 MOŠKI IN ŽENSKE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OTROK

Omenili smo, če nekoliko poenostavljeno rečemo, da naj bi posamezniki z vzgojo razvili svojo osebnost in postali avtonomni. Prav tako smo omenili nekatere pomembne elemente v vzgoji, kot so npr. avtoriteta, discipliniranje, kaznovanje, ljubezen itd. Vprašanje, ki se nam odpira, pa je, ali ženska drugače vzgaja kot moški. Pogledali bomo, kaj kažejo ugotovitve nekaterih raziskav na tem področju. Pri 'moški' in 'ženski' vzgoji pa si zastavljamo tudi vprašanje, ali otrok za 'zdrav' vsestranski razvoj potrebuje ob sebi moški in ženski lik ali pa vzgoja poteka normalno in brez pomembnih posledic, tudi če je eden od likov odsoten. Tako bomo v tem poglavju izpostavili še problem odsotnosti očeta pri vzgoji. Morebitne razlike v 'moški' in 'ženski' vzgoji bomo iskali prav tako med učitelji in učiteljicami v šoli. Kot smo omenili, se z vzgojnim procesom odvija tudi izobraževalni proces, zaradi česar se nam odpre še vprašanje o tem, ali učitelj drugače poučuje kot učiteljica. V ta namen bomo predstavili nekaj raziskav, ki so se osredotočile na razlike med učitelji in učiteljicami.

### 2.2.1 *'Ženska/materinska' in 'moška/očetovska' vzgoja*

Pogoste so raziskave, ki kažejo na to, da otrok za 'zdrav' vsestranski razvoj potrebuje oba, mater in očeta, kajti vsak izmed njiju lahko na svoj specifičen način oziroma z ženskimi in moškimi lastnostmi prispeva pomemben delež k uspešnemu razvoju otrokove osebnosti (Zavrl, 1999). Žmuc Tomori (1989) omenja razlike v materinski in očetovski vzgoji kot pozitivne za otroka, saj so s tem omogočene boljše prilagoditvene možnosti na okolje.

Ali obstajajo razlike med 'žensko' in 'moško' vzgojo, in če, v čem se te kažejo, je torej naše osrednje vprašanje. Ob pregledu raziskav, ki bi s svojimi ugotovitvami govorile o tem, kako vzgajajo moški in kako ženske, ugotavljamo, da so le-te zelo redke. Izjema so le nekateri raziskovalci, ki odpirajo vprašanja o razlikah med spoloma v načinu vzgoje, pri čemer je razvidno, da v svojih ugotovitvah največkrat omenjajo 'drugačno' vključevanje moških in žensk v otrokovo igro, ki pa je, kot vemo, velikega pomena pri njegovi socializaciji; ob tem pa še dodajo, kako moško in žensko vključevanje v otrokovo igro vpliva na otroka.

Po mnenju Gearyja (1998) naj bi bila moška igra v primerjavi z žensko bolj 'divja'. Očetje naj bi otroke pogosto tako izzivali, da jim 'prekipi', potem pa jih pomirijo. Tako naj bi otroka naučili nadziranja čustev – to pa je tudi osebna poteza, ki je v življenju zelo pomembna. Kompan Erzar in Poljanec (2009) menita, da se očetova občutljivost, sodelovanje in podpora med skupno igro še posebno pomembno zapišejo v otrokovo poznejšo predstavo bližnjih odnosov. Skozi igro z očetom otrok razvija občutek pomembnosti, edinstvenosti in zaupanja.

Tudi Randell in Turner (2011) opisujeta razlike v vzgoji med spoloma predvsem skozi igro z otrokom, preko katere poteka veliko vzgojnih 'momentov'. Po njunem mnenju je moški pri vzgoji manj 'predvidljiv' in bistveno bolj v fizični interakciji z otrokom, pri čemer z aktivnimi igrami spodbuja intelektualni in socialni razvoj otroka; ženska pa spodbuja intelektualni in socialni razvoj bolj preko (po)govora, branja in 'statičnih' iger, kot so npr. igre vlog. Moški naj bi pri igrah bolj spodbujali otroka k večjemu tveganju in k sprejemanju večjih izzivov, ženske pa naj bi otrokovo igro bolj nadzirale, usmerjale in dajale 'tempo'. Pri igrah moški pogosteje kot ženske svoje telo uporabijo kot športni pripomoček, postanejo otrokovo igralo ('zibanje konja', 'rokoborba', 'plezanje opice', 'žgečkanje' ...).

Pogosto opazna razlika med moškim in ženskim 'pristopom' je tudi takrat, kot meni Gottman (1998), ko otrok doživi določeno frustracijo. Pogosteje so ženske tiste, ki hitro priskočijo k otroku in mu nudijo 'oporo'/tolažbo, moški pa naj večinoma ne bi takoj odreagirali. Kadar otrok potrebuje tolažbo, ga ženska pogosteje vzame v naročje, ga s tem bolj neguje in ljubkuje; moški pa poskuša preusmeriti otrokovo pozornost na kaj prijetnega ter ga vzame v naročje z namenom, da se bo z njim poigral.

Tudi Žmuc-Tomori (1989) meni, da je 'moška' igra z otrokom bolj neposredna in pogosto prežeta s humorjem, kar naj bi velikokrat učinkovito rešilo marsikatero vprašanje, ki bi sicer zahtevalo od ženske veliko moči in truda. Žmuc-Tomori tudi pravi, da naj bi bili nad moškim načinom igre zato otroci v splošnem tudi bolj navdušeni kot nad ženskim.

Randell in Turner (2011) ugotavljata, da naj bi bila pri moškem discipliniranju v ospredju predvsem misel, kako otroka disciplinirati, da se bo nečesa 'naučil', kar mu bo koristilo v

vsakdanjem življenju; pri ženskem discipliniranju pa je pogosteje v ospredju misel, kako otroka disciplinirati, da se bo lepše obnašal oziroma vedel.

V poglavju *Moškost/ženskost ter oblikovanje spolne vloge in identitete ... 'polje spolnih stereotipov'* smo omenili, da tudi preko izbora spolno 'primernih' iger in igrač starši pogosto pri otroku spodbujajo oblikovanje stereotipnih spolnih vlog. Bi lahko rekli, da je tudi pri zgoraj navedenih 'ugotovitvah' o drugačnem vključevanju moških in žensk v igro otrok, kot eni od glavnih razlik v 'moški' in 'ženski' vzgoji, zaslediti nekatera tradicionalna pojmovanja moškosti in ženskosti? Npr. moški z 'aktivnejšim/divjim' pristopom, ženska z bolj 'mirnim/nežnim/odzivnim'? Ali pa moški kot 'pustolovski/nepredvidljiv' in ženska 'predvidljiva/z željo po varnosti'? Vprašanje, ki bi ga lahko postavili, je: Ali je kaj od tega 'prav/narobe' ali pa je tako, kot 'mora biti'? Preprosto dva 'različna' pristopa, ki ju otrok za razvoj potrebuje? In ne nazadnje še vprašanje povezano s tem: Ali je, čeprav je pri vključevanju žensk in moških v igro njihovih otrok mogoče zaslediti nekatere tradicionalne vidike na moškost in ženskost, nujno, da se zaradi tega pri otroku razvije 'tipična' spolna vloga?

Z nekaterimi ugotovitvami o razlikah med 'moško' in 'žensko' vzgojo, ki smo jo zasledili v literaturi, smo poskušali izpostaviti pomembno vlogo obeh – očeta in mame, zato si bomo v nadaljevanju še nekoliko podrobneje pogledali t. i. 'novo' očetovstvo, ki ga poleg aktivnega očetovstva zaznamuje tudi odsotni oče. Odpira se nam vprašanje, ali je oče pri vzgoji nujno potreben, kakor tudi vprašanje o tem, če je njegova vloga pomembna, kakšne posledice pri otroku lahko pušča njegova odsotnost.

### 2.2.2 Odsotni oče

Nekatere študije kažejo, da aktivno očetovstvo pomembno prispeva k večji enakosti med spoloma. Zanimiva in ne osamljena je npr. teza, da »izključno materina vzgoja otrok oblikuje mlade moške, ki čutijo psihološke potrebe po razlikovanju od žensk in potlačitvi ženskosti v sebi« (Coltrane, 1994: 49).

Coltrane (ibid.) je v študijah neindustrijskih družb ugotovil, da je manj dominacije moža nad ženo v družbah, kjer se moški vključujejo v vzgojo otrok in imajo ženske nadzor nad lastnino. Izsledki različnih študij torej dokazujejo, da družbe, v katerih se očetje vključujejo v vzgojo otrok, omogočajo tako moškim kot ženskam sodelovanje pri javnem odločanju, od žensk pa redkeje zahtevajo, da moškim javno izkazujejo spoštovanje; moški in ženske se dojemajo kot enaki po naravi.

Kljub povečanemu številu reprezentacij moških kot očetov in povečani participaciji moških pri vzgoji otrok pa nekatere raziskave kažejo, da med moškimi še vedno obstaja prepričanje, da je to delo partnerice (Machung in Sidel v Messner, 1997: 45). Velika večina vzgoje otrok, posebno dojenčkov, še vedno leži v rokah žensk (Messner, 1997: 45).

Na podlagi povedanega lahko rečemo, da je mogoče opaziti 'ambivalentnost' nove vloge očeta. Ali kot meni Švab (2001: 120), ko govorimo o 'novem' očetovstvu, lahko govorimo tudi o dveh nasprotujočih si modelih očetovstva: o modelu vpletenega in odsotnega očeta. Medtem ko se nekateri očetje intenzivno ukvarjajo z otrokom, se drugi močno distancirajo od njega in od vseh obveznosti. S tem ko so matere finančno vse bolj neodvisne, so očetje dejansko osvobojeni vloge oskrbnika, ob tem pa se mnogi 'osvobodijo' tudi odgovornosti za otroka. To pa ni edini problem; kot smo že omenili, se pri številnih moških lahko pojavi t. i. 'kriza' moškosti, ko v nekem trenutku spoznajo, da stare tradicionalne vloge, ki so jo 'igrali' še njihovi očetje, preprosto ne morejo več igrati, saj družba od njih pričakuje, da bodo pri vzgoji aktivni, dosledni, skrbni, nežni itd. – v tej novi vlogi pa so pogosto negotovi.

Kot ugotavlja Björnberg (1992: 15), moškim primanjkuje kulturnih in socialnih virov in vzorcev (modelov), da bi se naučili nove očetovske vloge, ki zahteva spreminjanje samega sebe in odnosa do drugega ter odgovorno sprejemanje obremenitev in obveznosti. Ugotavlja, da si nekateri 'novodobni' očetje zaradi tega želijo vrnitve stare podobe avtoritarnega očeta.

Švab (2001: 131) je prepričana, da problem moške vključenosti v družino ni toliko problem moških samih, ampak celotnega kulturnega okolja. Omeniti je treba, da se v današnjem času povečuje število zakonskih razvez, po katerih so otroci v večini primerov dodeljeni materam. Švab (ibid.) omenja tudi naraščajoče število enostarševskih družin, ki so postale legitimne, s tem pa bi lahko rekli, da je postala legitimna tudi fizična odsotnost očeta. Pri enostarševski družini je poleg odsotnosti enega od staršev treba upoštevati tudi druge pomembne strukturne značilnosti, ki jih taka družina ima. V prvi vrsti tako starš, ki vzgaja otroka, zasenči vlogo odsotnega starša pri nadaljnji vzgoji otroka ter s tem psihološko identifikacijo otroka s staršem, ki ni prisoten (Robertson Elliot, 1986: 156). S tem izhodiščem si bomo pogledali nekaj teorij o tem, ali oziroma zakaj je oče pri vzgoji resnično potreben, kakor tudi morebitne posledice, ki jih lahko pušča otroku očetova odsotnost, kot izpostavljajo nekateri avtorji.

Dejstvi, mimo katerih ne moremo, sta, da je oče pogosto fizično prisoten v družini in tako govorimo o psihični odsotnosti očetovskega lika zaradi njegove neparticipacije pri negi, skrbi in vzgoji otrok, kakor tudi, da v današnjem času še vedno bolj govorimo o prezaposlenosti in posledično tudi o večji odsotnosti očetov kot pa mater. In kot smo tudi že omenili, se v primeru zakonskih razvez otroka v večini primerov dodeli materam, zato nas zanima predvsem problem odsotnosti očeta pri vzgoji otrok.

Gottman (1998) je s kolegi izvedel raziskavo, ki je pokazala, da otroci potrebujejo očete, ki so čustveno prisotni, učinkoviti in sposobni nuditi tolažbo v času stiske. Očetje naj bi vzpostavili z otroki drugačno vez kot matere, kar naj bi pomenilo, da vodi njihova vpletenost do razvoja drugačnih otrokovih sposobnosti, še posebno na področju socialnih odnosov in šolske uspešnosti. Tudi Meeker (2008, 2009) na podlagi svojih raziskav potrjuje velik pomen skrbnega in ljubečega očeta v življenju otroka. Na splošno naj bi otroci, kjer je oče aktiven pri vzgoji, bolje in samostojneje reševali svoje težave in prenašali stres v šoli. Meeker (2009: 34) izpostavi tudi pozitivne vplive očetove vključenosti glede na spol otroka. Pri tem poudari, da naj bi bile deklice, ki so si blizu s svojimi očeti, bolj samozavestne, manj osamljene in depresivne, manj naj bi bilo deklic z nizko samopodobo, z nezdravo telesno težo ipd. Deklice, ki živijo z obema staršema (z materjo in očetom), naj bi imele manj učnih težav, čustvenih motenj in vedenjskih težav. Slednje naj bi veljalo tudi za dečke. Pri njih pa naj bi bilo tveganje, da bodo izpostavljeni čustveni ali izobrazbeni zanemarjenosti, še dvakrat večje. Za

dečke, ki odraščajo samo z mamo, je tudi večja verjetnost, da bodo storili v življenju kaznivo dejanje (ibid: 146).

V našem prostoru na problem odsotnosti očeta najpogosteje opozarja Žmuc-Tomori (1989). Meni, da očetova odsotnost zaradi razlik v vzgojnem slogu očeta in matere povzroči, da se otroci brez očetov težje odločajo, so negotovi v okoliščinah, v katerih bi morali samostojno reševati probleme. Vzrok vidi v tem, da oče in mati različno spodbujata posamezne otrokove lastnosti, različno rešujeta probleme in se različno odzivata na stres. Pri tem pa še izpostavi, da »posledice odsotnega očeta niso tako hude, če se pojavi ustrezen nadomesten očetov lik, preko katerega otrok sprejema vrednote, vzgojna sporočila, neposredne spodbude in posredne možnosti za istovetenje, ki so sicer sestavni del očetovega vzgojnega prizadevanja« (1989: 106). Nadomestni liki so po njenem mnenju lahko: dejaven ded, materin ali očetov brat, starejši sorojenci (posebno če so lahko odraščali ob očetu, preden je odšel od družine), prijateljev oče, osebno zavzet učitelj, profesorji, ki jih mladoletnik doživlja kot močne, privlačne in pozitivne osebnosti ... Vsi ti delni nadomestni liki pa so še bolj pomembni ob morebitnih osebnostnih pomanjkljivostih, vzgojni nezadostnosti in delni ali popolni odsotnosti pravega očeta. Tedaj prevzemajo v otrokovem razvoju še večjo vlogo in izpolnjujejo vrzeli, ki bi bile lahko usodne. Otroku, ki nima očetovske figure, morajo biti dosegljive dejavnosti, v katerih lahko oblikuje in utrjuje svojo spolno vlogo, in imeti mora tudi več moških vzorov v izobraževanju. Seveda pa avtorica pri vsem tem še posebno poudari, da je »včasih otrok brez očeta v svojem razvoju precej manj prizadet kakor otrok, ki živi ob odklonilnem, osebnostno problematičnem, prešibkem ali drugače neustreznem očetu« (1989: 106-128).

O pomembnosti identifikacije z istospolnimi liki govori tudi Šinkovec (2000: 7). Pravi, da so sicer starši najpomembnejši ideali, zelo pomembni vse do konca pubertete pa so tudi drugi 'nadomestni referenčni liki', saj si otrok med šolanjem »izbere nekatere učitelje ali druge vzgojitelje za tihe vzornike ... vseč so mu, ker mu zadovoljujejo različne notranje potrebe (po varnosti, sprejetosti, spoštovanju, ugledu, uspešnosti, toplini, včasih po agresivnosti, dominantnosti ali podredljivosti itd.)«.



Zanimivo je tudi mnenje, ki ga izpostavi Satir (1995) glede vzgoje v enostarševski družini. Pravi, da so otroci, ki živijo samo z materjo, nedvomno vzgajani drugače kot otroci iz družin, kjer vzgajata oba, oče in mati. V enostarševskih družinah namreč nista prisotna oba objekta identifikacije. Tako je največja past za dečke, ki izhajajo iz družin, kjer je prisotna samo mati, ta, da »so preveč odvisni od matere in lahko dobijo vtis, da ženske v družbi prevladujejo. Tako končno začnejo verjeti, da moški v družbi nič ne pomeni« (1995: 130). Hkrati pa je pri dečkih »zelo pogosto prisoten občutek, da morajo zadovoljevati potrebe nemočne matere, kar jih pogosto privede v položaj, da ne zmorejo začeti lastnega neodvisnega življenja« (ibid.), in posledica tega je, da jih mnogo ostane pri materah in se pozneje osamosvojijo.

Nasprotno nekaterim avtorjem, ki smo jih omenili, Zavrl (1999) v kontekstu razvijanja spolnih vlog zavrača predvidevanje, da fantje ne morejo razviti jasne moške identitete oziroma spolne vloge, če njihovo življenje ne poteka ob očetu. Kajti dejstvo je, »da se tudi mnogi fantje brez očetov razvijajo povsem normalno, kar zadeva razvoj spolne vloge ter vsega ostalega« (1999: 145).

Izhajajoč iz njenega prepričanja bi se potemtakem lahko vprašali, ali je oče res nujen pri vzgoji. Zanimivo (v današnji družbi na žalost še vedno pogosto provokativno/pereče vprašanje) je tudi vprašanje o tem, kako poteka razvijanje spolnih vlog pri otrocih, ki odraščajo v homoseksualnih družinah: Ali se bo otrok, če ga npr. vzgajata dve ženski in pri vzgoji ni moške figure, 'normalno' razvil?

Na podlagi slovenskih raziskav (Švab, 2005) kot zanimivo ugotovitev najprej izpostavljam, da naj bi bila istospolna partnerstva bolj elagitarna, podporna, refleksivna kot heteroseksualna. Opaziti je, da znotraj njih vsakodnevno delo ni strukturirano, kot je to pogosto opaziti v heteroseksualnih partnerstvih, po tradicionalni spolno specifični delitvi dela, temveč je delitev dela veliko enakopravnejša; delo v gospodinjstvu si delijo glede na dogovor, glede na časovne in druge zmožnosti (Švab in Kuhar, 2004; Švab, 2005). S tem se odpirajo vprašanja o tem, ali je v homoseksualnih družinah zaznati manj tipičnega spolnega vedenja oziroma produciranja spolno tipičnih vlog, so odnosi med partnerjema prežeti z manj spolnimi stereotipi ipd. Če so odgovori na ta vprašanja pritrdilni, bi to lahko posledično tudi pomenilo,

da homoseksualne družine (re)producirajo manj spolnih stereotipov pri vzgoji otrok. Kaj ne bi bila to zelo pozitivna ugotovitev?

V zadnjem času, predvsem pa s predlogom Družinskega zakonika l. 2011, so se v strokovni in laični javnosti odpirala vprašanja, kot je npr.: So istospolno usmerjeni pari lahko primerni starši? Ipd. V ospredju so bila seveda predvsem vprašanja o vzgoji otrok. Mnenja o tovrstnih vprašanjih so zelo deljena, naš namen pa je izpostaviti le izsledke nekaterih raziskav na tem področju, ki se navezujejo na to problematiko in govorijo o tem, ali otrok za normalen razvoj spolne identitete resnično potrebuje moško in žensko figuro.

Urek (2006) navaja, da se argumenti proti legalizaciji istospolnega starševstva najpogosteje nanašajo na skrbi in strahove družbe glede otrok, kajti otroci v istospolnih družinah naj bi imeli več osebnostnih in vedenjskih težav, težave naj bi se kazale tudi v razvoju spolne identitete in spolne vloge, v družbi pa naj bi bili zaradi spolne usmerjenosti svojih staršev tudi diskriminirani. Seveda pa je tudi mnogo raziskav, ki temu nasprotujejo.

Rener idr. (2006) npr. izpostavijo, da je nujno treba ločiti med spolno identiteto (ali o sebi razmišljamo kot o moškem ali o ženski), spolno vlogo (pričakovanja glede spolnega vedenja, npr. izbira igrač, športnih aktivnosti, poklica ipd.) ter spolno usmerjenostjo posameznika. Ugotavljajo namreč, da so različne študije, ki so bile izvedene na različnih geografskih, socialnih in kulturnih območjih ter z različnimi metodologijami, pokazale zelo podobne rezultate. Otroci so se najpogosteje identificirali s svojim biološkim spolom in niso kazali nikakršne zmedenosti glede spolne identitete. Tako se spolna identiteta otrok, ki so odrasli pri lezbičnih in gejevskih starših, ni razlikovala od spolne identitete otrok, odraščajočih v heteroseksualnih družinah.

Rener idr. (2006) prav tako navajajo zanimivo ugotovitev, da otroci ne iščejo zgledov, ki pomembno vplivajo na razvijanje njihovih spolnih vlog, le v družini, temveč tudi v svojem širšem socialnem okolju, pri svojih vrstnikih istega spola, pri vzgojiteljih oziroma vzgojiteljicah, učiteljih oziroma učiteljicah in v različnih medijih. To so ugotovili, ko so opazovali odnose/interakcije istospolnih staršev s svojimi otroki. Opazili so, da so starši zelo pogosto spodbujali svoje otroke k spolno manj stereotipnim vlogam, a kljub temu s tem niso imeli bistvenega vpliva na otrokovo izbiro igrač, iger in aktivnosti, kar bi lahko pomenilo, da

ima otrokovo sekundarno socializacijsko okolje prav tako veliko vlogo pri oblikovanju spolnih vlog.

S tega vidika so pomembne tudi študije (npr. Urek, 2006), ki kažejo, da ni razlik v deležu istospolno usmerjenih posameznikov, ki bi bili vzgajani v istospolnih ali heteroseksualnih družinah.

Če se vrnemo še nekoliko nazaj k problematiki odsotnega očeta, lahko kot izhodišče vzamemo stališče, ki ga ima Praper (1992: 149), ko pravi, »da odsotnost matere razbija simbiozo in emocionalno sigurnost otroka. Manj poznano pa je dejstvo, da odsotnost očeta otroka pušča na cedilu, ko ta potrebuje podporo in separacijo od matere, zgled in vzpodbudo za dejavnost izven toplega gnezda materinega naročja. Tako tudi ni dobre možnosti za identifikacijo z očetom, ki otroku omogoča prepotrebno prodornost ter iniciativnost.«

Njegovo mnenje si bomo na kratko pogledali še skozi teorijo objektivnih odnosov in Lacanovo teorijo simbolne in imaginarne identifikacije. Pri tem se izpostavi vloga matere in očeta in njuna interakcija z otrokom ali, kot meni Praper (1995: 33), je teorija objektivnih odnosov pomembna z vidika pojasnjevanja, kako v interakciji s pomembnimi osebami otrok gradi svoj psihični ustroj, strukturo osebnosti. Zanima nas predvsem simbolna identifikacija, saj se bomo pozneje nanjo tudi opirali pri razpravi o avtoriteti, zato jo posebej izpostavljamo.

Iz psihoanalize je sicer znano, da je za imaginarno identifikacijo, ki traja do Ojdipovega kompleksa, značilno, da otrok preko matere ne ponotranja eksplicitno izraženih zahtev in vrednot, temveč sprejema vase implicitno vseprisotno nikoli izrečeno idealno podobo samega sebe, s katero želi ugajati pomembnemu Drugemu (v tem času je to mama) in si s tem zagotoviti njegovo stalno naklonjenost, od katere je psihično in fizično odvisen (Žižek, 1987: 128).

Ta simbioza z mamo se mora po Lacanovi teoriji prekiniti in kot pravijo nekateri avtorji, pri tem pomembno vlogo igra materina ljubezen; ki ne sme biti preveč 'zaščitniška', posesivna in pogojevalna, saj lahko s tem, kot pravi tudi Žmuc-Tomori (1998: 93), »pregloboko in predolgo posega v otrokovo intimnost in podzavestno vzdržuje njegovo samostojnost, da bi tako ostal čimbolj odvisen od nje«.

Po teoriji objektnih odnosov se lahko mama tega zaveda in 'regulira' količino svoje ljubezni do otroka, a je edini način, da otrok preraste odvisnost od svoje matere, ta, da otrok spozna, da ni mama tista, ki določa pravila igre, temveč da je tudi ona sama podvržena nekemu Zakonu. Na tem mestu pa je pomembna vloga tretje osebe, kjer se po teoriji objektnih odnosov najpogosteje poudarja očeta (lahko pa je tudi katera koli druga oseba in ni nujno, da je moškega spola). Tako pri četrtem in petem letu starosti otroka nastopi obdobje Ojdipovega kompleksa (Praper, 1995: 90).

Otrok se znajde v odnosu z dvema osebama in v ospredju se pojavi Ojdipov konflikt, kar pomeni, da je npr. oče tisti, ki moti odnos otroka z materjo in ga otrok doživlja kot rivala ali sovražnika, tudi kot tekmeca za materino ljubezen. Otrok se namreč boji, da bi pri tem zmagal oče in bi ga kaznoval za čustva do matere. Teža tega konflikta je seveda odvisna od kakovosti medsebojnih odnosov; poteka pa tudi nekoliko drugače pri deklicah kot pri dečkih. Če so odnosi čustveno dobri, predstavlja oče dečku vzor in izvor identifikacijskega procesa, kar pomeni, da hoče imeti očeta le zase, ne glede na to, da se istočasno bori tudi za materino ljubezen. Otrok se lahko očeta oziroma njegovih zahtev in omejitev osvobodi le tako, da se z njim simbolno identificira, torej da ga sprejme 'vase'. Tako se poistoveti z moralnimi načeli in omejitvami, ki jih poseblja oče/tretja oseba (ibid.: 97) Pri tem Žmuc-Tomori (1998: 51) izpostavi, da »svojega očeta nosi simbolično v sebi, saj postane del njega, njegov vodnik, tisti, ki kaznuje, a tudi nagrajuje« .

Praper (1995: 97–98) opiše simbolno identifikacijo pri deklicah nekoliko drugače, in sicer v dveh podfazah. V prvi fazi (pri starosti dveh ali treh let) deklica očeta še doživlja kot rivala in mater kot objekt svojih teženj. Nato ob čustveno dobrih odnosih v naslednji fazi (leto pozneje) prenese svoj interes na očeta. Deklici postane mama rival, saj konkurira za očetovo ljubezen. Tako pri dečku kot deklici se z vključitvijo tretje osebe (očeta) prekine simbiotična diada otrok-mati in otroka odpre svetu.

Kot smo že omenili, ko smo opredeljevali vzgojo, je pri otrokovem izgrajevanju osebnosti pomembna identifikacija, o čemer govori tudi pričujoča teorija objektnih odnosov. Kot ugotovimo, je pri njej, bolj kot sama oseba, s katero se otrok identificira, pomemben način, kako poteka identifikacija, in ključno vprašanje je, ali bo otrok uspešno prešel na raven

simbolne identifikacije ali bo ostal na ravni imaginarne. Če mati popolnoma sama vzgaja otroka, se namreč lahko zgodi, da simbolna identifikacija otroka spodleti, kar sicer ne pomeni, da se otrok ne bi podredil družbenim zahtevam, temveč da kdorkoli prevzame mesto drugega, se mu bo otrok popolnoma podredil in bo odvisen od njegove naklonjenosti. Lasch (1986) tako omenja razvoj pataloškega narcisa, ki ne živi brez avtoritete in je njegov občutek svobode le iluzija. Žižek (1987) pravi, da se za patološkim narcisom skriva boleсна odvisnost od pohval in priznanj; zanj je značilna poudarjena iracionalna avtoriteta, le da se je ne zaveda. In kje je tu pravzaprav 'problem'? Pri patološkem narcisu se soočamo s predojdipsko situacijo, kar pomeni, da je na eni strani zelo skrbna, vsemočna varujoča mati (kot model idealnega objekta), na drugi strani pa 'agresivno' in 'grozljivo' okolje, ki mu je ta posameznik izpostavljen. Da posameznik (patološki narcis) to prenese, si izgradi veliki Jaz, ki je stopljen z idealiziranim materinskim zaščitnikom (ibid.: 118).

Kroflič (1997: 41) pri tem poudari, da patološki narcis tako išče idealno podobo, s katero bi bilo mogoče vedno in vsakomur ugajati, kar seveda ni mogoče, in jo tako išče v nedogled. V odnosu z materjo opazi, da le-ta nič ne zahteva od njega in mu ne postavlja nobenih konkretnih omejitev; zaveda se le njene vedno prisotne čustvene bližine, ki implicitno izraža zgolj ljubeča pričakovanja.

Omenili smo že, da je Satir (1995) izpostavil problem vzgoje otroka, kjer je prisotna izključno le mati in kjer otrok pogosto dobi občutek, da mora zadovoljevati potrebe nemočne matere, kar ga lahko privede v položaj, da ne zmore začeti lastnega neodvisnega življenja. Izhajajoč iz tega želimo izpostaviti še materinsko obliko simbolne identifikacije, katere lik temelji na cankarjanski materi, ki oblikuje materinemu žrtvovanju zavezanega posameznika, in o katerem govori Šebart (1997). Mati otroku sicer omogoči simbolno identifikacijo, a je bistvo problema identifikacije v tem, da se njena vsebina nanaša predvsem na dolg trpeči materi. Otrok ima neprestano občutek, da ji mora povrniti dolg, in to tako, da se ji ne odpove in odreče; tako se od nje nikoli popolnoma ne osamosvoji.

Z izpostavitvijo teorije objektnih odnosov in Lacanove teorije simbolne identifikacije smo želeli poudariti pomembnost 'tretje' osebe, ki naj bi omogočila uspešno razrešitev Ojdipovega kompleksa in s tem simbolno identifikacijo, s katero se otrok poistoveti oziroma ponotranji

določena pravila, norme in omejitve, v katerih bo odraščal. Vprašanje, ali je v vlogi pomembnega »tretjega« uspešnejša moška oseba, pa puščamo odprto.

Vendar bi na tem mestu izpostavili tudi Krofličevo (2010) kritiko Lacanovega modela avtoritete, ki jo zasnuje predvsem na feministični kritiki Benjamin in njenemu konceptu pripoznavanja. Kritika v ospredje postavlja idejo, da avtoriteta ni le nek mehanizem, ki bi omogočil separacijo otroka od materinskega objekta, s katerim se posledično pri otroku razvije njegova avtonomija oziroma neodvisnost, ampak je treba avtoriteto razumeti kot dialoški spopad za vzajemno pripoznanje, ki se začne že pred vstopom pomembnega Drugega, torej že v diadnem odnosu otroka z materjo. Bistvo diadnega odnosa je, da se le-ta ne konča s ponotranjanjem Simbolnega zakona (z razrešitvijo Ojdipovega kompleksa), temveč traja celo življenje. Vzgoja se torej ne konča s tem, ko otrok ponotranji določena pravila in norme svoje družbe, ampak je dialoški model avtoritete pomemben pri vseh nadaljnjih vzgojnih interakcijah posameznika z okoljem (več o tej kritiki Lacanovega modela avtoritete glej v Kroflič, 2010).

Vseeno pa želimo, izhajajoč iz teorije objektnih odnosov, poudariti, da se vse 'posledice', ki jih puščata obe obliki simbolne identifikacije, ki smo ju omenili in pri katerima je rezultat bodisi razvoj patološkega narcisa bodisi posameznika, ki se od matere nikoli popolnoma ne osamosvoji, nato odražajo tudi v vzgojno-izobraževalnih institucijah, kjer se posamezniki srečajo z avtoriteto učiteljev in učiteljic. Kot lahko opazimo, prehod od imaginarne k simbolni identifikaciji približno sovpada z vstopom otroka v šolo, pri čemer pa lahko lik simbolne identifikacije predstavljajo tudi učitelji in učiteljice, o čemer je govorila že Žmuc-Tomori (1989).

Najprej se nam zastavi vprašanje o prenosljivosti starševske avtoritete na učitelje in učiteljice. Če se opremo na dejstvo, ki ga izpostavi Kroflič (1997), da danes nove oblike starševske avtoritete niso več preprosto prenosljive na učitelje in učiteljice, nas zanima, kdaj je lažje prenosljiva in kdaj ni mogoča. V poglavju *Vzgoja in avtoriteta* smo omenili, da so eden od pomembnih pogojev avtoritete simbolne zahteve; gre za racionalni svet pravil, zahtev in zakonov, ki imajo univerzalno veljavnost. Tako se otrok bolj kot z osebo identificira z 'mandatom', ki je nanj naslovljen. Kroflič (1997: 275) v tem kontekstu izpostavi, da je zato

povsem normalno pričakovati, da lahko otrokov oče kot posredovalec simbolne zahteve svojo vlogo v obliki mandata prepusti/prenese na učitelje in učiteljice, če le ni prevelike razlike med vrednostnim sistemom družine in šole. Drugače pa naj bi bilo s prenosljivostjo materinskega tipa prikrite iracionalne avtoritete pri permisivni (vsedopuščajočji) vzgoji, pri kateri, kot smo videli že iz teorije objektnih odnosov, se avtoriteta ne kaže v obliki jasno izraženih zahtev, temveč je celo prekrita z navidezno svobodo. Kot pravi Kroflič (ibid.), je mati, »ki je otroka pripela na lastno avtoriteto s poudarjeno čustvenostjo in spodbujanjem takih potreb, ki jih lahko primerno zadovolji le ona, s fiksacijo vzajemne simbiotske odvisnosti ustvarila hermetično zaprt odnos, v katerem ni prostora za nekoga tretjega. Zato tudi če bi želela, svoje avtoritete preprosto ne more prenesti na poklicnega vzgojitelja.«

Zdi se, da zaradi današnje pogosto prisotne permisivne vzgoje in kulture, ki smo jo že omenili v poglavju *Vzgoja in avtoriteta*, marsikaterim učiteljem in učiteljicam povzroča vzpostavitev avtoritete v razredu velike težave. Kot bomo v nadaljevanju omenjali tudi razlike v 'učinkovitosti' vzpostavitve avtoritete med učitelji in učiteljicami (kot jo vidijo oni sami; kot to vidijo učenci in učenke, ki jih poučujejo, ali pa kot govorijo izsledki nekaterih raziskav), se na tem mestu sprašujemo, ali bi lahko rekli, da učitelji lažje prevzamejo mesto racionalne, univerzalne avtoritete kot učiteljice – še posebno pa ob predpostavki, da se učiteljice tudi same obremenjujejo s podobo ljubeče in skrbne 'matere-učiteljice'? Če vemo, da učitelji in učiteljice v šoli nastopijo tudi v vlogi vzorov/zgledov, pri čemer (lahko) prevzamejo vlogo objekta identifikacije, se na tem mestu prav tako sprašujemo, ali poudarjanje učiteljice kot 'matere', ki bi želela vzpostaviti 'pretiran' čustveni odnos z učenci in učenkami, onemogoča vzpostavitev potrebne avtoritete.

Kot poudarjata Peček in Lesar (2009: 221), se mora učiteljica zavedati, »da v tem obdobju otroku ne zagotavlja več primerne mere varnosti in spodbude njegovim razvojnim potencialom s tem, da se mu prikazuje kot 'nadomestna mati', temveč s tem, da poseblja stabilno držo in skrb za varnost in sprejemanje vsakega posameznega otroka na podlagi jasno opredeljenih moralnih načel in pravil«. Tudi moška/učiteljeva vloga 'nadomestnega' očeta otroku naj bi bila povezana predvsem z zavedanjem, da je za otroka razvojno spodbudno, če mu bo moški učitelj predstavljal model vedenja, ki naj ga posnema in s tem zagotavlja vstop v



simbolno raven identifikacije, »ki pa je omogočena predvsem s postavljanjem jasnih in učencem razumljivih pravil, veljavnih za vse udeležence« (ibid: 221).

S tem smo se dotaknili tudi pojma vzor/zgled, ki se pogosto pojavi znotraj pedagogike, kakor tudi v nekaterih razpravah, ki obravnavajo naše raziskovalno področje in jih bomo predstavili v naslednjih poglavjih. V SSKJ (1994: 1564) je pojem *vzor* opredeljen kot »oseba, stvar z lastnostmi, značilnostmi, ki jih kdo odobravajoče sprejema, želi posnemati«. Torej je vzornik ali vzornica oseba, »ki je komu/za nekoga vzor« (ibid.).

Divjak (1969: 5) je že l. 1969 izpostavil, da o vzorih govorimo takrat, ko »mlad človek posnema vedenje, nazore, misli, navade in čustva neke konkretne osebe ... in si jo jemlje za zgled«. Seveda pa je otrok lahko izpostavljen tako pozitivnim kot negativnim zgledom, na kar opozarjata tudi Peček in Lesar (2009).

Divjak (1969: 15) meni, da se mlad človek »pogosto identificira oziroma poistoveti s starejšo osebo – na ta način ima lahko ta starejša oseba velik vpliv na obnašanje mladostnika« ... in »želje vzornika, njegova čustva in cilje pogosto vzame za svoje in pri tem ne razmišlja veliko«.

Prav gotovo bi se strinjali, da niso vsi učitelji in učiteljice (s svojo osebnostjo) primerni vzori/zgledi učencem in učenkam. In če govorimo o pozitivnem ali pa negativnem vzoru, si je treba zastaviti vprašanje, ki ga izpostavita Peček in Lesar (2009: 222), »... kako vemo, da bo učenec naše vedenje tudi opazil, in kako zagotoviti, da bo opazil in posnemal prav tisto, kar želimo mi ...?« V nadaljevanju še dodajata, da je pomembno, da se učitelji in učiteljice vedejo v skladu s tem, kar zagovarjajo, in opozarjata na nujnost reflektiranja vzora in dajanja le-temu racionalen pomen (ibid). O pomembnosti osebnosti učiteljev in učiteljic smo prav tako že govorili in je v tem kontekstu, ko govorimo o učiteljih in učiteljicah kot vzorih/zgledih učencem in učenkam, bistvenega pomena.



### **2.2.3 Ali lahko govorimo o razlikah v načinu vzgoje in poučevanja med učitelji in učiteljicami?**

V poglavju, kjer smo govorili o spolnih stereotipih, smo že omenili nekatere raziskave, ki kažejo, da se le-ti pogosto oblikujejo tudi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah – vrtcih in šolah (npr. Espinosa, 2006; Nielsen, 2006). Pričakovanja in stališča vzgojiteljev in vzgojiteljic ter učiteljev in učiteljic o spolno tipičnih vlogah dečkov in deklic naj bi se pogosto kazala v njihovem načinu dela z njimi. Raziskave, ki smo jih že prikazali, niso šle v smer ugotavljanja razlik med vzgojiteljicami in vzgojitelji ter razlik med učiteljicami in učitelji. Tako je osrednje vprašanje, ki nas v tem poglavju zanima, ali se način vzgoje, in vzporedno z njim tudi način poučevanja učiteljev, v čem razlikuje od načina vzgoje učiteljic.

Omenili smo, da nekateri avtorji (npr. Geary 1998; Randell, Turner, 2011) menijo, da se moški in ženska 'drugače' vključujeta v igro otrok. Zato si bomo najprej pogledali primer raziskave, kjer je raziskovalec zanimal pristop vzgojiteljic in vzgojiteljev k delu z otroki. Ponovno opazimo, da se v ospredju pojavlja predvsem njihovo vključevanje v igro. Zdi se, da je igra z otrokom tisto področje, ki raziskovalcem (najlažje) omogoča ugotoviti, ali se moški in ženski pristop oziroma načini vzgoje razlikujejo. Na Švedskem so tako v raziskavi (Sandberg, Pramling-Samuelsson, 2005), ki je pod drobnogled vzela delo vzgojiteljic in vzgojiteljev, ugotovili naslednje:

- vzgojitelji in vzgojiteljice menijo, da je opaziti razlike med moškim in ženskim pristopom – 'moško' igro označijo za 'fizično/aktivno' ter glasno;
- po mnenju obojih se vzgojiteljice na splošno nekoliko manj vključujejo v igre, kot se vzgojitelji, predvsem pa spodbujajo bolj mirne in tihe igre kot vzgojitelji;
- pri izboru iger naj bi vzgojiteljice dajale večjo pozornost tistim, ki spodbujajo dobre odnose v skupini, vzgojitelji pa bolj tistim, v katere so bodo lahko tudi sami aktivno vključili (npr. igre z žogo).

Avtorja v zaključku povzameta, da se vzgojitelji aktivneje vključujejo v igre z otroki kot vzgojiteljice, kakor tudi, da vzgojiteljem fizične aktivnosti veliko pomenijo in se zato radi vanje tudi vključujejo. Lastne izkušnje z različnimi športnimi aktivnostmi tako prenašajo tudi

v svoje delo z otroki in poudarjajo pomen fizičnega razvoja otrok. Vzgojiteljice po drugi strani dajejo prioriteto različnim mirnim igram, ki so se jih rade igrale tudi same v otroštvu in poudarjajo predvsem njihovo vlogo pri socializaciji otrok.

Zdi se, da so ugotovitve te raziskave zelo podobne ugotovitvam raziskav, ki so preučevale različen pristop moškega in ženske v igro otrok v družini.

Ker smo pri našem delu osredotočeni na razredne učitelje in učiteljice, nas predvsem zanimajo vprašanja o morebitnih razlikah v načinu vzgajanja in poučevanja med razrednimi učiteljicami in učitelji. Raziskav, ki bi ponujale odgovore na ta vprašanja, v našem prostoru tako rekoč ni mogoče zaslediti; tuje raziskave pa gredo večinoma v smer, da prinašajo učitelji in učiteljice v razrede 'drugačno perspektivo' (npr. *Australian Education Union* 2004; Davis 2002; Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002), zaradi česar se avtorji teh raziskav tudi zavzemajo za bolj uravnoteženo spolno strukturo učiteljev in učiteljic. Pri tem poudarjajo pomembnost obeh spolov v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Kljub tako pomembni 'tezi', da naj bi bili v šolskem prostoru z vidika vzgoje in izobraževanja med kadri pomembni tako ženski kot moški liki (pomembnost obeh 'perspektiv/pristopov') – in ob zavedanju dejstva, da je učiteljski poklic skorajda po celem svetu visoko feminiziran (o čemer bomo več govorili v poglavju *Feminizacija učiteljskega poklica*), se sprašujemo, zakaj ni več raziskav, ki bi poskušale ugotoviti, v čem se razlikuje način vzgajanja in poučevanja med učitelji in učiteljicami. Če se kažejo kakršnekoli razlike med spoloma, se samo po sebi zastavi vprašanje, ali lahko te razlike oziroma kako te razlike vplivajo na všolane otroke – na dečke in na deklice.

V naših raziskavah (Jeraj, 2003; Jeraj, 2008) smo do sedaj iz intervjujev z razrednimi učitelji in učiteljicami ter z nekaterimi drugimi vključenimi v šolski proces razbrali različna prepričanja o tem, da učitelji poučujejo in vzgajajo 'drugače' kot učiteljice. Pogosta so mnenja, kot ga poda ena od razrednih učiteljic, da »...moški 'vidi', 'čuti' in 'doživlja' stvari in ljudi na drugačen način kot ženska, njegovi možgani drugače delujejo. Tako kot v družini, v kateri otroka večinoma vzgajata moški in ženska, ki otroku privzgojita različne poglede na svet, stališča, način razmišljanja in reagiranja.« Ali pa mnenje svetovalne delavke, ki pravi, da se »z 'moškim' pristopom (naravnost navzven, raziskovanje, akcija, pogum, tveganje ...) vnaša

v vzgojno-izobraževalni proces raznolikost, ta pa omogoča posledično večjo celovitost pedagoškega dela« (Jeraj, 2008: 89). Kot je opaziti, se omenjene razlike med učitelji in učiteljicami pogosto povezujejo s tradicionalnim pojmovanjem moškosti in ženskosti – moški kot naravnan navzven, pogumen, nagnjen k tveganju itd. – in kot omenja Musek (1995), so to stereotipne lastnosti moškega. Prav tako se vzroke za razlike pogosto išče v moški in ženski naravi in se vzorec primerja z likom matere in očeta, ki naj bi bila po mnenju intervjuvanih pomembna, saj vsak na svoj način prispevata k razvoju otroka.

Nekatere zelo redke raziskave v tujem prostoru, kjer so raziskovalci intervjuvali učiteljice in učitelje ter jih povprašali po njihovih stališčih o razlikah med učitelji in učiteljicami, ponujajo zanimive ugotovitve. Teh ugotovitev zaradi manjših vzorcev učiteljev in učiteljic v raziskavah sicer ne moremo posploševati na vse učitelje in učiteljice, a nam kljub temu te raziskave nudijo vpogled v nekatere možne razlike med učitelji in učiteljicami.

V študiji, ki je bila narejena v ZDA (Garrahy, 2001), je raziskovalce zanimalo, ali se kažejo kakršnekoli razlike v komunikaciji med učitelji in učiteljicami z dečki in deklicami. Čeprav so intervjuvani učitelji in učiteljice menili, da pri svojem delu ne delajo nobenih razlik med njimi, je opazovanje njihovega dela pripeljalo do ugotovitev, da je bilo dečkom tako pri učiteljicah kot učiteljih večkrat dovoljeno spregovoriti, čeprav niso bili na vrsti. V praksi naj bi veljalo načelo 'Fantje bodo vedno fantje' (*Boys will be boys*). Hkrati pa so ugotovili, da so učitelji nekoliko bolj strogi oziroma imajo večjo avtoriteto v razredu, a so kljub temu nekoliko bolj kot učiteljice tolerantni do nemirnosti in 'živahnosti' dečkov.

Razlike med učitelji in učiteljicami v načinu komuniciranja z učenci in učenkami nakazuje tudi študija (Hall, 1982), ki je pokazala, da se učitelji na vprašanja učencev in učenk odzovejo hitro, samozavestno in 'agresivno', hitro dajo povratno informacijo – pri tem ne gledajo toliko na samo kakovost svojih odgovorov – in pred učenci in učenkami govorijo zelo spontano. Učiteljice pa so pri oblikovanju svojih odgovorov na vprašanja učencev in učenk bolj premišljene, zato je včasih mogoče opaziti, da jih zaradi tega učenci in učenke večkrat prekinajo z novimi vprašanji, kar povzroča 'nemirnost' v razredu (Hall, 1982).

Eno od najbolj 'provokativnih' mnenj o razlikah med učiteljicami in učitelji ponudi Delamont (1999, v Skelton, 2002: 86), ki pravi, da se pristopi med učitelji in učiteljicami v določenih

segmentih bistveno razlikujejo, pri čemer izpostavi predvsem tri teze, in sicer: učiteljice naj bi imele nižja pričakovanja do sposobnosti dečkov kot do deklic; načini učenja in poučevanja v šoli naj bi bili 'bliže' deklicam (deklicam 'ustrezen'); odsotnost pozitivnega moškega lika/vzora (zaradi feminizacije poklica) pa naj bi vplivala na nemotiviranost dečkov za šolsko delo in upiranje ženski avtoriteti, kar pomembno vpliva na učno uspešnost dečkov.

Da naj bi bili dečki v šoli manj motivirani in bolj upirajoči kot deklice, smo že omenjali. Kot pa je opaziti, Delamont (1999) išče razloge za slabšo učno uspešnost tudi v avtoriteti učiteljic, pri katerih naj bi bilo v primerjavi z učitelji več disciplinskih težav. Izpostavljeni so predvsem dečki, ki s svojim (motečim) vedanjem pogosto vplivajo tudi na pričakovanja učiteljic do dečkov – na njihova stališča o vedenjskih in osebnostih lastnosti dečkov ipd., kar naj bi posledično tudi pomembno vplivalo na to, kako učiteljice ocenjujejo znanje dečkov.

Tudi analiza 11 kvantitativnih študij v ZDA (Jones in Dindia, 2004) s tega vidika ne preseneča s svojimi ugotovitvami. Pri opazovanju so ugotovili, da so dečki vedenjsko bolj moteči v razredu, ko jih poučujejo učiteljice. Kljub temu da deklice med poukom zelo veliko govorijo in se hihitajo, so dečki pogosteje opozorjeni in kaznovani, saj je njihovo neprimerno vedenje, npr. kričanje, metanje predmetov, prepiri med poukom ipd., še toliko bolj izstopajoče.

Razširitev raziskav o razlikah med učiteljicami in učitelji (predvsem v načinu vzgoje) gre tudi v smer, da se intervjuva učence in učenke ter se jih povpraša, kako oni sami doživljajo razlike med učitelji in učiteljicami.

Britanska raziskava (Younger idr., 1999) je pokazala, da učenci in učenke na splošno pozitivno ocenjujejo svoje odnose z učitelji in učiteljicami, a kljub temu v odgovorih dečki in deklice pogosto izpostavijo, da zaradi nemirnosti in motenja pouka učiteljice pogosteje kot učitelji kaznujejo dečke ter jim dajo več disciplinskih ukrepov kot pa deklicam. Dečki so še posebej izpostavili, da kljub temu da so tudi dekleta pogosto klepetava in vedenjsko moteča pri pouku, so vseeno oni tisti, ki so pri učiteljicah večkrat kot pri učiteljih opozorjeni in kaznovani. Ta raziskava torej kaže, da se učenci in učenke, predvsem pa dečki, zavedajo razlik, ki jih delajo zlasti učiteljice, ko za neprimerno vedenje pogosteje kaznujejo dečke kot pa deklice.

Podobno smo ugotovili tudi v naši raziskavi (Jeraj, 2008: 90), ko smo intervjuvali učence in učenke in so nekateri dečki menili, da so učitelji v primerjavi z učiteljicami nekoliko bolj strpni do njih. Eden od dečkov je izpostavil mnenje, ki med dečki ni osamljeno, in sicer da »učiteljice dajo prednost deklicam, ker so bile npr. pri pouku bolj pridne, ker so naloge v skupini bolje rešile ... mislim, da učitelji bolj upoštevajo tudi želje fantov. In učitelji se večkrat vključijo v našo igro kot pa učiteljice. Imajo tudi več smisla za humor. Mislim, da jih zato vsi bolj ubogamo kot pa učiteljice.«

'Kompleksno' mnenje, ki ga je izpostavil deček, odpira številna vprašanja o možnih razlikah v vzgojnih pristopih med učitelji in učiteljicami do dečkov in deklic, saj se dotakne več področij – npr. vključevanje učiteljev in učiteljic v njihovo igro; ocenjevanje učiteljev in učiteljic, stališča učiteljev in učiteljic o tem, kdo je bolj in kdo manj uspešen (dečki ali deklice); razumevanje potreb dečkov in deklic; osebne lastnosti učiteljev in učiteljic itd. Predvsem pa lahko rečemo, da je malo raziskav, ki bi poskušale poiskati odgovore na vsa ta vprašanja.

Kot pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa so torej tudi različna pričakovanja in stališča učiteljev in učiteljic o dečkih in o deklicah, o njihovih osebnostnih in vedenjskih lastnostih ipd., o čemer bomo nekoliko več spregovorili v naslednjem poglavju, ko bomo govorili o različnih dejavnikih učne uspešnosti. Pa vendar naj na tem mestu izpostavimo, da se lahko različna pričakovanja in stališča učiteljev in učiteljic do dečkov in deklic (npr. njihova stališča o sposobnostih dečkov in deklic, o osebnostnih značilnostih, o prizadevnosti za šolsko delo, o motivaciji itd.) nekoliko odražajo tudi v načinu dela z njimi – npr. v načinu discipliniranja in kaznovanja, vključevanju v njihovo igro, 'druženju' z njimi/šaljenju ipd. Če imajo učiteljice in učitelji tudi različna stališča o 'učnih' potrebah ali učnih stilih dečkov in deklic, bi morda lahko govorili tudi o različni uporabi metod in oblik dela med učitelji in učiteljicami, a večjih raziskav, ki bi preučevala ta področja, prav tako nismo zasledili.

Pogosto se tako kot v naših raziskavah (Jeraj, 2003, 2008) tudi v nekaterih tujih (Skelton, 2012) sicer izpostavlja, da naj bi dajali učitelji več poudarka praktično-logičnim dejavnostim pri pouku, učiteljice pa naj bi spodbujale bolj verbalne aktivnosti. Tako nekateri učitelji pri nas (Jeraj, 2003: 43) menijo, da se razlike v načinu poučevanja med učitelji in učiteljicami kažejo predvsem v pogostosti uporabe različnih metod in oblik dela. Ni osamljeno prepričanje

učiteljev, da naj bi oni pogosteje kot pa učiteljice, njihove kolegice, izbirali praktične metode dela, saj naj bi se po njihovem mnenju učiteljice praktičnim dejavnostim nekoliko izogibale.

Res pa je, da te ugotovitve manjših kvalitativnih raziskav ne dajejo ravno največje teže k argumentiranju, da učiteljice in učitelji res poučujejo drugače. Ker ni dokazano, da razlike v načinu poučevanja med učiteljicami in učitelji res obstajajo, pa čeprav se npr. med učitelji in učiteljicami, starši in otroki v praksi o njih ponekod le govori, menimo, da se predvsem zaradi tega pogosteje poudarjajo interpersonalne razlike med učitelji in učiteljicami – torej razlike med vsemi učitelji in učiteljicami, pri čemer naj spol učitelja ne bi imel večje vloge.

### **2.3 DEČKI IN DEKLICE TER UČNA USPEŠNOST**

V tem poglavju govorimo o učni (ne)uspešnosti, in sicer o razlikah v učni uspešnosti med dečki in deklicami. Kaj pravzaprav je učna (ne)uspešnost? Komu se jo največkrat pripisuje? Kateri dejavniki pomembno vplivajo nanjo? – so nekatera osrednja vprašanja v tem poglavju.

Že nekaj desetletij je obravnavanje razlik med dečki in deklicami na učnem področju predmet številnih raziskav tako pri nas kot v tujini. Vselej pa se je z razlikami v učni uspešnosti med dečki in deklicami omenjala privilegiranost enega ali drugega spola. Npr. Weaver-Hightower (2003) je v svojem delu *'Na vrsti so dečki'* (angl. *'The Boy Turn'*) prikazal krajši pregled svetovne strokovne literature vse od zgodnjih devetdesetih let, ko se je pojavilo maksimiziranje razlik med spoloma v izobraževanju. Sprva je bilo veliko razprav o tem, da je šolski kurikulum bolj naklonjen dečkom kot deklicam. Deklice naj bi dosegale slabše učne rezultate kot dečki predvsem pri matematiki in naravoslovju. Feministke so zagovarjale, da imajo posledično s tem dekleta tudi slabšo samopodobo v primerjavi z dečki. V organizaciji *Ameriško združenje univerzitetnih žensk* (angl. *The American Association of University Women*) so tedaj predvsem z delom *'Šole depriviligirajo dekleta'* (angl. *Schools Shortchange Girls*) (1992) v javnosti dvignili precej 'prahu'. Nekako od sredine devetdesetih let se je v industrializiranih državah, predvsem v Angliji, Avstraliji in ZDA, velik del raziskav preusmeril na dečke, saj so ugotovili, da v primerjavi z deklicami dosegajo slabše učne rezultate. Zavedanje tega problema se je nato razširilo tudi po širšem delu Evrope, saj so bili rezultati raziskav zelo podobni.

Kot najpogosteje izražena dilema v tem kontekstu je vprašanje, zakaj se pravzaprav pojavljajo razlike v učni uspešnosti med spoloma. V nadaljevanju si bomo pogledali nekatere najpogostejše dejavnike, ki naj bi vplivali na te razlike, in se jih v strokovni literaturi največkrat izpostavlja.

Še prej pa si pogledjmo, kako lahko opredelimo učno uspešnost in v povezavi z njo tudi učno poduspešnost.

### ***2.3.1 Učna uspešnost in poduspešnost***

V vsakdanjem življenju velikokrat slišimo odrasle (starše, sorodnike, prijatelje ...), ki vprašajo otroka, ko npr. pride iz šole: »Koliko si dobil/-a pri matematiki?« Ali pa so vprašali: »Si letos odličen/-a?« Torej kaj pomeni učna uspešnost in kako se jo meri? Če povzamemo opredelitev učne uspešnosti po Puklek Levpušček in Zupančič (2009), bi lahko rekli, da je učna uspešnost pri nas določena z učnimi cilji oziroma standardi znanja, ki so v šolskem sistemu merilo dosežkov učencev in učenk pri določeni starosti oziroma v določenem razredu. Napredek učenca oziroma učenke se preverja in ocenjuje tako, da primerjamo njegove oziroma njene dosežke s postavljenimi cilji oziroma z minimalnimi standardi znanja v učnih načrtih. Temeljni osnovnošolski vzgojno-izobraževalni cilji so pri nas zapisani v Zakonu o osnovni šoli, učni cilji oziroma standardi znanja za posamezen učni predmet pa v predmetnih učnih načrtih.

Šolske ocene so v osnovni šoli najpogostejša oblika merjenja učnih dosežkov učencev in učenk. Pri tem bi radi poudarili, da je ocenjevanje, ki ga izvajajo razredni ter predmetni učitelji in učiteljice, 'notranje' ocenjevanje. Zaključna številčna ocena pri posameznih predmetih je določena na podlagi ocen, ki jih je učenec oziroma učenka dobil/-a med celotnim šolskim letom. V drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju v devetletni osnovni šoli se je do šolskega leta 2008/2009 določal tudi splošni učni uspeh, ki je bil 'pomemben' kazalnik učne uspešnosti. Kar je treba še posebej izpostaviti, je, da je lahko do tega leta učitelj razrednik oziroma učiteljica razredničarka pri določanju oziroma predlaganju posameznikovega končnega učnega uspeha upošteval/-a tudi dosežke učencev in učenk na tekmovanjih, sodelovanje v zunajšolskih dejavnostih, prizadevnost pri učenju ter odnos do



učnih obveznosti. Končni učni uspeh pa je določil učiteljski zbor (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009: 10).

Toda učitelji in učiteljice po novem Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja v oceni, ki jo dajo učencem in učenkam, ne smejo več upoštevati različnih t. i. vzgojnih dimenzij (npr. sodelovanje, poslušnost, pomoč drugim ipd.). Seveda se nam pri tem zastavi vprašanje, koliko to danes učitelji in učiteljice tudi upoštevajo. Ali bi lahko rekli, da imajo posameznikovo sodelovanje pri pouku, prizadevnost za delo, prijaznost itd. kljub drugačnemu pravilniku (še vedno) vpliv na ocenjevanje učiteljev in učiteljic?

K temu vprašanju se bomo še vrnili, ko bomo govorili o (subjektivnem) ocenjevanju znanja kot pomembnemu dejavniku učne uspešnosti. Prav tako se nam postavi vprašanje, ali pomeni učna (ne)uspešnost oziroma učni (ne)uspeh vsem enako. Najverjetneje bi dobili različne odgovore med otroki, starši ... Ali se lahko (ne)uspešnost določi le na podlagi spričevala na koncu leta, kjer so zapisane zaključne ocene pri posameznih predmetih? Ali morda na podlagi pričakovanj staršev in drugih, ki jih otrok med letom ali pa ob zaključku (ne) izpolni?

Ponekod se v literaturi – v povezavi z učno neuspešnostjo – uporabi tudi izraz učna poduspešnost. Rimm (v Razdevšek-Pučko, 2003: 118) poduspešnost opiše z nekaterimi najpomembnejšimi značilnostmi: »To so otroci (ali mladostniki), ki se niso naučili doseganja uspehov, niso se naučili delovanja v tekmovalnem okolju, naučili so se biti neuspešni. V šoli ne poslušajo, ne berejo, ne opravljajo šolskih zadolžitev, niso motivirani, so dezorganizirani in se na različne načine umikajo iz učnega procesa.« Pri tem pa je treba predvsem poudariti, da poduspešnost ni nujno tudi neuspešnost, saj del bistrih otrok dosega šolske uspehe, s katerimi je njihovo okolje povsem zadovoljno, tudi sami nimajo občutka neuspešnosti, saj zlahka dosegajo še sprejemljive rezultate. V bistvu pa gre pri njih za podrealizacijo oziroma neizkoriščene sposobnosti, ki so lahko celo nadpovprečne (ibid.: 125).

Ker bomo v nadaljevanju govorili tudi o mednarodnih primerjavah v učni uspešnosti med dečki in deklicami, naj omenimo še mednarodni raziskavi, na kateri se bomo oprli. To sta TIMSS (mednarodna raziskava trendov znanja iz matematike in naravoslovja) ter PISA (mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti), ki deluje pod okriljem OECD-ja (organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj). Predstavljamo



najpomembnejše ugotovitve raziskave PISE 2009. Ker bodo rezultati TIMSSA 2011 dostopni šele v decembru 2012, se bomo oprli na izsledke TIMSSA 2007.

### **2.3.2 Razlike med spoloma v učni uspešnosti na posameznih predmetnih področjih**

Opazanja, na katerih področjih so dekleta uspešnejša kot dečki, segajo tudi v našem prostoru že nekaj desetletij nazaj, ko sta Toličič in Zorman (1977) s svojo raziskavo ugotovila, da deklice presegajo dečke po znanju iz jezikovnih predmetov, v povprečju imajo boljše ocene in tudi nekoliko boljše učne navade kot dečki. Podobne ugotovitve ponujajo tudi raziskave narejene v tujem prostoru, ki podpirajo stereotipno pojmovanje razlik med spoloma, in sicer da so dekleta boljša v verbalnih aktivnostih, dečki pa v prostorskih in matematičnih (npr. Roger, 1999).

Pri tem je treba upoštevati, da se razlike med spoloma skozi čas spreminjajo, saj kot pravi npr. Rogers (1993: 162) za Anglijo, se razlike v maternem jeziku povečujejo v prid deklic, razlike v matematiki in naravoslovju pa se zmanjšujejo v prid dečkov.

V našem prostoru je bila opravljena zanimiva študija (Gaber, Marjanovič Umek, 2009), ki je bila del raziskovalnega projekta z naslovom *Psihološki in družinski dejavniki šolske neuspešnosti*. V raziskavo je bilo vključenih skoraj 400 učencev in učenk 3. razreda (mlajši učenci in učenke) ter več kot štiristo učencev in učenk 9. razreda (starejši učenci in učenke). Ugotovili so, da dosegajo mlajše in starejše učenke pomembno višje ocene od učencev pri skoraj vseh predmetih v šoli, ko znanje ocenjujejo učitelji in učiteljice, ter da se te razlike med deklicami in dečki z leti šolanja še večajo. Pri zunanjem oziroma t. i. eksternem ocenjevanju znanja pa mlajše učenke dosegajo podobne rezultate v primerjavi z učenci, kar pomeni, da so pri slovenščini nekoliko uspešnejše kot učenci, ne pa tudi pri matematiki. Učinek spola je pri zunanjem ocenjevanju in pri starejših učenkah nekoliko drugačen kot pri ocenjevanju učiteljev in učiteljic. Učenke so pri slovenščini pomembno uspešnejše od učencev, pri matematiki in naravoslovju pa učinek spola ni pomemben.

Če pogledamo najprej nekatere mednarodne raziskave izpred nekaj let, ugotovimo, da je mednarodna raziskava o znanju matematike iz leta 1982 pokazala, da so bile v nekaterih

državah razlike med spoloma statistično pomembne (v enajstih državah), in sicer v sedmih državah so bili boljši dečki, v štirih pa deklice. V osmih državah pa se v znanju matematike ni kazala statistično pomembna razlika med spoloma.

Vendar ko so analizirali vzorec učencev in učenk kot celoto, niso našli nobene razlike med deklicami in dečki v znanju matematike (Baker, Perkins Jones, 1995: 197). Raziskava TIMSS leta 1995, v kateri je sodelovala tudi Slovenija, je pokazala, da dečki v 8. razredu v povprečju pri matematiki dosegajo boljše rezultate kot deklice; v osmih državah se te razlike kažejo kot statistično pomembne, a med njimi ni Slovenije. Raziskava TIMSS poleg ugotavljanja znanja matematike ugotavlja tudi znanje naravoslovja in v letu 1995 so bile razlike med spoloma izrazite – učenci v povprečju dosegajo višje rezultate kot učenke, te razlike so statistično pomembne v večini držav tako v 7. kot 8. razredu (TIMSS 1995). Raziskava PISA pa poleg matematične in naravoslovne pismenosti ugotavlja tudi bralno pismenost pri učencih in učenkah, zato si pogledjmo nekaj izsledkov najnovejših raziskav, tako raziskave TIMSS kot PISA.

Leta 2007 (TIMSS 2007) med četrtošolci v splošnem ni bilo razlike med *matematičnim dosežkom* deklic in dečkov. V približno polovici vključenih držav je bila razlika v 4. razredu zanemarljiva. Deklice so imele višje dosežke v 8 državah, dečki pa v 12 državah, med katerimi je bila tudi Slovenija. Tudi v 8. razredu so dosegle deklice povprečno višje rezultate od dečkov, in sicer v 16 državah. Dečki so dosegli višje rezultate v 8 državah. V 8. razredu v Sloveniji med spoloma ni bilo razlik.

Leta 2009 (PISA 2009) so v raziskavi, v katero so bili vključeni vsi 15-letniki, dosežki slovenskih učencev in učenk na preizkusu iz *matematične pismenosti* pokazali, da ni statistično pomembne razlike med spoloma – deklice so v povprečju dosegle 501 točko, dečki pa 502 točki. V EU je bila povprečna razlika med spoloma večja, in sicer 12 točk, in je bila statistično pomembna. Med 65-imi državami so dečki dosegli višje dosežke od deklic kar v 35-ih državah, deklice pa višje dosežke od dečkov le v petih.

Na preizkusu *znanja iz naravoslovja* (TIMSS 2007) je bil med četrtošolci naravoslovni dosežek za deklice nekoliko višji kot za dečke – v povprečju za tri točke – čeprav se je to

spreminjalo od države do države. Naravoslovni rezultati v Sloveniji se pri četrtošolcih med spoloma niso razlikovali; prav tako ni bilo opaznih razlik med spoloma v 8. razredu.

Ugotovitve PISE v letu 2009 sicer kažejo, da je v Sloveniji vsaj temeljno raven *naravoslovne pismenosti* dosegalo 85 odstotkov učencev in učenk – ta odstotek je nekoliko višji v primerjavi s povprečjem EU, vendar se v primerjavi z raziskavo TIMSS pri tej raziskavi kažejo nekatere pomembne razlike med spoloma. Slovenski učenci in učenke so na preizkusu *naravoslovne pismenosti* v povprečju dosegli 512 točk, v EU pa je bilo povprečje 476 točk. Primerjava povprečnih dosežkov med spoloma kaže večinoma zelo majhne razlike in v večini sodelujočih držav razlika med spoloma ni pomembna. V Sloveniji pa je nekoliko drugače – deklice so v povprečju dosegle 519 točk, dečki pa 505 točk, kar je statistično pomembna razlika. Povprečna razlika med spoloma je v EU bistveno nižja (3 točke).

Ena od pomembnejših razlik med obema mednarodnima raziskavama je, da PISA zajame še *bralno pismenost*. Ugotovimo, da je na področju slednje med spoloma še največ razlik oziroma so te razlike med spoloma v večini držav statistično pomembne. Preizkus bralne pismenosti (PISA 2009) je v vseh državah pokazal nižji dosežek dečkov kot deklic. V Sloveniji so dečki pri branju v povprečju dosegli 456 točk, deklice pa 511 točk, kar pomeni, da so deklice dosegle kar 55 točk več kot dečki. V EU je razlika med povprečnima dosežkoma dečkov in deklic 42 točk (dečki 465 točk in deklice 507 točk). Razlika med spoloma v branju pa je v nekaterih državah precej večja kot v drugih. Tako ugotovimo, da je razlika med spoloma v Sloveniji večja kot v EU, je pa manjša kot npr. v Albaniji (62 točk), Bolgariji (61 točk) in Litvi (59 točk). V poročilu (PISA 2009) so zapisali ugotovitev, da razlike med spoloma v bralnih dosežkih sovpadajo z usmerjenostjo razlik med spoloma v bralnih navadah. V Sloveniji za zabavo bere več deklic (75 %) kot dečkov (46 %). Razlika v bralnih dosežkih med dečki, ki ne berejo za zabavo, in deklicami, ki tudi ne berejo za zabavo, je 41 točk, in razlika med dosežki dečkov, ki vsaj nekaj časa dnevno berejo za zabavo, in deklicami, ki tudi vsaj nekaj časa dnevno berejo za zabavo, je 39 točk. Iz podatkov ugotovimo, da so ne glede na zanimanje in pogostost branja pri dečkih in deklicah dekleta tista, ki so bolj *bralno pismena*, saj v vsakem primeru dosegajo boljše rezultate. Ne nazadnje ta raziskava pokaže, da imajo pri *bralni pismenosti* pomembno vlogo bralne navade (pogost branja/branje za zabavo,

torej v prostem času). Zakaj dečki večinoma manj in tudi manj radi berejo kot deklice, je vprašanje, o katerem bomo govorili nekoliko več v naslednjem poglavju.

Iz navedenih raziskav je mogoče razbrati, da so razlike med spoloma v dosežkih matematične in naravoslovne pismenosti v nekaterih v raziskave vključenih državah statistično pomembne, v drugih ne; v vseh državah pa se kažejo statistično pomembne razlike med spoloma na področju bralne pismenosti.

Kot je ugotovila Marjanovič Umek (v Gaber in Marjanovič Umek, 2009), so deklice v osnovni šoli, ko jih ocenjujejo učitelji in učiteljice, v povprečju bolje ocenjene kot dečki skoraj pri vseh predmetih. Vprašanje je, zakaj je tako. Avtorica se sprašuje o dveh pomembnih vprašanjih, h katerima se bomo še vrnili, in sicer, ali morajo za enako oceno deklice in dečki izkazati enako znanje; kakor tudi, ali sta ocenjevanje učiteljev in učiteljic ter zunanje ocenjevanje enako pravična do deklic in dečkov.

Omenili smo že pogosta stereotipna mnenja, da so deklice boljše v verbalnih, dečki pa v matematičnih aktivnostih. Nekdo bi lahko to razumel, da to velja za vse deklice in za vse dečke ter v vseh obdobjih razvoja otroka. Raziskav, ki podpirajo to stereotipno pojmovanje, tako ne moremo sprejeti brez omejitev in enoznačno, saj se, kot smo videli tudi na podlagi predstavljenih mednarodnih raziskav, tradicionalne razlike v uspešnosti dečkov in deklic v zadnjih obdobjih zmanjšujejo (Roger, 1999: 36). In čemu pripisati vseeno opazne razlike med spoloma v učni uspešnosti?

Pri iskanju tega odgovora se raziskovalci srečujejo predvsem z vprašanjem, ali na posameznika vpliva 'narava' ali 'kultura'. Lahko bi rekli, da dednost ne 'zakoliči' posameznikov, kakšni bodo. Kot pravita Peček in Lesar (2009: 82), predstavlja dednost prej neko obliko odzivnosti organizma na okolja, s katerim se srečuje, in da noben segment posameznikovega razvoja ne poteka brez vzajemnega delovanja genov in okolja, pri čemer pa še posebej izpostavita lastno aktivnost posameznika, ki je posamezniku dana preko genov kot možnost. Od okolja, v katerem se posameznik razvija, pa sta odvisni njena oblika in vsebina.

Kot opozarjajo Razdevšek-Pučko, Čuk in Peček (2003: 138), pa pri medsebojnem vplivanju dednosti in okolja ne smemo »zanemariti dinamičnih vplivov, saj se razlike med spoloma spreminjajo z razvojem posameznika in družbe kot celote«.

### 2.3.3 Vzroki za razlike v učni uspešnosti med spoloma

Ob pregledu slovenske in tuje literature, ki govori o vzrokih za razlike med spoloma v učni uspešnosti, ugotovimo, da se največ tovrstnih raziskav osredotoča na vpliv socialnoekonomskih dejavnikov. V tem poglavju predstavljamo različne možne dejavnike, ki po raziskavah sodeč bolj ali manj vplivajo na razlike v učni uspešnosti med spoloma. Za izhodišče smo vzeli opredelitev dejavnikov učne uspešnosti, ki jih pri nas omenja Marentič Požarnik (1988, 2003).

Avtorica dejavnike učne uspešnosti najprej deli na *notranje* in *zunanje*. Notranje nadalje deli v *fiziološke* in *psihološke*, zunanje pa v *fizične* oziroma *fizikalne* ter *socialne*. Fiziološki dejavniki so npr. splošno telesno počutje, raven energije, stanje čutil, delovanje živčnega sistema, hormonsko ravnovesje in zaznavno-gibalno usklajevanje. Med psihološke dejavnike spadajo intelektualne sposobnosti, razvojna stopnja mišljenja, govorna kompetentnost, predznanje, osebnostne značilnosti, motivacija za učenje, zaznana učna samoučinkovitost, spoznavni slogi in učni slogi, uporaba spoznavnih in metaspoznavnih strategij pri učenju ter značilnosti čustvovanja in vedênja. *Fizikalni dejavniki* so pogoji v okolju, ki vplivajo na kakovost učenja: osvetljenost prostora, temperatura in vlažnost v prostoru, urejenost, zračnost prostora ter hrup. *Socialni dejavniki* pa so značilnosti družbenega okolja. Sem uvrščamo značilnosti družine (socialnoekonomski položaj družine, vedênje staršev do učencev in učenk, stopnja varnosti in ljubezni, ki je je otrok deležen, mesto, ki ga zavzema v spletu družinskih odnosov, vrednote, vzgojni slog, spodbujanje k samostojnosti in dosežkom, vrednotenje izobraževanja), značilnosti razrednega konteksta učiteljev in učiteljic in šole (npr. interakcija med učiteljem oziroma učiteljico in učenci in učenkami, interakcija med učenci in učenkami, razredno vzdušje, metode poučevanja, prepričanja učiteljev in učiteljic o učencih in učenkah, šolska klima, velikost šole), značilnosti vrstniškega konteksta (npr. vrednote vrstniške skupine) ter značilnosti širšega družbenega okolja (predvsem šolska politika). Vsi ti dejavniki pa so vpeti v vsakokratni zgodovinski, socialnoekonomski in kulturni kontekst neke države (Marentič Požarnik, 1988, 2003).

Zanimivo in morda tudi nekoliko bolj sistematično klasifikacijo dejavnikov učne uspešnosti so naredili kognitivno usmerjeni psihologi v ZDA (Marentič Požarnik 2003: 132), in sicer na

osnovi metaanalize 260 raziskav. Osnovna opredelitev je, da imajo nekateri dejavniki na učni uspeh neposreden in drugi posreden vpliv.

Neposredni dejavniki so:

- značilnosti učencev in učenk (sposobnosti, predznanje, čustveno-vedenjske značilnosti, metakognicija in učne strategije);
- dogajanje v razredu (pravila vedenja in komunikacije, sporočanje ciljev in pričakovanj, običajne metode poučevanja in preverjanja, interakcija med učiteljem oziroma učiteljico ter učenci in učenkami; interakcija med samimi učenci in učenkami);
- domače razmere (socialno-ekonomski status družine, opora staršev, zunajšolske dejavnosti, vrstniki).

Dejavniki, ki posredno vplivajo na učni uspeh, pa:

- kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka (izbor vsebin, učnih metod in oblik, oblike individualizacije, diferenciacije oziroma grupiranja učencev in učenk, uporabljena učna tehnologija in učbeniki, sistem ocenjevanja in sporočanja rezultatov, velikost razreda, integracija otrok s posebnimi potrebami);
- dejavniki šole (način vodenja in odločanja, šolska klima, kultura šole, odnosi med učitelji oziroma učiteljicami, skupno načrtovanje, velikost šole, pravila za vzdrževanje reda in discipline, priznavanje dosežkov);
- šolska politika v družbenem okolju (šolski sistem, način upravljanja in odločanja).

Metaanaliza je pokazala, da imajo neposredni dejavniki razmeroma močnejši vpliv kot posredni. Znotraj kognitivnega modela je najpomembnejši način, kako učenec oziroma učenka dojema in si razlaga učne zahteve, ki so mu/ji zastavljene. Na to dojetje vplivajo navodila in ravnanja učiteljev in učiteljic, neformalne izjave sošolcev in sošolk, lastna opazanja in izkušnje učencev in učenk ipd.

Kot je razbrati, obstaja mnogo različnih dejavnikov učne uspešnosti. V povezavi z njimi se nam postavljajo vprašanja, s katerimi od njih so razlike med spoloma najbolj pogojene (npr. ali je to socialnoekonomski status družine ali morda ocenjevanje učiteljev in učiteljic). Dejstvo pa je, da nobena od zgornjih dveh opredelitev neposredno ne omeni spola učitelja kot možnega dejavnika učne uspešnosti (npr. različna stališča učiteljev in učiteljic, ki lahko vplivajo na razlike v učni uspešnosti ipd.).

V nadaljevanju bomo predstavili nekatere dejavnike učne uspešnosti (ki bi jih lahko v grobem razdelili v genetske dejavnike in dejavnike okolja) in kako se pri teh dejavnikih kažejo razlike med dečki in deklicami; s čimer bi lahko razlagali tudi razlike v učni uspešnosti. Nato pa se bomo osredotočili na spol učitelja kot enega od dejavnikov učne uspešnosti ter predstavili nekatere korelacije 'spol učitelja – dejavnik učne uspešnosti' kot možne vzroke za nastanek razlik v učni uspešnosti med dečki in deklicami, kot jih predstavljajo nekatere tuje raziskave.

#### ***2.3.3.1 Vpliv 'bioloških dejavnikov'/dednosti ... ali vpliv interakcije različnih dejavnikov?***

Pomembni vprašanja, ki smo ju že izpostavili in sta pogosto v središču razprav o razlikah med spoloma, sta, ali se je posameznik npr. določenega vedenja 'naučil' v okolju, v katerem živi, ali pa je imela dednost pri tem pomembnejšo vlogo. Vsekakor lahko rečemo, da raziskav, ki bi poudarjale izključno biološke dejavnike pri nastanku razlik med spoloma v učni uspešnosti, ni mogoče zaslediti. Četudi gredo nekatere raziskave v smer odkrivanja razlik med spoloma v različnem delovanju možganov, delovanja hormonov itd., se slej ko prej srečajo s spoznanjem, da se razlik med spoloma ne da argumentirati z zadostno zanesljivostjo in se kaj kmalu sprejme teza, da so razlike rezultat interakcije med obema skupinama vplivov – dednosti in okolja.

Kot primer lahko vzamemo današnjo napredno tehnologijo (Cresswell, Rowe, Withers 2002: 7), ki nam omogoča vpogled v delovanje možganov (možganska tomografija in funkcionalna magnetna resonanca) in s tem razlago o drugačni rabi možganov pri obeh spolih. Ker je dokazano, da ženske pri besednem procesiranju uporabljajo obe možganski polovici, moški pa le ali pretežno levo, lahko rečemo, da je to sicer lahko eden od pomembnejših bioloških dejavnikov, ki vpliva na hitrejši razvoj govora, branja, na besedni zaklad, hitrejšo pomnjenje



in izrazitejše besedno izražanje pri deklicah kot pri dečkih, vendar se kljub temu pri tem ne sme zanemariti vplivov okolja, v katerem otrok odrašča.

Upoštevati je namreč treba, da na razvoj govora in besednega zaklada že v zgodnjem otroštvu vplivajo tudi različna pričakovanja in spodbude do dečkov in deklic.

Ko govorimo o različnih dejavnikih okolja kot pomembnih za učni uspeh kakor tudi za razlike v učni uspešnosti, se moramo ponovno zavedati medsebojnih vplivov različnih dejavnikov, tudi dednosti, kar smo že poudarili v prejšnjem poglavju. Pa vendar nekatere izmed njih predstavljamo tudi posamično, da nazorneje prikažemo ugotovitve nekaterih raziskav.

Številni podatki o dosežkih otrok v šoli in o njihovem nadaljevanju šolanja kažejo na pomembne razlike med otroki iz različnih socialnih okolij in se **socialnoekonomski status družine** poudarja kot pomemben dejavnik učne uspešnosti (npr. Sammons, 1995). V povprečju otroci iz družin z višjim socialnoekonomskim statusom dosegajo v šoli boljše rezultate in se šolajo dlje – dosežejo višjo stopnjo izobrazbe kot otroci iz družin z nižjim socialnoekonomskim statusom. Rezultati raziskave PISE potrjujejo ugotovitev, da je akademski neuspeh povezan s socialnoekonomskim statusom posameznih učencev in učenk oziroma da je razredna pripadnost še vedno močan indikator akademskega uspeha (npr. Skubic Ermenc, 2003; Peček in Lesar, 2006). Sammons (1995) pa je ugotovila, da postajajo tovrstni družbeni dejavniki vplivnejši v poznejših letih šolanja, pri čemer je pomemben tudi spol otroka. Izpostavi, da »pri starosti 11 let so dekleta in učenci, ki ne živijo v družini z nizkimi dohodki, dosegli boljše rezultate kot ostale skupine« (1995: 479). Tako naj bi bile razlike v učnih dosežkih pomembno povezane tudi s spolom in s socialnoekonomskimi dejavniki.

Vendar pa izsledki nekaterih študij nakazujejo, da lahko starši kljub nizkemu dohodku in nižji izobrazbi v otroku vzpodbujajo visoke aspiracije (Considine in Zappala, 2003) in lahko tako na šolsko uspešnost pomembno vplivajo tudi stopnja družinske harmonije/kohezije (Sun idr., 2001), podpora staršev (Williams, 1987) in vključenost/zanimanje staršev v/za šolsko delo (Kinard, 2001).

Tudi nedavna študija v Angliji (Melhuish idr., 2008) govori o tem, da na učne dosežke v šoli pomembno vpliva stopnja vključenosti staršev pri učenju otroka. Ta vpliv naj bi bil še posebej



pomemben pri otroku od 3. leta dalje, vključeval pa naj bi dejavnosti, kot so skupno branje z otrokom, obiskovanje knjižnic, učenje rim in pesmic, igranje s črkami in številkami, risanje/slikanje ipd. V raziskavi starši poročajo, da k temu bolj spodbujajo deklice kot dečke, kar se lahko kaže kot pomemben dejavnik pri večji učni uspešnosti deklic.

Raziskave, ki ugotavljajo vpliv **strukture družine** na šolsko uspešnost posameznika, se ukvarjajo predvsem s tem, koliko in kako na šolsko uspešnost otroka vplivata enostarševstvo in življenje znotraj 'netradicionalne' družine – odsotnost enega ali obeh bioloških staršev (npr. Kinard, 2001; Williams, 1987). Nekatere izmed njih kažejo, da je ta vpliv negativen (npr. Downey, 1994; Entwisle in Alexander, 1995; Rich, 2000). Vendar kot meni Menning (2006), je otrok očeta, ki ne stanuje z družino, vseeno uspešnejši, če otrok z očetom sploh nima stika, ker slednji povzroča nejevoljo matere, ki nato pomembno vpliva na otroka in njegovo učno uspešnost. Spet drugi avtorji pa menijo, da je za uspešno socializacijo otroka, ki je pomembna za šolsko uspešnost, dovolj en sam starš, vendar je pomembno, za kako 'zdrave' medosebne odnose gre (npr. Gottfredson in Hirschi, 1990).

V zvezi z enostarševstvom in vlogo socializacije pri doseganju učnih uspehov je tako zanimiva tudi raziskava Rimmov (1995), ki išče vzroke poduspešnosti dečkov v vlogi žensk pri vzgoji. Izpostavi predvsem identifikacijo dečka z materjo ter pretirano odvisnost od nje, o čemer smo tudi že spregovorili v enem od prejšnjih poglavij. Ugotavlja, da je identifikacija deklice z očetom manj 'škodljiva' kot identifikacija dečka z materjo, saj je v današnji družbi vseeno še bolj 'sprejemljivo', da se dekllica obnaša bolj možato, da so ji všeč športi, deške igre itd., kot pa nekoliko feminilni dečki, ki se zaradi svojega 'vedenja' veliko težje vključijo tudi v vrstniške skupine. Prav tako lahko dečki, ki so odraščali samo z materjo, iščejo identifikacijske modele pri starejših dečkih, in le vprašanje je, v kakšno 'družbo' zaidejo itd.

Tako vidimo, da so pomemben dejavnik za učno uspešnost tudi **vrstniki** in z njimi povezana **vrstniška 'šolska kultura'**. Tudi Skelton (2012) izpostavi odnose med vrstniki kot pomemben dejavnik socializacije in vlogo sovrstnikov pri posameznikovem vedênju in učni uspešnosti.

V poglavju *Vzgoja in socializacija* smo omenili teorijo skupinske socializacije (Harris, 2007). Druženje s sovrstniki lahko pri posamezniku okrepi ali pa nasprotno – oslabi pomembna

'sporočila' o spolu, odvisno v kakšno vrstniško skupino je posameznik vključen. Finn idr. (1980) menijo, da se negativni vplivi sovrstnikov pogosto kažejo pri podpiranju tradicionalnih spolnih stereotipov, ki gredo v smer, da je prizadevanje za šolsko delo bolj domena deklic in se ne spodobi za dečke, saj ni v skladu z njihovo 'mačo' podobo. V tem kontekstu je zanimiva kvalitativna raziskava (Gilbert in Gilbert, 1998), ki govori o tem, da obstaja močna deška 'protišolska kultura' (*'boys anti-schooling culture'*), ki se odraža v uporniškem oziroma neprimernem vedanju dečkov in kjer se prizadevanje za šolsko delo vrednoti, da ni 'kul' (Lingard, Martino, Mills, Bahr, 2002: 74).

Iz raziskave Gender Equity Taskforce (1997) pa je mogoče sklepati, da ravno zaradi prevzemanja tradicionalnega pojmovanja moškosti dečki izražajo svoj odklonilen odnos do šole in do lepega vedenja, ki naj bi veljalo za deklice. Skelton in Francis (2001: 4) menita, da prej omenjena 'mačo' oziroma deška kultura pride velikokrat v konflikt s šolsko kulturo in tako tudi v konflikt z učitelji in učiteljicami ter njihovo avtoriteto.

Tudi Beal (1994: 151) opozarja, da moška vloga pri dečkih 'zahteva' določeno stopnjo nasprotovanja avtoritetam in razvrednotenju šolskega dela ter tudi določeno stopnjo šolske neuspešnosti. Medtem ko so lahko dekleta v šoli pridna in učno uspešna ter hkrati tudi priljubljena med vrstniki ('dekliška šolska kultura'), začno dečki na višji stopnji osnovne šole za ceno svoje priljubljenosti in 'kul' podobe med vrstniki, predvsem istospolnimi, zapostavljati šolsko delo, ignorirati šolska navodila in pravila ter izzivati učitelje in učiteljice. Med dečki se namreč pojavi strah, da bi jih zaradi njihove prijaznosti, marljivosti in prizadevnosti za šolsko delo vrstniki zmerjali z izrazi, kot je npr. učiteljev oziroma učiteljčin 'ljubljenček' ipd.

Tako tudi Flood (2000: 4) govori o tem, da je lahko pritisk vrstnikov, da se 'morajo' dečki obnašati kot 'pravi fantje/možje', za posameznika zelo velik. Pri tem pa še poudari pogost 'problem' homofobije med vrstniki, o katerem se ne govori veliko. Mnogokrat je homofobija »uporabljena kot 'orožje' zoper tistim dečkom, ki ne sprejmejo prevladujočega pogleda na moškost (vrstniki hitro stigmatizirajo nekoga za 'pedra', 'buzija', 'geja' ipd.), kar lahko negativno vpliva na posameznikovo doživljanje šolskega okolja in posledično tudi na njegov učni uspeh« (Lingard, Martino, Mills in Bahr, 2002: 85).

Omenili smo, da se tudi v šolskem prostoru pojavijo stereotipna pojmovanja moškosti in ženskosti in da so le-ta družbeni konstrukt, zaradi česar lahko rečemo, da pri tem ni pomembna le vloga vrstnikov, temveč predvsem vloga staršev ter učiteljev in učiteljic ter njihova pojmovanja 'primerne' moškosti in ženskosti. Tako pridejo v ospredje kot pomemben dejavnik učne uspešnosti tudi različna **pričakovanja in stališča učiteljev in učiteljic**. V šoli bi lahko govorili o t. i. 'skritem šolskem kurikulumu', kot ga omenja Beal (1994: 137), saj je po njenem mnenju opaziti, da med učitelji in učiteljicami prevladuje prepričanje, da so deklice v šoli bolj 'pridne' kot dečki, kar bi lahko pomenilo, da jih je družba socializirala v deklice, ki so vljudne in ustrezljive, sledijo navodilom in pravilom učiteljev in učiteljic.

Otroci naj bi se v družini in v šoli, kot smo že poudarili, naučili spolno 'primernega' vedênja. Beal v tem kontekstu izpostavi vedenjske probleme v šoli in v povezavi z njimi tudi pričakovanja učiteljev in učiteljic do vedênja dečkov in deklic. Po njenih ugotovitvah naj bi bil po mnenju učiteljev in učiteljic otrok, »ki ga je težje nadzirati, ki težko mirno sedi in sledi navodilom, ki moti svoje sošolce pri delu, pogosteje deček kot deklica. In nasprotno: otrok, ki je med poukom pogosteje tiho, si ne upa narediti nečesa, ne da bi mu bilo prej natančno pokazano ali povedano, kako in kaj, naj bi bila pogosteje deklica. Zdi se, da se podoba 'pridnega' otroka ujema z vedenjskimi pričakovanji učiteljev in učiteljic.« (ibid.)

O pomembnem vplivu pričakovanj in stališč učiteljev in učiteljic do otrok ter na njihov učni uspeh pri nas opozarja Razdevšek-Pučko (1990a: 5). Če govorimo o stališčih učiteljev in učiteljic, mislimo na vzgojno-izobraževalna stališča, ki jih avtorica opredeli kot »skupino socialnih stališč, ki se oblikujejo (so pridobljena) z osebnimi izkušnjami, s posredovanimi izkušnjami in odnosi drugih ter s strokovnim znanjem. Imajo spoznavno, čustveno in akcijsko funkcijo, predstavljajo pripravljenost posameznika za različno ravnanje v posameznih vzgojno-izobraževalnih situacijah, kar pomeni, da posredno in/ali neposredno usmerjajo učiteljeve odnose in ravnanje v konkretnih učno-vzgojnih situacijah.«

Stališča učiteljev in učiteljic tudi nazorno razdeli v skupine glede na to, na kaj se nanašajo – npr. stališča do vzgoje na splošno, do učnih načrtov, do novosti v metodah poučevanja, do oblik vzdrževanja discipline, do uspeha in neuspeha učencev in učenk ipd. (več o tem ibid.: 20).

Nas zanima predvsem vprašanje, kako in na kaj vplivajo pri otroku stališča učiteljev in učiteljic. Problem razlik med stališči različnih učiteljev in učiteljic je namreč pomemben predvsem zaradi domnevnega vpliva na delo v razredu ter preko tega na dosežke učencev in učenk. Tudi Razdevšek-Pučko (1990a) se zdi verjetna teza, da pričakovanja, stališča, prepričanja, vrednote itd. učiteljev in učiteljic vplivajo na vzdušje v razredu in preko tega na motivacijo in nekatere socialne značilnosti učencev in učenk, pa tudi na učne dosežke.

Raziskave, ki so ugotovile različna pričakovanja učiteljev in učiteljic do sposobnosti dečkov in deklic, niso redke. Učitelji in učiteljice od deklic pričakujejo, da bodo uspele in dosegle dobre učne rezultate s svojo prizadevnostjo za šolsko delo in s trdim delom; medtem ko vidijo dečke večinoma kot manj motivirane za šolsko delo in zato tudi manj uspešne. Če pa so dečki v šoli uspešni, jih vidijo kot 'naravno pametne' (Skelton, 2005). Dekleta naj bi bila tako v očeh učiteljev in učiteljic, kot smo že omenili, na splošno bolj voljna in sodelovalna, dečki pa bolj upirajoči, neprizadevni in individualisti pri delu. Kadar dosega deklice boljše rezultate na področjih, ki ponekod veljajo še vedno za 'moška' (npr. tehnika, računalništvo ipd.), teh dosežkov ne pripisujejo toliko njihovim intelektualnim sposobnostim, ampak vedenjskim, kar pomeni, da naj bi bile deklice prizadevnejše in bolj natančne od dečkov (npr. Chetcuti, 2009: 88).

Tukaj je vredno izpostaviti zelo zanimivo ugotovitev nekaterih raziskav, ki jo navajata Clark in Peterson (1986). Med vsemi učiteljevimi oziroma učiteljičinimi pripisovanji uspeha posameznikom ima najmočnejši vpliv pripisovanje uspeha prizadevnosti za šolsko delo. Kot navajata avtorja, naj bi bil običajen vzorec učiteljev in učiteljic sledeč: otroci, ki so po mnenju učiteljev in učiteljic bolj prizadevni, so deležni več pohval in manj graje ob enakih rezultatih kakor otroci, ki jim učitelji in učiteljice ne pripisujejo vloženega navora oziroma prizadevnosti. Tako naj bi bila posameznikova **prizadevnost za šolsko delo** še pomembnejši dejavnik učne uspešnosti kot pripisovanje uspeha sposobnostim posameznika.

Zanimivo je tudi, da v zadnjem desetletju narašča število raziskav, ki izpostavljajo **osebnostne značilnosti otroka** kot napovednik učne uspešnosti (npr. Smrtnik Vitilić in Zupančič, 2011).

Puklek Levpušček in Zupančič (2009) navajata belgijsko študijo, kjer so pri otrocih, starih od 8 do 12 let, ugotovili razmeroma visoke sočasne povezave osebnostnih potez učencev in učenk (kot jih vidijo učitelji in učiteljice) z njihovo učno uspešnostjo (zaključna ocena). Učne dosežke sta pri vseh starostnih skupinah najbolje napovedali vestnost (delavnost, natančnost, skrbnost) in odprtost (ustvarjalnost, želja po učenju). Napovedna moč vestnosti se je tudi povečala s starostjo učencev. Podobno kot avtorja (ibid.), so ugotovili tudi hrvaški študiji, kjer so rezultati pokazali, da pri mladostnikih, starih od 15 do 18 let, ne glede na metodo ocenjevanja osebnosti (poročila sošolcev in sošolk ali pa samoporočila dijakov in dijakinj), vestnost najmočneje napoveduje šolske ocene. In po pričakovanjih ter stališčih učiteljev in učiteljic so deklice bolj vestne kot dečki.

Opazimo lahko, kako se do sedaj omenjeni dejavniki učne uspešnosti med seboj pomembno povezujejo in prepletajo. Nekajkrat je bila posredno in tudi že neposredno izražena posameznikova **motivacija za šolsko delo**, in sicer kot pomemben dejavnik učne uspešnosti, za katero lahko rečemo, da je prav tako odvisna od medsebojnega vpliva različnih dejavnikov. Iz teorije motivacije vemo, da so pričakovanja okolice pomemben dejavnik posameznikovega vedenja.

Tako se pričakovanja učiteljev in učiteljic odražajo v posameznikovem vedênju, in kot meni Razdevšek-Pučko (1990a: 43), »to pa oblikuje učenčeva pričakovanja o tem, kaj zmore in česa ne. Ta prepričanja vodijo učenca v njegovih učnih aktivnostih. Končno gre celo za to, ali se učenec določene aktivnosti sploh loti ali ne.«

Tako se nam zastavi vprašanje, ali niso ravno pričakovanja in stališča učiteljev in učiteljic o dečkih kot manj prizadevnih in motiviranih za šolsko delo najpomembnejši vzrok za njihovo učno (ne)uspešnost in tako tudi za razlike med spoloma. V poglavju *Razlike v učni uspešnosti med spoloma* smo prikazali, da se največje (statistično pomembne) razlike med dečki in deklicami kažejo v *bralni pismenosti*, pri čemer pa razlike med spoloma v bralnih dosežkih sovpadajo z usmerjenostjo razlik med spoloma v bralnih navadah.

Rezultati PISE 2009 torej kažejo na to, da so učenci in učenke z višjimi dosežki tisti učenci in učenke, ki radi berejo in dnevno berejo tudi za zabavo – in to so večinoma deklice. Sprašujemo se, ali lahko pričakovanja in stališča staršev ter učiteljev in učiteljic o dečkih in

deklicah ter o njihovih bralnih navadah (branje kot aktivnost) kakorkoli vplivajo na razlike med spoloma v motivaciji za branje. Najverjetneje je odgovor ja in izhajajoč iz mnenja Razdevšek-Pučko (1990a), da pričakovanja odraslih lahko vplivajo celo na to, da se posameznik neke aktivnosti sploh ne loti, bi lahko iskali odgovore tudi v tem.

Razlike v *bralni pismenosti* med dečki in deklicami so postale v zadnjem času predmet pogostih razprav (npr. Lietz, 2006), saj se ugotavlja tudi povezanost *bralne pismenosti* z dosežki na drugih predmetnih področjih. Zato so zanimive raziskave na področju branja, ki ponujajo večinoma enotne ugotovitve – deklice se hitreje naučijo brati kakor dečki in tudi več ter bolje berejo (npr. Cresswell, Rowe in Withers, 2002: 7). Seveda se zastavi vprašanje, ali so te razlike med spoloma bolj posledica genetike ali okolja, vendar raziskave teh odgovorov neposredno ne ponujajo, vseeno pa nakazujejo večji vpliv različnih okoljskih dejavnikov.

Peterson (2002) tako išče vzroke, da deklice pogosteje berejo kot dečki, v tem, da naj bi bile deklice bolj 'omejene' na dom kot dečki, bolj povezane z branjem in pisanjem 'romantičnih' zgodb, k branju naj bi jih starši tudi bolj spodbujali. Tako naj bi dečki brali manj in se posledično tudi manj izražali, torej redkeje izrazili mnenje o prebranem, se o vsebini s kom pogovarjali ipd.

Delay in drugi (1998) izpostavljajo, da se dečki, raje kot da bi brali, družijo s sovrstniki in v ospredje postavljajo različne športne aktivnosti, ki so 'odraz' moškosti, medtem ko jim branje (kot aktivnost) tega ne predstavlja. V povezavi s tem nekateri avtorji menijo, da naj bi deklice več nenamensko brale, branje naj bi bilo za njih večinoma užitek in interes. O prebranem naj bi rade razpravljale in bolj kot dečki naj bi bile samozavestne pri branju. Torej brale naj bi veliko več kot dečki tudi v prostem času (npr. Deslandes, Bouchard in St-Amant, 1998). Po drugi strani naj bi dečki, kot smo že ugotovili, branju posvetili manj časa; manj naj bi bili motivirani za branje, slednjega naj ne bi imeli za pristočasno aktivnost in zaradi nižjih bralnih sposobnosti naj bi bili v povprečju tudi manj samozavestni bralci (npr. Baker in Wigfield, 1999).

Pogosto pa se omenja, da naj bi dečki in deklice posegali tudi po bralnem gradivu različnega žanra in naj bi bilo le-to tudi povezano z razlikami v bralni uspešnosti (npr. Gambell in Hunter, 2000). Medtem ko naj bi deklice v povprečju najraje brale pripovedne fantastike, naj

bi dečki običajno uživali v različnih žanrih, ki pokrivajo širši spekter tem. Nekatere študije so pokazale, da naj bi deklice pogosto brale romantične zgodbe ali romane, moderno ali klasično fikcijo, igre, poezijo, besedila pesmi in knjige o sodobnih vprašanjih. Dečke pa naj bi bolj zanimali stripi, novice o športu, znanstvene fantastike in knjige o različnih interesih (Katz in Sokal, 2003; Worthy, Moorman in Turner, 1999).

Študija, ki je bila narejena v ZDA, govori tudi o tem, da so žanri, ki jih imajo dečki radi, v šolskih knjižnicah pogosto zastopani v majhnem deležu (morda le slaba tretjina vsega knjižničnega gradiva), in sicer deloma tudi zato, ker jih učitelji in učiteljice ter knjižničarji oziroma knjižničarke ne obravnavajo kot primerne za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Tovrstni žanri pogosto ne najdejo svojega mesta v šolskih knjižnicah ravno zato, ker so med učitelji in knjižničarji večinoma ženske in se osebne preference pogosto odražajo v izboru in naročilu knjig za šolsko knjižnico (Worthy idr., 1999; Gambell in Hunter, 2000).

Tako bi lahko sklepali, da so deklice zaradi vplivanja različnih dejavnikov okolja bolj motivirane za branje kot dečki, kar lahko pojasni tudi njihove dobre bralne spretnosti (pri čemer imajo najverjetneje pomembno vlogo tudi genetski dejavniki) ter boljše ocene povezane z njimi. Nasprotno pa je bolj negativen odnos oziroma manjša motivacija dečkov do branja kot aktivnosti lahko velika ovira pri razvoju njihovih bralnih spretnosti. Seveda pa je treba poudariti, da velike razlike med spoloma v bralni pismenosti ne pomenijo, da so vsi dečki slabi v branju. Za primer lahko vzamemo Finsko, kjer so rezultati dečkov v bralni pismenosti najboljši med evropskimi državami in daleč nad povprečjem EU; vendar so deklice v primerjavi z njimi vseeno še uspešnejše (OECD, 2007).

Kot smo že omenili mnenje Razdevšek-Pučko (1990a), da pričakovanja učiteljev in učiteljic ter staršev vplivajo tudi na otrokovo dojemanje, kaj pravzaprav v šoli zmore in česa ne, se nam tukaj odpira vprašanje o tem, kako npr. ta pričakovanja do sposobnosti dečkov in deklic vplivajo tudi na učno samopodobo učencev in učenk.

Govorili smo že o večji samopodobi deklic kot dečkov na področju branja. Zanima nas, kako nekateri avtorji povezujejo učno samopodobo s šolsko uspešnostjo.



Mandič idr. (1984) so npr. pisali o tem, da je **učna samopodoba** zelo pomemben dejavnik učne uspešnosti. Na negativno učno samopodobo imajo velik vpliv negativna pričakovanja učiteljev in učiteljic, ki se izražajo v negativnih napovedih učnega uspeha, prikritem ali celo neprikritem zapostavljanju itd.

Pergar (2003) tako opozarja, da ob začetku šolanja učenci in učenke običajno še nimajo problemov s pozitivnim pogledom na sebe in na svoje sposobnosti, ker samoiniciativno ne primerjajo svojih sposobnosti z drugimi. Izkušnje, ki jih otrok dobi z leti šolanja, pa so tako izjemno pomembne za podobo (tudi učno), ki jo razvije o samem sebi. Če ima posameznik slabo učno samopodobo, ki se pogosto oblikuje na podlagi slabšega uspeha in slabih šolskih ocen, le-ta pogosto vpliva tudi na njegove odnose s sošolci in sošolkami ter z učitelji in učiteljicami, na kar opozarjajo tudi drugi avtorji (npr. Rogers, 1993). Predvsem dečki naj bi pogosto reagirali na neuspeh z motečim vedenjem. Kot smo že omenili, tudi učitelji in učiteljice opazijo, da so dečki pogosteje nemirni in moteči pri pouku kot deklice, povzročajo več disciplinskih problemov in tudi učitelji in učiteljice imajo do njih pogosto pričakovanja, da so/bodo taki v razredu.

To moteče vedenje pri pouku bi lahko poimenovali tudi **odklonskost ali deviantnost**, ki se v nekaterih razpravah pojavlja kot eden izmed pomembnejših korelatov šolske uspešnosti (Arum in Beattie, 1999). Pri tem se, kot poudarjajo nekateri, spet srečamo z interakcijo številnih dejavnikov, ki vplivajo na posameznikovo vedenje. Nekateri študije kažejo na relevantnost dejavnikov, ki se nanašajo na kemično-hormonski ustroj posameznikovih možganov in na različne vzorce socializacije (npr. pričakovanja staršev, učiteljev in učiteljic, podpora pri učenju itd. (ibid.) Omenili smo, da lahko torej deviantno vedenje posameznika nastopi kot reakcija na njegov šolski neuspeh. Kot bomo videli, se taki posamezniki pogosto znajdejo v nekakšnem 'začaranem krogu'. Ugotovitve nekaterih raziskav namreč nakazujejo, da dečki s pogostim motečim vedenjem vplivajo tudi na ocenjevanje učiteljev in učiteljic.

Po raziskavi, ki sta jo naredila Toličič in Zorman (1977), je možno najti povezavo med socialnostjo in povprečno šolsko oceno, ki se razlikuje glede na spol. Sklepati je mogoče, da deklice z boljšim socialnim vedenjem dobivajo na splošno višje ocene kot dečki. Lahko bi



celo rekli, da v nekaterih primerih dobivajo deklice višje ocene zaradi njihove marljivosti, prizadevnosti, prijaznosti, ne pa tudi zaradi znanja (Beal, 1994: 142).

Belgijska študija (Van de Gaer idr., 2006) je npr. pokazala, da (nekateri) dečki v šoli dosegajo podpovprečne rezultate prav zaradi neprimerne vedenja, ki vpliva na ocenjevanje učiteljev in učiteljic. Tudi na Škotskem (SEED, 2006) poročajo, da je vedênje dečkov v razredih očitno slabše od deklic, kar pomembno vpliva na učne dosežke – na višji osnovnošolski stopnji je npr. kar štirikrat več dečkov kot deklic, ki so izključeni iz šol.

Kot je razvidno, deviantno/odklonsko vedenje posameznika vpliva tudi na (subjektivno) **ocenjevanje učiteljev in učiteljic** in je tako slednje pogosto izpostavljeno kot pomemben dejavnik učne uspešnosti. Nakazali smo že, da morda nekateri učitelji in učiteljice ne ocenjujejo le znanja učencev in učenk, temveč tudi njihovo 'pripravljenost' na šolsko delo. Da je dobra ocena, ki jo dajo učitelji in učiteljice učencem in učenkam, pomembna za njihov učni uspeh, je samoumevno. Kar je treba izpostaviti, pa je, da ocena oziroma vrednotenje posameznikovega znanja pomembno opredeljuje tudi odnose v razredu ter ustvarja vzdušje ali klimo v vzgojno-učnem procesu. Vendar ključno vprašanje je, kaj učitelji in učiteljice v resnici ocenjujejo. Res le otrokovo znanje?

Omenili smo nekaj raziskav, ki nakazujejo, kako prizadevnost, prijaznost, kakor tudi nemirnost, klepetanje ipd. učencev in učenk vpliva na to, kako znanje učencev in učenk ocenjujejo učitelji in učiteljice. Če si pogledamo Pravilnik o ocenjevanju in napredovanju učencev v osnovni šoli iz leta 1980, je v 10. členu zapisano, da je treba pri ocenjevanju znanja otroka iz posameznega predmeta »upoštevati njegovo sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem delu, sposobnosti, ustvarjalnost, prizadevnost, aktivnost in napredek, razvoj učnih in delovnih navad in sposobnosti za uporabo pridobljenega znanja« (Osnovno šolstvo – družbeno varstvo otrok, 1980: 86). Ta pravilnik torej kaže, da je naloga učiteljev in učiteljic, da ocenjujejo tudi druge dimenzije, ki zadevajo bolj vzgojne naloge šole in ne le znanja učencev in učenk. Koliko so pri ocenjevanju teh dimenzij učitelji in učiteljice objektivni/subjektivni, pa je ključno vprašanje, ki ga puščamo odprtega. Vsak odgovor, ki bi ga dali, odpre novo vprašanje. Najverjetneje si vsak učitelj oziroma učiteljica želi imeti v razredu čim več 'pridnih' in sodelujočih otrok, pa vendar se postavi vprašanje, kako učitelji in učiteljice prepoznajo

oziroma razumejo pridnost in sodelovalnost učencev in učenk, kakšno je pravzaprav njihovo stališče do tega itd.

Dejstvo pa je, da s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja, ki je danes v veljavi, učitelji in učiteljice prej omenjenih vzgojnih dimenzij ne smejo več upoštevati pri ocenjevanju. Glavni razlog za to je subjektivnost ocenjevanja učiteljev in učiteljic. In koliko to drži v današnji pedagoški praksi, da učitelji in učiteljice ocenjujejo le znanje učencev in učenk po predpisanih standardih znanj, neupoštevajoč vzgojnih dimenzij (npr. prizadevnosti, delovnih navad ipd.), je pomembno vprašanje.

Zanimive so ugotovitve med slovenskimi osnovnošolskimi učitelji in učiteljicami, ki jih ponuja raziskava Peček in Lesar (2006). Učitelji in učiteljice so pokazali visoko stopnjo strinjanja, da bi bilo treba pri ocenjevanju učencev in učenk upoštevati tudi vzgojne dimenzije. Pri tem si avtorici zastavita vprašanje, koliko učitelji in učiteljice tudi danes upoštevajo vzgojne komponente, kljub jasnemu pravilniku, da ne smejo. Kot vidimo, naj bi učitelji in učiteljice torej stremeli k temu, da ocenijo znanje učencev in učenk čim bolj objektivno. Če zanemarimo vse do sedaj omenjene vzgojne dimenzije, ki se jih ne sme ocenjevati, se sprašujemo, kateri so še tisti dejavniki učne uspešnosti, ki v korelaciji z ocenjevanjem učiteljev in učiteljic pomembno vplivajo na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami.

V zvezi z ocenjevanjem učiteljev in učiteljic se v literaturi omenja kot pomemben dejavnik učne uspešnosti še **govorna kompetentnost** posameznika (npr. Umek, 2009; Marjanovič Umek, Bajc in Lešnik, 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006a). Vprašanje, ki se zastavi, je, ali je razvoj govornih kompetenc pogojen z dednostjo ali okoljem, v katerem posameznik živi. Kot pravi Dobzhansky (1982: 19), »nikoli ni odveč poudariti, da se biološko dedno ne prenaša s prednikov, pripravljeno za uporabo. Nasprotno, značilnosti se razvijajo v dolgi in kompleksni interakciji dednosti in okolja.«

Nekateri raziskovalci so si enotni pri ugotavljanju, da so v zgodnjem otroštvu (do tretjega leta starosti) deklice na nekaterih govornih področjih bolj kompetentne kot dečki: imajo večji besednjak, tvorijo daljše izjave ipd. Po šestem letu naj bi se kazale še večje razlike med dečki

in deklicami tako v obsegu besednjaka kot v verbalnih sposobnostih/govornih kompetencah (npr. Hedges in Nowell, 1995).

Je morda razlog tudi v tem, kot kažejo nekatere raziskave (npr. Melhuish idr., 2008), da se z deklicami starši več ukvarjajo, pogovarjajo, jih spodbujajo k branju ipd., kot smo že omenili, in bi lahko torej vzroke za razlike med spoloma v razvoju govornih kompetenc iskali predvsem v dejavnostih okolja?

V povezavi z vedenjem o razlikah v delovanju možganov, o različnih govornih kompetencah ter bralni pismenosti dečkov in deklic je mogoče zaslediti kritiko, da je znotraj načina ugotavljanja znanja v šoli pomembna tudi sama **struktura testov/tipi nalog**, s katerimi znanje preverjamo oziroma ocenjujemo. Tako npr. Chilisa (2000) meni, da naj bi bili dečki boljši pri reševanju nalog, ki vključujejo praktične dejavnosti, pri matematiki pa so uspešni pri nalogah, ki temeljijo na različnih diagramih, prav tako jim je blizu geometrija. Deklice naj bi bile bolj uspešne kot dečki pri nalogah, ki preverjajo poznavanje, priklic in asociativno povezovanje podatkov; pri matematiki pa na področju aritmetike. Cresswell, Rowe in Withers (2002: 9) povezujejo že omenjene dobre verbalne sposobnosti/govorne kompetence deklic tudi z njihovim uspehom na drugih učnih področjih. Menijo namreč, da se danes od učencev in učenek pričakuje visoko raven verbalnega izražanja, kar tudi vpliva na ocenjevanje učiteljev in učiteljic. Kot primer navajajo številne matematične besedilne problemske naloge, ki jih je treba prebrati, jih razumeti, pretvoriti v račun, rešiti in nato še besedno izraziti oziroma razložiti rešitev – kar se pogosto izkaže za bolj naklonjeno deklicam kot pa dečkom. Iz tega gre sklepati, da bi se učitelji in učiteljice resnično morali zavedati teh razlik med dečki in deklicami ter jih upoštevati pri svojem delu z njimi oziroma pri ocenjevanju njihovega znanja.

Znotraj razprav o spolu ter spolnih razlikah v učnih dosežkih se ponekod omenja tudi **enospolne šole** kot 'dobro alternativo' za doseganje boljših učnih dosežkov tako pri dečkih kot deklicah. Enospolne šole oziroma ločevanje otrok po spolu je praksa nekaterih držav po svetu (npr. v Angliji, Avstraliji, Švedski, Novi Zelandiji in ZDA), predvsem s prizadevanji za povečanje akademskih uspehov pri dečkih, pri dekletih pa povečati zanimanje za matematiko in naravoslovje oziroma jih navdušiti za t. i. 'moška' področja. V današnjem času se predvsem

v ZDA pojavljajo pobude o razširitvi enospolnih šol, ravno zaradi prepričanja, da imata oba spola od tega več 'koristi' kot pa 'škode' (Datnow idr., 2001).

Lee in Lockhead (1998) sta naredila primerjalno študijo v Nigeriji, v kateri sta opazovala vzgojno-izobraževalni proces pri dečkih in deklicah v enospolnih šolah ter v šolah, kjer se šolajo skupaj. Študija se je pri deklicah osredotočila na dosežke pri matematiki ter na spolne stereotipe povezane z njo. V enospolnih šolah so deklice dosegle boljše rezultate pri matematiki kot dečki v 'spolno mešanih' šolah, medtem ko so dečki v enospolnih šolah dosegali slabše rezultate pri matematiki kot dečki v 'spolno mešanih' šolah. Prav tako sta ugotovila, da imajo deklice v enospolnih šolah manj spolno stereotipni pogled na matematiko kot dečki v 'spolno mešanih' in 'enospolnih' šolah. Avtorja trdita, da je bilo v deških šolah opaziti bolj 'agresivni' način poučevanja, v dekliških šolah pa so deklicam pogosto nudili manj zahtevne učne aktivnosti.

V tem poglavju smo omenili predvsem tiste dejavnike učne uspešnosti, ki naj bi po nekaterih raziskavah pomembno vplivali tudi na razlike med spoloma v učni uspešnosti. Kot smo ugotovili, je mogoče govoriti o medsebojnem vplivanju različnih dejavnikov. Pa vendar se postavi vprašanje, ali bi lahko katerega izmed njih izpostavili kot dejavnik, ki najbolj pogojuje razlike v učni uspešnosti med spoloma.

Avtorji različnih raziskav namreč največkrat v svojih zaključkih povzamejo, da je dejavnik, ki so ga preučevali, eden najpomembnejših napovednikov, kazalcev ipd. učne uspešnosti. Če nekatere raziskave, ki smo jih predstavili, nakazujejo, da so deklice pri pouku, ko njihovo znanje ocenjujejo učitelji in učiteljice, veliko bolje ocenjene kot dečki pri večini predmetov; rezultati zunanjih preverjanj znanja oziroma rezultati mednarodnih raziskav (npr. PISA in TIMSS) pa kažejo nekoliko drugačno sliko (izjema je bralna pismenost, ki gre precej v prid deklicam), se lahko opravičeno vprašamo, koliko današnji učitelji in učiteljice kljub novemu Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja poleg znanja ocenjujejo tudi vzgojne dimenzije, kot so posameznikova vestnost (ki naj bi bila po raziskavah sodeč eden največjih napovednikov učne uspešnosti), sodelovanje, prijaznost, pomoč drugim ipd. Ob tem se lahko vprašamo, katera 'slika' o učnih dosežkih deklic in dečkov je bolj realna – tista, ki jo

prikazujejo rezultati mednarodnih primerjav, ali tista, ki je rezultat ocenjevanja učiteljev in učiteljic.

Ključno vprašanje, ki se mu bomo posvetili v naslednjem poglavju, pa je, kakšen pomen ima lahko spol učitelja pri učni uspešnosti. Sprašujemo se, ali lahko spol učitelja kakorkoli vpliva na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami.

### ***2.3.3.2 Spol učitelja kot eden od možnih dejavnikov za razlike med spoloma v učni uspešnosti***

Kot je razvidno iz nekaterih opredelitev dejavnikov učne uspešnosti (npr. Marentič Požarnik, 1988, 2000), se spola učiteljev med dejavniki neposredno ne omenja. Pa vendar obstaja kar nekaj tujih raziskav, ki nakazujejo, da ima spol učitelja pomembno vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Največ tovrstnih raziskav, ki zagovarjajo, da ima spol učitelja tudi pomembno vlogo pri učni uspešnosti učencev in učenk, izpostavlja učitelje in učiteljice v šoli kot pomembne vzore/zglede mladim, o katerih smo že nekaj spregovorili v poglavju *Odsotni oče*.

V strokovni javnosti je mogoče že nekaj časa zaslediti razprave o pomembnosti ženskih vzorov deklicam na področju naravoslovja in računalniške tehnologije (tu se izpostavlja učiteljice, ki poučujejo te predmete v šoli, znanstvenice itd.), da bi jim 'približali' ta področja s ciljem še izboljšati njihov učni uspeh pri matematiki, naravoslovju in računalništvu; tudi z željo, da bi se jih pozneje več zanimalo za študij in zaposlitev na teh področjih (npr. Gilligan, 1999). Menimo, da bi bilo treba ženske vzore, ki 'rušijo' spolne stereotipe in stereotipna pojmovanja spolnih vlog ter dokazujejo, da so lahko uspešne in srečne tudi na t. i. moških področjih družbenega delovanja, še pogosteje izpostavljati. Z vidika spodbujanja bolj nestereotipnih spolnih vlog in odpravljanja 'nesmiselne' delitve dela po spolu bi lahko imeli ti ženski vzori pomemben vpliv tako na deklice kot na dečke.

Zanimiva je nacionalna študija (Dee, 2006), ki je bila narejena v ZDA v poznih devetdesetih letih in ugotavlja, da učiteljice, ki poučujejo matematiko in naravoslovje, pomembno vplivajo na učne dosežke deklic na teh področjih, saj jim učiteljice predstavljajo vzore – nanje

prenašajo 'sporočilo', da ti dve področji nista le moška domena, kot se večinoma izpostavlja v družbi, zaradi česar so deklice tudi bolj motivirane za učenje pri teh predmetih. Študija je prav tako pokazala, da naj bi moški v učiteljskem poklicu pozitivno vplivali na učno uspešnost dečkov – predvsem na njihovo uspešnost pri branju.

O moških v učiteljskem poklicu kot pomembnih vzorih v šolskem prostoru zelo veliko piše Nelson. Že od leta 1980 dela z mladimi otroki, moškimi, očeti in družinami. Je ustanovni direktor spletne strani *www.MenTeach.org* in somoderator svetovnega moškega foruma *Svetovni forum za moške, vključenih v vzgojo in izobraževanje mlajših otrok* (angl. *World Forum's Men in Early Childhood Education project*), kjer odpirajo vprašanja povezana z vlogo moškega tako v domačem kot šolskem prostoru. Nelson (2012) meni, da vsako učenje temelji na opazovanju ter posnemanju in tudi v šoli naj bi v odnosu učitelj/učiteljica – učenec/učenka veljal rek 'Ne delaj, kot sem ti rekel, ampak delaj tako, kot delam jaz.' Prepričan je, da imajo lahko moški v šoli pomembno vlogo pri bolj pozitivnem vrednotenju šolskega dela ter vsega, kar je povezanega s šolo ter učenjem. To naj bi bilo po njegovem mnenju pomembno predvsem za dečke, ki naj bi pogosteje oporekali (ženski) avtoriteti in si za šolsko delo ne prizadevali/trudili, ker to naj ne bi bilo v skladu s 'fantovsko kulturo'. Prav tako pa Nelson izpostavi, da naj bi bili moški vzori v šolskem prostoru pomembni tudi za deklice. Tako dečki kot deklice imajo možnost videti, da z majhnimi otroki delajo tako učiteljice kot učitelji; vidijo tudi pozitivne interakcije med učitelji in učiteljicami; kar pri njih ustvarja predstavo o pozitivni moški podobi, o moških, ki so tudi prijazni, pozorni, spoštljivi itd.

Podobno meni Jensen (1996), ki pravi, da naj bi učitelji na razredni stopnji predstavljali pozitiven zgled, s katerim bi se lahko dečki identificirali. Prisotnost moških v šoli pa naj bi bilo po njenem mnenju prav tako v dobro dečkom in deklicam, saj bi lahko več moških postopoma začelo rušiti spolne stereotipe o tem, kaj je primerno za ženske in kaj za moške. Zavedati se je treba, da ravno spolni stereotipi pogosto pomembno vplivajo na posameznikovo vedênje – to pa tudi na učno uspešnost. MacNaughton in Newman (2001) sta prepričana, da izpostavljanje otrok neki 'alternativni' oziroma 'netradicionalni' obliki moškosti pozitivno vpliva na 'omejeno' razumevanje spolnih vlog pri otrocih.

Ena bolj zanimivih raziskav na področju vzorov je raziskava Mancusove (1992). Ugotovila je, da so tako dečki kot deklice manj 'okorni' oziroma 'otopeli' pri dojemanju moškosti in ženskosti, če imajo možnost, da jih poleg učiteljic poučujejo tudi učitelji. V primerjavi z dečki, ki niso nikoli imeli vzpostavljenega odnosa z razrednimi učitelji, imajo dečki, ki jih poučujejo tudi moški, možnost videti moško osebo, ki je nežna, skrbna in ima tudi avtoriteto (v Drudy, Martin, Woods in O'Flynn, 2005: 9).

Vprašanja, ki se na podlagi teh ugotovitev zastavijo, so: Ali imajo učitelji v šoli res lahko tako velik in pomemben vpliv na otroke, predvsem na dečke, da bi le-ti začeli drugače gledati na šolsko delo? Bi jim lahko učitelji 'približali' šolsko delo in jih zanj bolj motivirali kot učiteljice? To so le nekatera vprašanja, ki jih omenjene raziskave sicer neposredno ne izpostavijo, a nas s svojimi ugotovitvami spodbudijo k razmišljanju.

Tako se v razpravah o razrednih učiteljih oziroma o majhni zastopanosti moških med razrednimi učitelji pogosto izpostavlja, da otroci nimajo možnosti videti moške osebe v vlogi 'vzgojitelja' (kar naj bi bilo pomembno tudi zaradi pogoste odsotnosti očetovskega lika pri vzgoji otrok). Connel (1996: 207) zelo neposredno izrazi svoje mnenje o vedno večji feminizaciji učiteljskega poklica: »Zahvaljujoč feminizaciji tega poklica se z deklicami drugače ravna v šoli kot z dečki. In kako je z njimi? Oni so tisti, ki se manj in neradi učijo, so vedno počasnejši, ponavljajo razrede, potrebno jih je bolj disciplinirati, večkrat se jih tudi vključuje v programe otrok s posebnimi potrebami ipd. V šoli gre deklicam dobro, dečki pa so v vedno večjih težavah ... in potreben je drugačen pristop k dečkom,« pri čemer naj bi po njegovem mnenju imeli moški v tem poklicu pomembno vlogo.

Raziskava v Avstriji (Austrian ..., 2006) tako npr. izpostavlja privilegiranost deklic na področju socializacije in identifikacije z istospolnimi liki. Zaradi današnjega pogostega problema enostarševskih družin in odsotnosti očeta pri vzgoji otrok, o katerem smo že govorili, ter prevladovanja žensk v otrokovem predšolskem in šolskem obdobju, imajo dečki bistveno manj možnosti kot deklice, da najdejo pozitiven istospolni lik oziroma pomembnega Drugega, s katerim se identificirajo. Pogosto najdejo moške vzore v različnih medijih, ki lahko predstavljajo 'nasilne' in tradicionalne podobe moškosti.



V tem kontekstu je zanimivo tudi prepričanje, ki ga izpostavi Jackson (1998: 93), da bi z bolj premišljenim pristopom k delu z učenci in učenkami, kjer bi z njimi delali tako ženske kot moški, ponudili vsem učencem in učenkam enake možnosti za delo v šoli.

Pomembnost vloge spola učitelja v šoli se omenja tudi v naši raziskavi (Jeraj, 2008), kjer vlogo moškega v šolskem prostoru ena od intervjuvanih socialnih delavk opiše kot: »... mnogo je otrok mater samohranilk, ki nimajo očeta ali pa stikov z očetom, mnogokrat pa tudi nadomestnega očetovega lika ne. Tudi v družinah je lik moškega včasih neprimeren (grob, neuvideven ali pa preblag, popustljiv) in je dobro, če ima otrok izkušnje tudi z učiteljem, za katerega predvidevam, da ima dobre človeške in strokovne kvalitete. Sicer pa se meni zdi tudi potrebno, da bi moški delali kot vzgojitelji predšolskih otrok – zaradi enakih razlogov« (Jeraj, 2008: 88).

Ko omenjamo različne 'potrebe' dečkov in deklic, nekateri avtorji izpostavljajo, da niso opazne le razlike v načinu učenja (učnih 'stilih') med posameznimi učenci in učenkami, temveč je opaziti tudi intraspolne razlike, pri čemer se najpogosteje poudarja, da se dečki najlažje in največ naučijo skozi 'akcijo' (s praktičnimi dejavnostmi, poskusi, eksperimenti, izdelovanjem nečesa itd.), deklice pa lažje in bolje sprejemajo nove informacije tako, da berejo, poslušajo, pišejo, se pogovarjajo itd. (npr. Lingard, Martino, Miils in Bahr, 2002). V poglavju *Ali lahko govorimo o razlikah v načinu vzgoje in poučevanja med učitelji in učiteljicami?* smo se torej dotaknili tudi vprašanj o tem, ali lahko govorimo o različnem načinu poučevanja med učitelji in učiteljicami, ter pri tem ugotovili, da te razlike pogosto opazajo predvsem učitelji in učiteljice ter učenci in učenke, ni pa veliko raziskav, ki bi temeljile na opazovanju teh ključnih akterjev pri njihovem vsakdanjem delu in ki bi morda ponujale bolj verodostojne ugotovitve. Tako bi na podlagi do sedaj opravljenih raziskav, ki smo jih zasledili, težko z zanesljivostjo trdili, da se učitelji in učiteljice med seboj razlikujejo v izboru metod in oblik dela ter v pogostosti njihove uporabe, kakor tudi, da z izbiro svojih metod in oblik dela vplivajo na učenje učencev in učenk ter posledično tudi na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami.

Obstaja sicer zanimiva raziskava (Sternod, 2011), ki govori o t. i. '*deklicam prijaznih razredih*' (angl. '*girl friendly classroom*'), kjer veliko dejavnosti temelji na verbalnem



izražanju, kar naj bi šlo v prid deklicam. Te dejavnosti pa naj bi spodbujale predvsem učiteljice s svojimi metodami in oblikami dela. Jackson (1998: 90) v kontekstu problema 'šolske kulture' govori predvsem o t. i. 'feminiziranih vzorcih', ki se po njegovem mnenju kažejo tudi v sami ureditvi in opremljenosti učilnic ipd.

Sternod (2011) tako meni, da dečki potrebujejo tudi moškega v šoli, kar argumentira z vidika t. i. '*zdravega razuma*' (angl. '*common sense*'). Ta diskurz, ki ga omenja, kaže na 'razumevanje istega spola', iz česar je mogoče sklepati, da učitelji bolje razumejo dečke in učiteljice deklice. Ena od intervjuvanih mam v raziskavi izpostavi, da so »moški nekoliko bolj 'agresivni' in 'glasnejši', kar jih poveže z dečki in njihovo 'naravo'« (Sternod, 2011: 279), psiholog Gurian pa izpostavi, da »dečki potrebujejo tudi 'moško vodenje'« (ibid.). Zanimivo je, da Gurian omenja t. i. '*moški vzgojni stil*' (angl. '*masculine nurturing system*'), pri katerem je poudarek na medsebojnem spoštovanju med učiteljem in dečkom. Dečki naj bi vedeli, da bodo, če se bodo vedli neprimerno, pri učiteljih izgubili spoštovanje; ki pa si ga bodo morali nato, če ga bodo želeli pridobiti nazaj, prislužiti. Pri tem Gurian izpostavi, da učiteljice te 'vzorce' težje posnemajo (ibid.).

V poglavju 2.2.3 smo omenili, da se pogosto odpirajo vprašanja o tem, ali učitelj vzpostavi v razredu večjo avtoriteto kot učiteljica. Zelo neposredno je mnenje Mckima (v MacDonald, 2003), ki pravi, da moški v šolah lažje kot ženske vzpostavijo avtoriteto, zaradi česar je tudi prepričan, da bi moški v šolah prispevali k večji disciplini otrok. Svojo tezo torej argumentira predvsem s tem, da so v šoli vedenjsko problematični večinoma dečki, ki pa naj bi jih učitelji lažje in bolj disciplinirali, kot pa jih učiteljice.

Podobno je mogoče sklepati tudi na podlagi Engove (2004) kvalitativne raziskave, kjer se z omenjeno tezo strinja večina učiteljic in učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi. Menijo, da imajo moški na splošno večjo avtoriteto tudi pri dečkih, zato izpostavijo pomembno vlogo moških v šoli – predvsem z vidika vedenjsko problematičnih dečkov.

Menimo, da če bi ta teza držala, bi lahko tudi z njo argumentirali, da je spol učitelja prav tako pomemben dejavnik učne uspešnosti. Večja avtoriteta je zagotovo velikega pomena pri 'uspešnem' discipliniranju otrok, spodbujanju k sodelovanju pri pouku itd., kar bi posledično lahko vplivalo tudi na boljši učni uspeh dečkov.

Vseeno je treba še posebej izpostaviti nekatera vprašanja, ki jih je v literaturi mogoče zaslediti, ko se govori o nižji motivaciji dečkov za šolsko delo, neprizadevnosti, vestnosti itd. Učna poduspešnost dečkov se namreč povezuje tudi z vprašanji o 'dojemanju' moškosti pri dečkih, ki naj bi se znašla v 'krizi'. Kot pravi Holland (v Davis, 2002: 8), dečki označujejo večino šolskih dejavnosti za 'dekliške', ki so s tem irelevantne z njihovim doživljanjem moškosti. Tovrstne raziskave v svojih zaključkih sicer večinoma nakazujejo, da naj bi učitelji pri delu z otroki kazali neko 'alternativno' moškost, ki naj bi vključevala še nekatere lastnosti, ki se tradicionalno pripisujejo ženskemu spolu – npr. skrb, pozornost, prijaznost, nežnost itd. in naj bi tako pripomogli k spreminjanju doživljanja spolnih vlog ter moškosti in ženskosti tako pri dečkih kot deklicah. Pa vendar se zastavi vprašanje, kako je s tem v praksi. Ali jo moški v učiteljskem poklicu tudi v resnici prikazujejo/izražajo oziroma katere lastnosti moških je med učitelji resnično mogoče opaziti kot prevladujoče?

Zanimive so nekatere kvalitativne raziskave, ki so se ukvarjale s temi vprašanji. Williams (1995: 109) je ugotovila, da družba moške v učiteljskem poklicu pogosto obravnava drugače, prav zaradi dela, ki ga opravljajo. Eden od učiteljev, ki ga navaja, meni: »Če nekemu poveš, da si učitelj, se s tem prav gotovo ne pohvališ ... je poklic, ki si ga moški sigurno ne izbere, če si želi ustvariti 'mačo' podobo.«

Učitelji se tako pogosto znajdejo v precepu, kakšno moškost res 'zastopati', kajti moški, ki predstavljajo tradicionalno moškost v šoli, so lahko obravnavani v družbi za 'brezčutne'; moški, ki pa so nežni, skrbni in sposobni empatije, pa za 'poženščene' in 'čudne' (Allan, 1993: 126).

Podobno menijo tudi nekateri razredni učitelji v našem prostoru (Jeraj, 2008: 86), ki se spopadajo z javno podobo svoje moškosti in so npr. izpostavili, da sta »vzgoja in izobraževanje majhnih otrok še vedno bolj stvar ženske, matere, učiteljice. Moški naj ne bi izkazovali nežnosti, razumevanja ... V učiteljskem poklicu se zna to zelo čudno razumeti« ... Pogosta pa so tudi prepričanja v družbi, kot jih je izrazila ena od razrednih učiteljic, da so »moški, ki se odločijo za ta poklic, velikokrat bolj nežni, mirne narave ... in so lahko zato označeni za homoseksualce«.

V tem kontekstu je zanimiva tudi raziskava, ki je zajela nekaj študentov pedagoškega študija v Kanadi in Avstraliji (Martino in Berrill, 2003). Pokazala je, da se med študenti pojavlja zaskrbljenost, kako jih bo okolica sprejela, če se bodo pri delu z majhnimi otroki obnašali netradicionalno moško. V družbi naj bi še vedno veljalo prepričanje, da so vzgoja majhnih otrok, ljubeznivost, objem otroka ipd. bolj 'primerni' in 'naravni' za ženske. Javnost, ki je polna predsodkov, bi lastnosti in poteze takega moškega učitelja lahko kaj hitro označila za homoseksualne in jih po možnosti povezala še s pedofilijo. Ker se moške učitelje v medijih izpostavlja največkrat le v primerih spolnih zlorab, ni čudno, da si nekateri moški v tem poklicu prizadevajo pred javnostjo (in tudi v šoli) izražati svojo moškost kot družbi 'sprejemljivo'.

## 2.4 FEMINIZACIJA UČITELJSKEGA POKLICA

V tem poglavju bomo na kratko predstavili, kako in zakaj se je učiteljski poklic feminiziral, saj je znano, da so bili v preteklosti v učiteljskem poklicu zaposleni predvsem moški. Javno podobo učiteljice v začetku 20. stoletja, kot takrat najbolj 'primerne' za vzgojo in počevanje majhnih otrok, povežemo tudi z današnjimi še vedno pogostimi prepričanji v družbi, da je poučevanje majhnih otrok bolj domena žensk kot moških. Zanima nas spolna struktura vzgojiteljev ter razrednih učiteljev v današnjem času; kakor tudi nekatere raziskave, ki iščejo vzroke za majhno število moških zaposlenih v učiteljskem poklicu.

Najprej je treba omeniti, da smo tako v Sloveniji kot drugod po svetu soočeni s polarizacijo delovne sile po spolu v nekaterih ključnih poklicih, predvsem pa v izobraževanju, zdravstvenem in socialnem varstvu. Tradicionalno pojmovanje moških in ženskih vlog je v današnji družbi še zelo prisotno. Stopnja feminizacije v omenjenih poklicih je prav v Sloveniji med najvišjimi znotraj Evropske unije (Žnidaršič Žagar, 2009: 153). O feminizaciji poklica govorimo seveda tam, kjer prevladuje ženska delovna sila in so ti poklici nižje vrednoteni, manj ugledni in slabše plačani (Barle in Počkar, 1994: 176). V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994: 213) je npr beseda *feminizacija* razložena kot »naraščanje števila žensk v kaki dejavnosti: feminizacija učiteljskega poklica«, iz česar sledi, da poklici niso spolno nevtralni. Williams (1995: 6) meni, da bi lahko večino poklicev razdelili kar na ženske oziroma moške. Taka razdelitev nastane namreč na podlagi domnev, kakšna je ženska oziroma moška 'narava' oziroma kakšne so spolne vloge v družbi. Skozi posamezna zgodovinska obdobja so se značilnosti spolne delitve dela sicer zelo spreminjale, a so bile kljub temu ženske vedno tiste, ki so dobile statusno nižja in manj plačana dela. Williams tudi izpostavlja danes še vedno zelo razširjeno družbeno prepričanje, da so ženske primerne za zaposlitev v izobraževanju in drugih izraznih zaposlitvah, ki naj bi bile 'podaljšek gospodinjskega dela'. Tako veljata za tipično ženska poklica tudi poklic vzgojitelja in učitelja. Moški pa naj bi bili pravšnji za tista dela, pri katerih sta potrebna predvsem tehnično znanje in sposobnost odločanja. Tako predvidevamo, da tradicionalni pogledi na moškost in ženskost in z njimi povezani spolni stereotipi še v današnjem času pomembno vplivajo na odločitve številnih posameznikov, za kateri študij se bodo odločili oziroma s čim bi se radi v življenju ukvarjali.

### **2.4.1 Kako in zakaj se je učiteljski poklic feminiziral?**

V postindustrijski Sloveniji je učiteljski poklic, predvsem na razredni stopnji in skupaj z vzgojiteljskim poklicem, eden izmed najbolj feminiziranih poklicev. Seveda pa je bilo v 18. stoletju, v času šolske reforme Marije Terezije, stanje bistveno drugačno, saj so bili učitelji moški. Skozi celotno 20. stoletje lahko sledimo postopnemu procesu feminizacije poklica. S sprejetjem tretjega državnega osnovnošolskega zakona leta 1869 so se na področju šolstva pri nas začele velike spremembe (več o tem v Jeraj, 2003: 3–7, Peček, 1995: 153–168).

Ena od glavnih sprememb je bila predvsem ustanovitev državnih učiteljišč, ki so bila dostopna tudi ženskam. In prav učiteljstvo je bil prvi intelektualni poklic dostopen ženskam ter jim zato tako poklicno privlačen, da so začele masovno vstopati vanj. Osnovnošolski zakon pa je tudi zmanjšal število učencev in učenk na učitelja oziroma učiteljico, povečalo se je število šol, zato je bilo potrebnih več učiteljev in učiteljic, teh pa ni bilo. Rešitev so videli v večjem zaposlovanju žensk, ki so tudi veljale za cenejšo delovno silo. Moški so začeli postopoma odhajati iz učiteljskega poklica, saj so imeli z razvojem kapitalizma veliko več možnosti za zaposlitev v drugih poklicih, ki so jim obetali uspeh, več denarja, skratka boljšo prihodnost. Učitelji, ki so morali s svojo nizko plačo preživljati sebe in družino, so se z novim zakonom morali tudi odpovedati dodatnim virom zaslužka, svojim postranskim opravilom. Na zmanjšanje števila moških v učiteljskem poklicu je vplivalo še pogosto nadzorovanje učiteljevega vedênja, ne le v šoli, ampak tudi zunaj nje. Pri tem ni šlo le za nadzorovanje šolskih nadzornikov, temveč tudi za policijsko nadzorovanje, saj so učitelji v tistem času veljali za nevarne politične osebe. Učiteljevo šolsko delo je postalo z zakonom tudi strogo predpisano in so ga poleg šolskih nadzornikov nadzirali še strokovnjaki zunaj šole (pravniki, šolski higieniki, zdravniki, sodniki, strokovnjaki v cerkvenih zadevah itd.), kar pa se je zdelo moškim v tem poklicu poniževalno. Ne nazadnje pa so lahko učitelji in učiteljice napredovali v višji plačilni razred le s t. i. tajno klasifikacijo, kjer je šolski nadzornik po enournem opazovanju njihovega dela ocenil in podal subjektivno sodbo, ki je nato vplivala na morebitno napredovanje. To se je predvsem moškim zdelo krivično. Tako je bilo opaziti vedno manj učiteljev ter vedno večje zanimanje žensk za učiteljski poklic. Peček (1995: 158) navaja, da je leta 1897 tedanje Slovensko učiteljsko društvo v Ljubljani začelo razmišljati, da bi morda več moških zadržali v šoli tako, da bi se plače učiteljev še povišale na račun znižanja plač

učiteljic. To je med učiteljicami sprožilo negotovanje in še isto leto so ustanovile Društvo učiteljic, katerega članice so si prizadevale, da bi bile za enako delo tudi enako plačane. To so dosegle leta 1920.

Skozi 20. stoletje je učiteljski poklic postajal vedno bolj tipično ženski poklic (Kušej, 1996: 17–33; Hladnik-Milharčič, 1995: 17–27). Zanimiva je tudi ideologija tedanjega časa, ki je opravičevala in spodbujala čedalje večje vstopanje žensk v učiteljski poklic. Po mnenju Milharčič-Hladnik (1995: 36) so dejstvo, da lahko ženska poučuje množico otrok, utemeljevali s trditvami, da je poučevanje naravno žensko delo, saj je to razširitev njene gospodinjske vloge iz zasebnega v javno. Delo učiteljic je bilo zato poimenovano kar 'družbeno materinstvo'. Družba je tako lažje povezovala podobo nežne in skrbne osebe z žensko podobo kot pa s podobo moškega. Prevladovalo je prepričanje, da pride otrok v šolo izpod materinega krila in mora biti zato deležen ženske nege in skrbi, ženske milosrčnosti, saj je šolska vzgoja podaljšek domače. Od učiteljice so pričakovali, da prevzame vlogo pametne in ljubeče matere. Poudarjali so tudi, da ima ženska »druge lastnosti, ki jo usposablja ravnoma učiteljski poklic. Nihče ne more tajiti, da ni mnogo vztrajnejša od moškega, mnogo bolj potrpežljiva in za podobno delo veliko spretnejša« (Učiteljski tovariš, 1923, v Peček, 1995: 168). Tako je omenjena ideologija pomembno vplivala tudi na zaposlovanje moških, saj so bile družbeno pričakovane lastnosti učiteljev v nasprotju z njihovim doživljanjem moškosti.

Rener (v Sedmak in Medarič, 2007: 217) meni, da v pripisovanju osebnostnih lastnosti učiteljicam pred sto leti in učiteljicam danes niti ni opaziti bistvenih sprememb. Če je res tako, si lahko kritično zastavimo vprašanje, ali bi lahko bil ravno to eden od pomembnejših razlogov, zakaj se v današnjem času tako malo moških odloči za učiteljski poklic.

#### 2.4.2 Današnja spolna struktura vzgojiteljev in učiteljev

Prevlada žensk v učiteljskem poklicu, še posebno v vrtcu in na nižjih stopnjah osnovne šole, je značilna tako za naš prostor kakor tudi za številne druge države. Vendar je prva razlika med Republiko Slovenijo (v nadaljevanju RS) in npr. Kanado, ZDA, Novo Zelandijo, Avstralijo in nekaterimi državami članicami EU v tem, da v teh državah neenakomerno zastopanost obeh spolov med učnim osebjem obravnavajo kot problem in ga poskušajo reševati. Druga razlika pa je ta, da imajo v nekaterih državah ugodnejše razmerje med spoloma razrednih učiteljev: v Luksemburgu npr. predstavljajo moški približno 40 odstotkov učiteljskega kadra, na Danskem 36, na Finskem 28, na Nizozemskem 25 odstotkov (povprečje za članice EU je 23 odstotkov moških med vsemi učitelji v osnovnih šolah (Schneider, Tanzberger, 2005).

Navajamo še nekaj statističnih podatkov, ki se med različnimi viri nekoliko razlikujejo, pa vendar nam prikazujejo okvirno sliko, kolikšna je stopnja feminizacije učiteljskega poklica drugod po svetu. Zanima nas predvsem zastopanost moških oziroma žensk v poklicu razrednega učitelja.

**Tabela 2:** Razredne učiteljice (v %) v nekaterih državah po svetu

DRŽAVA	LETO	RAZREDNE UČITELJICE / f (%)	DRŽAVA	LETO	RAZREDNE UČITELJICE / f (%)
Armenija	2007	99,68	Anglija	2008	81,44
Belorusija	2008	99,94	Švedska	2008	81,01
Ukrajina	2009	98,94	Belgija	2008	80,30
Rusija	2008	98,46	Portugalska	2008	79,76
Češka	2008	97,55	Finska	2008	78,55
Slovenija	2008	97,51	Avstralija	2008	76,89
Litva	2008	97,32	Makedonija	2008	76,64
Madžarska	2008	95,90	Španija	2008	75,20
Italija	2007	95,25	Luxemburg	2008	71,66
Estonija	2008	94,04	Kanada	2000	68,07



DRŽAVA	LETO	RAZREDNE UČITELJICE / f (%)	DRŽAVA	LETO	RAZREDNE UČITELJICE / f (%)
Hrvaška	2008	91,35	Grčija	2007	65,33
Slovaška	2008	89,34	Japonska	2006	64,88
Avstrija	2008	89,19	Danska	2001	64,00
Romunija	2008	85,94	Indija	2004	44,00
ZDA	2008	85,64	Turčija	1995	43,57
Nemčija	2008	85,20	Gana	2009	33,68
Irska	2008	84,46	Angola	1998	24,47
Poljska	2008	83,79	Somalija	2007	16,62
Srbija	2009	83,79	Centralna Afriška Republika	2009	14,17
Nova Zelandija	2008	83,99	Čad	2009	13,99
Francija	2008	82,36	Togo	2009	12,83
Albanija	2009	81,96	Liberija	2008	11,87

Vir: Primary education, teachers (% female) - Gender Statistics, 2012

V nadaljevanju bomo pogledali statistiko o številu zaposlenih moških in žensk v vzgojiteljskem in učiteljskem poklicu pri nas. Žnidaršič Žagar (2009: 158) je izpostavila zanimivo dejstvo, da stopnja feminizacije učiteljskega poklica v RS ni vedno in povsod enaka in jo lahko povežemo predvsem s stopnjo vzgojno-izobraževalnega programa; najvišji so deleži žensk med zaposlenimi na dnu vzgojno-izobraževalne vertikale in se zmanjšujejo vzporedno z naraščanjem zahtevnosti izobraževalnega programa.

Kot kaže Tabela 3, so ženske v letu 2011 predstavljale 98,1 % zaposlenih vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev. V spremljanem obdobju med letoma 2006 in 2011 se je število moških v vzgojiteljskem poklicu nekoliko resda povečalo, a kljub temu lahko rečemo, da ostaja predšolski sektor najbolj feminiziran.

Tabela 3: Vzgojitelji/vzgojiteljice in pomočniki/pomočnice vzgojiteljev/vzgojiteljic v vrtcih po spolu v Sloveniji, v letih od 2006 do 2011

LETO DELOVNO MESTO		2006					2007				
		M	f (%)	Ž	f (%)	Skupaj	M	f (%)	Ž	f (%)	Skupaj
Vzgojitelji		16	0,5	3509	99,5	3525	15	0,4	3655	99,6	3670
Pomočniki vzgojitelja		69	2,0	3428	98,0	3497	84	2,3	3580	97,7	3664
Skupaj		85	1,2	6937	98,8	7022	99	1,3	7235	98,7	7334
LETO DELOVNO MESTO		2008					2009				
		M	f (%)	Ž	f (%)	Skupaj	M	f (%)	Ž	f (%)	Skupaj
Vzgojitelji		22	0,6	3876	99,4	3898	26	0,6	4181	99,4	4207
Pomočniki vzgojitelja		94	2,4	3853	97,6	3947	112	2,6	4171	97,4	4283
Skupaj		116	1,5	7729	98,5	7845	138	1,6	8352	98,4	8490
LETO DELOVNO MESTO		2010					2011				
		M	f (%)	Ž	f (%)	Skupaj	M	f (%)	Ž	f (%)	Skupaj
Vzgojitelji		27	0,6	4480	99,4	4507	35	0,7	4736	99,3	4771
Pomočniki vzgojitelja		118	2,5	4541	97,5	4659	153	3,1	4805	96,9	4958
Skupaj		145	1,6	9021	98,4	9166	188	1,9	9541	98,1	9729

Vir: Statistični urad RS, 2012

Kot je razvidno v Tabelah 4 in 5, so predstavljale ženske v osnovni šoli v letu 2010 79,6 % vseh zaposlenih predmetnih učiteljev v 3. triadi in kar 97,5 % vseh zaposlenih razrednih učiteljev v 1. in 2. triadi. Tako je opaziti, da je največ žensk zaposlenih v prvih dveh triadah osnovne šole, kar niti ni presenetljivo, saj se moški veliko pogosteje kot za poklic razrednega učitelja odločijo za poučevanje določenega predmeta (npr. športno vzgojo, računalništvo, matematiko, fiziko). V spremljanem petletnem obdobju se je število moških na razredni stopnji nekoliko povečalo, a kljub temu 2,5 % zaposlenih razrednih učiteljev predstavlja visoko stopnjo feminizacije poklica.

Tabela 4: Učitelji in učiteljice v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovnih šolah po spolu v Sloveniji, v letih od 2001 do 2010

<b>LETO</b> <b>SPOL</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
M	144	131	149	144	132	123	125	127	136	151
f (%)	2,9	2,5	2,5	2,5	2,3	2,1	2,1	2,2	2,3	2,5
Ž	4805	5030	5738	5715	5733	5680	5725	5778	5799	5872
f (%)	97,1	97,5	97,5	97,5	97,7	97,9	97,9	97,8	97,7	97,5
Skupaj	4949	5161	5887	5859	5865	5803	5850	5905	5935	6023

Vir: Statistični urad RS, 2012

Tabela 5: Učitelji in učiteljice v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju oz. na predmetni stopnji

<b>LETO</b> <b>SPOL</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
M	1476	1440	1411	1405	1409	1382	1359	1365	1343	1338
f (%)	22,1	21,7	21,2	20,9	20,7	20,3	20,1	20,6	20,3	20,4
Ž	5192	5192	5250	5314	5391	5439	5391	5266	5257	5218
f (%)	77,9	78,3	78,8	79,1	79,3	79,7	79,9	79,4	79,7	79,6
Skupaj	6668	6632	6661	6719	6800	6821	6750	6631	6600	6556

Vir: Statistični urad RS, 2012

V Tabeli 6, kjer so predstavljeni različni srednješolski programi, lahko vidimo, da je žensk več v splošnoizobraževalnih programih (72,9 %), npr. v gimnazijah, manj pa v nižjih poklicnih strokovnih izobraževalnih programih (41 %).

Tabela 6: Učitelji in učiteljice v srednjih šolah za mladino po vrstah izobraževalnega programa po spolu v Sloveniji, v šolskem l. 2009 in 2010

LETO Srednješolski programi	2009					2010				
	Ž	f (%)	M	f (%)	Skupaj	Ž	f (%)	M	f (%)	Skupaj
Učitelji/učiteljice v srednjem splošnem izobraževanju	1721	72,9	639	27,1	2360	1705	73,0	630	27,0	2335
Učitelji/učiteljice v srednjem tehniškem in drugem strokovnem izobraževanju	1703	66,3	864	33,7	2567	1633	66,1	839	33,9	2472
Učitelji/učiteljice v srednjem poklicnem izobraževanju	559	53,2	492	46,8	1051	535	53,4	466	46,6	1001
Učitelji/učiteljice v nižjem poklicnem izobraževanju	64	41,0	92	59,0	156	67	43,2	88	56,8	155
Skupaj	4047	66,0	2087	34,0	6134	3940	66,1	2023	33,9	5963

Vir: Statistični urad RS, 2012

Zanimiv pa je tudi podatek, da na slovenskih univerzah predstavljajo ženske že skoraj 34 % vseh visokošolskih učiteljev. Delež žensk se je občutno povečal v zadnjem desetletju: če so predstavljale ženske leta 1995 20 % visokošolskih učiteljev, so jih leta 2007 (že) 33,8 %.

Tabela 7: Visokošolski učitelji in učiteljice, visokošolski sodelavci in sodelavke ter znanstveni delavci in delavke, ki so poučevali na visokošolskem študiju, po delovnem mestu in spolu, v Sloveniji v letu 2007

<b>Zaposlitev na univerzi</b>	<b>SKUPAJ</b>	<b>MOŠKI / f (%)</b>	<b>ŽENSKE / f (%)</b>
	7547	4524 (59,9)	3023 (40,1)
Visokošolski učitelji	4488	2.973 (66,2)	1515 (33,8)
Visokošolski sodelavci	2997	1510 (50,4)	1487 (49,6)
Znanstveni delavci	62	41 (66,1)	21 (33,9)

Vir: Statistični urad RS, 2012

Kot je opaziti, se z visoko stopnjo feminizacije učiteljskega poklica srečujejo v številnih državah. Feminizacija je v pedagoški literaturi danes pogosto predmet številnih razprav. Pri nas se jo le redko omenja. Žnidaršič Žagar (2009) glede feminizacije poklicev, predvsem pa vzgojiteljskega in učiteljskega, opozarja, da ima dandanes »država nedvomno ključno vlogo pri ohranjanju tovrstnih trendov, predvsem zaradi zanemarjanja in spregledovanja pasti, ki se skrivajo v na tak način polariziranem trgu dela. Nevarnosti, ki jih prinaša izrazito neenakomerna zastopanost spolov znotraj feminiziranih poklicev, so npr. povezane z morebitno diskriminacijo moških iskalcev zaposlitve v tovrstnih poklicih; nadpovprečna stopnja feminizacije lahko prinaša ovire v doseganju zastavljenih profesionalnih ciljev (še posebno v poklicih znotraj vzgoje in izobraževanja); ker smo še vedno soočeni z ohranjanjem primerjalne podcenjenosti ženskega profesionalnega dela, ima lahko to negativne posledice na status in pomen teh poklicev« (2009: 161). Pri tem pa še dodaja, da je najverjetneje največji problem izrazite številčne prevlade enega spola učiteljev v šolah povezan s potrebami všolanih otrok.

Poudariti je treba, da smo v Sloveniji zaradi podedovanih in predvsem nereflektiranih stereotipov glede 'ženskega' dela, kot naploh manj produktivnega, še vedno soočeni s stigmatizacijo t. i. ženskih poklicev kot manj karierno zanimivih, manj družbeno vplivnih in manj cenjenih oziroma plačanih. Tako meni tudi Vesel (1999: 40), ki v zvezi s feminizacijo izpostavi: »...če neki poklic opravljajo predvsem ženske, je ta poklic podvržen zunanjemu nadzoru, velja za manj strokovnega, naj bi ga bilo lahko opravljati in je slabo plačan.«

Horvat (v Babšek, 2002: 4) pa poudari, da »če se v družbi preveč izpostavlja negativna podoba o nekem poklicu, ta poklic izgublja družbeni položaj in status. Status pedagoških delavcev je že tako ali tako nizek, če ga primerjamo z zdravniškim ali pravniškim.«

Ena od zanimivih ugotovitev gre tudi v smer, kako učiteljski kolektiv doživlja feminizacijo poklica. Veliko žensk v učiteljskih zbornicah naj bi pomembno vplivalo na medosebno klimo v kolektivu. To je razvidno tudi iz kvalitativne raziskave pri nas (Jeraj, 2003). Mnenja o tem lahko ponazorimo s prepričanji nekaterih sodelujočih učiteljev in učiteljic, ki pravijo, da so »...odnosi v spolno mešanem kolektivu bolj normalni, bolj sproščeni«, ali pa da je »v ženskem kolektivu pogosto veliko napetosti, nesproščeno vzdušje, tudi veliko opravljanja in hinavščine. Velikokrat naj bi moški to napetost vsaj malo 'razbili'« (Jeraj, 2008: 91).

Še pomembnejše pa so ugotovitve (npr. Jeraj, 2003; Štingl, 2009; Williams, 1995), ki kažejo, zakaj je danes stopnja feminizacije učiteljskega poklica še vedno zelo visoka. Odgovori so večinoma zelo enotni in gredo v smer, da se malo moških odloči za poklic vzgojitelja ali razrednega učitelja prav zaradi tega, ker je poklic tako feminiziran in še vedno obravnavan kot ženski (četudi se v družbi vedno pogosteje izpostavlja 'novo' podobo moškosti – skrben in čuteč moški), zaradi česar utegne biti moškimi zaradi potrebe po zagovarjanju lastne moškosti v družbi neprijetno. Kot bistveni dejavniki, ki odvrčajo moške od opravljanja učiteljskega poklica, se omenjajo še nizke plače, nizek ugled poklica v družbi ter slabe možnosti kariernega napredovanja.

Ne smemo pa zanemariti niti dejstva, ki ga je izpostavila Žnidaršič Žagar (2009), da visoka stopnja feminizacije poklica vpliva tudi na (slabši) status in ugled poklica v družbi. Vprašanje je seveda, ali bi se ta 'problem', če ga je res mogoče tako poimenovati, z bolj uravnoteženo spolno strukturo učiteljev kaj zmanjšal. Teza, ki bi lahko sledila iz tega, je, da bi večje število

moških v učiteljskem poklicu pripomoglo k temu, da bi učiteljski poklic na trgu dela dobil 'drugačno' (večjo) vrednost. Teza je morda nekoliko provokativna in sporna z vidika zagotavljanja enakih možnosti spolov v družbi, vendar je na žalost danes še vedno (pre)pogosto zaslediti, da je moška delovna sila bolj cenjena kot ženska.

## 2.5 SINTEZA TEORETIČNEGA DELA

V teoretičnem delu smo pregledali relevantno literaturo, ki je vsebinsko vezana na našo raziskavo. Razdelili smo ga na štiri smiselne enote.

V prvem poglavju smo opredelili nekatere pomembne pojme, ki smo jih nato smiselno vključevali v preostala poglavja in jih bomo prav tako uporabili v empiričnem delu naše naloge. Izhajajoč iz naslova doktorske disertacije smo najprej opredelili, kaj je vzgoja in kaj izobraževanje, ter pri tem ugotovili, da lahko oba procesa med seboj le umetno ločujemo, saj se med seboj neprestano povezujeta oziroma prepletata (Strmčnik, 2001). Prav tako smo opredelili socializacijo ter opozorili na možnost izenačevanja tega pojma z vzgojo (Peček in Lesar, 2009). Ugotovili smo, da vzgojno-izobraževalni procesi, ki potekajo v šoli, ne temeljijo le na predpisanem šolskem kurikulumu, temveč lahko na podlagi teoretičnih izhodišč tudi rečemo, da so pri vzgoji in izobraževanju prav tako pomembni nekateri elementi vzgoje, kot so avtoriteta učiteljev in učiteljic, njihovo discipliniranje in kaznovanje učencev in učenk ter osebnost učiteljev in učiteljic.

Ker naše delo večinoma sloni na ugotavljanju razlik med spoloma, smo večji del prvega poglavja namenili opredelitvi spola ter z njim povezanih pomembnih pojmov. Govorili smo o biološkem in družbenem spolu. Ugotovili smo, da na posameznike in posameznice pripisani biološki spol učinkuje tako, da skladno z njim razvijejo tudi družbeni spol in spolno identiteto, kar pomeni, da so pripisane lastnosti moških in žensk ter njihovo značilno vedenje predvsem posledica naučenosti, kaj je za njihov spol v družbi primerno in zaželeno (Štular, 1998). Vendar pa je treba izpostaviti, da se delitev na spola zaključijo šele takrat, ko 'biološki' moški in 'biološka' ženska tudi sprejmeta svoj spol in se obnašata po pravilih, ki v določenih družbah veljajo za moške oziroma ženske. Družbeni spol tako označujeta pojma moškost in ženskost in nastajanje ter dozorevanje spolne identitete pri posamezniku je potemtakem



povsem družbeni konstrukt (Južnič, 1993). Omenili smo, da so spolne značilnosti kulturno pričakovane in ne moremo govoriti o absolutnih razlikah v značilnostih/karakteristikah moških in žensk, saj se le-te v različnih družbah med seboj bistveno razlikujejo (Štular, 1998).

Dejstvo, ki ga izpostavijo številni avtorji (npr. Crespi, 2004; Etaugh in Liss, 1992), je, da se učenje spolno tipičnega oziroma 'primerne' vedenja začne že takoj po rojstvu in začno otroci že zelo zgodaj zaznavati spolne stereotipe in s tem razlike med spoloma (npr. Beers, 1973; Južnič, 1989; Marjanovič Umek, 2004). Marjanovič Umek (2004: 496) meni, da v zgodnjem otroštvu otroci pogosto posnemajo odrasle in svoje vrstnike v njihovih spolnih vlogah, pri čemer raje in pogosteje posnemajo ljudi istega spola in se tako prilagajajo spolno tipičnim vzorcem vedenja. Kobal-Palčič (1998: 249) meni, da je med veliko starši nezavedno prisotno prepričanje, da se mora vzgoja deklic in dečkov razlikovati. Če so ta prepričanja v odraslih tako 'ponotranjenja', ni čudno, da družinsko okolje ni edini dejavnik, ki pri otrocih spodbuja razvoj spolnih stereotipov, temveč se le-ti pogosto producirajo tudi v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Tudi vzgojitelji in vzgojiteljice ter učitelji in učiteljice naj bi s svojimi pričakovanji oziroma stališči o osebnostnih karakteristikah in spolnih vlogah dečkov in deklic pomembno vplivali na razvoj spolnih stereotipov pri otrocih (npr. Nielsen, 2006; Allard, 2004). Tako ostajajo vprašanja, povezana s spodbujanjem spolnih stereotipov v slovenskih šolah, še odprta, zato se bomo v našem raziskovalnem delu med drugim osredotočili tudi na stališča učiteljev in učiteljic o osebnostnih karakteristikah dečkov in deklic, na podlagi katerih bomo poskušali ugotoviti, ali imajo učitelji in učiteljice v naših šolah tudi stereotipne poglede na spolne vloge dečkov in deklic.

Medtem ko nekateri avtorji (npr. Segal, 1993; Milanovič, 2005; Sroda in Rutkowska, 2007; Skelton, 2012) pripisujejo spolnim stereotipom negativno konotacijo, saj izpostavljajo, da so ravno spolni stereotipi najpogostejši vzroki za neenakost spolov v družbi, pa drugi avtorji (npr. Lippman, 2001) menijo, da je stereotipno mišljenje nujno in neizogibno. Lippman (2001) namreč pravi, da so stereotipi pomemben del naše osebne identitete, kajti predstavljajo urejeno sliko o svetu, ki smo jo prilagodili našim potrebam, navadam, zmožnostim ... kar nam daje tudi občutek varnosti, pri čemer še posebej poudari, da stereotipe »vztrajno in verodostojno prenašamo iz generacije staršev na generacijo otrok, da se skoraj spremeni v biološko dejstvo« (2001: 177).

Tudi za družbena pojmovanja moškosti in ženskosti bi lahko rekli, da govorimo pravzaprav o spolnih stereotipih, kar potrjuje mnenje Marjanovič Umek (2004: 496), ki pravi, da so spolni stereotipi ravno to, kar verjamemo, da velja za moške in za ženske.

Pri tem smo tudi izpostavili, da poenostavljeno pripisovanje določenih lastnosti ženskam in moškim ustvarja nerealno predstavo o osebnostnih karakteristikah moških in žensk, saj po mnenju Kobal Palčič (1998: 251) »niso vsi moški pogumni, samozadostni, neodvisni itd. in niso vse ženske občutljive, nežne, sramežljive itd.«.

Kot eno od pomembnih vprašanj se nam zastavi, kakšne osebnostne karakteristike pa so pravzaprav značilne za moške in ženske v učiteljskem poklicu. Bi lahko govorili o tem, da le-ti predstavljajo tradicionalno moškost oziroma ženskost, kot jih omenja npr. Musek (1995), ali pa kažejo njihove osebnostne karakteristike na neko 'drugačno' moškost oziroma ženskost, kot naj bi bila sicer pojmovana in sprejeta v naši družbi.

V drugem poglavju smo predstavili nekatere raziskave, ki odpirajo vprašanja o tem, ali moški in ženske drugače vzgajajo, in tudi, ali učitelji in učiteljice drugače vzgajajo in poučujejo učence in učenke.

Najprej smo se osredotočili na družinsko okolje in izpostavili, da raziskav, ki bi s svojimi ugotovitvami potrjevale tezo, da ženske/matere in moški/očetje drugače vzgajajo (in vzporedno s tem tudi poučujejo), nismo zasledili. Tiste raziskave, ki odpirajo vprašanja o razlikah med spoloma v načinu vzgoje, največkrat izpostavljajo predvsem 'drugačno' vključevanje moških in žensk v otrokovo igro (npr. Žmuc-Tomori, 1989; Geary, 1998; Randell in Turner, 2011) in večinoma ponujajo zelo podobne ugotovitve: moški naj bi bili pri igri z otrokom v večji fizični interakciji – igra naj bi bila bolj dinamična, nepredvidljiva in prežeta s humorjem; ženske pa naj bi spodbujale bolj mirne in verbalne igre ter igre otrok tudi bolj nadzirale (z vidika varnosti). Ob teh ugotovitvah se nam je zastavilo vprašanje, koliko lahko omenjene različne pristope moških in žensk v igro otrok povežemo tudi s tipično spolnimi osebnostnimi karakteristikami moških in žensk – npr. moški pristop kot aktiven, divji, nepredvidljiv, z željo po tveganju ter ženski pristop k otroški igri – miren, nežen, odziven, z željo po varnosti. V tem kontekstu je zanimivo, da so to ugotovili tudi v raziskavah, kjer so preučevali razlike med vzgojitelji in vzgojiteljicami v njihovih načinih

vzgoje, saj so se raziskovalci prav tako osredotočili na to, kako se moški in kako ženske vključujejo v igro otrok (npr. Sanberg in Pramling-Samuelsson, 2005). Tovrstne raziskave se končajo z ugotovitvami, da so različni pristopi moških in žensk z vidika socializacije otrok izjemnega pomena.

Raziskav, ki bi se osredotočile na to, kako vzgajajo učitelji in kako učiteljice, nismo zasledili, zato le predvidevamo, da je lahko vzorec vzgoje podoben, kot pokažejo nekatere raziskave o vzgojiteljih in vzgojiteljicah, in tako puščamo vprašanja o razlikah v načinu vzgoje med učitelji in učiteljicami še odprta. Pa vendar lahko rečemo, da je pri nekaterih tujih avtorjih (npr. Davis, 2002; Lingard idr., 2002) mogoče zaslediti prepričanje, da moški in ženske prinašajo v razred 'drugačno' perspektivo. Kako razumeti to drugačno perspektivo ali drugačen pristop učiteljev in učiteljic, pa avtorji raziskav ne razlagajo konkretno.

Glede razlik v načinu poučevanja med učitelji in učiteljicami npr. Skelton (2012), Lingard idr. (2002) izpostavljajo, da učiteljice in učitelji uporabljajo drugačne metode in oblike dela, s čimer se sicer strinja tudi večina razrednih učiteljev in učiteljic v kvalitativnih raziskavah narejenih pri nas (Jeraj, 2003, 2008). Strinjanje, da obstajajo razlike med spoloma v načinu poučevanja oziroma izbiri ter pogostosti uporabe različnih metod in oblik dela, je pogosto podprto z argumentiranjem, da naj bi moški uporabljali več praktičnih in demonstracijskih metod, medtem ko naj bi ženske uporabljale predvsem verbalne aktivnosti. Omenja se tudi, da naj bi moški način poučevanja bolj ustrezal dečkom in njihovim učnim potrebam/stilom, ženski način poučevanja pa potrebam/učnim stilom deklic (npr. Lingard idr., 2002; Sternod, 2011). Tako bi lahko sklepali, da se dečki in deklice drugače učijo, oziroma bi lahko govorili o razlikah med spoloma v učnih stilih, vendar raziskav, ki bi popolnoma potrjevale to tezo, nismo zasledili.

Preostale večkrat izpostavljene razlike med učitelji in učiteljicami v načinih vzgoje in poučevanja gredo tudi v smer, da naj bi imeli učitelji v šoli pri otrocih večinoma večjo avtoriteto kot učiteljice. Predvsem naj bi bilo to opazno pri vedenjsko problematičnih učencih, ki pa naj bi bili pogostejše dečki kot deklice. To so ugotovili tako v raziskavah, kjer so intervjuvali učitelje in učiteljice ter učence in učenke (npr. Jeraj, 2003; MacDonald, 2003; Eng, 2004), kot tudi v raziskavah, kjer so opazovali vzgojno-izobraževalni proces v razredih

(npr. Garrahy, 2001). Te ugotovitve nam odpirajo vprašanja o tem, ali je potemtakem prisotnost večjega števila moških v vzgojno-izobraževalnem procesu ne le zaželena, temveč tudi nujna.

Za argumentiranje potrebe po prisotnosti obeh spolov odraslih pri vzgoji otrok tudi v šolskem prostoru smo iskali povezavo s teorijami nekaterih avtorjev (npr. Coltrane, 1994; Gottman, 1998), ki zagovarjajo tezo, da sta pri vzgoji otrok pomembna tako ženski kot moški lik. Pri osredotočanju na družinsko okolje smo spregovorili o 'novem' tipu očetovstva, ki ga na eni strani zaznamuje aktivna vključenost očeta v vzgojo otrok in na drugi strani odsotni oče (npr. Švab, 2001). Izpostavili smo predvsem problem odsotnega očeta, saj nekateri avtorji (npr. Meeker, 2008) izpostavljajo številne negativne posledice pri razvoju otrokove osebnosti, ki jih pušča očetova odsotnost pri vzgoji. Žmuc-Tomori (1998) pri tem opozori, da posledice odsotnega očeta niti niso tako hude, če se v otrokovem življenju pojavi ustrezen nadomestni očetovski lik, ki otroku nudi med drugim tudi možnosti za istospolno identifikacijo – med katerimi pa izpostavi tudi pomembno vlogo moškega/učitelja v šoli. Izhajajoč iz dejstva, da danes narašča število enostarševskih družin, kjer je pri vzgoji odsoten večinoma oče, se odpirajo vprašanja tudi o tem, ali ima in kakšno vlogo ima učitelj pri vzgoji otrok, katerih očetje niso aktivni pri njihovi vzgoji.

S teorijo objektivnih odnosov (Praper, 1992) smo opozorili tudi na pomembnost simbolne identifikacije otroka s pomembnim Drugim in izpostavili, da je bolj kot oseba, s katero se otrok identificira, pomemben sam proces identifikacije, saj nekateri avtorji (npr. Šebart, 1997; Žmuc-Tomori, 1989) menijo, da če simbolna identifikacija pri otroku 'spodleti', se lahko posledice kažejo tudi v vzgojno-izobraževalnih institucijah, kjer se posamezniki srečajo z avtoriteto vzgojiteljev in vzgojiteljic ter učiteljev in učiteljic. Na prenosljivost avtoritete s staršev na učitelje in učiteljice opozarja Kroflič (1997) in meni, da je prenosljivost mogoča, če ni prevelike razlike med vrednostnim sistemom družine in šole.

V tretjem poglavju smo opredelili učno uspešnost in poduspešnost ter se osredotočili na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami. Ob pregledu literature smo namreč ugotovili, da je eno izmed najbolj raziskovanih vprašanj, povezanih s spoloma v

izobraževanju, ravno vprašanje razlik med spoloma ob primerjanju moških in ženskih značilnosti in njihovi učni uspešnosti.

Izpostavili smo razlike med spoloma na tistih predmetnih področjih, ki jih zajemajo tudi mednarodne primerjave o dosežkih dečkov in deklic, in sicer so to bralna pismenost (materni jezik), matematična pismenost in naravoslovna pismenost (pri čemer smo se opirali predvsem na izsledke mednarodnih raziskav TIMSS 2007 in PISA 2009).

Mednarodne primerjave kažejo, da je spol (otroka) le eden od dejavnikov, ki ga je treba v povezavi z dosežki na različnih predmetnih področjih upoštevati kot spremenljivko. Socialno-ekonomski položaj družine, v kateri otrok živi, naj bi bil vseeno nekoliko pomembnejši dejavnik. Rečemo lahko, da ima spol (otroka) največjo vlogo pri pojasnjevanju razlik v bralni pismenosti v vseh v raziskave vključenih državah, saj se povsod kažejo statistično pomembne razlike v prid deklicam. Ugotavljamo, da so pri matematiki razlike med spoloma manj izrazite in manj ustaljene kot pri bralni pismenosti. Rezultati TIMSS 2007 so pri matematiki glede razlik med spoloma nekoliko mešani; v večini evropskih držav so dečki sicer v četrtem letu šolanja dosegli boljše rezultate kot deklice, vendar ne v Sloveniji; v osmem letu šolanja pa razlik med spoloma ni bilo opaziti. Zdi pa se, da so med vsemi tremi izpostavljenimi predmetnimi področji razlike med spoloma najmanjše pri naravoslovju. V študijah TIMSS so bile nekajkrat ugotovljene razlike med spoloma v prid dečkov, vendar poročilo o programu PISA 2009 ne kaže statistično opaznih razlik med spoloma v znanju naravoslovja.

Kar je najpomembneje izpostaviti, je, da se relativna podobnost v učni uspešnosti dečkov in deklic pri nacionalnih preizkusih znanja večinoma ne zrcali tudi v učnih dosežkih pri pouku, saj kot ugotavlja npr. Marjanovič Umek (v Gaber in Marjanovič Umek, 2009), so deklice v povprečju bolje ocenjene kot dečki pri skoraj vseh predmetih, ko jih ocenjujejo učitelji in učiteljice; pri nacionalnih preizkusih pa, kot smo ugotovili, so deklice navadno uspešnejše le pri branju, pri naravoslovju in matematiki pa so rezultati mešani in med spoloma večinoma statistično nepomembni. V tem kontekstu izpostavljamo pomembno vprašanje, ali je ocenjevanje učiteljev in učiteljic enako pravično do dečkov in deklic. Zdi se namreč, da so deklice pri pouku boljše ocenjene kot dečki (prav tako ob koncu šolskega leta z zaključnimi ocenami) tudi zaradi tega, ker naj bi bile bolj pridne, sodelovalne, manj upirajoče ipd., kar bi

lahko vplivalo na (subjektivno) ocenjevanje učiteljev in učiteljic. Vemo pa, da po Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja, ki velja danes, učitelji in učiteljice omenjenih (in še drugih) vzgojnih dimenzij pri ocenjevanju znanja učencev in učenk ne smejo upoštevati.

Pri iskanju možnih vzrokov za nastanek razlik v učni uspešnosti med spoloma smo za izhodišče vzeli dejavnike učne uspešnosti, kot jih pri nas opredeljuje Marentič Požarnik (1988, 2003), in pri tem sklenili, da so razlike med spoloma v učni uspešnosti največkrat rezultat interakcije med obema skupinama vplivov – torej dednosti in okolja.

Izpostavili in opredelili smo predvsem tiste dejavnike učne uspešnosti, za katere smo v literaturi zasledili, da skupaj s spolom (otroka) vplivajo na izobraževalne dosežke. Ugotovili smo, da največ raziskav kot najpomembnejši dejavnik učne uspešnosti izpostavlja socialno-ekonomske razlike (npr. Sammon, 1995), a tudi, da je pomembno, kako se dejavniki okolja med seboj prepletajo in tako vplivajo tudi na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami.

Posebej pa smo, do sedaj še nikoli poprej v slovenski literaturi, neposredno izpostavili spol učitelja kot enega od možnih dejavnikov učne uspešnosti oziroma kot možen dejavnik za nastanek razlik v učni uspešnosti med dečki in deklicami. Največ tujih raziskav, ki s svojimi ugotovitvami poudarjajo pomen obeh spolov učiteljev v šoli, argumentira, da tako učiteljice kot učitelji predstavljajo učencem in učenkam pomembne zglede/vzore, po katerih se le-ti zgledujejo in identificirajo. Glede na to, da se predvsem v tuji strokovni javnosti že nekaj časa poudarja pomen ženskih vzorov, predvsem za deklice, in sicer na področju matematike in naravoslovja (npr. Gilligan, 1999; Dee, 2006), se postavi vprašanje, kako (lahko) tudi moški vzori vplivajo na vzgojo in izobraževanje dečkov in deklic.

Skelton (2001: 32–36) meni, da je feminizirana osnovna šola oziroma majhno število moških v učiteljskem poklicu v zadnjem času zelo pritegnilo pozornost različnih medijev, v katerih se odpirajo različne razprave o tem, ali potrebujejo otroci, predvsem pa dečki, tudi v šolskem prostoru prisotnost moškega lika.

Tako ugotavljamo, da se v zadnjem desetletju marsikje v tujem prostoru izpostavlja predvsem za dečke pomembna vloga moških v šolskem prostoru. Omenja se različne možne vplive

učiteljev, in sicer se le-te najpogosteje povezuje z večjo disciplino v razredu, večjo motiviranostjo dečkov za šolsko delo, spreminjanje pogledov na 'moškost' oziroma stereotipne spolne vloge – predvsem, da je lahko prizadevanje za šolsko delo tudi v skladu s 'fantovsko' kulturo. Prav tako naj bi prisotnost moških na šoli (torej njihovo delo z majhnimi otroki) omogočila tudi lažje odpravljanje nekaterih spolnih stereotipov tako pri dečkih kot pri deklicah – vse omenjeno pa naj bi posledično lahko vplivalo tudi na boljši učni uspeh dečkov v šoli (npr. Connel, 1996; Austrian ..., 2006; Nelson, 2012).

Zato tudi ni malo avtorjev, ki zagovarjajo, da je feminizacijo učiteljskega poklica možno povezati z razlikami v učni uspešnosti med spoloma oziroma s slabšo učno uspešnostjo dečkov (npr. Archer, 2003; Australian Education Union, 2004; Biddulph, 1997; Connel, 1996; Davis, 2002; Drudy, Martin, Woods in O'Flynn, 2005; Eng, 2004; Flood, 2000; Gilbert in Gilbert 1998; Jackson, 1998, Jeraj, 2003; Lingard, Martino, Mills in Bahr, 2002; MacDonald, 2003; Martino in Berrill, 2003; Weaver-Hightower, 2003; Skelton, 2012).

Tako smo v četrtem, zaključnem delu teoretičnega dela izpostavili feminizacijo učiteljskega poklica in opisali, zakaj je učiteljski poklic vse od sprejetja tretjega državnega osnovnošolskega zakona leta 1869 postajal vedno bolj ženski poklic. Izpostavili smo tudi ideologijo tedanjega časa oziroma javno podobo učiteljice kot najbolj 'primerne' za vzgojo in poučevanje majhnih otrok in pri tem ugotovili, da bi lahko po mnenju Renner (v Sedmak in Medarič, 2007) pripisane osebnostne lastnosti učiteljicam pred sto leti, z vidika današnje družbe, najverjetneje pripisali tudi učiteljicam, ki poučujejo danes. To pa bi lahko predstavljalo enega od pomembnih razlogov, da se učiteljski poklic še danes obravnava kot ženski in posledično predstavlja moškim neprivlačno poklicno izbiro (npr. Williams, 1995; Jeraj, 2003).

Predstavili smo spolno strukturo razrednih učiteljev in učiteljic pri nas in drugod po svetu ter pri tem ugotovili, da se Slovenija uvršča med države, kjer je stopnja feminizacije učiteljskega poklica najvišja. Prav tako je iz statističnih podatkov razvidno, da je najmanjši delež moških na najnižjih izobraževalnih ravneh, torej v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole (predvsem v prvi triadi).



Omeniti je treba, da je večina raziskav, ki smo jih omenjali v teoretičnem delu, kvalitativnih in narejenih na manjših vzorcih učiteljev in učiteljic ter učencev in učenk. V tekstu smo omenili, da gre večinoma za metode spraševanja – intervjuje, narejene bodisi z vzgojitelji in vzgojiteljicami ter učitelji in učiteljicami bodisi z učenci in učenkami. V nekaterih izmed raziskav so bile uporabljene tudi metode opazovanja, kar je iz opisa raziskav, ki jih navajamo, tudi razvidno. Študij, ki bi obravnavale vprašanja, ki se jim posvečamo tudi v naši doktorski disertaciji, in bi temeljije tako kot naša na kvalitativnem raziskovanju, pa je zelo malo.

Ugotavljamo, da naš teoretični del doktorske disertacije z uporabljeno relevantno literaturo predstavlja ustrezno osnovo naši empirični raziskavi, ki sledi sodobnim teoretičnim spoznanjem in jih s svojimi rezultati še dopolnjuje in tudi nadgrajuje.

### 3 EMPIRIČNI DEL

#### 3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Glede na to, da je pri nas in v tujini kar nekaj raziskav, ki se osredotočajo na vlogo moškega v družinski vzgoji, menimo, da je (pre)malo raziskav, ki bi se posvečale vprašanjem povezanih z vlogo moškega v šolskem prostoru oziroma v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Ker se velikokrat tako v laični kot strokovni javnosti omenja, da naj bi učiteljice in učitelji različno vzgajali in poučevali; da naj bi bil način poučevanja učiteljic bliže potrebam deklic ne pa tudi dečkov; da naj bi dečki imeli zaradi pomanjkanja pozitivnih moških zgledov slabše pogoje za identifikacijo in oblikovanje 'ustreznih' spolnih vlog kot deklice in naj bi bili za šolsko delo na splošno manj motivirani kot deklice, zaradi česar se tudi govori o deprivilegiranosti dečkov v osnovni šoli, lahko rečemo, da tako pri nas kot v tujini ni zaslediti večjih raziskav, ki bi osvetljevale izključno ta področja. Raziskave, ki pa odpirajo tovrstna vprašanja, so delane pretežno na manjših vzorcih učiteljev in učiteljic ter učencev in učenk in zato ne ponujajo dovolj verodostojnih ugotovitev, ki bi jih lahko posploševali.

Tako ostajajo številna vprašanja, ki so povezana z vzroki za razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami, še odprta. Res je, da tudi pri nas nekatere raziskave kažejo na to, da dosegajo dečki v primerjavi z deklicami v povprečju slabši učni uspeh skoraj na vseh učnih področjih, ko njihovo znanje ocenjujejo učitelji in učiteljice (kot smo omenili, pa eksterna preverjanja kažejo nekoliko drugačno stanje), vendar se ugotavljanju možnosti, ali k tako opaznim razlikam med spoloma v učni uspešnosti kaj prispeva tudi spol učitelja, pri nas ne posveča še nobene pozornosti.

Eno od ključnih vprašanj je, ali so zaključne ocene dečkov in deklic povezane tudi s spolom učitelja. Ker vemo, da na razredni stopnji poučujejo predvsem učiteljice, se pojavi vprašanje, ali le-te bolje ocenjujejo znanje deklic kot znanje dečkov. Prav tako je za nas pomembno vprašanje, ali so dečki učno uspešnejši, če jih poučujejo učitelji. Seveda pa imajo pomembno vlogo pri ocenjevanju znanja tudi pričakovanja oziroma stališča učiteljev in učiteljic o

osebnostih in vedenjskih lastnostih dečkov in deklic, zato je pomembno še vprašanje, ali se ta stališča med učitelji in učiteljicami pomembno razlikujejo.

### **3.1.1 NAMEN RAZISKAVE**

Osnovni cilj raziskave je ugotoviti, kakšen pomen ima spol razrednega učitelja pri vzgoji in izobraževanju dečkov in deklic. Za preverjanje osnovnega cilja so bili oblikovani naslednji delni cilji:

- ugotoviti, ali se razlikujejo stališča o načinu poučevanju učiteljev in učiteljic;
- ugotoviti, ali se razlikujejo stališča o načinu vzgoje učiteljev in učiteljic;
- ugotoviti, ali je učni uspeh dečkov in deklic na razredni stopnji odvisen od spola učitelja;
- ugotoviti, ali obstojajo razlike med učitelji in učiteljicami v pripisovanju osebnostnih značilnosti ter vedenjskih reakcij dečkom in deklicam;
- ugotoviti, ali obstojajo med učitelji in učiteljicami razlike v stališčih o njihovih osebnostnih lastnostih;
- ugotoviti, ali je učencem in učenkam na razredni stopnji pomembno, ali jih poučuje učiteljica ali učitelj.

### **3.1.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE**

Na podlagi delnih ciljev raziskave smo oblikovali naslednje hipoteze:

**H1:** Stališča o načinu poučevanja učiteljev se statistično pomembno razlikujejo od stališč o načinu poučevanja učiteljic.

**H2:** Stališča o načinu vzgoje učiteljev se statistično pomembno razlikujejo od stališč o načinu vzgoje učiteljic.

**H3:** Na razredni stopnji so dečki v učnem uspehu v povprečju uspešnejši, če jih poučuje učitelj.

**H4:** Učitelji se v pripisovanju osebnostnih značilnosti in vedenjskih reakcij dečkom in deklicam statistično pomembno razlikujejo od učiteljic.

**H5:** Stališča učiteljev o njihovih osebnostnih lastnostih se statistično pomembno razlikujejo od stališč učiteljic.

**H6:** Učencem in učenkam predstavlja spol učitelja pomembno vlogo, in sicer deklice si bolj želijo, da jih poučuje učiteljica, dečki pa si želijo učitelja.

## **3.2 METODOLOGIJA**

### **3.2.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA**

Raziskava temelji na deskriptivni kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### **3.2.2 OPIS VZORCA**

Za potrebe našega raziskovanja so bili oblikovani trije različni vzorci, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

#### **3.2.2.1 OPIS VZORCA UČITELJEVIN UČITELJIC**

Vzorec je sestavljalo 120 razrednih učiteljev in učiteljic, ki so v šolskem letu 2008/09 poučevali na osnovnih šolah v Republiki Sloveniji, in sicer 59 (46,5 %) razrednih učiteljev in 61 (1,1 %) razrednih učiteljic.

**Delovna doba** je pri razrednih učiteljih od 2 do 40 let. Povprečna delovna doba je 15,2 leta. Delovna doba pri razrednih učiteljicah je v razponu od 2 do 36 let. Povprečna delovna doba pa 17,2 leta.

Prav tako je bilo treba prirediti vrednosti trajanja delovne dobe pri anketiranih učiteljih in učiteljicah. Izhajajoč iz analize Razdevšek-Pučko (1990: 147–149) in Marentič Požarnik

(1993: 13–15 ) bi lahko govorili o naslednjih obdobjih v poklicnem razvoju učiteljev in učiteljic:

1. obdobje idealnih predstav – čas študija in poklicnega usposabljanja;
2. obdobje preživetja – čas prvega leta poučevanja oz. čas pripravništva, po nekaterih podatkih lahko to obdobje traja do dve leti;
3. obdobje izkušenosti, ki po podatkih iz pogovorov z učitelji nastopi okoli tretjega leta poučevanja in traja do dvajset let poučevanja;
4. obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje – od dvajset do trideset let pedagoških izkušenj;
5. faza postopnega distanciranja in priprave na upokožitev – nad trideset let pedagoških izkušenj.

Učitelje in učiteljice z delovno dobo do 2 let smo uvrstili v prvo skupino. Glede na to, da je tretje obdobje v omenjeni klasifikaciji avtoric poklicnega razvoja relativno dolgo, smo učitelje in učiteljice v njem razdelili v dve skupini: učitelje in učiteljice z delovno dobo 3–10 let v drugo, učitelje in učiteljice z delovno dobo 11–20 let pa v tretjo skupino. Učitelje in učiteljice z delovno dobo 21–30 let smo uvrstili v četrto skupino ter učitelje in učiteljice nad 31 let delovne dobe v peto.

Tabela 8: Delovna doba razrednih učiteljev in učiteljic

Delovna doba	do 2 leti		3 do 10 let		11 do 20 let		21 do 30 let		nad 31 let		Skupaj	
	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)
učiteljice	1	0,8	17	14,2	19	15,8	22	18,3	2	1,7	61	100
učitelji	1	0,8	27	22,5	17	14,2	7	5,8	7	5,8	59	100
skupaj	2	1,7	44	36,7	36	30,0	29	24,2	9	7,5	120	100

Iz tabele razberemo, da po letih **delovne dobe** prevladujejo učitelji in učiteljice z izkušnjami, za katere se predvideva, da imajo celosten pogled na pouk, so intuitivni, znajo predvideti posledice svojih ravnanj in znajo analizirati in premišljeno delovati. Teh je skupaj 80 oziroma 66,7 %.

Največ razrednih učiteljev in učiteljic je imelo univerzitetno **stopnjo izobrazbe**, in sicer 65,8 %, nekaj manj višješolsko izobrazbo, in sicer 30,8 %, 2,5 % učiteljev in učiteljic je imelo srednješolsko izobrazbo in 0,8 % (1 učitelj) specializacijo, magisterij oziroma doktorat.

Tabela 9: Stopnja izobrazbe razrednih učiteljev in učiteljic

Stopnja izobrazbe	Srednješolska izobrazba		Višješolska izobrazba		Univerzitetna izobrazba		Specializacija, magisterij ali doktorat		Skupaj	
	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)
Spol										
učiteljice	1	1,6	20	32,8	40	65,6	0	0	61	100
učitelji	2	3,4	17	28,8	39	66,1	1	1,7	59	100
skupaj	3	2,5	37	30,8	79	65,8	1	0,8	120	100

Največ učiteljev in učiteljic je imelo **naziv** mentor, in sicer 50,8 %, nato 38,3 % učiteljev in učiteljic naziv svetovalec, 1,7 % učiteljev in učiteljic (2 učiteljici) naziv svetnik, 9,2 % učiteljev in učiteljic pa je bilo brez naziva.

Tabela 10: Naziv razrednih učiteljev in učiteljic

Naziv	brez naziva		mentor		svetovalec		svetnik		Skupaj	
	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)
Spol										
učiteljice	5	4,2	30	25,0	24	20,0	2	1,7	61	100
učitelji	6	5,0	31	25,8	22	18,3	0	0	59	100
skupaj	11	9,2	61	50,8	46	38,3	2	1,7	120	100

Ker smo vključili učitelje in učiteljice v 1. in 2. triadi osnovne šole, predstavljamo podatke, v katerih razredih so poučevali naši anketiranci.

Največ učiteljev in učiteljic je poučevalo v 5. razredu, in sicer 36,7 %; v 4. razredu jih je poučevalo 24,2 %; enak delež v 2. in 3. razredu, in sicer 15 %; v 1. razredu 7,5 % in v 6. razredu 1,7 %. Ugotovimo, da je največ učiteljev in učiteljic poučevalo v 2. triadi, in sicer 62,6 %.

Tabela 11: Razred, ki ga poučujejo učitelji in učiteljice

Razred \ Spol	1.		2.		3.		4.		5.		6.		Skupaj	
	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)
učiteljice	6	5,0	12	10,0	11	9,2	14	11,7	17	14,2	1	0,8	61	100
učitelji	3	2,5	6	5,0	7	5,8	15	12,5	27	22,5	1	0,8	59	100
skupaj	9	7,5	18	15,0	18	15,0	29	24,2	44	36,7	2	1,7	120	100

### 3.2.2.2 OPIS VZORCA UČENCEV IN UČENK

Oblikovana sta bila dva različna vzorca učencev in učenk, in sicer prvi vzorec je bil namenjen izpolnjevanju anketnih vprašalnikov, drugi vzorec pa pridobivanju zaključnih ocen učencev in učenk.

Prvi vzorec je tako sestavljalo 452 učencev in učenk, in sicer 222 deklic in 230 dečkov, ki so v šolskem letu 2008/2009 obiskovali drugo triado osnovne šole (torej 4., 5. ali 6. razred). Izbrani so bili iz šol, kjer so anketne vprašalnike izpolnjevali učitelji in učiteljice razrednega pouka. Pogoji je bil, da so imeli izbrani učenci in učenke izkušnje tako z učiteljico kot učiteljem.

Tabela 12: Učenci in učenke po razredu, ki so ga obiskovali

Spol Razred	deklice		dečki		skupaj	
	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)
4.	53	49	55	51	108	24
5.	131	49	139	51	270	60
6.	38	51	36	49	74	16
Skupaj	222	100	230	100	452	100

Največ učencev in učenk je obiskovalo 5. razred (60 %), nato 4. razred (24 %) in najmanj 6. razred (16 %). Učencev in učenk 1. triade (torej od 1. do 3. razreda) nismo vključili iz dveh razlogov. Prvi je ta, da je zahtevnost razumevanja in s tem tudi reševanja vprašalnika za starost teh otrok neprimerna. Drugi razlog pa je dejstvo, da je tudi učiteljev v prvi triadi bistveno manj kot v drugi, zaradi česar učenci in učenke nimajo izkušenj z njimi, kar pa je bil pogoj za izbiro vzorca učencev.

Drugi vzorec je sestavljalo 1110 učencev in učenk, in sicer 558 deklic in 552 dečkov. 235 deklet in 316 dečkov je bilo iz 4. razreda, 323 deklet in 236 dečkov pa iz 5. razreda.

Drugi (večji) vzorec učencev in učenk smo uporabili le za zbiranje njihovih zaključnih ocen. Prvi (manjši) vzorec učencev in učenk je tako hkrati tudi del drugega vzorca. Način pridobivanja prvega in drugega vzorca učencev in učenk natančneje opisujemo v poglavjih 3.2.3 in 3.2.4.

### 3.2.3 MERSKI INSTRUMENTI

Za pridobivanje podatkov so bili v raziskavi uporabljeni dva anketna vprašalnika (anketni vprašalnik za učitelje in učiteljice ter za učence in učenke) ter zbirnik zaključnih ocen učencev in učenk.

Vprašalnika smo, na podlagi teoretičnih izhodišč in s pomočjo nekaterih obstoječih vprašalnikov (*Scientific principles for working with boys ...*, 2006; Avsec, 2002; Kobolt, 1992), za potrebe naše raziskave oblikovali sami.



Zbirnik zaključnih ocen smo prav tako oblikovali sami. Vseboval je tabelo, v katero so učitelji in učiteljice vnašali zaključne ocene učencev in učenk iz treh predmetov, in sicer iz matematike, slovenščine ter naravoslovja; vnesli so tudi končni učni uspeh. V zbirnik so zapisali ocene po naslednji lestvici: nezadostno (1); zadostno (2); dobro (3); prav dobro (4) in odlično (5). Učitelji in učiteljice, ki so poučevali v 4. ali 5. razredu (predstavljajo tudi večino učiteljev in učiteljic v našem vzorcu), so prejeli zbirnike zaključnih ocen. Če so tudi leto poprej poučevali v 4. ali 5. razredu, smo jih nagovorili, da so iz šolske redovalnice minulega šolskega leta prepisali zaključne ocene svojih učencev in učenk pri omenjenih predmetih in končni učni uspeh, ki je bil nato s šolskim letom 2008/09 ukinjen (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011: 159). Učiteljev in učiteljic, ki so nam posredovali izpolnjene zbirnike ocen, je bilo 62, in sicer 25 žensk ter 27 moških.

Vprašalnika za učence in učenke ter učitelje in učiteljice sta si bila v treh tematskih sklopih enaka, in sicer z namenom, da ugotovimo, ali se kažejo razlike v njihovih stališčih. Enaki tematski sklopi govorijo o:

- Metodah in oblikah poučevanja učiteljev in učiteljic

Navedenih je bilo 21 oblik in metod dela (Tomić, 2003, Poljak, 1991; Kubale, 2003). Učitelji in učiteljice so na 5-stopenjski lestvici označili pogostost uporabe oziroma vključevanja le-teh v svoje delo (od 1 – zelo malo do 5 – zelo veliko); učenci in učenke pa so na enaki lestvici označili, koliko se po njihovem mnenju v šoli naučijo, če učitelji in učiteljice uporabljajo določene oblike in metode dela.

- Vzgojnih pristopih učiteljev in učiteljic

Prvi del zajema 22 trditev, ki se nanašajo splošno na razred; drugi del 16 trditev pa na vzgojni pristop do dečkov in deklic (Kobolt, 1992). Učitelji in učiteljice so na 5-stopenjski lestvici označili, koliko se strinjajo s trditvami, ki govorijo o vzgojnih pristopih.

- Osebnostnih značilnostih učiteljev in učiteljic

Navedenih je bilo 18 lastnosti. Učitelji in učiteljice so se opredelili, koliko veljajo za njih, in sicer od 1 – sploh nisem takšen/takšna do 5 – zelo sem takšen/takšna. Tudi učenci in učenke so izrazili stopnjo strinjanja, koliko veljajo osebnostne značilnosti za njihovega učitelja in

koliko za njihovo učiteljico, in sicer od 1 – sploh ni takšen/takšna do 5 – zelo je takšen/takšna.

Vprašalniku za učitelje in učiteljice so bili dodani še naslednji tematski sklopi:

- V prvem in drugem sklopu sta bili dodani vprašanji odprtega tipa, in sicer: *Ali menite, da se način poučevanja med žensko in moškim razlikuje?* in *Ali menite, da se način vzgoje med žensko in moškim razlikuje?* Učitelji in učiteljice so odgovorili z da ali ne ter svoj odgovor tudi utemeljili.
- V četrtem sklopu so učitelji in učiteljice izrazili stališča o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in deklic (Austrian ..., 2006).

Pri 40 trditvah so učitelji in učiteljice označili stopnjo strinjanja, koliko veljajo trditve za dečke in koliko za deklice, in sicer od 1 – sploh ne velja do 5 – zelo velja.

- V petem sklopu so se učitelji in učiteljice opredelili, koliko pripisujejo sebi določene osebnostne lastnosti, ki so v družbi pogosto zelo spolno stereotipno predstavljene (npr. Avsec, 2002; Musek, 1995).

Med 38 osebnostnimi lastnostmi so učitelji in učiteljice ocenili, koliko so le-te izražene pri njih, in sicer od 1 – zelo malo izražena lastnost do 5 – zelo veliko izražena lastnost.

- Šesti tematski sklop je sestavljalo odprto vprašanje, na katerega so učitelji in učiteljice odgovarjali z da ali ne ter svoj odgovor utemeljili.

Ugotavljali smo, ali je po njihovem mnenju z vidika otrok dobro, če bi imeli dečki in deklice na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji.

- V zadnjem delu smo pridobili njihove objektivne podatke (spol, delovna doba, stopnja izobrazbe, razred, ki ga poučujejo, ter naziv).

Vprašalniku za učence in učenke pa sta bila dodana dva sklopa:

- V prvem sklopu so učenci in učenke našli 3 lastnosti, ki naj bi jih po njihovem mnenju moral imeti 'dober' učitelj ali učiteljica.
- V drugem pa so se opredelili, ali jim je ljubše, da jih poučuje učiteljica ali učitelj.

Zastavili smo jim vprašanje: *Kako močno si želiš, da te poučuje učitelj, in kako močno si želiš, da te poučuje učiteljica?* Stopnjo strinjanja so učenci in učenke izrazili od 1 – sploh ne želim do 5 – zelo želim.

- V zadnjem delu smo pridobili njihove objektivne podatke (spol in razred, ki ga obiskujejo).

### 3.2.3.1 MERSKE KARAKTERISTIKE INSTRUMENTOV

**Zanesljivost** vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa, ki je bil za posamezne dele vprašalnika za učitelje in učiteljice od 0,948 do 0,791; za posamezne dele vprašalnika za učence in učenke pa od 0,941 do 0,786.

**Veljavnost** smo preverjali z odstotkom pojasnjene variance prvega faktorja faktorjske analize. Pri posameznih sklopih vprašalnika za učitelje in učiteljice je bil le-ta od 33,06 % do 18,54 %; pri posameznih sklopih vprašalnika za učence in učenke pa od 50,18 % do 18,23 %.

Zanesljivost smo dodatno preverili s pomočjo faktorjske analize. Z vsemi skupnimi faktorji je na posameznih delih vprašalnika med učitelji in učiteljicami pojasnjene od 72,87-odstotne do 62,21-odstotne variance, kar pomeni, da je stopnja zanesljivosti med  $r_{tt} = 0,854$  in  $r_{tt} = 0,788$ ; med učenci in učenkami pa je pojasnjene od 66,58-odstotne do 51,15-odstotne variance, kar pomeni, da je stopnja zanesljivosti vprašalnika med  $r_{tt} = 0,816$  in  $r_{tt} = 0,715$ .

Tabela 13: Merske karakteristike vprašalnika za učitelje in učiteljice

Tematski sklopi	Št. trditev	Cronbach alfa	Varianca prvega faktorja (%)	Faktorska analiza (%)	rtt
metode in oblike dela	21	0,880	29,38	62,32	0,789
vzgojni pristop/splošno v razredu	22	0,791	18,54	63,29	0,796
vzgojni pristop/do dečkov in deklic	16	0,834	28,60	71,24	0,844
osebnostne lastnosti učitelja	18	0,880	32,94	62,21	0,788
osebnostne značilnosti dečkov	40	0,948	33,06	69,19	0,832
osebnostne značilnosti deklic	40	0,948	32,89	72,87	0,854
(spolno tipične) osebnostne značilnosti	40	0,909	22,14	68,73	0,829

Tabela 14: Merske karakteristike vprašalnika za učence in učenke

Tematski sklopi	Št. trditev	Cronbach alfa	Varianca prvega faktorja (%)	Faktorska analiza (%)	rtt
metode in oblike dela	21	0,898	32,91	51,15	0,715
učiteljev vzgojni pristop/splošno v razredu	22	0,786	18,23	53,55	0,732
učiteljev vzgojni pristop/do dečkov in deklic	16	0,857	31,8	66,58	0,816
osebnostne lastnosti učitelja	18	0,932	46,23	53,26	0,730
učiteljičin vzgojni pristop/splošno v razredu	22	0,857	24,92	54,18	0,736
učiteljičin vzgojni pristop/do dečkov in deklic	16	0,869	33,75	63,09	0,794
osebnostne lastnosti učiteljice	18	0,941	50,18	62,35	0,790

### 3.2.4 POSTOPEK IN POTEK RAZISKAVE

Najprej smo sestavili preliminarno obliko obeh vprašalnikov, ki smo ju preizkusili na pilotskem vzorcu 30 razrednih učiteljic in 30 razrednih učiteljev ter 30 učencev in 30 učenkah. Pilotska raziskava je potekala v januarju 2008. Vprašalnik smo na osnovi pridobljenih rezultatov izpopolnili in izoblikovali njegovo končno obliko.

Septembra 2008 (torej v šolskem letu 2008/09) smo začeli izvedbo vprašalnikov na izbranem vzorcu učiteljev in učiteljic ter učencev in učenk. Končali smo jo februarja 2009.

V raziskavo so bili zajeti vsi zaposleni razredni učitelji v OŠ v Republiki Sloveniji ter enako število razrednih učiteljic. Na podlagi podatkov, na katerih OŠ so v šolskem letu 2008/09 na razredni stopnji poučevali tudi moški (Direktorat za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo, 2008), smo razposlali vprašalnike. Teh osnovnih šol je bilo 84. Na nekaterih šolah sta na razredni stopnji poučevala tudi po dva ali trije moški. Vseh evidentiranih moških, ki so bili zaposleni kot razredni učitelji (in niso delali v oddelku podaljšanega bivanja), je bilo 95. Tako smo poslali 190 vprašalnikov za učitelje in učiteljice.

Po vnaprejšnjem dopisu ravnateljem in ravnateljicam so slednji anketne vprašalnike, ki smo jim jih poslali po navadni pošti, razdelili izbranim razrednim učiteljem in učiteljicam. Da bi pri vzorčenju učiteljev in učiteljic dosegli čim večje izenačenje skupin, smo na vsaki šoli, kjer

je v raziskavi sodeloval učitelj, vključili tudi učiteljico, ki je poučevala v drugem oddelku; če te učiteljice ni bilo, pa smo vključili drugo razredno učiteljico, ki je bila po stopnji izobrazbe, delovni dobi in nazivu najbližja učiteljevi. Tako sta npr. na šoli, kjer sta poučevala 2 razredna učitelja, anketni vprašalnik rešili tudi 2 razredni učiteljici.

Na iste šole smo poslali tudi anketne vprašalnike za učence in učenke. Ravnatelj in ravnateljice smo prosili, ali lahko razdelijo vprašalnike tistim učencem, ki so bili v drugi triadi in so imeli do tedaj izkušnje tako z razredno učiteljico kot učiteljem (npr. generaciji otrok, ki jih je leto poprej poučeval anketirani moški učitelj, v času naše raziskave pa so imeli učiteljico). V enem razredu so bili tako izbrani štirje dečki in štiri deklice, in sicer prvi štirje po abecednem vrstnem redu v redovalnici oziroma dnevniku. Pogoj je torej bil, da so imeli izbrani učenci izkušnje z obema spoloma učiteljev. Teh učencev in učenk je bilo 452 in predstavljajo prvi (manjši) vzorec učencev in učenk.

Na šole, kjer so poučevali v 4. ali 5. razredu razredni učitelji, smo poslali tudi zbirnike zaključnih ocen. Drugo triado smo izbrali zato, ker bomo primerjali številčne ocene, ki pa jih v prvi triadi ni. Na posamezni šoli naj bi zbirnik zaključnih ocen izpolnilo enako število razrednih učiteljic kot učiteljev. Iz redovalnice so prepisali zaključne ocene vseh učencev in učenk, ki so jih poučevali; tako smo dobili zbirnik zaključnih ocen 1110 učencev in učenk, kar predstavlja drugi (večji) vzorec učencev in učenk.

S priloženo ovojnico so šole nato vrnile izpolnjene vprašalnike in zbirnike zaključnih ocen. Ker v prvih dveh mesecih ni bilo zadovoljivega odziva, smo vzpostavili telefonski pogovor z ravnatelji in ravnateljicami šol, ki niso vrnili izpolnjenih vprašalnikov. Tako smo pridobili dodatno še nekaj izpolnjenih vprašalnikov.

### **3.2.5 OBDELAVA PODATKOV**

Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 18.0. Izračunane so bile frekvence in odstotki ter hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti. Kot mejo statistične pomembnosti hi-kvadrat preizkusa hipoteze neodvisnosti smo vzeli  $p < 0,05$ . Naredili smo faktorsko analizo za določanje veljavnosti (% pojasnjene variance s prvim faktorjem) in zanesljivosti (% pojasnjene variance s skupnimi faktorji) ter Cronbachov koeficient alfa kot mero zanesljivosti vprašalnika.

Za ugotavljanje razlik, kako učitelji in učiteljice vidijo osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije dečkov in deklic, je bil uporabljen parni t-test.

Prikazali bomo le statistično značilne razlike med učitelji in učiteljicami ter dečki/učenci in deklicami/učenkami, saj je bilo podatkov veliko in bi vsa predstavitev po nepotrebem povečala obseg naloge. Pomembne za našo raziskavo so predvsem razlike med spoloma.

Ker smo imeli v anketnih vprašalnikih tudi nekaj vprašanj odprtega tipa, smo morali odgovore na vprašanja kvalitativno in kvantitativno obdelati. Pri tem smo se naslanjali na metodologijo, uporabljeno v dveh delih, in sicer Mesec (1998) in Vogrinc (2008). Odgovorom smo najprej pripisali odprte kode – kratke pojme oziroma stavke, ki opisujejo bistvo odgovora; nato smo oblikovali posamezne vsebinske kategorije. Izračunali smo frekvence posameznih odgovorov in jih interpretirali. Nekaj tipičnih odgovorov v posameznih kategorijah smo tudi navedli kot ilustrativno gradivo.

## **4 REZULTATI, INTERPRETACIJA IN PREVERJANJE HIPOTEZ**

Rezultate bomo predstavili v šestih poglavjih. V vsakem poglavju bomo tudi testirali eno od zastavljenih hipotez. Poglavja, ki vključujejo tako stališča učiteljev in učiteljic kot stališča učencev in učenk, bomo razdelili na podpoglavja:

- V prvem podpoglavju vsakega poglavja bomo predstavili anketne rezultate učiteljev in učiteljic. Ugotavljali bomo, ali obstajajo razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami.
- V drugem podpoglavju vsakega poglavja bomo predstavili anketne rezultate učencev in učenk. Ugotavljali bomo, ali obstajajo razlike v stališčih med dečki in deklicami.
- V tretjem podpoglavju vsakega poglavja pa bo sledila primerjava v stališčih med učitelji in učiteljicami ter učenci in učenkami.

### **4.1 NAČIN POUČEVANJA UČITELJEV IN UČITELJIC**

Na podlagi nekaterih ugotovitev v tujih raziskavah (npr. Delamont, 1999; Davis, 2002; Skelton, 2012), da obstajajo razlike v načinu poučevanja med učiteljicami in učitelji, pri čemer pa te ugotovitve ne ponudijo konkretnih dejstev, katere so te razlike, temveč se večinoma izpostavlja le drugačen pristop, ki ga ima bodisi moški bodisi ženska, se odpira vprašanje, kako lahko ugotovimo, ali moški drugače poučujejo kot ženske. Razlike v načinu poučevanja so zagotovo že med vsakim posameznikom posebej, saj na to, kako poučujejo, vpliva mnogo različnih dejavnikov – npr. posameznikove delovne izkušnje, osebna zavzetost/angažiranost ipd. Ali lahko govorimo tudi o prav tako opaznih razlikah v načinu poučevanja med spoloma, pa bomo poskušali ugotoviti na podlagi prvega dela vprašalnika, pri katerem smo se oprli na stališča učiteljev in učiteljic o pogostosti uporabe učnih metod in oblik dela pri pouku (po Tomić, 2003). Ugotavljali bomo, ali stališča učiteljev in učiteljic kažejo na to, da naj bi učiteljice uporabljale določene metode in oblike dela pri svojem delu z otroki pogosteje kot učitelji oziroma obratno. Kar nam bo omogočilo lažjo interpretacijo, bodo tudi stališča učencev in učenk o tem, s katerimi metodami in oblikami dela, ki jih uporabljajo učitelji in učiteljice, se pri pouku največ naučijo. Tako bomo poskušali ugotoviti,

ali učiteljice res poučujejo bolj na način, ki 'ustreza' deklicam, moški pa na način, ki 'ustreza' dečkom, kot menijo nekateri avtorji (npr. Lingard idr., 2002).

Najprej pa si pogledjmo nekatera mnenja anketiranih 120 učiteljev in učiteljic, in sicer 59 učiteljev in 61 učiteljic, ko smo jim v uvodnem delu tega sklopa najprej zastavili vprašanje: *Ali menite, da se način poučevanja med žensko in moškim razlikuje?* Če so odgovorili z da, smo jih tudi prosili, da navedejo vsaj eno ali dve razliki v načinu poučevanja med moškimi in ženskami.

Tabela 15: (Ne)strinjanje učiteljev in učiteljic o razlikah v načinu poučevanja med žensko in moškim

<b>Spol</b> <b>Odgovor</b>	učiteljice f (%)	učitelji f (%)	skupaj f (%)	<b>Hi-kvadrat</b>	<b>df</b>	<b>Sig</b>
Ne	55,7	49,2	52,5			
Da	44,3	50,8	47,5			
Skupaj	100	100	100	,522	1	,470

Iz Tabele 15 je razvidno, da nekoliko več kot polovica vprašanih (52,5 %) meni, da ni razlik v načinu poučevanja med žensko in moškim, kakor tudi, da ni statistično pomembne razlike v odgovorih učiteljev in učiteljic. Svoj odgovor, pri katerem so se opredelili, da se način poučevanja učiteljic in učiteljev razlikuje, je utemeljilo 39 (32,5 %) učiteljev in učiteljic, od tega 19 (32,2 %) učiteljev in 20 (32,8 %) učiteljic.

Lahko bi tudi rekli, da za slabo polovico vprašanih učiteljev in učiteljic spol učitelja igra pomembno vlogo pri načinu poučevanja. Podobno sta v svoji raziskavi ugotovili tudi Peček in Lesar (2006), v kateri je večina razrednih učiteljev in učiteljic glede tega vprašanja ostala sicer neopredeljena, a je obenem bila ugotovljena tudi visoka stopnja strinjanja s trditvijo, da učiteljice poučujejo drugače kot učitelji.

Pri odgovorih naših anketiranih učiteljev in učiteljic opazimo (glej Tabelo 16), da argumenti za razlike v načinu poučevanja med spoloma niti ne grede toliko v različne smeri, saj so učitelji in učiteljice izpostavili predvsem dva vidika – da obstajajo razlike v načinu poučevanja zaradi različne človeške 'narave' oziroma drugačnih lastnosti moških in žensk



(po mnenju 17 učiteljev in učiteljic) in da moški in ženske pri poučevanju uporabljajo nekoliko drugačne metode dela (po mnenju 16 učiteljev in učiteljic).

Tabela 16: Kategorije odgovorov učiteljev in učiteljic o razlikah v načinu poučevanja med žensko in moškim

KATEGORIJE ODGOVOROV	N		
	učitelji	učiteljice	skupaj
Različna človeška narava oziroma drugačne lastnosti moških in žensk	7	10	17
Uporaba drugačnih metod dela pri poučevanju	10	6	16
Odziv otrok na moškega učitelja	2	4	6

Učitelji in učiteljice med dejavniki za razlike v načinu poučevanja najpogosteje izpostavljajo, da so ženske bolj čustvene kot moški, zato so tudi bolj čustveno vpletene v delo z otroki: *»Moški se manj čustveno vpletajo v šolsko delo. Bolj jasno tudi vejo, kaj je njihova odgovornost in kaj ne. Zato se tudi manj 'obremenjujejo' s šolskim delom in z učenci.«* (razredna učiteljica) Zanimivo je, da nekoliko več žensk kot moških išče vzroke za razlike v načinu poučevanja v različni človeški naravi.

Opaziti je, da nekateri vprašani razlike v načinu poučevanja tesno povezujejo tudi z vzgojo, saj izpostavijo nekatere osebnostne lastnosti moških in žensk povezanih z njo: *»Enako kot v družini – moški in ženski princip se razlikujeta: moški imajo večjo avtoriteto in disciplino.«* (razredni učitelj) Ali: *»Moški smo popustljivejši, manj strogi, bolj zabavni in imamo avtoriteto.«* (razredni učitelj) Ta razmišljanja kažejo, da naj bi bili moški pri poučevanju bodisi bolj bodisi manj strogi kot ženske, predvsem pa bolj zabavni, imeli naj bi večjo disciplino in avtoriteto v razredu (iz česar bi lahko tudi sklepali, da disciplino v razredu pogosto vzpostavijo in vzdržujejo ravno s humorjem oziroma s tem, da so 'zabavni'). Nekateri pa povezujejo razlike v načinu poučevanja z lastnostjo, ki naj bi veljala predvsem za ženski spol: *»Učiteljicam je pomembnejša estetika (lepa pisava, urejenost zvezkov).«* (razredna učiteljica)

Tisti učitelji in učiteljice, ki menijo, da ženske uporabljajo večinoma drugačne metode dela kot moški (16 učiteljev in učiteljic), med katerimi je tudi nekoliko več moških kot žensk, najpogosteje izpostavijo, da moški v delo pogosteje vključujejo praktične dejavnosti: *»Razlike se kažejo v tem, da so moški bolj tehnično naravnani, več je praktičnih dejavnosti pri pouku in fizičnih interakcij.«* (razredni učitelj) Ali: *»Pri moškem načinu poučevanja je več 'akcije' oziroma več praktičnih metod dela; z manj besedami – ženske včasih preveč govorijo in s tem zakomplicirajo razlago snovi.«* (razredni učitelj) Tudi med ženskami se pojavi podobno mnenje: *»Učitelji so bolj naravoslovno usmerjeni in radi praktično delajo z učenci.«* (razredna učiteljica)

Glede načina poučevanja je zanimivo tudi mnenje: *»Moški poučujejo bolj jasno in poudarjajo bistvene stvari, ženske se pogosto izgubljam v podrobnostih.«* (razredna učiteljica) Nekateri pa opišejo način dela, ki ga prakticirajo predvsem moški, in ga povežejo z lastnostjo, s predpostavko, da so moški bolj športni kot ženske in se bolj zanimajo za šport: *»Moški imajo verjetno več praktičnih in konkretnih nalog; tudi problemske naloge so bolj iz vsakdanjega življenja in mislim, da jih pogosto povežejo tudi s športom, kar imajo radi predvsem fantje.«* (razredna učiteljica) To mnenje nakazuje, da bi moški lahko poučeval na način, ki ustreza dečkom oziroma bolj pritegne njihovo pozornost. Predvidevamo, da dečkom šport veliko pomeni, zato je velika verjetnost, da jih šolske naloge povezane s športom še dodatno motivirajo.

Učitelji in učiteljice torej poudarjajo, da naj bi moški več in raje uporabljali operacijske in demonstracijske metode dela, da naj bi bili tudi bolj tehnično naravnani in se pri obravnavi snovi ne bi spuščali toliko v podrobnosti kot ženske, kar povzema naslednje mnenje: *»Mislim, da ženske poučujejo bolj 'po knjigah' – vse preštudirajo in delajo po literaturi, brez nje se težko znajdejo. Uporabljajo več ali manj enake metode dela, ki pa niso dovolj praktične, temveč temeljijo bolj na razlagi. Usmerjene so tudi bolj v detajle.«* (razredni učitelj)

Preostali učitelji in učiteljice (2 učitelja in 4 učiteljice), ki so svoj odgovor tudi argumentirali, pa ne omenjajo, katere bi lahko bile razlike v načinu poučevanja med spoloma, temveč gredo njihovi odgovori bolj v smer opažanja, kako se na moškega in na njegov način poučevanja odzivajo učenci. Izpostavijo, da moški 'nastopijo' pred učenci drugače kot ženske: *»Razlike so*

*opazne pri otrocih, saj moški s svojo prisotnostjo v razredu ustvarja pogosto popolnoma drugačno vzdušje – še posebej na razredni stopnji.*» (razredna učiteljica)

Podobno je tudi mnenje: *»Že sam 'nastop' pred učenci – kot moški je drugačen in drugače sprejet med njimi.*» (razredni učitelj) Tudi v tej kategoriji odgovorov je zaslediti povezavo poučevanja z vzgojo: *»Opazimo odzive učencev na moškega učitelja – bolj pritegne pozornost učencev, ko se z njimi pogovarja, šali, jih disciplinira ipd., kakor tudi pri razlagi snovi.*» (razredna učiteljica)

#### 4.1.1 STALIŠČA UČITELJEV IN STALIŠČA UČITELJIC O METODAH IN OBLIKAH DELA

Nato so učitelji in učiteljice izpolnili prvi del vprašalnika, ki je vseboval 21 različnih metod in oblik dela. Zanimalo nas je, kakšna so njihova stališča o tem, kako pogosto jih uporabljajo pri pouku. Ugotavljali bomo, ali se kažejo razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami. Kot smo opazili, tako učitelji kot učiteljice, ki menijo, da se način poučevanja med učitelji in učiteljicami razlikuje, pogosto izpostavijo 'drugačno' uporabo metod dela pri pouku. Ali uporabljajo učitelji res več praktičnih dejavnosti pri pouku kot učiteljice, je torej eno od vprašanj, ki si jih zastavljamo na podlagi nekaterih raziskav in mnenj naših vprašanih učiteljev in učiteljic. Stališča je izrazilo 120 učiteljev in učiteljic, in sicer 59 učiteljev in 61 učiteljic.

Tabela 17: Učitelji in učiteljice o uporabi metod in oblik dela pri pouku

OBLIKE IN METODE DE LA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
frontalna razlaga nove snovi	učiteljice	1,6	8,2	62,3	26,2	1,6	2,154	4	,708
	učitelji	3,4	15,3	52,5	27,1	1,7			
	skupaj	2,5	11,7	57,5	26,7	1,7			
izvajanje poskusa; učenci opazujejo	učiteljice	1,6	16,4	44,3	34,4	3,3	1,568	4	,815
	učitelji	0	11,9	49,2	35,6	3,4			
	skupaj	,8	14,2	46,7	35,0	3,3			

Tabela 17 (nadaljevanje)									
OBLIKE IN METODE DE LA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
demonstracija/prikaz značilnosti nekih pojavov	učiteljice	0	11,5	37,7	41,0	9,8	6,147	3	,105
	učitelji	0	5,1	27,1	62,7	5,1			
	skupaj	0	8,3	32,5	51,7	7,5			
učiteljeva uporaba slik, fotografij, shem, skic, grafov ipd.	učiteljice	0	4,9	27,9	42,6	24,6	8,551	4	,073
	učitelji	1,7	5,1	40,7	45,8	6,8			
	skupaj	,8	5,0	34,2	44,2	15,8			
ponavljanje snovi v manjših skupinah	učiteljice	4,9	16,4	36,1	34,4	6,6	6,036	4	,303
	učitelji	5,1	23,7	35,6	20,3	15,3			
	skupaj	5,0	20,0	35,8	27,5	10,8			
pogovor med učenci o novi snovi (drug drugemu postavljajo vprašanja v skupini)	učiteljice	5,0	40,0	35,0	16,7	3,3	3,698	4	,448
	učitelji	5,1	33,9	27,1	23,7	10,2			
	skupaj	5,0	37,0	31,1	20,2	6,7			
skupinska ponovitev snovi (tekmovanje skupin)	učiteljice	9,8	26,2	41,0	16,4	6,6	3,143	4	,534
	učitelji	6,8	30,5	37,3	23,7	1,7			
	skupaj	8,3	28,3	39,2	20,0	4,2			
skupinsko izdelovanje predmetov (lutk, maket ...)	učiteljice	3,3	21,3	49,2	18,0	8,2	2,058	4	,725
	učitelji	5,1	20,3	39,0	27,1	8,5			
	skupaj	4,2	20,8	44,2	22,5	8,3			
skupinska uporaba igralne ustvarjalnosti (npr. igre vlog)	učiteljice	1,6	13,1	19,7	44,3	21,3	9,431	4	,051
	učitelji	3,4	11,9	27,1	54,2	3,4			
	skupaj	2,5	12,5	23,3	49,2	12,5			
samostojni referat učenca (priprava plakata)	učiteljice	6,6	21,3	42,6	24,6	4,9	5,852	4	,210
	učitelji	6,8	15,3	28,8	35,6	13,6			
	skupaj	6,7	18,3	35,8	30,0	9,2			
učenec izdelava miselni vzorec	učiteljice	9,8	31,1	32,8	13,1	13,1	10,603	4	,031
	učitelji	6,8	18,6	33,9	35,6	5,1			
	skupaj	8,3	25,0	33,3	24,2	9,2			
samostojno reševanje problemskih nalog	učiteljice	0	11,5	34,4	37,7	16,4	6,691	4	,153
	učitelji	1,7	5,1	25,4	57,6	10,2			
	skupaj	,8	8,3	30,0	47,5	13,3			
učenec sam nekaj praktično izdeluje ali ureja	učiteljice	0	8,2	54,1	36,1	1,6	7,477	4	,113
	učitelji	1,7	5,1	40,7	40,7	11,9			
	skupaj	,8	6,7	47,5	38,3	6,7			
samostojno učenje učencev iz učbenikov, učnih listov, člankov ipd., ki jih pripravi učitelj/učiteljica	učiteljice	4,9	24,6	36,1	27,9	6,6	4,937	4	,294
	učitelji	8,5	13,6	45,8	30,5	1,7			
	skupaj	6,7	19,2	40,8	29,2	4,2			
učenec dopolni novo snov z risbami, slikami, ilustracijami ipd.	učiteljice	3,3	4,9	36,1	44,3	11,5	7,625	4	,106
	učitelji	0	16,9	40,7	30,5	11,9			
	skupaj	1,7	10,8	38,3	37,5	11,7			
ponavljanje snovi v dvojicah	učiteljice	6,6	16,4	44,3	23,0	9,8	6,231	4	,183
	učitelji	1,7	30,5	40,7	23,7	3,4			
	skupaj	4,2	23,3	42,5	23,3	6,7			

Tabela 17 (nadaljevanje)

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
igralna ustvarjalnost (npr. igre vlog)	učiteljice	1,6	14,8	34,4	34,4	14,8	2,392	4	,664
	učitelji	3,4	16,9	33,9	39,0	6,8			
	skupaj	2,5	15,8	34,2	36,7	10,8			
referat (plakat), ki ga pripravita dva učenca skupaj	učiteljice	13,1	42,6	27,9	14,8	1,6	6,209	4	,184
	učitelji	13,6	23,7	37,3	18,6	6,8			
	skupaj	13,3	33,3	32,5	16,7	4,2			
reševanje nalog v dvojicah	učiteljice	3,3	19,7	49,2	18,0	9,8	3,697	4	,449
	učitelji	1,7	22,0	40,7	30,5	5,1			
	skupaj	2,5	20,8	45,0	24,2	7,5			
izdelovanje predmetov (lutk, maket ...)	učiteljice	6,6	34,4	39,3	11,5	8,2	5,201	4	,267
	učitelji	13,6	23,7	35,6	22,0	5,1			
	skupaj	10,0	29,2	37,5	16,7	6,7			
učenceva uporaba računalnika/interneta	učiteljice	26,2	29,5	27,9	11,5	4,9	4,884	4	,299
	učitelji	15,3	28,8	25,4	16,9	13,6			
	skupaj	20,8	29,2	26,7	14,2	9,2			

Iz Tabele 17 je razvidno, katere metode in oblike dela vprašani po njihovem mnenju najpogosteje uporabljajo pri svojem delu. Opazno je, da ni metod in oblik dela, ki bi jih večina vprašanih pri delu zelo malo ali zelo veliko uporabljala, kakor tudi, da se jih je največ opredelilo za srednjo varianto – torej srednje pogosta uporaba le-teh. Vseeno pa stališča učiteljev in učiteljic o pogostosti uporabe metod/oblik dela kažejo, da naj bi učitelji in učiteljice namenjali določenim metodam in oblikam dela več pozornosti kot drugim. Poudariti je treba, da učitelji in učiteljice z uporabo različnih učnih metod in oblik dela ne le 'popestrijo' svoje delo in ga napravijo zanimivejšega (sebi ali učencem ter učenkam), temveč tudi, kot poudarjata Peček Čuk in Lesar (2009), učenci in učenke ob takšnem izvajanju pouka razvijajo različne zmožnosti in spretnosti, zato morajo učitelji in učiteljice pri metodični izvedbi razmišljati tudi o tem, kako bodo z izbranimi metodami in oblikami dela vplivali na razvoj različnih področij osebnosti otrok (npr. zmožnost aktivnega sodelovanja, poslušanja, samostojnosti, dogovarjanja z drugimi ipd.).

Več kot polovica vprašanih (51,7 %) učiteljev in učiteljic pri delu veliko uporablja demonstracijsko učno metodo – *demonstracija/prikaz značilnosti nekih pojavov*; manj pa

operacijsko učno metodo – *izvajanje poskusa, kjer učenci opazujejo*, saj jo nekoliko manj kot polovica učiteljev in učiteljic (46,7 %) srednje pogosto uporablja pri delu. Srednje pogosto uporabljajo tudi metodo praktičnih izdelkov – *učenec sam nekaj praktično izdeluje/ureja* (47,5 %), in metodo grafičnih del, kjer *učenec dopolni novo snov z ilustracijami, slikami ipd.* (38,3 %). Uporaba 'praktičnih' učnih metod omogoča učencem in učenkam namreč intenzivno miselno, čustveno in ustvarjalno doživljanje učne snovi, zato jih je treba smiselno vključevati v delo (Tomić, 2003).

Rezultati kažejo, da naj bi učitelji in učiteljice nekoliko pogosteje uporabljali metode grafičnih del – *uporaba slik, fotografij, shem, skic, grafov ipd.*, kar učencem in učenkam omogoča celovitejšo sliko oziroma lažje razumevanje nove učne snovi, saj jih npr. kar 44,2 % meni, da to metodo dela pri svojem delu veliko uporablja. Vendar pa naj bi bila uporaba metode pisnih izdelkov – *izdelava miselnega vzorca pri učiteljih in učiteljicah*, kot tabelska slika pri razlagi snovi, bolj redka, saj se je npr. 33,3 % vprašanih učiteljev in učiteljic opredelilo, da jo zelo malo ali malo uporabljajo, kakor tudi 33,3 %, da jo srednje pogosto uporabljajo. Skoraj polovica učiteljev in učiteljic pa meni, da v svoje delo veliko vključuje metodo igralnih improvizacij (*npr. igre vlog*), in sicer bolj v skupinski obliki dela (49,2 %); nekoliko manj pa v individualni obliki, kjer se le posamezni učenec ali učenka vživi v določeno vlogo (36,7 %).

Iz stališč učiteljev in učiteljic vidimo, da naj bi večino metod dela učitelji in učiteljice uporabljali v kombinaciji z različnimi oblikami dela. Opaziti je, da naj bi nekatere izmed njih učitelji in učiteljice na splošno bolj izvajali v individualnih učnih oblikah kot pa npr. pri delu v dvojicah ali v skupini oziroma obratno. Tako naj bi npr. metodo pisnih izdelkov – *izdelava referata/plakata* učitelji in učiteljice pogosteje prakticirali v individualni obliki dela kot v dvojicah. Da referat/plakat učenci in učenke pripravijo samostojno, se je 39,2 % vprašanih opredelilo, da naj bi to metodo veliko in zelo veliko izvajali v tej obliki dela; medtem ko v delu v dvojicah le 20,9 %. Nekoliko drugače pa pokažejo stališča o pogostosti uporabe metode praktičnih izdelkov – *izdelovanje predmetov (lutk, maket ipd.)*. Večina učiteljev in učiteljic meni, da jo srednje pogosto uporabljajo tako v individualni kot skupinski obliki, vendar vseeno več vprašanih meni, da jo v skupinski obliki dela veliko in zelo veliko uporabljajo (30,8 %); v individualni pa 23,3 % učiteljev in učiteljic.

Iz stališč učiteljev in učiteljic razberemo tudi, da naj bi učitelji in učiteljice na splošno manj uporabljali skupinsko delo in delo v parih. Le-to naj bi bilo najpogosteje pri reševanju nalog, saj vidimo npr., da 31,7 % vprašanih meni, da veliko in zelo veliko spodbujajo reševanje nalog v dvojicah; vendar pa se jih je še več izmed njih opredelilo, da veliko in zelo veliko spodbujajo samostojno reševanje nalog (60,8 %). Velik delež vprašanih tudi meni, da malo in zelo malo uporablja metodo in obliko dela – *pogovor med učenci o novi snovi (drug drugemu postavljajo vprašanja v skupini)*, saj se je za to stopnjo strinjanja opredelilo 42,0 % učiteljev in učiteljic.

Pri tem se odpira vprašanje, ali učitelji in učiteljice ne spodbujajo individualnega dela nekoliko (pre)več oziroma na kakšen način potemtakem dosežejo tiste cilje, ki jih je mogoče doseči z uporabo drugih oblik dela, kot sta skupinsko delo in delo v dvojicah. Dejstvo je, da so učne oblike socialne oblike dela, za katere se sicer učitelji in učiteljice odločijo popolnoma sami, a naj bi bile z vidika njihove 'učinkovitosti' v učnem procesu kar se da enakomerno zastopane, kjer nobena oblika dela ni postavljena v ospredje (Kramar, 2009). Pa vendar naj bi bilo nekoliko več skupinskega dela in dela v dvojicah, kot izpostavlja Kubale (2003). Uporaba skupinskega dela in dela v dvojicah je namreč pomembna predvsem zaradi tega, ker s tema oblikama dela posameznik razvija svojo komunikacijo; se nauči sodelovanja; se usposablja za skupinsko delo; razvija individualne sposobnosti pri delu v skupini ipd., česar pri individualnem delu ne more.

Stališča učiteljev in učiteljic o pogostosti uporabe metod in oblik dela ponujajo še dve zanimivi ugotovitvi. Prva govori o tem, da naj bi razredni učitelji in učiteljice le redko navajali učence in učenke na samostojno učenje iz učbenikov, učnih listov ipd., saj naj bi 25,9 % učiteljev in učiteljic to dokumentacijsko metodo dela malo in zelo malo uporabljali pri svojem delu; srednje pogosto pa kar 40,8 %. Druga ugotovitev pa se navezuje na računalniško opismenjevanje oziroma na delo, pri katerem bi učenci in učenke za učenje uporabljali računalnik. To metodo dela naj bi malo in zelo malo uporabljalo kar 50,0 % učiteljev in učiteljic.

Čeprav je v stališčih o pogostosti uporabe metod in oblik dela med učitelji in učiteljicami v povprečju opaziti nekatera odstopanja, ki govorijo o tem, da naj bi učitelji res nekoliko



pogosteje uporabljali demonstracijske in operacijske metode dela, učiteljice pa metode, pri katerih se pričakuje več verbalnega izražanja (npr. metoda igralne improvizacije), lahko na podlagi dobljenih podatkov vidimo, da se med spoloma pokažejo statistično pomembne razlike le v pogostosti uporabe ene metode/oblike dela, in sicer pri pisnih izdelkih – samostojno izdelovanje miselnega vzorca. 40,7 % učiteljev naj bi to metodo dela veliko in zelo veliko uporabljalo, med tem ko naj bi jo učiteljice manj, in sicer le 26,2 % učiteljic. Ali povedano drugače; 41,9 % učiteljic naj bi to metodo/obliko dela uporabljalo malo in zelo malo, medtem ko naj bi jo malo in zelo malo uporabljalo le 25,4 % učiteljev.

Seveda se nam pri tem zastavi vprašanje, kako to, da so ti podatki pokazali bistveno drugačno sliko, kot pa smo jo dobili ob odgovorih učiteljev in učiteljic pri odprtem vprašanju, kjer so utemeljevali razlike v načinu poučevanja med spoloma tudi s tem, da naj bi učitelji uporabljali drugačne metode dela kot učiteljice in obratno. Prepričanja tako učiteljev kot učiteljic, da naj bi učitelji pri pouku pogosteje kot učiteljice uporabljali praktične metode dela, ne sovpadajo z našimi rezultati, ki prikazujejo njihova stališča. Lahko bi torej rekli, da ugotavljamo, da naj bi učitelji enako poučevali kot učiteljice oziroma enako pogosto naj bi uporabljali večino oblik in metod dela; lahko pa bi se tudi kritično vprašali, ali stališča učiteljev in stališča učiteljic o tem, kako pogosto uporabljajo določene metode/oblike dela, zrcalijo res tudi njihovo dejansko prakso. So morda učiteljice odgovarjale, da pogosteje uporabljajo praktične metode dela, kot pa jih v resnici? So se morda učitelji opredelili do pogoste uporabe praktičnih metod, ker se od njih to tudi 'pričakuje'? Ne nazadnje pa se lahko tudi kritično vprašamo, ali je na stališča učiteljev in stališča učiteljic o tem, kako pogosto uporabljajo določene metode/oblike dela, vplivalo tudi njihovo strokovno znanje o tem, katere metode/oblike dela je dobro več in katere ne prepogosto vključevati v delo. Kot smo omenili, so se učitelji in učiteljice večinoma opredeljevali za srednje vrednosti (srednje pogosta uporaba), kar lahko kaže bodisi na njihovo 'nesigurnost', kako pogosto jih uporabljajo, bodisi pa na dejansko stanje in so bolj ali manj enakomerno zastopane pri njihovem poučevanju, kar naj bi bilo po mnenju Kramarja (2009) tudi pozitivno, kot smo že omenili. Pa vendar, da bi lažje odgovorili na to vprašanje, bi bilo vsekakor treba opazovati delo učiteljev in učiteljic ter dejansko pogostost uporabe metod in oblik dela pri njihovem poučevanju.



#### 4.1.2 STALIŠČA UČENCEV IN UČENK O METODAH IN OBLIKAH

##### DELA

Raziskav, kjer bi učence in učenke vprašali, s katerimi metodami in oblikami dela se po njihovem mnenju pri pouku največ naučijo, v naši in tuji strokovni literaturi nismo zasledili.

Nekateri avtorji, ki smo jih že omenili (npr. Skelton, 2012; Lingard, Martino, Mills in Bahr, 2002), navajajo, da je ženski način poučevanja bolj prilagojen učenkam oziroma jim 'pisan na kožo', kakor tudi, da naj bi moški način poučevanja ustrezal učencem in njihovim potrebam. Katere metode in oblike dela pa so dečkom in deklicam blizu? Ali se učenke v resnici drugače učijo, kot se učenci oziroma obratno ter jim je s tega vidika treba delo prilagoditi?

Nekateri avtorji (npr. Sternod, 2011) omenjajo, da naj bi bile učencem bolj blizu praktične dejavnosti, učenkam pa dejavnosti, kjer se lahko veliko verbalno izražajo, pišejo itd. Zato se nam je zastavilo vprašanje, ali je možno s tem, da povprašamo učence in učenke, s katerimi metodami in oblikami dela se po njihovem mnenju največ naučijo, ugotoviti, katere metode/oblike dela so bliže učencem in katere učenkam oziroma ali razlike v stališčih med njimi sploh obstajajo.

Prav tako bomo v nadaljevanju govorili tudi o tem, ali metode/oblike dela, ki so jih dečki in deklice označili kot njim pomembne oziroma s katerimi se po njihovem mnenju največ naučijo, pogosteje uporabljajo učitelji ali pogosteje učiteljice.

Stališča je izrazilo 452 učencev in učenk, in sicer 222 deklic in 230 dečkov.

Tabela 18: Učenci in učenke o učnih metodah in oblikah dela, s katerimi se po njihovem mnenju največ naučijo

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
	Spol								
ko učitelj/-ica razlaga novo snov vsem učencem	deklice	0	1,4	22,5	46,8	29,3	,866	3	,834
	dečki	0	2,2	20,0	47,0	30,9			
	skupaj	0	1,8	21,2	46,9	30,1			
ko učitelj/-ica izvaja poskuse in ga/jo učenci opazujemo	deklice	,5	3,6	17,6	39,2	39,2	,798	4	,939
	dečki	,9	2,6	17,8	37,8	40,9			
	skupaj	,7	3,1	17,7	38,5	40,0			

Tabela 18 (nadaljevanje)								
OBLIKE IN METODE DE LA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	
	Spol							
ko učitelj/-ica prikaže, kako nek pojav nastane	deklice	,9	3,2	20,7	40,1	35,1		
	dečki	,4	2,2	16,5	42,2	38,7		
	skupaj	,7	2,7	18,6	41,2	36,9	2,356	4
ko učitelj/-ica pri razlagi uporablja slike, fotografije, sheme, skice, grafe ipd.	deklice	,9	4,1	20,3	32,9	41,9		
	dečki	1,3	4,8	24,3	39,1	30,4		
	skupaj	1,1	4,4	22,3	36,1	36,1	6,477	4
ko ponavljam snov v manjši skupini	deklice	1,8	6,3	31,5	36,9	23,4		
	dečki	1,7	13,9	28,7	29,1	26,5		
	skupaj	1,8	10,2	30,1	33,0	25,0	9,249	4
ko se s sošolci pogovarjam o novi snovi (drug drugemu postavljamo vprašanja)	deklice	3,6	10,8	23,9	37,4	24,3		
	dečki	4,8	15,7	27,4	31,7	20,4		
	skupaj	4,2	13,3	25,7	34,5	22,3	4,722	4
ko skupaj ponovimo snov in skupine tekmujemo	deklice	5,4	7,7	23,9	33,8	29,3		
	dečki	6,1	8,7	27,4	33,0	24,8		
	skupaj	5,8	8,2	25,7	33,4	27,0	1,649	4
ko v skupini izdelujem predmete (lutke, makete ...)	deklice	5,0	11,3	26,1	28,4	29,3		
	dečki	6,1	11,3	32,6	26,1	23,9		
	skupaj	5,5	11,3	29,4	27,2	26,5	3,318	4
ko v skupini igravno ustvarjam (npr. igre vlog)	deklice	3,6	9,9	24,3	32,9	29,3		
	dečki	3,5	12,6	31,7	30,0	22,2		
	skupaj	3,5	11,3	28,1	31,4	25,7	5,466	4
ko sam/-a pripravim referat (plakat)	deklice	1,8	3,6	15,3	31,1	48,2		
	dečki	2,6	5,2	17,8	32,2	42,2		
	skupaj	2,2	4,4	16,6	31,6	45,1	2,378	4
ko sam/-a izdelam miselni vzorec	deklice	2,7	7,2	17,1	41,9	31,1		
	dečki	2,2	5,7	22,6	40,0	29,6		
	skupaj	2,4	6,4	19,9	40,9	30,3	2,451	4
ko sam/-a rešujem problemske naloge	deklice	1,8	9,9	24,3	35,6	28,4		
	dečki	3,9	7,4	23,0	33,0	32,6		
	skupaj	2,9	8,6	23,7	34,3	30,5	3,535	4
ko sam/-a nekaj praktično izdelujem ali urejam	deklice	3,2	9,0	27,0	34,7	26,1		
	dečki	1,7	5,7	30,9	39,6	22,2		
	skupaj	2,4	7,3	29,0	37,2	24,1	4,703	4
ko se sam/-a učim iz učbenikov, učnih listov, člankov ipd., ki jih pripravi učitelj	deklice	2,7	9,0	19,4	32,0	36,9		
	dečki	4,3	12,6	23,0	34,3	25,7		
	skupaj	3,5	10,8	21,2	33,2	31,2	7,734	4
ko dopolnim novo snov z risbami, slikami, ilustracijami ipd.	deklice	2,7	9,9	23,9	36,9	26,6		
	dečki	4,3	11,7	27,4	30,9	25,7		
	skupaj	3,5	10,8	25,7	33,8	26,1	3,022	4

Tabela 18 (nadaljevanje)									
OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat		
	Spol								
ko ponavljam snov s svojim sošolcem/sošolko	deklice	2,3	8,1	21,2	40,5	27,9			
	dečki	4,3	11,7	26,5	37,4	20,0			
	skupaj	3,3	10,0	23,9	38,9	23,9	7,604	4	,107
ko se vključim v igralno ustvarjanje (npr. igre vlog)	deklice	4,1	7,7	27,9	33,3	27,0			
	dečki	3,9	15,2	29,1	29,1	22,6			
	skupaj	4,0	11,5	28,5	31,2	24,8	7,204	4	,125
ko pripravim referat (plakat) s svojim sošolcem ali sošolko	deklice	4,1	1,4	14,0	38,7	41,9			
	dečki	4,3	7,0	21,3	30,4	37,0			
	skupaj	4,2	4,2	17,7	34,5	39,4	14,861	4	,005
ko rešujem naloge s sošolcem/sošolko	deklice	3,2	5,4	26,6	37,4	27,5			
	dečki	4,8	10,4	28,7	33,5	22,6			
	skupaj	4,0	8,0	27,7	35,4	25,0	6,083	4	,193
ko izdelujem predmete (lutke, makete ...)	deklice	9,0	9,9	23,9	31,5	25,7			
	dečki	7,0	9,6	34,3	28,3	20,9			
	skupaj	8,0	9,7	29,2	29,9	23,2	6,383	4	,172
ko delam na računalniku/ uporaba interneta	deklice	5,9	10,8	18,9	26,6	37,8			
	dečki	5,2	7,0	23,0	24,8	40,0			
	skupaj	5,5	8,8	21,0	25,7	38,9	3,171	4	,530

Podatki kažejo, da se učenci in učenke po njihovem mnenju veliko in zelo veliko naučijo, če učitelji in učiteljice uporabljajo naslednje metode in oblike dela: *izvajanje poskusa, kjer učenci in učenke opazujejo (78,5 %)*; *demonstracija/prikaz nekega pojava (78,1 %)*; *frontalna razlaga snovi, ko učitelji in učiteljice razlagajo novo snov vsem učencem in učenkam (77,0 %)*; *samostojna izdelava referata oz. plakata (76,7 %)*; *izdelava plakata s sošolcem (73,9 %)*; *uporaba fotografij, slik, grafov ipd. pri razlagi nove snovi (72,2 %)* in *samostojna izdelava miselnih vzorcev (71,2 %)*.

Na splošno lahko rečemo, da se je pri vseh metodah in oblikah dela več kot polovica vprašanih učencev in učenk opredelila, da se z njimi veliko in zelo veliko naučijo in nobena metoda/oblika dela ne izstopa kot izrazito nepomembna. Tiste, pri katerih se je še največ učencev in učenk opredelilo za skrajno izbiro, ki govori o tem, da se z izbrano metodo/obliko dela zelo malo naučijo, so: pogovor s sošolci, ko drug drugemu postavljajo vprašanja v skupini (4,8 %); ko v skupini izdelujejo predmete – npr. lutke, makete ipd. (5,5 %); ko delajo

z računalnikom/internetom (5,5 %) in ko sami izdelujejo predmete – npr. lutke, makete ipd. (8,0 %). Vendar se tudi pri omenjenih metodah/oblikah dela pojavi visoka stopnja strinjanja, da se z njimi veliko in zelo veliko naučijo, saj tako meni več kot polovica učencev in učenk.

Statistično pomembne razlike v stališčih med učenci in učenkami se pokažejo le v enem primeru, in sicer pri metodi pisnih izdelkov – *izdelovanje referata (plakata) s sošolcem/sošolko*. S to metodo in obliko dela naj bi se npr. veliko in zelo veliko naučilo 80,6 % učenk in 67,4 % učencev, kar bi lahko tudi kazalo na to, da učenke v primerjavi z učenci raje delajo oziroma se učijo v dvojicah .

Pri omenjeni metodi/obliki dela gre predvsem za medsebojno sodelovanje, dogovarjanje, sporazumevanje (komuniciranje), ne nazadnje pa tudi za verbalno izražanje (predstavitev referata), kar bi morda lahko potrjevalo stereotip o razlikah med spoloma, da so deklice verbalnim aktivnostim bolj naklonjene kot dečki.

Vsa druga stališča učencev in stališča učenk o metodah/oblikah dela kažejo, da učenci in učenke menijo, da se z njimi enako veliko naučijo.

#### **4.1.3 PRIMERJAVA STALIŠČ O METODAH/OBLIKAH DELA MED UČITELJI IN UČITELJICAMI TER UČENCI IN UČENKAMI**

Ugotovili smo, kako pogosto naj bi učitelji in učiteljice po njihovem mnenju uporabljali določene metode/oblike dela, kakor tudi, s katerimi metodami/oblikami dela naj bi se učenci in učenke po njihovem mnenju največ naučili.

V nadaljevanju se bomo osredotočili na 3 vidike, ki nas zanimajo, ter jih med seboj primerjali, in sicer:

- stališča učiteljev in učiteljic o pogostosti uporabe metod/oblik dela s stališči učencev in učenk o tem, s katerimi metodami/oblikami dela se pri pouku največ naučijo;
- stališča učiteljic o pogostosti uporabe metod/oblik dela s stališči učencev in učenk o tem, s katerimi metodami/oblikami dela se pri pouku največ naučijo ter

- stališča učiteljev o pogostosti uporabe metod/oblik dela s stališči učencev in učenk o tem, s katerimi metodami/oblikami dela se pri pouku največ naučijo.

S to primerjavo želimo ugotoviti, kako pogosto naj bi učitelji in učiteljice po njihovem mnenju uporabljali metode/oblike dela, s katerimi naj bi se tudi učenci in učenke po njihovem mnenju pri pouku največ naučili. Ker pa nas zanimajo predvsem razlike med spoloma, želimo ugotoviti, kako pogosto naj bi po mnenju učiteljic one same uporabljale metode/oblike dela, ki so jih učenci in učenke označili za njim 'pomembne', in kako pogosto naj bi po mnenju učiteljev te metode/oblike dela uporabljali oni.

Na podlagi tega bomo poskušali odgovoriti na vprašanje, ali bi lahko sklepali, da poučujejo učiteljice bolj na način, ki ustreza učenkam, in učitelji na način, ki ustreza učencem. Primerjamo stališča 120 učiteljev in učiteljic ter 452 učencev in učenk.

Tabela 19: Stališča učiteljev in učiteljic ter stališča učencev in učenk o metodah/oblikah dela

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učenci in učenke ter učitelji in učiteljice								
frontalna razlaga nove snovi	učenci in učenke	0	1,8	21,2	46,9	30,1			
	učitelji in učiteljice	2,5	11,7	57,5	26,7	1,7	119,524	4	,000
izvajanje poskusa; učenci opazujejo	učenci in učenke	,7	3,1	17,7	38,5	40,0			
	učitelji in učiteljice	,8	14,2	46,7	35,0	3,3	119,524	4	,000
demonstracija/prikaz značilnosti nekih pojavov	učenci in učenke	,7	2,7	18,6	41,2	36,9			
	učitelji in učiteljice	0	8,3	32,5	51,7	7,5	46,428	4	,000
učiteljeva uporaba slik, fotografij, shem, skic, grafov ipd.	učenci in učenke	1,1	4,4	22,3	36,1	36,1			
	učitelji in učiteljice	,8	5,0	34,2	44,2	15,8	19,319	4	,001
ponavljanje snovi v manjših skupinah	učenci in učenke	1,8	10,2	30,1	33,0	25,0			
	učitelji in učiteljice	5,0	20,0	35,8	27,5	10,8	25,815	4	,000

Tabela 19 (nadaljevanje)

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učenci in učenke ter učitelji in učiteljice								
pogovor med učenci o novi snovi (drug drugemu postavljajo vprašanja v skupini)	učenci in učenke	4,2	13,3	25,7	34,5	22,3			
	učitelji in učiteljice	5,0	37,0	31,1	20,2	6,7	48,432	4	,000
skupinska ponovitev snovi (tekmovanje skupin)	učenci in učenke	5,8	8,2	25,7	33,4	27,0			
	učitelji in učiteljice	8,3	28,3	39,2	20,0	4,2	65,902	4	,000
skupinsko izdelovanje predmetov (lutk, maket ...)	učenci in učenke	5,5	11,3	29,4	27,2	26,5			
	učitelji in učiteljice	4,2	20,8	44,2	22,5	8,3	27,830	4	,000
skupinska uporaba igralne ustvarjalnosti (npr. igre vlog)	učenci in učenke	3,5	11,3	28,1	31,4	25,7			
	učitelji in učiteljice	2,5	12,5	23,3	49,2	12,5	16,902	4	,002
samostojni referat učenca (priprava plakata)	učenci in učenke	2,2	4,4	16,6	31,6	45,1			
	učitelji in učiteljice	6,7	18,3	35,8	30,0	9,2	80,692	4	,000
učenec izdelava miselni vzorec	učenci in učenke	2,4	6,4	19,9	40,9	30,3			
	učitelji in učiteljice	8,3	25,0	33,3	24,2	9,2	71,761	4	,000
samostojno reševanje problemskih nalog	učenci in učenke	2,9	8,6	23,7	34,3	30,5			
	učitelji in učiteljice	,8	8,3	30,0	47,5	13,3	18,025	4	,001
učenec sam nekaj praktično izdeluje ali ureja	učenci in učenke	2,4	7,3	29,0	37,2	24,1			
	učitelji in učiteljice	,8	6,7	47,5	38,3	6,7	25,252	4	,000
samostojno učenje učencev iz učbenikov, učnih listov, člankov ipd., ki jih pripravi učitelj	učenci in učenke	3,5	10,8	21,2	33,2	31,2			
	učitelji in učiteljice	6,7	19,2	40,8	29,2	4,2	49,407	4	,000
učenec dopolni novo snov z risbami, slikami, ilustracijami ipd.	učenci in učenke	3,5	10,8	25,7	33,8	26,1			
	učitelji in učiteljice	1,7	10,8	38,3	37,5	11,7	15,364	4	,004
ponavljanje snovi v dvojicah	učenci in učenke	3,3	10,0	23,9	38,9	23,9			
	učitelji in učiteljice	4,2	23,3	42,5	23,3	6,7	45,653	4	,000

Tabela 19 (nadaljevanje)

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učenci in učenke ter učitelji in učiteljice								
igralna ustvarjalnost (npr. igre vlog)	učenci in učenke	4,0	11,5	28,5	31,2	24,8			
	učitelji in učiteljice	2,5	15,8	34,2	36,7	10,8	12,326	4	,015
referat (plakat), ki ga pripravita dva učenca skupaj	učenci in učenke	4,2	4,2	17,7	34,5	39,4			
	učitelji in učiteljice	13,3	33,3	32,5	16,7	4,2	147,480	4	,000
reševanje nalog v dvojicah	učenci in učenke	4,0	8,0	27,7	35,4	25,0			
	učitelji in učiteljice	2,5	20,8	45,0	24,2	7,5	41,645	4	,000
izdelovanje predmetov (lutk, maket ...)	učenci in učenke	8,0	9,7	29,2	29,9	23,2			
	učitelji in učiteljice	10,0	29,2	37,5	16,7	6,7	47,770	4	,000
učenčeva uporaba računalnika/interneta	učenci in učenke	5,5	8,8	21,0	25,7	38,9			
	učitelji in učiteljice	20,8	29,2	26,7	14,2	9,2	87,717	4	,000

Omenili smo, da so se učitelji in učiteljice pretežno odločali za srednje pogosto uporabo večine metod/oblik dela, medtem ko učenci in učenke menijo, da se z večino metod/oblik dela veliko in zelo veliko naučijo. Tako ni presenetljivo, da se pokažejo med stališči učiteljev in učiteljic ter stališči učencev in učenk pri vseh metodah/oblikah dela statistično pomembne razlike.

Zanimivo je izpostaviti predvsem metode/oblike dela, s katerimi naj bi se učenci in učenke veliko in zelo veliko naučili, medtem ko naj bi jih učitelji in učiteljice malo in zelo malo uporabljali pri svojem delu; med vsemi najbolj izstopata *referat (plakat), ki ga pripravita dva učenca oziroma učenki skupaj*, ter *učenčeva uporaba računalnika/interneta*. Iz podatkov je tako npr. razvidno, da se po mnenju več kot polovice učencev in učenk (64,6 %) veliko in zelo veliko naučijo, če pri šolskem delu uporabljajo računalnik; učiteljev in učiteljic, ki menijo, da to metodo dela uporabljajo veliko in zelo veliko, pa je le 23,4 %.

Prav tako so zanimivi podatki, ki kažejo na to, da naj bi učitelji in učiteljice nekatere metode/oblike dela sicer uporabljali veliko in zelo veliko, vendar še zdaleč ne toliko, kot naj bi se učenci in učenke po njihovem mnenju z njimi naučili pri pouku. Tako npr. ugotovimo, da naj bi frontalno razlago veliko in zelo veliko uporabljajo le 28,4 % učiteljev in učiteljic, 77,0 % učencev in učenk pa naj bi se s to obliko dela veliko in zelo veliko naučilo. Morda gre vzroke za to razliko iskati v tem, da se učitelji in učiteljice zavedajo, da prepogosta uporaba frontalne razlage učne snovi ni zaželena, na kar so bili najverjetneje opozorjeni že pri svojem študiju in na kar opozarja tudi strokovna literatura (npr. Tomić, 2003; Poljak, 1991).

V Tabeli 20 primerjamo stališča 61 učiteljic s stališči 222 učenk ter s stališči 230 učencev.

Tabela 20: Stališča učiteljic o pogostosti njihove uporabe metod/oblik dela in stališča učencev ter stališča učenk o tem, s katerimi metodami/oblikami dela se pri pouku največ naučijo

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učiteljice, učenci, učenke								
frontalna razlaga nove snovi	učiteljice	1,6	8,2	62,3	26,2	1,6			
	učenke	0	1,4	22,5	46,8	29,3	56,386	4	,000
	učenci	0	2,2	20,0	47,0	30,9	60,248	4	,000
izvajanje poskusa; učenci opazujejo	učiteljice	1,6	16,4	44,3	34,4	3,3			
	učenke	,5	3,6	17,6	39,2	39,2	47,791	4	,000
	učenci	,9	2,6	17,8	37,8	40,9	52,160	4	,000
demonstracija/prikaz značilnosti nekih pojavov	učiteljice	0	11,5	37,7	41,0	9,8			
	učenke	,9	3,2	20,7	40,1	35,1	23,238	4	,000
	učenci	,4	2,2	16,5	42,2	38,7	33,018	4	,000
učiteljeva uporaba slik, fotografij, shem, skic, grafov ipd.	učiteljice	0	4,9	27,9	42,6	24,6			
	učenke	,9	4,1	20,3	32,9	41,9	6,946	4	,139
	učenci	1,3	4,8	24,3	39,1	30,4	1,747	4	,782
ponavljanje snovi v manjših skupinah	učiteljice	4,9	16,4	36,1	34,4	6,6			
	učenke	1,8	6,3	31,5	36,9	23,4	18,524	5	,002
	učenci	1,7	13,9	28,7	29,1	26,5	15,918	5	,007
pogovor med učenci o novi snovi (drug drugemu postavljajo vprašanja v skupini)	učiteljice	5,0	40,0	35,0	16,7	3,3			
	učenke	3,6	10,8	23,9	37,4	24,3	42,737	4	,000
	učenci	4,8	15,7	27,4	31,7	20,4	26,604	4	,000
skupinska ponovitev snovi (tekmovanje skupin)	učiteljice	9,8	26,2	41,0	16,4	6,6			
	učenke	5,4	7,7	23,9	33,8	29,3	35,664	4	,000
	učenci	6,1	8,7	27,4	33,0	24,8	28,075	4	,000



Tabela 20 (nadaljevanje)

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učiteljice, učenci, učenke								
skupinsko izdelovanje predmetov (lutk, maket ...)	učiteljice	3,3	21,3	49,2	18,0	8,2			
	učenke	5,0	11,3	26,1	28,4	29,3	22,629	4	,000
	učenci	6,1	11,3	32,6	26,1	23,9	15,021	4	,005
skupinska uporaba igralne ustvarjalnosti (npr. igre vlog)	učiteljice	1,6	13,1	19,7	44,3	21,3			
	učenke	3,6	9,9	24,3	32,9	29,3	4,344	4	,361
	učenci	3,5	12,6	31,7	30,0	22,2	5,929	4	,204
samostojni referat učenca (priprava plakata)	učiteljice	6,6	21,3	42,6	24,6	4,9			
	učenke	1,8	3,6	15,3	31,1	48,2	64,619	4	,000
	učenci	2,6	5,2	17,8	32,2	42,2	49,980	4	,000
učenec izdelava miselni vzorec	učiteljice	9,8	31,1	32,8	13,1	13,1			
	učenke	2,7	7,2	17,1	41,9	31,1	50,431	4	,000
	učenci	2,2	5,7	22,6	40,0	29,6	53,143	4	,000
samostojno reševanje problemskih nalog	učiteljice	0	11,5	34,4	37,7	16,4			
	učenke	1,8	9,9	24,3	35,6	28,4	5,780	4	,216
	učenci	3,9	7,4	23,0	33,0	32,6	10,466	4	,033
učenec sam nekaj praktično izdeluje ali ureja	učiteljice	0	8,2	54,1	36,1	1,6			
	učenke	3,2	9,0	27,0	34,7	26,1	26,419	4	,000
	učenci	1,7	5,7	30,9	39,6	22,2	20,374	4	,000
samostojno učenčevo učenje iz učbenikov, učnih listov, člankov ipd., ki jih pripravi učitelj	učiteljice	4,9	24,6	36,1	27,9	6,6			
	učenke	2,7	9,0	19,4	32,0	36,9	30,732	4	,000
	učenci	4,3	12,6	23,0	34,3	25,7	16,518	4	,002
učenec dopolni novo snov z risbami, slikami, ilustracijami ipd.	učiteljice	3,3	4,9	36,1	44,3	11,5			
	učenke	2,7	9,9	23,9	36,9	26,6	9,436	4	,050
	učenci	4,3	11,7	27,4	30,9	25,7	10,392	4	,034
ponavljanje snovi v dvojicah	učiteljice	6,6	16,4	44,3	23,0	9,8			
	učenke	2,3	8,1	21,2	40,5	27,9	26,413	4	,000
	učenci	4,3	11,7	26,5	37,4	20,0	12,041	4	,017
igralna ustvarjalnost (npr. igre vlog)	učiteljice	1,6	14,8	34,4	34,4	14,8			
	učenke	4,1	7,7	27,9	33,3	27,0	7,075	4	,132
	učenci	3,9	15,2	29,1	29,1	22,6	3,045	4	,550
referat (plakat), ki ga pripravita dva učenca skupaj	učiteljice	13,1	42,6	27,9	14,8	1,6			
	učenke	4,1	1,4	14,0	38,7	41,9	123,077	4	,000
	učenci	4,3	7,0	21,3	30,4	37,0	74,116	4	,000
reševanje nalog v dvojicah	učiteljice	3,3	19,7	49,2	18,0	9,8			
	učenke	3,2	5,4	26,6	37,4	27,5	30,948	4	,000
	učenci	4,8	10,4	28,7	33,5	22,6	17,452	4	,002
izdelovanje predmetov (lutk, maket ...)	učiteljice	6,6	34,4	39,3	11,5	8,2			
	učenke	9,0	9,9	23,9	31,5	25,7	37,225	4	,000
	učenci	7,0	9,6	34,3	28,3	20,9	30,259	4	,000

Tabela 20 (nadaljevanje)

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učiteljice, učenci, učenke								
učenčeva uporaba računalnika/interneta	učiteljice	26,2	29,5	27,9	11,5	4,9			
	učenke	5,9	10,8	18,9	26,6	37,8	54,041	4	,000
	učenci	5,2	7,0	23,0	24,8	40,0	65,634	4	,000

Iz Tabele 20 je mogoče razbrati, da se le pri treh metodah/oblikah dela ne pojavijo statistično pomembne razlike v stališčih med učenci in učiteljicami ter stališčih med učenkami in učiteljicami, in sicer pri: *učiteljevi uporabi slik, fotografij, shem, skic, grafov ipd.*; *skupinski uporabi igralne ustvarjalnosti (npr. igre vlog)* ter *individualni igralni ustvarjalnosti*. Tako lahko rečemo, da naj bi omenjene metode/oblike dela učiteljice po njihovem mnenju uporabljale približno tako pogosto, kakor pogosto tudi učenci in učenke navajajo, da se z njimi pri pouku veliko naučijo.

Pri eni metodi/obliki dela pa se pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med učenci in učiteljicami, ne pa tudi v stališčih med učenkami in učiteljicami, in sicer pri: *samostojnem reševanju problemskih nalog*. Z omenjeno metodo/obliko dela naj bi se npr. zelo veliko naučilo 32,6 % učencev; učiteljic, ki naj bi jo pri poučevanju zelo veliko uporabljale, pa je le 16,4 %.

Pri vseh drugih metodah/oblikah dela pa spet opazimo statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci ter v stališčih med učiteljicami in učenkami. Tako npr. opazimo velike razlike pri metodi/obliki dela *referat (plakat), ki ga pripravita dva učenca skupaj*. Da se s tem načinom dela zelo veliko naučijo, meni kar 41,9 % učenk in 37,0 % učencev, medtem ko naj bi to metodo/obliko dela zelo veliko uporabljalo le 1,6 % učiteljic.

V nadaljevanju nas torej zanima, ali bi lahko govorili, da kažejo stališča učiteljev o pogostosti njihove uporabe učnih metod/oblik dela na to, da naj bi pogosteje kot učiteljice pri pouku uporabljali metode/oblike dela, s katerimi naj bi se tako učenci kot tudi učenke po njihovem mnenju pri pouku veliko naučili.

V Tabeli 21 primerjamo stališča 59 učiteljev s stališči 222 deklic ter s stališči 230 dečkov.

Tabela 21: Stališča učiteljev o pogostosti njihove uporabe metod/oblik dela in stališča učencev ter stališča učenk o tem, s katerimi metodami/oblikami dela se pri pouku največ naučijo

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učitelji, učenke, učenci								
frontalna razlaga nove snovi	učitelji	3,4	15,3	52,5	27,1	1,7			
	učenke	0	1,4	22,5	46,8	29,3	62,544	4	,000
	učenci	0	2,2	20,0	47,0	30,9	63,393	4	,000
izvajanje poskusa; učenci opazujejo	učitelji	0	11,9	49,2	35,6	3,4			
	učenke	,5	3,6	17,6	39,2	39,2	44,458	4	,000
	učenci	,9	2,6	17,8	37,8	40,9	48,399	4	,000
demonstracija/prikaz značilnosti nekih pojavov	učitelji	0	5,1	27,1	62,7	5,1			
	učenke	,9	3,2	20,7	40,1	35,1	21,807	4	,000
	učenci	,4	2,2	16,5	42,2	38,7	25,450	4	,000
učiteljeva uporaba slik, fotografij, shem, skic, grafov ipd.	učitelji	1,7	5,1	40,7	45,8	6,8			
	učenke	,9	4,1	20,3	32,9	41,9	27,117	4	,000
	učenci	1,3	4,8	24,3	39,1	30,4	15,355	4	,004
ponavljanje snovi v manjših skupinah	učitelji	5,1	23,7	35,6	20,3	15,3			
	učenke	1,8	6,3	31,5	36,9	23,4	21,725	4	,000
	učenci	1,7	13,9	28,7	29,1	26,5	9,543	4	,049
pogovor med učenci o novi snovi (drug drugemu postavljajo vprašanja v skupini)	učitelji	5,1	33,9	27,1	23,7	10,2			
	učenke	3,6	10,8	23,9	37,4	24,3	23,221	4	,000
	učenci	4,8	15,7	27,4	31,7	20,4	11,776	4	,019
skupinska ponovitev snovi (tekmovanje skupin)	učitelji	6,8	30,5	37,3	23,7	1,7			
	učenke	5,4	7,7	23,9	33,8	29,3	39,426	4	,000
	učenci	6,1	8,7	27,4	33,0	24,8	32,370	4	,000
skupinsko izdelovanje predmetov (lutk, maket ...)	učitelji	5,1	20,3	39,0	27,1	8,5			
	učenke	5,0	11,3	26,1	28,4	29,3	13,717	4	,008
	učenci	6,1	11,3	32,6	26,1	23,9	8,967	4	,062
skupinska uporaba igralne ustvarjalnosti (npr. igre vlog)	učitelji	3,4	11,9	27,1	54,2	3,4			
	učenke	3,6	9,9	24,3	32,9	29,3	19,116	4	,001
	učenci	3,5	12,6	31,7	30,0	22,2	17,274	4	,002
samostojni referat učenca (priprava plakata)	učitelji	6,8	15,3	28,8	35,6	13,6			
	učenke	1,8	3,6	15,3	31,1	48,2	33,157	4	,000
	učenci	2,6	5,2	17,8	32,2	42,2	22,444	4	,000
učenec izdelava miselni vzorec	učitelji	6,8	18,6	33,9	35,6	5,1			
	učenke	2,7	7,2	17,1	41,9	31,1	27,632	4	,000
	učenci	2,2	5,7	22,6	40,0	29,6	26,832	4	,000
samostojno reševanje problemskih nalog	učitelji	1,7	5,1	25,4	57,6	10,2			
	učenke	1,8	9,9	24,3	35,6	28,4	13,171	4	,010
	učenci	3,9	7,4	23,0	33,0	32,6	17,033	4	,002

Tabela 21 (nadaljevanje)

OBLIKE IN METODE DELA	Stopnja strinjanja	zelo malo f (%)	malo f (%)	srednje f (%)	veliko f (%)	zelo veliko f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učitelji, učenke, učenci								
učenec sam nekaj praktično izdeluje ali ureja	učitelji	1,7	5,1	40,7	40,7	11,9			
	učenke	3,2	9,0	27,0	34,7	26,1	8,695	4	,069
	učenci	1,7	5,7	30,9	39,6	22,2	3,903	4	,419
samostojno učenčevo učenje iz učbenikov, učnih listov, člankov ipd., ki jih pripravi učitelj	učitelji	8,5	13,6	45,8	30,5	1,7			
	učenke	2,7	9,0	19,4	32,0	36,9	37,602	4	,000
	učenci	4,3	12,6	23,0	34,3	25,7	23,516	4	,000
učenec dopolni novo snov z risbami, slikami, ilustracijami ipd.	učitelji	0	16,9	40,7	30,5	11,9			
	učenke	2,7	9,9	23,9	36,9	26,6	13,263	4	,010
	učenci	4,3	11,7	27,4	30,9	25,7	10,225	4	,037
ponavljanje snovi v dvojicah	učitelji	1,7	30,5	40,7	23,7	3,4			
	učenke	2,3	8,1	21,2	40,5	27,9	41,226	4	,000
	učenci	4,3	11,7	26,5	37,4	20,0	25,024	4	,000
igralna ustvarjalnost (npr. igre vlog)	učitelji	3,4	16,9	33,9	39,0	6,8			
	učenke	4,1	7,7	27,9	33,3	27,0	13,631	4	,009
	učenci	3,9	15,2	29,1	29,1	22,6	8,014	4	,091
referat (plakat), ki ga pripravita dva učenca skupaj	učitelji	13,6	23,7	37,3	18,6	6,8			
	učenke	4,1	1,4	14,0	38,7	41,9	81,087	4	,000
	učenci	4,3	7,0	21,3	30,4	37,0	40,218	4	,000
reševanje nalog v dvojicah	učitelji	1,7	22,0	40,7	30,5	5,1			
	učenke	3,2	5,4	26,6	37,4	27,5	28,849	4	,000
	učenci	4,8	10,4	28,7	33,5	22,6	15,880	4	,003
izdelovanje predmetov (lutk, maket...)	učitelji	13,6	23,7	35,6	22,0	5,1			
	učenke	9,0	9,9	23,9	31,5	25,7	21,027	4	,000
	učenci	7,0	9,6	34,3	28,3	20,9	17,352	4	,002
učenčeva uporaba računalnika/interneta	učitelji	15,3	28,8	25,4	16,9	13,6			
	učenke	5,9	10,8	18,9	26,6	37,8	26,736	4	,000
	učenci	5,2	7,0	23,0	24,8	40,0	36,997	4	,000

Podatki kažejo, da se le pri eni metodi/obliki dela ne pojavijo statistično pomembne razlike v stališčih med učenci in učitelji ter v stališčih med učenkami in učitelji, in sicer pri: *učenec oziroma učenka sam/-a nekaj praktično izdeluje ali ureja*. Tako lahko rečemo, da naj bi po mnenju več kot polovice učiteljev (52,6 %) to metodo veliko in zelo veliko uporabljalo pri pouku; tudi veliko učenek (60,8 %) in učencev (61,8 %) meni, da se s to metodo pri pouku veliko in zelo veliko naučijo.

Pri dveh metodah/oblikah dela pa se pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med učenkami in učitelji, ne pa tudi v stališčih med učenci in učitelji, in sicer pri: *skupinskem izdelovanju predmetov – npr. lutk, maket ipd. ter individualni igralni ustvarjalnosti*. Z omenjenima metodama/oblikama dela naj bi se v povprečju nekoliko več učenk kot učencev veliko in zelo veliko naučilo (pri prvi metodi 57,7 % učenk in 50,0 % učencev; pri drugi metodi 60,3 % učenk in 51,7 % učencev); učiteljev, ki naj bi ju po njihovem mnenju uporabljali veliko in zelo veliko, pa je pri prvi metodi 35,6 %, pri drugi pa 47,8 %.

Tako tudi pri tej primerjavi zasledimo veliko statistično pomembnih razlik, kar pomeni, da za večino metod/oblik dela (18 od 21) učenci in učenke menijo, da se z njimi pri pouku veliko in zelo veliko naučijo, medtem ko večina učiteljev meni, da jih pri pouku uporablja srednje pogosto. Tudi tu se največje odstopanje pojavi pri metodi/obliki dela *referat (plakat), ki ga pripravita dva učenca skupaj*.

#### **4.1.4 POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 1**

Kaj lahko torej sklenemo na podlagi teh primerjav? Večina učiteljev in učiteljic se je opredelila do srednje pogoste uporabe večine metod/oblik dela, največ učencev in učenk pa meni, da se z večino metod/oblik dela veliko in zelo veliko nauči. Prav tako smo ugotovili, da se med stališči učiteljev in stališči učiteljic o pogostosti njihove uporabe metod/oblik dela pri pouku pokažejo statistično pomembne razlike le pri pogostosti uporabe ene metode/oblike dela, in sicer pri metodi pisnih izdelkov – *učenčevo samostojno izdelovanje miselnega vzorca* (metodo/obliko dela naj bi pogosteje uporabljali učitelji kot pa učiteljice).

Prav tako se pojavijo statistično pomembne razlike v stališčih med učenci in učenkami o metodah/oblikah dela, s katerimi se po njihovem mnenju največ naučijo, le pri eni metodi/obliki dela. Ugotovili smo, da več učenk kot učencev meni, da se z *izdelovanjem referata (plakata) s sošolcem/sošolko* veliko in zelo veliko naučijo.

Tako ni presenetljiva ugotovitev, da so se pri primerjavi stališč učiteljev in učiteljic o tem, kako pogosto uporabljajo učne metode/oblike dela pri pouku s stališči učencev in učenk o tem, s katerimi metodami/oblikami dela se pri pouku največ naučijo, pokazale statistično pomembne razlike, zaradi katerih gre lahko sklepati, da naj ne bi ne učitelji in ne učiteljice

uporabljali veliko in zelo veliko metod/oblik dela, s katerimi naj bi se učenci in učenke pri pouku veliko in zelo veliko naučili. Predvsem pri dveh metodah/oblikah dela je opaziti velike razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami ter stališči učencev in učenk, in sicer pri *referatu (plakatu), ki ga pripravita dva učenca/učenki skupaj* ter pri *učenčevi uporabi računalnika/interneta*.

Prav tako bi na podlagi naših rezultatov o stališčih učiteljev in stališčih učiteljic težko sklepali, da poučujejo učiteljice na način, ki bolj ustreza učenkam, učitelji pa na način, ki ustreza učencem, čeprav se pri eni metodi/obliki dela pojavijo statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci, ne pa tudi v stališčih med učiteljicami in učenkami, ter pri dveh metodah/oblikah dela statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenkami, ne pa tudi v stališčih med učitelji in učenci.

Podatki kažejo, da učiteljice npr. naj ne bi pogosto uporabljale metode/oblike dela, ki tudi učenkam naj ne bi najbolj 'ustrezala' – *samostojno reševanje problemskih nalog*. Ravno tako je opaziti, da naj bi učitelji uporabljali dve metodi/obliki dela (*skupinsko izdelovanje predmetov in igralno ustvarjalnost*) tako pogosto, kot to 'ustreza' večini dečkom, kar lahko kaže na to, da bi učitelji morda res lahko nekoliko bolj poučevali na način, ki 'ustreza' učencem, učiteljice pa na način, ki 'ustreza' učenkam. Seveda pa menimo, da bi morali dodatno raziskati to področje, da bi lahko omenjeno tezo potrdili z večjo gotovostjo. Morda bi bilo treba razmisliti tudi o drugačnem raziskovalnem pristopu, npr. opazovanje poučevanja učiteljev in učiteljic; videti, pri katerih metodah/oblikah dela učenci in pri katerih učenke aktivno in z veseljem sodelujejo ipd. Kot smo že omenili, ni nujno, da stališča učiteljev in stališča učiteljic o pogostosti lastne uporabe metod/oblik dela pri pouku zrcalijo tudi njihovo dejansko prakso; kakor tudi, da se res tolikšen delež učencev in delež učenk z vsemi oblikami/metodami dela veliko in zelo veliko nauči, kot menijo sami.

Ker se v stališčih med učiteljicami in učitelji v pogostosti uporabe metod/oblik dela pojavijo statistično pomembne razlike le pri 1 od 21 metod/oblik dela, lahko **prvo hipotezo**, ki se glasi: »*Stališča o načinu poučevanja učiteljev se statistično pomembno razlikujejo od stališč o načinu poučevanja učiteljic*«, delno zavrnamo.

## 4.2 NAČIN VZGOJE UČITELJEV IN UČITELJIC

Poglavje bomo razdelili na tri večja podpoglavja.

V prvem bomo najprej predstavili odgovore učiteljev in učiteljic na vprašanje: »*Ali menite, da se način vzgoje med žensko in moškim razlikuje?*« Če so odgovorili z da, smo jih prosili, da navedejo vsaj eno ali dve značilnosti, po katerih se način vzgoje med spoloma razlikuje. Nato so učitelji in učiteljice izrazili svoja stališča povezana z različnimi vzgojnimi pristopi oziroma z načini vodenja razreda, discipliniranja in kaznovanja ter označili, koliko veljajo za njih. En del se nanaša na stališča o različnih vzgojnih pristopih v razredu gledano na splošno, drugi del pa bolj specifično – na pristop do dečkov in deklic.

V drugem podpoglavju bomo pogledali, kakšna stališča o vzgojnih pristopih učiteljev in vzgojnih pristopih učiteljic imajo učenci in kakšna stališča učenke.

V tretjem podpoglavju nas bo zanimalo, ali se kažejo statistično pomembne razlike v tem:

- kako učitelji in učiteljice vidijo svoje vzgojne pristope in kako jih vidijo učenci in učenke;
- kako učiteljice vidijo svoje vzgojne pristope ter kako njihove vzgojne pristope vidijo učenci in kako učenke;
- kako učitelji vidijo svoje vzgojne pristope ter kako njihove vzgojne pristope vidijo učenci in kako učenke.

Na koncu poglavja bomo povzeli morebitne statistično pomembne razlike v vseh treh podpoglavjih ter na podlagi ugotovitev potrdili ali ovrgli hipotezo, ki se glasi: »Stališča o načinu vzgoje učiteljev se statistično pomembno razlikujejo od stališč o načinu vzgoje učiteljic.«



#### 4.2.1 UČITELJI O SVOJIH VZGOJNIH PRISTOPIH/VODENJU RAZREDA, DISCIPLINIRANJU IN KAZNOVANJU

V Tabeli 22 prikazujemo odgovore 59 učiteljev in 61 učiteljic na vprašanje, ali se po njihovem mnenju način vzgoje med žensko in moškim razlikuje.

Tabela 22: (Ne)strinjanje učiteljev in učiteljic o razlikah v načinu vzgoje med žensko in moškim

<b>Spol</b> <b>Odgovor</b>	učiteljice f (%)	učitelji f (%)	skupaj f (%)	<b>Hi-kvadrat</b>	<b>df</b>	<b>Sig</b>
Ne	41,0	23,7	32,5			
Da	59,0	76,3	67,5			
Skupaj	100	100	100	4,070	1	.044

Podatki kažejo, da je razlika v stališčih med učitelji in učiteljicami statistično pomembna. Večina učiteljev in učiteljic (67,5 %) se strinja, da obstajajo razlike v načinu vzgoje med žensko in moškim. Opazna pa je razlika med spoloma. Na vprašanje je pritrdilno odgovorilo kar 76,3 % učiteljev in 59,0 % učiteljic; da razlik v načinu vzgoje med moškimi in ženskami ni, pa meni 23,7 % učiteljev in kar 41,0 % učiteljic.

55 (45,8 %) učiteljev in učiteljic je argumentiralo, v čem je po njihovem mnenju razlika med spoloma v načinu vzgoje, od tega 28 (45,9 %) učiteljic in 27 (45,7 %) učiteljev.

Odgovore učiteljev in učiteljic smo kategorizirali v tri skupine (glej Tabelo 23) in ugotovili, da učitelji in učiteljice iščejo razlike v načinu vzgoje med spoloma oziroma vzroke za nastanek razlik v: človeški naravi (v drugačnih lastnostih moških in žensk); v drugačnem odnosu moških in žensk do dečkov in deklic ter v drugačni avtoriteti, ki jo imajo moški in ženske.



Tabela 23: Kategorije odgovorov učiteljev in učiteljic o razlikah v načinu vzgoje med žensko in moškim

KATEGORIJE ODGOVOROV	N		
	učitelji	učiteljice	skupaj
Različna moška in ženska narava oziroma drugačne lastnosti moških in žensk	18	19	37
Odnos moških in žensk do dečkov in deklic	4	6	10
Razlika v avtoriteti	5	3	8

Večina (37 vprašanih), ki je odgovor argumentirala, išče odgovore v drugačni človeški naravi oziroma lastnostih moških in žensk. Pri tem največkrat izpostavijo, da naj bi bile ženske pri vzgoji bolj nežne, čustvene, razumevajoče, tudi 'materinske'; moški pa naj bi bili odločnejši in bolj dosledni pri postavljanju meja, kar kažejo nekatera mnenja: »Učiteljice so bolj nežne, čustvene in materinske pri vzgoji šolskih otrok.« (razredni učitelj) Ali: »Moški so zagotovo bolj dosledni pri postavljanju meja.« (razredna učiteljica)

Tako je mogoče po mnenju vprašanih vzgojo v šoli povezati tudi z vzgojo v družini, kjer naj bi bile matere bolj srčne in čustvene, očetje pa odločnejši, bolj realni in tisti, ki znajo narediti red: »Moški manj komplicirajo, tako kot očetje v družini, so realnejši pri mnogih stvareh in naredijo red.« (razredni učitelj) Tako tudi 8 učiteljev in učiteljic izpostavi, da imajo učitelji pri vzgoji v šoli večjo avtoriteto kot učiteljice: »Učenci bolj reagirajo na besede učitelja kot pa učiteljice.« (razredni učitelj); »Učiteljice težje vzpostavijo avtoriteto.« (razredna učiteljica) Ali: »Moški bolj obvladajo konflikte otrok in postavijo mejo dovoljenega.« (razredna učiteljica)

Opaziti pa je tudi mnenja, da se razlike med spoloma v načinu vzgoje kažejo v drugačnem odnosu do dečkov in deklic. Po mnenju nekaterih naj bi učiteljice bolj razumele potrebe deklic kot dečkov: »Ženske morda bolj prepoznajo interese deklic, moški pa dečkov.« (razredna učiteljica), zato naj bi bile pogosteje kot moški manj tolerantne do vedenja dečkov, o čemer govori naslednje mnenje: »Ženske so mogoče malo manj tolerantne do dečkov in njihovega vedenja.« (razredni učitelj) Moški naj bi tako nekoliko bolje razumeli potrebe dečkov: »Učitelji damo dečkom več svobode, ker jo dečki potrebujejo. Jim 'pustimo dihat'.«

(razredni učitelj) Zanimivo pa je tudi mnenje učiteljice, ki pravi: »Učiteljice dekleta bolj navajajo na red, prijaznost, izražanje čustev, za dečke pa je z vidika učiteljic pogosto bolj sprejemljivo, če ni vse v popolnem redu, tudi izkazovanje čustev ni zanje 'sprejemljivo' (npr. jok)«. (razredna učiteljica) To mnenje nakazuje možnost, da se tudi v šolskem prostoru pogosto spodbuja tradicionalno pojmovanje moškosti in ženskosti kakor tudi razvoj spolnih stereotipov o tem, kako naj se 'primerno' vede deček in kako deklica.

V Tabeli 24 si bomo pogledali stališča učiteljev in stališča učiteljic o vzgojnih pristopih na splošno (vodenju razreda, načinu discipliniranja in kaznovanja).

Tabela 24: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju

TRDITEV	Stopnja strinj.	sploh nisen takšen/takšna f (%)	nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zelo sem takšen/takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
V razredu uspešno rešujem spore.	učiteljice	0	0	4,9	59,0	36,1	5,377	3	,146
	učitelji	1,7	0	0	71,2	27,1			
	skupaj	0,8	0	2,5	65,0	31,7			
Na začetku šolskega leta sam-a določim pravila vedenja v razredu in jih predstavim učencem.	učiteljice	14,8	16,4	23,0	18,0	27,9	11,874	4	,018
	učitelji	6,8	23,7	10,2	40,7	18,6			
	skupaj	10,8	20,0	16,7	29,2	23,3			
Kričim nad motečim učencem.	učiteljice	19,7	49,2	27,9	3,3	0	5,443	3	,142
	učitelji	27,1	28,8	37,3	6,8	0			
	skupaj	23,3	39,2	32,5	5,0	0			
Motečemu učencu ne dovolim, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.	učiteljice	36,1	34,4	18,0	11,5	0	1,474	3	,688
	učitelji	42,4	37,3	13,6	6,8	0			
	skupaj	39,2	35,8	15,8	9,2	0			
Nemirne učence umirim s spraševanjem in z redovalnico.	učiteljice	78,7	19,7	0	1,6	0	2,021	3	,568
	učitelji	79,7	18,6	1,7	0	0			
	skupaj	79,2	19,2	,8	,8	0			
Osramotim učenca, ki se neprimerno vede.	učiteljice	82,0	11,5	4,9	1,6	0	1,310	3	,727
	učitelji	79,7	15,3	5,1	0	0			
	skupaj	80,8	13,3	5,0	,8	0			
Motečega učenca vpišem v dnevnik.	učiteljice	75,4	19,7	3,3	1,6	0	1,788	3	,618
	učitelji	69,5	25,4	5,1	0	0			
	skupaj	72,5	22,5	4,2	,8	0			
Zaradi nekaj motečih učencev, celemu razredu odvzamem aktivnost, ki jo imajo učenci radi.	učiteljice	57,4	37,7	4,9	0	0	1,334	3	,721
	učitelji	57,6	33,9	6,8	1,7	0			
	skupaj	57,5	35,8	5,8	,8	0			

Tabela 24 (nadaljevanje)									
TRDITEV	Stopnja strinj.	sploh nisem takšen/takšna f (%)	nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zelo sem takšen/takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
Motečega učenca močno primem.	učiteljice	67,2	23,0	6,6	3,3	0	4,878	4	,300
	učitelji	54,2	27,1	13,6	1,7	3,4			
	skupaj	60,8	25,0	10,0	2,5	1,7			
Motečemu učencu dam dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.	učiteljice	32,8	27,9	27,9	8,2	3,3	2,342	4	,673
	učitelji	42,4	23,7	20,3	11,9	1,7			
	skupaj	37,5	25,8	24,2	10,0	2,5			
Spore rešujem tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.	učiteljice	0	1,6	11,5	50,8	23,1	,202	3	,977
	učitelji	0	1,7	11,9	54,2	32,2			
	skupaj	0	1,7	11,7	52,5	34,2			
Pravila vedenja v razredu določim skupaj z učenci.	učiteljice	0	1,6	9,8	42,6	45,9	6,148	4	,188
	učitelji	3,4	1,7	13,6	54,2	27,1			
	skupaj	1,7	1,7	11,7	48,3	36,7			
Motečemu učencu dam vedeti, da me je prizadel.	učiteljice	4,9	14,8	23,0	37,7	19,7	4,318	4	,365
	učitelji	10,2	11,9	35,6	28,8	13,6			
	skupaj	7,5	13,3	29,2	33,3	16,7			
Z motečim učencem se mirno pogovorim.	učiteljice	3,3	1,6	6,6	59,0	29,5	6,025	4	,197
	učitelji	1,7	3,4	13,6	67,8	13,6			
	skupaj	2,5	2,5	10,0	63,3	21,7			
Učencu prepustim, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.	učiteljice	0	1,6	24,6	50,8	23,0	6,506	4	,164
	učitelji	1,7	6,8	32,2	49,2	10,2			
	skupaj	,8	4,2	28,3	50,0	16,7			
Motečega učenca najprej spomnim na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.	učiteljice	0	3,3	3,3	50,8	42,6	10,981	4	,027
	učitelji	3,4	1,7	18,6	49,2	27,1			
	skupaj	1,7	2,5	10,8	50,0	35,0			
Rešitev za nastali spor sprejemam skupaj z učenci.	učiteljice	1,6	0	18,0	62,3	18,0	5,963	4	,202
	učitelji	6,8	3,4	22,0	45,8	22,0			
	skupaj	4,2	1,7	20,0	54,2	20,0			
Sporov med učenci ne opazim.	učiteljice	59,0	31,1	4,9	3,3	1,6	2,343	4	,673
	učitelji	49,2	44,1	3,4	1,7	1,7			
	skupaj	54,2	37,5	4,2	2,5	1,7			
Pokličem starše, da naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.	učiteljice	9,8	24,6	34,4	26,2	4,9	5,073	4	,280
	učitelji	13,6	22,0	45,8	18,6	0			
	skupaj	11,7	23,2	40,0	22,5	2,5			
Motečega učenca pošljem k svetovalni službi ali k ravnatelju.	učiteljice	36,1	44,3	19,7	0	0	3,316	2	,191
	učitelji	52,5	32,2	15,3	0	0			
	skupaj	44,2	38,3	17,5	0	0			
Moteče vedenje učencev nočem opaziti in nadaljujem s poukom.	učiteljice	60,7	32,8	6,6	0	0	4,807	3	,186
	učitelji	61,0	32,2	1,7	5,1	0			
	skupaj	60,8	32,8	4,2	2,5	0			
Motečemu učencu dam vedeti, da me jezi ali žali.	učiteljice	4,9	14,8	32,8	34,4	13,1	4,341	4	,362
	učitelji	6,8	11,9	23,7	50,8	6,8			
	skupaj	5,8	13,3	28,3	42,5	10,0			

Iz podatkov je mogoče razbrati, kako večina učiteljev in učiteljic vidi svoj pristop k vzgoji in različne načine discipliniranja ter kaznovanja učencev in učenk. Opazno je, da skoraj večina vprašanih (96,7 %) meni, da je takšnih in zelo takšnih, da v razredu uspešno rešuje spore, in sicer na način, da se vsi iz tega nekaj naučijo (86,7 %). Visok delež jih meni, da niso takšni in sploh niso takšni, da ne bi hoteli opaziti motečega vedenja učencev in učenk in bi pouk kar nadaljevali (93,6 %), kakor tudi, da sporov med učenci in učenkami ne bi opazili (91,7 %). Da ponudijo učencem in učenkam najprej možnost, da sami najdejo rešitev za nastali spor, meni več kot polovica vprašanih (66,7 %), kakor tudi, da rešitev za nastali spor sprejemajo skupaj z učenci in učenkami (74,2 %). Veliko učiteljev in učiteljic (85,0 %) je tudi prepričanih, da z nemirnimi učenci in učenkami ravnaajo tako, da jih najprej spomnijo na dogovorjena pravila obnašanja v razredu in se z njimi o motečem vedenju tudi mirno pogovorijo. Le majhen delež vprašanih meni, da z motečimi učenci in učenkami bistveno drugače ravnaajo, npr. da bi bili takšni in zelo takšni, da bi moteče učence in učenke močno prijeli (4,2 %) ali nanje kričali (5,0 %).

Tako vidimo, da naj bi učitelji in učiteljice po njihovem mnenju disciplinirali učence in učenke z uporabo manj 'grozilnih' metod, saj se pri naštetih vzgojnih ukrepih več kot polovica vprašanih ali celo večina opredeli, da niso takšni in sploh niso takšni, da bi npr. zapisali moteče učence in učenke v dnevnik (95,0 %), 'grozili' z ređovalnico in s spraševanjem za oceno (98,4 %), poslali učence in učenke k svetovalni službi ali k ravnatelju/ici (82,5 %), dajali dodatne naloge ali domače naloge (63,3 %); motečim učencem in učenkam ne dovolili, da bi sodelovali pri svoji najljubši aktivnosti (75,0 %) ali celo celemu razredu odvzeli aktivnosti, ki jo imajo učenci in učenke radi (93,3 %).

Nekoliko več vprašanih pogosteje rešuje probleme z motečimi učenci in učenkami tako, da pokliče starše in jih naprosi, naj se o motečem vedenju pogovorijo z otrokom. 62,5 % se jih je namreč opredelilo, da so takšni in malo takšni. Je pa opaziti prepričanje večine vprašanih, da niso takšni in sploh niso takšni, da bi moteče učence in učenke osramotili (94,1 %), dajo pa jim vedeti, da jih z motečim vedenjem jezijo/žalijo; da so takšni in zelo takšni, meni 52,5 % vprašanih, kakor tudi, da dajo motečim učencem in učenkam vedeti, da so jih s svojim vedēnjem prizadeli (50,0 %).

Opazimo tudi, da več učiteljev in učiteljic (85,0 %) meni, da so takšni in zelo takšni, da pravila vedenja v razredu določijo skupaj z učenci in učenkami, kot pa tistih, ki menijo, da pravila na začetku leta določijo sami in jih nato predstavijo učencem in učenkam (52,5 %).

V stališčih med učitelji in učiteljicami se pokažejo statistično pomembne razlike pri dveh trditvah:

- *»Na začetku šolskega leta sam/-a določim pravila vedenja v razredu in jih predstavim učencem.«*

Tako ravna sicer kar 52,5 % učiteljev in učiteljic, kot smo že omenili, vendar se pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med spoloma: npr. takšni in zelo takšni naj bi bili pogosteje učitelji (59,3 %) kot učiteljice (45,9 %); pa tudi več učiteljev (6,8 %) kot učiteljic (14,8 %) meni, da niso takšni in sploh niso takšni. Tako se zdi, da bi lahko bili učitelji nekoliko bolj avtoritarni kot učiteljice in morda poskušajo tako, da sami določijo pravila, tudi vzpostaviti in vzdrževati avtoriteto v razredu.

- *»Motečega učenca najprej spomnim na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.«*

Za takšne in zelo takšne se prepozna 93,4 % učiteljic in 76,3 % učiteljev. Predvidevamo, da naj bi v primeru kršenja dogovorov oziroma pravil učitelji pogosteje takoj 'ukrepali' in kaznovali učence in učenke, medtem ko naj bi učiteljice pogosteje opozarjale na dogovore in pravila ter pozneje disciplinirale učence in učenke s kaznimi. Razlike med učitelji in učiteljicami bi lahko tako šle nekako v smer stereotipnih predstav, da učiteljice bolj govorijo, učitelji pa ukrepajo, zaradi česar imajo morda učitelji tudi večjo disciplino v razredu, kot so izpostavili nekateri učitelji in učiteljice pri odprtem vprašanju o razlikah v načinu vzgoje med učitelji in učiteljicami.

V nadaljevanju nas zanima, ali se vzgojni pristopi učiteljev in vzgojni pristopi učiteljic do dečkov in deklic razlikujejo, in če se, v čem se te razlike kažejo.

Kot smo omenili, so se v odgovorih naših učiteljev in učiteljic pri odprtem vprašanju pojavila tudi prepričanja, da lahko iščemo razlike v načinu vzgoje med spoloma ravno v drugačnem odnosu učiteljev in učiteljic do dečkov in deklic, pri čemer se predvsem izpostavi mnenje, da naj bi učitelji boljše razumeli interese dečkov ter sprejemali njihovo naravo (npr. živahnost

ipd.), medtem ko naj bi bile učiteljice do njih manj potrpežljive in naj bi boljše razumele potrebe in želje deklic. Seveda nas zanima, kako lahko ugotovimo, ali imajo učitelji in tudi učiteljice res drugačen odnos do dečkov in do deklic. Trditve, ki smo jih uporabili v vprašalniku, se nanašajo na njihova stališča o tem, kako pogosto prilagajajo delo dečkom in kako pogosto deklicam, njihovim željam in interesom (npr. priprava različnih aktivnosti, ki so ljube dečkom, in posebej aktivnosti, ki so ljube deklicam); ali enako pogosto spodbujajo deklice in dečke k spolno 'netipičnim' igram; kako pogosto kaznujejo ene in druge; kako pogosto pri discipliniranju popuščajo dečkom in kako pogosto deklicam; ali so enako potrpežljivi do dečkov in deklic oziroma do njihovega vedenja ter kako pogosto se zabavajo, šalijo in nasmejijo z enimi in z drugimi.

Treba je poudariti, da gre ponovno za stališča učiteljev in stališča učiteljic o njihovih dejanjih, kar pa seveda ni nujno, da tako kot menijo, tudi počnejo v vsakdanji praksi. S tega vidika bo, kot bomo govorili v nadaljevanju, zanimivo videti in primerjati, kako vidijo učenci in kako učenke učitelje in učiteljice na splošno, kakor tudi, ali vidijo vzgojne pristope učiteljev in vzgojne pristope učiteljic učenci drugače kot, pa jih vidijo učenke.

Tabela 25: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic

TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
Dečkom ponudim aktivnosti, ki so jim ljube.	učiteljice	6,6	23,0	59,0	9,8	1,6	3,479   4   ,481		
	učitelji	3,4	18,6	59,3	18,6	,0			
	skupaj	5,0	20,8	59,2	14,2	,9			
Pri discipliniranju dečkov sem popustljiv/-a.	učiteljice	36,1	60,7	1,6	1,6	0	5,650   3   ,130		
	učitelji	49,2	44,1	6,8	,0	0			
	skupaj	42,5	52,5	4,2	,8	0			
Deklicam pripravim aktivnosti, ki jih imajo rade.	učiteljice	4,9	23,0	60,7	9,8	1,6	3,328   4   ,505		
	učitelji	1,7	18,6	62,7	16,9	,0			
	skupaj	3,3	20,8	61,7	13,3	0,8			
Deklice spodbujam k »netipično« dekliškim igram in opraviom (npr. k igranju nogometa, računalniških iger...).	učiteljice	18,0	32,8	37,7	6,6	4,9	3,496   4   ,479		
	učitelji	15,3	47,5	25,4	8,5	3,4			
	skupaj	16,7	40,0	31,7	7,5	4,2			

Tabela 25 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
	Spol								
V prostem času pripravim za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.	učiteljice	1,6	9,8	34,4	45,9	8,2	5,702	4	,223
	učitelji	5,1	15,3	45,8	27,1	6,8			
	skupaj	3,3	12,5	40,0	36,7	7,5			
Dečke spodbujam k »netipično« fantovskim igram in opravičim (npr. k skakanju z elastiko).	učiteljice	19,7	37,7	29,5	9,8	3,3	4,460	4	,347
	učitelji	20,3	54,2	16,9	6,8	1,7			
	skupaj	20,0	45,8	23,3	8,3	2,5			
Deklice kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učiteljice	32,8	57,4	3,3	3,3	3,3	2,655	4	,617
	učitelji	37,3	55,9	5,1	,0	1,7			
	skupaj	35,0	56,7	4,2	1,7	2,5			
Prepoznam in upoštevam interese in želje dečkov.	učiteljice	1,6	13,1	54,1	29,5	1,6	10,012	4	,040
	učitelji	,0	1,7	55,9	32,2	10,2			
	skupaj	,8	7,5	55,0	30,8	5,8			
Do deklic sem potrpežljiv/-a.	učiteljice	6,6	18,0	49,2	18,0	8,2	7,633	4	,106
	učitelji	3,4	6,8	42,4	32,2	15,3			
	skupaj	5,0	12,5	45,8	25,0	11,7			
Z deklicami se pošalim in nasmejim.	učiteljice	4,9	4,9	47,5	36,1	6,6	1,862	4	,761
	učitelji	3,4	6,8	37,3	42,4	10,2			
	skupaj	4,2	5,8	42,5	39,2	8,3			
Dečke kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učiteljice	29,5	52,5	11,5	3,3	3,3	3,114	4	,539
	učitelji	27,1	62,7	8,5	,0	1,7			
	skupaj	28,3	57,5	10,0	1,7	2,5			
V prostem času pripravim za dečke in deklice različne aktivnosti.	učiteljice	,0	34,4	44,3	18,0	3,3	5,894	4	,207
	učitelji	5,1	20,3	54,2	16,9	3,4			
	skupaj	2,5	27,5	49,2	17,5	3,3			
Prepoznam in upoštevam interese in želje deklic.	učiteljice	3,3	11,5	52,5	29,5	3,3	2,803	4	,591
	učitelji	,0	10,2	50,8	32,2	6,8			
	skupaj	1,7	10,8	51,7	30,8	5,0			
Pri discipliniranju deklic sem popustljiv/-a.	učiteljice	23,0	63,9	9,8	3,3	,0	3,543	4	,471
	učitelji	30,5	57,6	6,8	1,7	3,4			
	skupaj	26,7	60,8	8,3	2,5	1,7			
Do dečkov sem potrpežljiv/-a.	učiteljice	6,6	19,7	50,8	18,0	4,9	10,462	4	,033
	učitelji	5,1	6,8	40,7	30,5	16,9			
	skupaj	5,8	13,3	45,8	24,2	10,8			
Z dečki se pošalim in nasmejim.	učiteljice	4,9	3,3	50,8	37,7	3,3	8,336	4	,080
	učitelji	,0	3,4	40,7	40,7	15,3			
	skupaj	2,5	3,3	45,8	39,2	9,2			

Kaj lahko ugotovimo na podlagi dobljenih podatkov? Več kot polovica vprašanih meni, da pri organizaciji dela oziroma pri pripravljanju aktivnosti gledajo tudi na to, da bodo aktivnosti blizu tako dečkom kot deklicam, in sicer 59,2 % učiteljev in učiteljic je prepričanih, da



pogosto ponudijo dečkom aktivnosti, ki so jim ljube, kakor tudi aktivnosti, ki so ljube deklicam (61,7 %). Tako jih tudi skoraj polovica (49,2 %) meni, da pogosto pripravijo v prostem času za dečke in deklice različne aktivnosti, nekoliko manjši odstotek vprašanih (45,8 %) pa v prostem času pogosto pripravi le eno igro, ki jo igrajo vsi skupaj. Torej gre tu predvsem za vprašanje, ali učitelji in učiteljice prepoznajo različne interese dečkov in deklic. Več kot polovica vprašanih (55,0 %) meni, da pogosto prepozna in upošteva interese dečkov; interese deklic pa pogosto prepozna in upošteva nekoliko nižji odstotek vprašanih, in sicer 51,7 %.

Pri pripravi različnih aktivnosti za dečke in za deklice se nam zastavi vprašanje, koliko spodbujajo učitelji in učiteljice dečke in deklice k spolno 'netipičnim' igram in delu ter poskušajo tudi tako prispevati k odpravljanju spolnih stereotipov v šolah, za katere se predvideva, da se ravno v njih spodbuja in reproducira veliko spolnih stereotipov (npr. Allard, 2004; S. C. Nielsen, 2006; Robinson, 1992). Presenetljivo ugotavljamo, da več kot polovica vprašanih (56,7 %) nikoli in redko spodbuja deklice k 'netipično' dekliškim igram, medtem ko dečke k 'netipično' fantovskim igram nikoli in redko spodbuja kar 65,8 % vprašanih. Sprašujemo se, ali lahko ta podatek razumemo kot veliko verjetnost, da učitelji in učiteljice ravno pri organizaciji iger in aktivnosti, ki jih pripravijo posebej za dečke in posebej za deklice, najbolj razvijajo in spodbujajo stereotipne predstave o 'primernih' spolnih vlogah.

V odnosu oziroma v komunikaciji z učenci in učenkami naj bi bil zaželen tudi humor učiteljev in učiteljic, kot izpostavljajo nekateri avtorji (npr. Pergar-Kuščer, 1994a, b). Pa se učitelji in učiteljice pošalijo z dečki in deklicami enako pogosto? 81,7 % učiteljev in učiteljic meni, da se z deklicami pogosto in zelo pogosto šalijo in nasmejijo; z dečki pa se pogosto in zelo pogosto šali in nasmeji nekoliko višji odstotek vprašanih, in sicer 85,0 %.

Glede discipliniranja dečkov in deklic lahko rečemo, da vprašani učitelji in učiteljice večinoma menijo, da enim in drugim ne popuščajo, čeprav je opaziti, da so vseeno bolj popustljivi do deklic. Kar 95,0 % jih meni, da niso nikoli ali pa so redko popustljivi do dečkov; do deklic pa 87,5 %. Učitelji in učiteljice večinoma pravijo, da so enako potrpežljivi do deklic in dečkov, saj jih enak delež vprašanih (45,8 %) meni, da so pogosto potrpežljivi do deklic in enako pogosto tudi do dečkov.



V tesni povezavi z discipliniranjem pa je tudi kaznovanje. Podatki kažejo, da naj bi učitelji in učiteljice pogosteje kaznovali dečke kot deklice. Da redko in nikoli ne kaznujejo deklic, meni 91,7 % učiteljev in učiteljic, da redko in nikoli ne kaznujejo dečkov, pa 85,8 %.

Pri dveh trditvah so se v stališčih med učitelji in učiteljicami pokazale statistično pomembne razlike.

- *»Prepoznam in upoštevam interese in želje dečkov.«*

Razlika se pokaže na celotni lestvici in tako lahko npr. vidimo, da 1,7 % učiteljev in kar 14,7 % učiteljic meni, da nikoli in redko prepoznajo in upoštevajo interese in želje dečkov; da jih zelo pogosto in vedno prepoznajo ter upoštevajo, pa meni 42,4 % učiteljev in 31,1 % učiteljic.

- *»Do dečkov sem potrpežljiv/-a.«*

Da so do dečkov redko ali nikoli potrpežljivi, meni kar 26,3 % učiteljic in 11,9 % učiteljev; zelo pogosto in vedno pa naj bi bilo po njihovem mnenju potrpežljivih 22,9 % učiteljic in kar 47,4 % učiteljev.

Statistično pomembne razlike kažejo, da naj bi bili učitelji nekoliko bolj razumevajoči in potrpežljivi do dečkov kot pa učiteljice, pogosteje naj bi prepoznali in upoštevali interese dečkov, kar so izrazili tudi nekateri učitelji in učiteljice pri odprtem vprašanju in kot je mogoče zaslediti ugotovitve v nekaterih tujih raziskavah (npr. Delamont, 1999; Younger idr., 1999; Garrahy, 2001; Jones in Dindia, 2004).

#### 4.2.2 STALIŠČA UČENCEV IN STALIŠČA UČENK O VZGOJNIH PRISTOPIH UČITELJEV IN VZGOJNIH PRISTOPIH UČITELJIC /VODENJU RAZREDA, DISCIPLINIRANJU IN KAZNOVANJU

Do sedaj smo govorili o stališčih učiteljev in stališčih učiteljic do njihovih vzgojnih pristopov, načinov discipliniranja in kaznovanja učencev in učenk in tudi do prilagajanja njihovega dela dečkom in deklicam. Ker nas zanimajo razlike med spoloma, si bomo v tem delu najprej pogledali, kakšna stališča imajo učenci in kakšna učenke o vzgojnih pristopih učiteljic ter o vzgojnih pristopih učiteljev, kakor tudi, ali se stališča učencev razlikujejo od stališč učenk oziroma obratno. V prvem delu se vzgojni pristopi/načini vodenja razreda, discipliniranja in kaznovanja nanašajo splošno na razred, v drugem delu pa bolj specifično na dečke in deklice. Tabela 26 govori o tem, kako gledajo na učiteljičine vzgojne pristope učenci in učenke, kakor tudi dečki in deklice ločeno.

Primerjamo stališča 452 učencev, in sicer 222 deklic in 230 dečkov.

Tabela 26: Stališča učencev in stališča učenk o učiteljičinih vzgojnih pristopih/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju, na splošno

TRDITEV	Spol	Stopnja strinjanja					kvadrat	df	Sig
		sploh ni takšna f (%)	ni takšna f (%)	malo je takšna f (%)	je takšna f (%)	zelo je takšna f (%)			
V razredu uspešno rešuje spore.	učenke	2,7	4,1	11,7	31,5	50,0	2,158	4	,707
	učenci	4,8	4,8	13,5	28,3	48,7			
	skupaj	3,8	4,4	12,6	29,9	49,3			
Na začetku šolskega leta sama določi pravila vedenja v razredu in jih predstavi učencem.	učenke	7,2	10,8	24,3	27,0	30,6	5,118	4	,275
	učenci	10,9	10,4	19,1	33,0	26,5			
	skupaj	9,1	10,6	21,7	30,1	28,5			
Kriči nad motečim učencem.	učenke	21,2	22,5	31,5	16,2	8,6	5,100	4	,277
	učenci	24,8	15,7	29,1	20,9	9,6			
	skupaj	23,0	19,0	30,3	18,6	9,1			
Motečemu učencu ne dovoli, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.	učenke	39,6	27,9	22,1	9,0	1,4	7,731	4	,102
	učenci	25,7	31,7	24,8	13,9	3,9			
	skupaj	37,6	24,8	23,5	11,5	2,7			
Nemirne učence umiri s spraševanjem in z ređovalnico.	učenke	45,5	26,6	16,2	8,6	3,2	4,620	4	,329
	učenci	38,3	24,8	20,0	12,2	4,8			
	skupaj	41,8	25,7	18,1	10,4	4,0			

Tabela 26 (nadaljevanje)

TRDITEV	Spol	Stopnja strinjanja		malo je takšna f (%)	je takšna f (%)	zelo je takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
		splah ni takšna f (%)	ni takšna f (%)						
Osramoti učenca, ki se neprimerno vede.	učenke	56,3	27,0	11,7	3,6	1,4	14,540	4	,006
	učenci	50,4	21,3	13,0	9,1	6,1			
	skupaj	53,3	24,1	12,4	6,4	3,8			
Motečega učenca vpiše v dnevnik.	učenke	27,5	19,4	27,9	17,6	7,7	1,613	4	,806
	učenci	27,0	16,5	30,4	16,1	10,0			
	skupaj	27,2	17,9	29,2	16,8	8,8			
Zaradi nekaj motečih učencev celemu razredu odvzame aktivnost, ki jo imamo učenci radi.	učenke	35,6	24,8	19,4	13,5	6,8	3,922	4	,417
	učenci	36,5	19,6	17,0	18,3	8,7			
	skupaj	36,1	22,1	18,1	15,9	7,7			
Motečega učenca močno prime.	učenke	63,5	18,0	10,8	3,6	4,1	5,936	4	,204
	učenci	53,5	23,5	11,3	4,3	7,4			
	skupaj	58,4	20,8	11,1	4,0	5,8			
Motečemu učencu da dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.	učenke	23,0	20,7	30,2	19,8	6,3	,960	4	,916
	učenci	24,3	20,0	27,0	20,9	7,8			
	skupaj	23,7	20,4	28,5	20,4	7,1			
Spore rešuje tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.	učenke	2,7	8,1	18,0	37,8	33,3	8,242	4	,083
	učenci	6,5	5,2	23,0	30,4	34,8			
	skupaj	4,6	6,6	20,6	34,1	34,1			
Pravila vedenja v razredu določi skupaj z učenci.	učenke	5,4	9,0	23,9	32,9	28,8	,594	4	,964
	učenci	7,0	9,6	23,0	33,0	27,4			
	skupaj	6,2	9,3	23,5	33,0	28,1			
Motečemu učencu da vedeti, da jo je prizadel.	učenke	16,2	17,6	28,8	23,9	13,5	6,010	4	,198
	učenci	8,7	19,1	30,0	27,0	15,2			
	skupaj	12,4	18,4	29,4	25,4	14,4			
Z motečim učencem se mirno pogovori.	učenke	3,6	4,1	20,3	38,7	33,3	11,198	4	,024
	učenci	7,4	9,1	24,3	30,4	28,7			
	skupaj	5,5	6,6	22,3	34,5	31,0			
Učencu prepusti, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.	učenke	11,3	19,4	26,6	23,9	18,9	13,290	4	,010
	učenci	12,6	9,1	36,5	26,5	15,2			
	skupaj	11,9	14,2	31,6	25,2	17,0			
Motečega učenca najprej spomni na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.	učenke	2,7	8,6	18,5	37,8	32,4	4,618	4	,329
	učenci	6,5	7,4	20,4	37,4	28,3			
	skupaj	4,6	8,0	19,5	37,6	30,3			
Rešitev za nastali spor sprejema skupaj z učenci.	učenke	6,3	8,1	22,1	37,4	26,1	3,550	4	,470
	učenci	9,1	7,0	25,7	37,8	20,4			
	skupaj	7,7	7,5	23,9	37,6	23,2			

Tabela 26 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja Spol	sploh ni takšna f (%)	ni takšna f (%)	malo je takšna f (%)	je takšna f (%)	zelo je takšna f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
Sporov med učenci ne opazi.	učenke	45,9	26,1	21,2	4,1	2,7	9,541	4	,049
	učenci	40,0	27,8	17,0	10,0	5,2			
	skupaj	42,9	27,0	19,0	7,1	4,0			
Pokliče starše, da naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.	učenke	18,9	18,0	32,0	23,0	8,1	,651	4	,957
	učenci	20,0	16,1	34,3	21,3	8,3			
	skupaj	19,5	17,0	33,2	22,1	8,2			
Motečega učenca pošlje k svetovalni službi ali k ravnatelju.	učenke	42,8	25,7	20,3	8,1	3,2	1,810	4	,771
	učenci	39,1	26,5	19,1	10,9	4,3			
	skupaj	40,9	26,1	19,7	9,5	3,8			
Motečega vedenja učencev noče opaziti in nadaljuje pouk.	učenke	48,2	27,5	18,9	4,1	1,4	10,683	4	,030
	učenci	36,5	30,4	20,9	7,4	4,8			
	skupaj	42,3	29,0	19,9	5,8	3,1			
Motečemu učencu da vedeti, da jo jezi ali žali.	učenke	11,7	18,0	34,2	18,5	17,1	8,949	4	,111
	učenci	8,3	12,2	32,6	26,5	20,4			
	skupaj	10,0	15,0	33,4	22,6	18,8			

Iz dobljenih podatkov lahko razberemo, da več kot polovica (79,2 %) učencev in učenk meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne, da v razredu uspešno rešujejo spore, in sicer tudi na način, da se vsi iz tega nekaj naučijo (68,2 %). Več kot polovica učencev in učenk meni, da učiteljice niso takšne in sploh niso takšne, da ne bi opazile motečega vedenja učencev in učenk in bi pouk kar nadaljevale (71,3 %), kakor tudi, da sporov med učenci in učenkami ne bi opazile (69,7 %). Da pri nastalem sporu ponudijo učiteljice učencem in učenkam najprej možnost, da sami najdejo rešitev, kako bi ga rešili, največ učencev in učenk pravi, da so malo takšne (31,6 %); že več učencev pa meni, da rešitev za nastali spor sprejemajo skupaj z njimi,, in sicer 60,8 % je takih, ki trdijo, da so učiteljice takšne in zelo takšne.

Več kot polovica (67,9 %) je prepričanih, da učiteljice z nemirnimi učenci in učenkami ravnajo tako, da jih najprej spomnijo na dogovorjena pravila obnašanja v razredu, kakor tudi, da se z njimi o motečem vedenju mirno pogovorijo (65,5 %). Le majhen delež vprašanih meni, da z motečimi učenci in učenkami bistveno drugače ravnajo, in sicer da bi bile takšne in zelo takšne, da bi moteče učence in učenke močno prijele (9,8 %); vseeno pa je nekoliko višji odstotek tistih učencev in učenk, ki menijo, da učiteljice nanje kričijo (27,7 %).

Po mnenju večine učencev in učenk učiteljice naj ne bi disciplinirale z 'grožnjami', saj se je največ vprašanih opredelilo, da učiteljice niso in sploh niso takšne, da bi npr. disciplinirale učence in učenke z ređovalnico in s spraševanjem za oceno (67,5 %), poslale učence in učenke k svetovalni službi ali k ravnateljju/-ici (67,0 %), motečim učencem in učenkam ne dovolile, da bi sodelovali pri svoji najljubši aktivnosti (62,4 %) ali celo celemu razredu odvzele aktivnosti, ki jo imajo učenci in učenke radi (58,2 %). Nekoliko več vprašanih pa meni, da so učiteljice takšne in malo takšne, da rešujejo probleme z motečimi učenci in učenkami tako, da jih zaposlijo z dodatnimi nalogami ali domačimi nalogami (48,9 %), da moteče učence in učenke vpišejo v dnevnik (46,0 %) in da pokličejo starše ter jih naprosijo, naj se o motečem vedenju pogovorijo doma (55,3 %).

Prav tako lahko rečemo, da večina učencev in učenk meni, da učiteljice niso in sploh niso takšne, da bi moteče učence osramotile (74,4 %). Več kot polovica (56,0 %) jih tudi pravi, da so učiteljice takšne in malo takšne, da bi učencem in učenkam dale vedeti, da jih z motečim vedenjem jezijo/žalijo in da jih tudi prizadenejo (54,8 %).

Glede postavljanja pravil, ki veljajo v razredu, se je nekoliko več učencev in učenk opredelilo, da so učiteljice takšne in zelo takšne, da pravila vedenja v razredu določijo skupaj z njimi (61,1 %), medtem ko jih 58,6 % meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne, da na začetku šolskega leta same določijo pravila v razredu in jih predstavijo učencem in učenkam.

Statistično pomembne razlike med učenci in učenkami se na 5-stopenjski lestvici pokažejo pri petih trditvah:

- *»Osramoti učenca ali učenko, ki se neprimerno vede.«*

Da učiteljice niso in sploh niso takšne, meni npr. 83,3 % učenk in 71,7 % učencev oziroma kar 15,2 % učencev meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne, in le 5,0 % učenk.

- *»Z motečim učencem ali učenko se mirno pogovori.«*

65,5 % vprašanih pravi, da učiteljice tako ravnajo, vendar od tega le 59,1 % učencev meni, da so takšne in zelo takšne, in kar 72,0 % učenk; ali gledano drugače – 16,5 % učencev meni, da učiteljice niso in sploh niso takšne, in le 7,7 % učenk.

- *»Učencu ali učenki prepusti, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.«*

Pri stopnji strinjanja *malo je takšna* npr. podatki kažejo, da tako meni 26,6 % učenk in 36,5 % učencev; za stopnjo strinjanja *ni takšna* pa se je opredelilo 19,4 % učenk in 9,1 % učencev. Razvidno je, da več učencev kot učenk ocenjuje, da učiteljice ne prepustijo učencem in učenkam, da bi najprej sami poiskali rešitev za nastali spor.

- »Sporov med učenci/učenkami ne opazi.«

Po mnenju večine vprašanih učiteljice niso in sploh niso takšne, saj jih kot take ocenjuje 69,9 % učencev in učenk. Opazimo pa, da npr. kar 15,2 % učencev meni, da so takšne in zelo takšne; tako pa pravi samo 6,8 % učenk.

- »Motečega vedenja učencev in učenk noče opaziti in nadaljuje pouk.«

S tem se sicer ne strinja večina vprašanih, saj jih 71,3 % meni, da učiteljice niso in sploh niso takšne, vendar se ponovno pokažejo statistično pomembne razlike med spoloma; npr. nekoliko več učencev kot učenk meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne, in sicer 12,2 % učencev in 5,5 % učenk.

Iz podatkov lahko sklepamo, da gredo razlike v stališčih med učenci in učenkami v smer, da učenke učiteljice vzgojne pristope ocenjujejo bolj pozitivno, kot jih učenci; lahko bi celo rekli, da so učenci bolj kritični glede ravnanja učiteljic v primerih motenja pouka ter reševanja sporov z in med učenci. Opaziti je namreč, da več učencev kot učenk meni, da učiteljice ne opazijo sporov med učenci/učenkami, kakor tudi, da ne opazijo motečega vedenja, torej ga ignorirajo in nadaljujejo pouk. Prav tako je več učencev kot učenk, ki menijo, da pri reševanju sporov učiteljice ne prepustijo učencem/učenkam, da bi najprej sami našli rešitev, kako spor rešiti.

Razlike v stališčih med učenci in učenkami se kažejo tudi v doživljanju učiteljice govora med reševanjem problemov; večina učencev in učenk sicer pravi, da se učiteljice mirno pogovorijo z motečimi učenci in učenkami, vendar več učencev kot učenk meni, da učiteljice sploh ne ravnajo tako. V povezavi z neprimernim vedenjem lahko izpostavimo tudi ugotovitev, da je npr. kar trikrat več učencev kot učenk izpostavilo mnenje, da učiteljice učence in učenke, ki se neprimerno vedejo, osramotijo oziroma menijo, da je takšno ravnanje za učiteljice zelo značilno.

Kakšna pa so stališča učencev in stališča učenk o učiteljičinih vzgojnih pristopih do dečkov in deklic? Rezultati so predstavljeni v Tabeli 27.

Tabela 27: Stališča učencev in stališča učenk o učiteljičinih vzgojnih pristopih do dečkov in deklic

TRDITEV	Stopnja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	kvadrat Hi-	df	Sig
	strinj. spol								
Dečkom ponudi aktivnosti, ki so jim ljube.	učenke	7,7	32,0	34,7	14,9	10,8	9,016	4	,061
	učenci	11,3	26,1	27,8	23,5	11,3			
	skupaj	9,5	29,0	31,2	19,2	11,1			
Pri discipliniranju (vzgoji) dečkov je popustljiva.	učenke	24,3	46,4	17,1	6,8	5,4	4,347	4	,361
	učenci	24,8	37,8	20,9	9,6	7,0			
	skupaj	24,6	42,0	19,0	8,2	6,2			
Deklicam pripravi aktivnosti, ki jih imajo rade.	učenke	7,2	29,7	35,1	16,7	11,3	10,707	4	,030
	učenci	7,0	18,3	37,0	25,7	12,2			
	skupaj	7,1	23,9	36,1	21,2	11,7			
Deklice spodbuja k igram, ki niso tako značilne za dekleta (npr. k nogometu, računalniškimi igram ...).	učenke	33,8	37,8	15,8	7,2	5,4	10,675	4	,030
	učenci	34,8	25,7	19,1	10,8	10,4			
	skupaj	34,3	31,6	17,5	8,6	8,0			
V prostem času pripravi za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.	učenke	9,5	20,7	24,8	27,5	17,6	4,250	4	,373
	učenci	11,3	19,6	28,7	20,0	20,4			
	skupaj	10,4	20,1	26,8	23,7	19,0			
Dečke spodbuja k igram, ki niso tako značilne za dečke (npr. igra vlog, skakanje z elastiko ...).	učenke	40,5	34,7	10,4	8,1	6,3	10,006	4	,040
	učenci	36,1	26,1	18,3	10,9	8,7			
	skupaj	38,3	30,3	14,4	9,5	7,5			
Deklice kaznuje ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učenke	31,1	52,3	10,8	3,2	2,7	2,138	4	,710
	učenci	28,3	50,0	13,0	4,8	3,9			
	skupaj	29,6	51,1	11,9	4,0	3,3			
Prepozna in upošteva interese in želje dečkov.	učenke	9,5	27,0	34,2	15,8	13,5	,718	4	,949
	učenci	8,7	28,7	32,6	17,8	12,2			
	skupaj	9,1	27,9	33,4	16,8	12,8			
Do deklic je potrpežljiva.	učenke	5,0	19,8	25,2	22,5	27,5	2,558	4	,634
	učenci	4,8	17,0	31,3	23,0	23,9			
	skupaj	4,9	18,4	28,3	22,8	25,7			
Z deklicami se pošali in nasmeji.	učenke	4,1	16,7	23,9	22,5	32,9	10,647	4	,031
	učenci	4,8	14,3	32,2	27,8	20,9			
	skupaj	4,4	15,5	28,1	25,2	26,8			
Dečke kaznuje ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učenke	19,8	40,5	32,0	11,7	5,0	9,618	4	,047
	učenci	18,3	29,6	26,1	16,5	9,6			
	skupaj	19,0	35,0	24,6	14,2	7,3			

Tabela 27 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinj. spol	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
V prostem času pripravi za dečke in deklice različne aktivnosti.	učenke	5,0	28,4	29,3	21,2	16,2	10,580	4	,032
	učenci	12,6	20,4	27,8	22,2	17,0			
	skupaj	8,8	24,3	28,5	21,7	16,6			
Prepozna in upošteva interese in želje deklic.	učenke	7,2	23,9	34,2	20,7	14,0	3,795	4	,434
	učenci	6,5	17,8	33,9	26,5	15,2			
	skupaj	6,9	20,8	34,1	23,7	14,6			
Pri discipliniranju (vzgoji) deklic je popustljiva.	učenke	18,0	37,8	25,2	10,8	8,1	5,638	4	,228
	učenci	12,6	35,2	25,7	13,5	13,0			
	skupaj	15,3	36,5	25,4	12,2	10,6			
Do dečkov je potrpežljiva.	učenke	8,1	27,9	25,2	19,4	19,4	6,223	4	,183
	učenci	10,0	25,7	33,5	13,0	17,8			
	skupaj	9,1	26,8	29,4	16,2	18,6			
Z dečki se pošali in nasmeji.	učenke	5,0	22,1	25,7	17,6	29,7	5,302	4	,258
	učenci	7,4	20,4	30,4	20,0	21,7			
	skupaj	6,2	21,2	28,1	18,8	25,7			

Na tem mestu bomo najprej izpostavili podatke o tem, kako so se pri posameznih trditvah opredelili učenci in učenke. 38,5 % učencev in učenk meni, da učiteljice nikoli in redko ponudijo dečkom aktivnosti, ki so jim ljube, in deklicam aktivnosti, ki so ljube njim (31,0 %). Tako jih največ (26,8 %) tudi meni, da učiteljice pogosto pripravijo za dečke in deklice različne aktivnosti. Kljub temu pa tudi največ učencev in učenk (26,8 %) pravi, da učiteljice pogosto v prostem času pripravijo le eno igro, ki jo igrajo vsi.

Pri discipliniranju naj bi bile učiteljice po mnenju večine učencev in učenk nikoli in redko popustljive do dečkov (66,6 %) in tudi do deklic (51,8 %), vendar kot vidimo, več učencev in učenk meni, da so učiteljice popustljivejše do deklic. 48,5 % učencev in učenk meni, da so učiteljice do deklic zelo pogosto in vedno potrpežljive, medtem ko naj bi bile po mnenju le 30,8 % učencev in učenk tudi do dečkov. Redko in nikoli naj ne bi kaznovale tako deklice kot dečke, vendar vseeno naj bi dečke pogosteje kaznovale. Da učiteljice redko in nikoli ne kaznujejo deklice, meni 80,7 % učencev in učenk, da redko in nikoli ne kaznujejo dečke, pa le 54,0 % učencev in učenk.



Učiteljice naj bi po mnenju učencev in učenk pogosteje tudi prepoznale in upoštevale interese in želje deklic kot pa dečkov. 37,0 % učencev in učenk meni, da učiteljice redko in nikoli ne prepoznajo in upoštevajo interesov dečkov; da redko in nikoli ne prepoznajo ter upoštevajo interesov deklic, pa pravi le 27,7 % učencev in učenk. Več jih tudi meni, da se učiteljice zelo pogosto in vedno pošalijo in nasmejijo z deklicami (52,0 %), kot pa se z dečki (44,5 %).

Glede spodbujanja učencev in učenk k spolno 'netipičnim' igram večina učencev in učenk meni, da jih učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo; nekoliko bolj pa naj bi učiteljice spodbujale deklice, a kljub temu v zelo majhnem številu. 65,9 % učencev in učenk meni, da učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo deklic k igram, ki niso značilne za njihov spol, ter 68,6 % jih pravi, da redko in nikoli ne spodbujajo dečkov.

Statistično pomembne razlike so se v stališčih med dečki in deklicami na 5-stopenjski lestvici pokazale pri naslednjih šestih trditvah:

- *»Deklicam pripravi aktivnosti, ki jih imajo rade.«*

Večina učencev in učenk meni, da učiteljice to pogosto naredijo (36,1 %); ugotovimo pa, da npr. 37,9 % učencev in le 28,0 % učenk meni, da učiteljice zelo pogosto in vedno pripravijo aktivnosti, ki jih imajo rade deklice.

- *»Deklice spodbuja k igram, ki niso tako značilne za dekleta (npr. k nogometu, računalniškimi igram ...).«*

Opazimo npr., da na eni strani 60,5 % učencev in 71,6 % učenk meni, da učiteljice deklic k temu redko in nikoli ne spodbujajo; na drugi strani pa je 12,6 % učenk in kar 21,2 % učencev, ki menijo, da jih k temu učiteljice zelo pogosto in vedno spodbujajo.

- *»Dečke spodbuja k igram, ki niso tako značilne za dečke (npr. igra vlog, skakanje z elastiko ...).«*

Kot pri prejšnji trditvi je tudi pri tej večina učencev in učenk (68,6 %) npr. izrazila stališče, da učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo dečkov k spolno 'netipičnim' igram; pri čemer pa nastopi razlika med učenci in učenkami, saj tako meni 75,2 % učenk in 62,2 % učencev.

»Z deklicami se pošali in nasmeji.«

Podatki kažejo, da se več kot polovica učencev in učenk s tem strinja, in sicer kar 52,0 % jih pravi, da se učiteljice z deklicami zelo pogosto in vedno pošalijo ter nasmejijo, vendar je pri tem delež učenk večji od deleža učencev, saj npr. tako meni 55,4 % učenk in 48,7 % učencev.

»Dečke kaznuje ... (Kako pogosto jih kaznuje?)«

Ugotovimo, da več kot polovica učencev in učenk (54,0 %) meni, da učiteljice dečke redko in nikoli ne kaznujejo. Razlike v stališčih med dečki in deklicami pa so v različnih stopnjah strinjanja statistično pomembne; tako npr. 60,3 % učenk meni, da učiteljice redko in nikoli ne kaznujejo dečke, medtem ko tako pravi le 47,9 % učencev. Ali drugače rečeno – 16,7 % učenk in 26,1 % učencev meni, da učiteljice zelo pogosto in vedno kaznujejo dečke.

- »V prostem času pripravi za dečke in deklice različne aktivnosti.«

Statistično pomembne razlike med spoloma se kažejo tudi pri tej trditvi v različnih stopnjah strinjanja; opazimo npr., da se je za stopnjo strinjanja *nikoli* opredelilo 5,0 % učenk in 12,6 % učencev.

V tem podpoglavju smo ob pogledu na stališča učencev in učenk o učiteljičinih vzgojnih pristopih ugotovili, da učenci in učenke učiteljičin način vzgoje načeloma ocenjujejo za pozitivnega; npr. večina učencev in učenk pravi, da učiteljice uspešno rešujejo spore v razredu, nemirne učence in učenke ne pomirijo z 'grožnjami', temveč bolj z opozarjanjem na dogovorjena pravila, ki jih na začetku šolskega leta določijo skupaj z učenci in učenkami ipd. Pa vendar se kažejo statistično pomembne razlike med spoloma, ki govorijo o tem, daveč učencev kot učenk meni, da učiteljice sporov med učenci/učenkami ne opazijo, kakor tudi, da nočejo opaziti motečega vedenja učencev in učenk in nadaljujejo pouk. Več učenk kot učencev npr. meni, da se učiteljice z motečimi učenci in učenkami mirno pogovorijo in jim prepustijo, da najprej sami poiščejo rešitev za nastali spor, kar kaže na to, da bi lahko učenke doživljale učiteljice kot bolj razumevajoče, kakor jih doživljajo učenci. Več učencev kot učenk tudi pravi, da učiteljice osramotijo učence in učenke, ki se neprimerno vedejo.

Če pogledamo stališča učencev in učenk o učiteljičinem vzgojnem pristopu do dečkov in deklic, bi morda lahko rekli, da večina učencev in učenk ocenjuje, da učiteljice nekoliko

drugače 'ravnajo' z dečki kot pa z deklicami. Učiteljice naj bi bile po mnenju dečkov in deklic pri discipliniranju popustljivejše do deklic, do njih naj bi bile tudi pogosteje bolj potrpežljive, dečke naj bi kaznovale pogosteje kot deklice. Nekoliko višji je odstotek tistih učencev in učenk, ki menijo, da učiteljice bolj prepoznajo interese deklic kot interese dečkov. Ne nazadnje pa, kot smo že omenili, je tudi veliko učiteljic izrazilo stališče, da redko in nikoli ne prepoznajo interesov ter želja dečkov. Zanimiva je še ugotovitev, da večina učencev in učenk meni, da učiteljice dečkov in deklic ne spodbujajo k spolno 'netipičnim' igram in da deklicam pogosteje pripravijo igre, ki so jim ljube, kot pa dečkom tiste, ki so ljube njim.

Pa vendar bi lahko na podlagi statistično pomembnih razlik sklepali, da več učencev kot učenk meni, da so učiteljice bolj naklonjene deklicam; opazimo namreč, da več učencev kot učenk pravi, da učiteljice pogosteje pripravijo aktivnosti, ki jih imajo rade deklice, prav tako npr. več učencev kot učenk meni, da učiteljice dečkom in deklicam nikoli ne pripravijo različnih aktivnosti; z deklicami naj bi se pogosteje pošalile in nasmejale ter jih manj pogosto kaznovale.

Podobne ugotovitve ponujajo tudi nekatere tuje raziskave (npr. Younger idr., 1999; Jones in Dindia, 2004). Nekoliko drugačna pa je razlika med spoloma, kar se tiče stališč o učiteljičinem spodbujanju učencev in učenk k igram, ki niso tako značilne za določen spol. Opazimo, daveč učenk kot učencev meni, da učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo deklic in dečkov k spolno 'netipičnim' igram, kar bi lahko kazalo na to, da vidijo učenke vzgojo učiteljic nekoliko bolj 'spolno stereotipno', kot jo vidijo učenci.

V nadaljevanju si bomo pogledali stališča učencev in stališča učenk o učiteljevih vzgojnih pristopih ter načinih discipliniranja in kaznovanja na splošno v razredu.

Tabela 28: Stališča učencev in stališča učenk o učiteljevih vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju

TRDITEV	Stopnja strinj.	sploh ni takšen f (%)	ni takšen f (%)	malo je takšen f (%)	je takšen f (%)	zelo je takšen f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
V razredu uspešno rešuje spore.	učenke	,9	2,3	14,9	45,0	36,9	10,012	4	,040
	učenci	3,0	4,3	9,6	37,8	45,2			
	skupaj	2,0	3,3	12,2	41,4	41,2			
Na začetku šolskega leta sam določi pravila vedenja v razredu in jih predstavi učencem.	učenke	7,7	9,5	18,5	33,3	31,1	4,932	4	,294
	učenci	8,7	12,2	22,2	24,3	32,6			
	skupaj	8,2	10,8	20,4	28,8	31,9			
Kriči nad motečim učencem.	učenke	21,6	22,1	31,5	14,0	10,8	1,294	4	,862
	učenci	23,0	19,6	35,2	13,0	9,1			
	skupaj	22,3	20,8	33,4	13,5	10,0			
Motečemu učencu ne dovoli, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.	učenke	46,8	31,1	13,1	5,0	4,1	5,791	4	,215
	učenci	49,1	22,6	16,5	4,8	7,0			
	skupaj	48,0	26,8	14,8	4,9	5,5			
Nemirne učence umiri s spraševanjem in z ređovalnico.	učenke	40,1	29,3	16,7	9,9	4,1	1,754	4	,781
	učenci	38,3	25,7	18,7	12,2	5,2			
	skupaj	39,2	27,4	17,7	11,1	4,6			
Osramoti učenca, ki se neprimerno vede.	učenke	54,5	22,1	15,3	3,6	4,5	1,959	4	,743
	učenci	56,1	20,0	13,9	6,1	3,9			
	skupaj	55,3	21,0	14,6	4,9	4,2			
Motečega učenca vpiše v dnevnik.	učenke	25,2	22,1	27,5	17,1	8,1	3,411	4	,492
	učenci	30,0	20,0	24,8	13,9	11,3			
	skupaj	27,7	21,0	26,1	15,5	9,7			
Zaradi nekaj motečih učencev celemu razredu odvzame aktivnost, ki jo imamo učenci radi.	učenke	40,1	26,1	18,0	12,2	3,6	4,731	4	,316
	učenci	39,1	21,3	19,1	12,6	7,8			
	skupaj	39,6	23,7	18,6	12,4	5,5			
Motečega učenca močno prime.	učenke	59,5	23,9	8,6	5,0	3,2	3,526	4	,474
	učenci	59,1	23,5	10,9	2,2	4,3			
	skupaj	59,3	23,7	9,7	3,5	3,8			
Motečemu učencu da dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.	učenke	22,5	24,8	31,1	14,0	7,7	5,895	4	,207
	učenci	32,6	20,9	26,5	12,6	7,4			
	skupaj	27,7	22,8	28,8	13,3	7,5			
Spore rešuje tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.	učenke	5,0	2,7	19,8	36,0	36,5	7,993	4	,092
	učenci	7,0	8,3	19,1	31,3	34,3			
	skupaj	6,0	5,5	19,5	33,6	35,4			

Tabela 28 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinj.	sploh ni takšen f (%)	ni takšen f (%)	malo je takšen f (%)	je takšen f (%)	zelo je takšen f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
Pravila vedenja v razredu določi skupaj z učenci.	učenke	6,3	7,2	20,7	32,9	32,9	1,432	4	,839
	učenci	8,7	7,4	18,7	30,4	34,8			
	skupaj	7,5	7,3	19,7	31,6	30,8			
Motečemu učencu da vedeti, da ga je prizadel.	učenke	18,0	20,7	30,2	19,4	11,7	3,680	4	,451
	učenci	18,3	23,0	24,3	24,8	9,6			
	skupaj	18,1	21,9	27,2	22,1	10,6			
Z motečim učencem se mirno pogovori.	učenke	5,4	5,4	25,2	33,8	30,2	1,615	4	,806
	učenci	5,2	8,3	26,1	32,2	28,3			
	skupaj	5,3	6,9	25,7	33,0	29,2			
Učencu prepusti, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.	učenke	15,8	15,3	25,2	28,8	14,9	,820	4	,936
	učenci	17,0	14,8	26,5	29,6	22,2			
	skupaj	16,4	15,0	25,9	29,2	13,5			
Motečega učenca najprej spomni na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.	učenke	4,5	5,4	23,9	36,0	30,2	3,102	4	,541
	učenci	5,4	9,6	23,5	33,0	28,7			
	skupaj	4,9	7,5	23,7	34,5	29,4			
Rešitev za nastali spor sprejema skupaj z učenci.	učenke	7,7	10,8	23,4	36,5	21,6	,331	4	,988
	učenci	8,3	10,0	24,3	37,4	20,0			
	skupaj	8,0	10,4	23,9	36,9	20,8			
Sporov med učenci ne opazi.	učenke	52,3	18,0	19,8	7,2	2,7	10,786	4	,029
	učenci	50,4	28,7	15,2	3,0	2,6			
	skupaj	51,3	23,5	17,5	5,1	2,7			
Pokliče starše, naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.	učenke	24,3	22,5	27,9	17,6	7,7	5,864	4	,210
	učenci	25,2	24,8	30,0	10,0	10,0			
	skupaj	24,8	23,7	29,0	13,7	8,8			
Motečega učenca pošlje k svetovalni službi ali k ravnatelju.	učenke	46,4	27,9	18,9	5,4	1,4	4,684	4	,321
	učenci	48,3	23,5	17,0	7,4	3,9			
	skupaj	47,3	25,7	17,9	6,4	2,7			
Motečega vedenja učencev noče opaziti in nadaljuje pouk.	učenke	46,8	28,8	5,8	6,8	1,8	4,163	4	,384
	učenci	41,3	28,7	17,8	7,4	4,8			
	skupaj	44,0	28,8	16,8	7,1	3,3			
Motečemu učencu da vedeti, da ga jezi ali žali.	učenke	14,0	17,6	30,2	23,4	14,9	,824	4	,935
	učenci	16,1	17,0	30,0	24,3	12,6			
	skupaj	15,0	17,3	30,1	23,9	13,7			

Podatki kažejo, daučenci in učenke menijo, da so učitelji takšni in zelo takšni, da v razredu uspešno rešujejo spore (82,6 %), in sicer tudi na način, da se vsi iz tega nekaj naučijo (69,0 %). Več kot polovica učencev in učenk (72,8 %) pravi, da učitelji niso takšni in sploh niso takšni, da ne bi opazili motečega vedenja učencev in učenk ter bi pouk kar nadaljevali, kakor tudi, da sporov med učenci in učenkami ne bi opazili (74,8 %). Pri reševanju sporov naj bi bili učitelji takšni in zelo takšni, da učencem in učenkam najprej ponudijo možnost, da sami rešijo nastali spor (42,7 %). Da rešitev za nastali spor sprejemajo skupaj z učenci, meni več kot polovica učencev in učenk, in sicer 57,7 % jih pravi, da so učitelji takšni in zelo takšni. Več kot polovica (63,9 %) je tudi prepričanih, da učitelji z nemirnimi učenci in učenkami ravnajo tako, da jih najprej spomnijo na dogovorjena pravila obnašanja v razredu, kakor tudi, da se z njimi o motečem vedenju mirno pogovorijo (62,2 %). Tudi za učitelje le majhen delež vprašanih meni, da z motečimi učenci in učenkami bistveno drugače ravnajo, in sicer da bi bili takšni in zelo takšni, da bi moteče učence in učenke močno prijeli (7,3 %) ali nanje kričali (23,5 %).

Pri trditvah, ki se navezujejo na različne načine discipliniranja učiteljev, opazimo, da učenci in učenke tudi za učitelje ne trdijo, da bi le-ti disciplinirali z 'grožnjami'. Največ vprašanih je izrazilo stališče, da učitelji niso takšni in sploh niso takšni, da bi npr. disciplinirali z redovalnico in s spraševanjem za oceno (66,6 %), poslali učence in učenke k svetovalni službi ali k ravnatelju/-ici (73,0 %), motečim učencem in učenkam ne dovolili, da bi sodelovali pri svoji najljubši aktivnosti (74,8 %) ali celo celemu razredu odvzeli aktivnosti, ki jih imajo učenci in učenke radi (58,2 %). Učitelji naj ne bi bili takšni in sploh ne takšni, da bi moteče učence in učenke vpisali v dnevnik, saj se je npr. za obe stopnji strinjanja skupaj opredelilo 48,7 % učencev in učenk; prav tako naj ne bi bili takšni in sploh ne takšni, da bi reševali probleme z motečimi učenci in učenkami tako, da bi jih zaposlili z dodatnimi nalogami ali domačimi nalogami (50,5 %) in da bi poklicali starše ter jih prosili, naj se o motečem vedenju pogovorijo doma (48,5 %).

Prav tako opazimo, da večina učencev in učenk meni, da učitelji niso takšni in sploh niso takšni, da bi moteče učence in učenke osramotili (76,3 %). Manj kot polovica (40,0 %) jih meni, da učitelji niso takšni in sploh niso takšni, da bi učencem in učenkam dali vedeti, da jih z motečim vedenjem jezijo/žalijo in da jih tudi prizadenejo (32,3 %).

Glede postavljanja pravil, ki veljajo v razredu, se je nekoliko več učencev in učenk opredelilo, da so učitelji takšni in zelo takšni, da pravila vedenja v razredu na začetku šolskega leta določijo sami in jih predstavijo učencem in učenkam (60,7 %). Podoben delež učencev in učenk (62,4 %) pa meni, da so učitelji takšni in zelo takšni, da na začetku šolskega leta določijo pravila v razredu skupaj z učenci in učenkami.

Zanimivo je, da se le pri dveh trditvah pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med učenci in učenkami, in sicer:

- »V razredu uspešno rešuje spore.«

Opazimo npr., da se je za stopnji strinjanja *sploh ni takšen* in *ni takšen* opredelilo 3,7 % učenk in 7,3 % učencev. Tako tudi nekoliko več učencev (83,0 %) kot učenk (81,9 %) meni, da so učitelji takšni in zelo takšni.

- »Sporov med učenci ne opazi.«

S to trditvijo se sicer večina učencev in učenk ne strinja, saj jih 74,8 % meni, da učitelji niso takšni in sploh niso takšni, vendar se kljub temu pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med učenci in učenkami. Za stopnjo strinjanja *ni takšen* se je npr. opredelilo 18,0 % učenk in 28,7 % učencev. Rečemo lahko tudi, da 7,2 % učenk meni, da so učitelji takšni, učencev, ki pravijo tako, pa je le 3,0 %.

Na splošno lahko rečemo, da so učenci in učenke večinoma pozitivno naravnani do vzgojnih pristopov učiteljev. Omenjene statistično pomembne razlike v stališčih med učenci in učenkami pri dveh trditvah pa kljub temu kažejo, da bi lahko bili učenci še nekoliko bolj 'naklonjeni' učiteljem, saj niso npr. tako kritični do njih glede vprašanj o reševanju sporov z učenci in učenkami, kot pa so učenke – več učencev kot učenk namreč meni, da učitelji v razredih uspešno rešujejo spore, in tudi manj učencev kot učenk je izrazilo stališče, da učitelji sporov med učenci/učenkami ne opazijo.

V nadaljevanju pa nas zanimajo stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih učiteljev do dečkov in do deklic.



Tabela 29: Stališča učencev in stališča učenk o učiteljevih vzgojnih pristopih do dečkov in deklic

TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
Dečkom ponudi aktivnosti, ki so jim ljube.	učenke	6,3	35,1	30,2	18,0	10,4	10,197	4	,037
	učenci	7,8	21,7	35,7	20,9	13,9			
	skupaj	7,1	28,3	33,0	19,5	12,2			
Pri discipliniranju (vzgoji) dečkov je popustljiv.	učenke	35,6	43,2	10,4	5,9	5,0	8,411	4	,078
	učenci	30,0	37,8	19,1	7,8	5,2			
	skupaj	32,7	40,8	14,8	6,9	5,1			
Deklicam pripravi aktivnosti, ki jih imajo rade.	učenke	9,5	33,3	28,8	17,6	10,8	4,696	4	,320
	učenci	7,8	26,1	29,6	23,0	13,5			
	skupaj	8,6	29,6	29,2	20,4	12,2			
Deklice spodbuja k igram, ki niso tako značilne za dekleta (npr. k nogometu, računalniškimi igram ...).	učenke	37,4	32,0	15,8	9,0	5,9	6,284	4	,179
	učenci	35,7	24,3	18,7	10,9	10,4			
	skupaj	36,5	28,1	17,3	10,0	8,2			
V prostem času pripravi za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.	učenke	11,3	23,0	26,6	22,1	17,1	1,506	4	,826
	učenci	10,4	20,9	25,7	27,0	16,1			
	skupaj	10,8	21,9	26,1	24,6	16,6			
Dečke spodbuja k igram, ki niso tako značilne za fante (npr. igra vlog, skakanje z elastiko ...).	učenke	46,4	30,6	9,0	9,9	4,1	12,351	4	,015
	učenci	37,8	27,8	17,8	8,3	8,3			
	skupaj	42,0	29,2	13,5	9,1	6,2			
Deklice kaznuje ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učenke	36,5	49,5	9,9	2,3	1,8	9,246	4	,055
	učenci	25,7	52,6	13,0	4,8	3,9			
	skupaj	31,0	51,1	11,5	3,5	2,9			
Prepozna in upošteva interese in želje dečkov.	učenke	7,2	28,8	36,9	17,6	9,5	6,361	4	,174
	učenci	7,0	25,2	30,0	23,5	14,3			
	skupaj	7,1	27,0	33,4	20,6	11,9			
Do deklic je potrpežljiv.	učenke	6,8	22,5	25,7	22,5	22,5	6,313	4	,177
	učenci	4,8	16,1	33,5	25,7	20,0			
	skupaj	5,8	19,2	29,6	24,1	21,2			
Z deklicami se pošali in nasmeji.	učenke	3,6	18,9	23,4	21,2	32,9	9,273	4	,055
	učenci	2,6	17,0	21,7	33,5	25,2			
	skupaj	3,1	17,9	22,6	27,4	29,0			
Dečke kaznuje ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učenke	19,8	49,1	18,9	9,9	2,3	18,189	4	,001
	učenci	16,5	35,2	25,2	14,3	8,7			
	skupaj	18,1	42,0	22,1	12,2	5,5			
V prostem času pripravi za dečke in deklice različne aktivnosti.	učenke	8,6	32,0	25,7	21,2	12,6	5,817	4	,213
	učenci	13,9	24,8	28,3	18,7	14,3			
	skupaj	11,3	28,3	27,0	19,9	13,5			



Tabela 29 (nadaljevanje)									
TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Spol								
Prepozna in upošteva interese in želje deklic.	učenke	5,9	29,7	34,7	18,9	10,8			
	učenci	6,5	25,2	30,9	23,5	13,9			
	skupaj	6,2	27,4	32,7	21,2	12,4	3,405	4	,493
Pri discipliniranju (vzgoji) deklic je popustljiv.	učenke	24,3	37,4	24,3	9,9	4,1			
	učenci	20,0	32,2	27,8	11,3	8,7			
	skupaj	22,1	34,7	26,1	10,6	6,4	6,370	4	,173
Do dečkov je potrpežljiv.	učenke	8,1	29,7	28,4	19,4	14,4			
	učenci	10,4	24,3	26,5	20,9	17,8			
	skupaj	9,3	27,0	27,4	20,1	16,2	2,953	4	,566
Z dečki se pošali in nasmeji.	učenke	2,3	17,6	27,5	20,7	32,0			
	učenci	4,8	12,6	22,2	27,4	33,0			
	skupaj	3,5	15,0	24,8	24,1	32,5	7,296	4	,121

Na tem mestu bomo spet najprej izpostavili, kako se je pri posameznih trditvah opredelila večina učencev in učenk. Največ jih pravi, da učitelji pogosto ponudijo dečkom aktivnosti, ki so jim ljube (33,0 %); da jih pogosto ponudijo tudi deklicam, meni 29,2 % učencev in učenk, nekoliko višji delež (38,3 %) je tistih, ki izrazijo stališče, da jim jih ponudi redko in nikoli. Tako jih največ (39,6 %) tudi meni, da učitelji redko in nikoli ne pripravijo za dečke in deklice različne aktivnosti in pogosto le eno igro, ki naj bi jo igrali vsi skupaj (26,1 %).

Pri discipliniranju naj bi bili učitelji po mnenju večine učencev in učenk redko in nikoli popustljivi do dečkov (73,5 %) in tudi do deklic (56,8 %), vendar kot je opaziti, naj bi bili kljub temu nekoliko pogosteje popustljivejši do deklic. 45,3 % jih meni, da so učitelji do deklic zelo pogosto in vedno potrpežljivi, medtem ko naj bi bili po mnenju 36,3 % učencev in učenk učitelji zelo pogosto in vedno potrpežljivi tudi do dečkov. Redko in nikoli naj ne bi kaznovali tako deklic kot dečkov, a naj bi dečke vseeno kaznovali pogosteje. Da učitelji redko in nikoli ne kaznujejo deklic, meni 82,1 % učencev in učenk; da redko in nikoli ne kaznujejo dečkov, pa 60,1 % učencev in učenk.

Zelo pogosto in vedno naj bi po mnenju učencev in učenk učitelji prepoznali in upoštevali interese ter želje dečkov (32,5 %), kakor tudi interese in želje deklic (33,6 %). Največ

učencev in učenk meni, da se učitelji zelo pogosto in vedno pošalijo ter nasmejijo tako z deklicami (56,4 %) kot z dečki (56,6 %).

Glede spodbujanja dečkov in deklic k spolno 'netipičnim' igram večina učencev in učenk meni, da jih učitelji redko in nikoli ne spodbujajo. Opazimo, da naj bi po mnenju večine učencev in učenk učitelji vseeno nekoliko bolj spodbujali deklice kot pa dečke. 64,6 % učencev in učenk namreč meni, da učitelji redko in nikoli ne spodbujajo deklic k igram, ki niso značilne za njihov spol; 71,2 % pa jih pravi, da redko in nikoli ne spodbujajo dečkov.

V stališčih med učenci in učenkami se pokažejo statistično pomembne razlike pri treh trditvah:

- »Dečkom ponudi aktivnosti, ki so jim ljube.«

Statistično pomembne razlike se pokažejo v različnih stopnjah strinjanja; opazimo npr. da se je za stopnjo strinjanja *redko* opredelilo 35,1 % učenk in 21,7 % učencev.

- »Dečke spodbuja k igram, ki niso tako značilne za fante (npr. igra vlog, skakanje z elastiko ...).«

Za stopnjo strinjanja *pogosto* se je npr. opredelilo 9,0 % učenk in 17,8 % učencev; da učitelji dečke vedno spodbujajo k igram, ki niso tako značilne zanje, pa meni 4,1 % učenk in 8,3 % učencev.

- »Dečke kaznuje ... (Kako pogosto jih kaznuje?)«

Razvidno je, da npr. 12,2 % učenk in 23,0 % učencev meni, da učitelji zelo pogosto in vedno kaznujejo dečke.

Čeprav opazimo, da več učencev kot učenk meni, da učitelji pogosteje kaznujejo dečke kot pa deklice (vendar je treba poudariti, da je odstotek učencev, ki meni, da dečke zelo pogosto in vedno kaznujejo učiteljice, še nekoliko višji), bi morda lahko kljub temu rekli, da je način vzgoje učiteljev nekoliko 'bližji' učencem kot učenkam. Iz statistično pomembnih razlik v stališčih med učenci in učenkami bi lahko sklepali, da učenci prepoznajo pri učiteljih trud, da dečkom zelo pogosto in vedno ponudijo aktivnosti, ki jih imajo dečki radi, medtem ko tako pravi manj učenk. Prav tako bi lahko rekli, da učenci doživljajo učitelje za nekoliko manj 'stereotipne', kot pa jih doživljajo učenke, saj npr. več učencev kot učenk meni, da učitelji pogosto in vedno spodbujajo dečke k spolno 'netipičnim' igram in opraviлом.

#### ***4.2.3 STALIŠČA UČENCEV IN UČENK TER STALIŠČA UČITELJEV IN UČITELJIC O VZGOJNIH PRISTOPIH/VODENJU RAZREDA, DISCIPLINIRANJU IN KAZNOVANJU***

V tem podpoglavju, kot smo že omenili, nas zanimajo rezultati raziskave s štirih vidikov, in sicer med seboj bomo primerjali in ugotavljali, ali se kažejo statistično pomembne razlike v:

- stališčih učiteljev in učiteljic o njihovih vzgojnih pristopih in stališčih učencev in učenk o vzgojnih pristopih učiteljev in učiteljic;
- stališčih učiteljev in stališčih učiteljic o njihovih vzgojnih pristopih ter stališčih učencev in učenk o vzgojnih pristopih učiteljev in vzgojnih pristopih učiteljic;
- stališčih učiteljic o njihovih vzgojnih pristopih ter stališčih učencev in stališčih učenk o vzgojnih pristopih učiteljic;
- stališčih učiteljev o njihovih vzgojnih pristopih ter stališčih učencev in stališčih učenk o vzgojnih pristopih učiteljev.

Tabela 30 najprej prikazuje primerjavo stališč 120 učiteljev in učiteljic s stališči 452 učencev in učenk o vzgojnih pristopih, načinih vodenja razreda, discipliniranja in kaznovanja.

Tabela 30: Stališča učiteljev in učiteljic o njihovih vzgojnih pristopih in stališča učencev in učenk o vzgojnih pristopih učiteljev in učiteljic

TRDITEV	Stopnja strinjanja Učenci in učenke, učitelji in učiteljice	sploh nisem takšen/takšna f (%)	nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zelo sem takšen/takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig							
										V razredu uspešno rešujem spore.	učenci in učenke	2,9	3,9	12,4	35,6	45,2
	učitelji in učiteljice	0,8	0	2,5	65,0	31,7	Na začetku šolskega leta sam/-a določim pravila vedenja v razredu in jih predstavim učencem.	učenci in učenke	8,6	10,7	21,0	29,4	30,2	10,963	4	,027
	učitelji in učiteljice	10,8	20,0	16,7	29,2	23,3	Kričim nad motečim učencem.	učenci in učenke	22,7	19,9	31,9	16,0	9,5			
	učitelji in učiteljice	23,3	39,2	32,5	5,0	0	Motečemu učencu ne dovolim, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.	učenci in učenke	42,8	25,8	19,1	8,2	4,1	9,960	4	,041
	učitelji in učiteljice	39,2	35,8	15,8	9,2	0	Nemirne učence umirim s spraševanjem in z redovalnico.	učenci in učenke	40,5	26,5	17,9	10,7	4,3			
	učitelji in učiteljice	79,2	19,2	,8	,8	0	Osramotim učenca, ki se neprimerno vede.	učenci in učenke	54,3	22,6	13,5	5,6	4,0	32,897	4	,000
	učitelji in učiteljice	80,8	13,3	5,0	,8	0	Motečega učenca vpišem v dnevnik.	učenci in učenke	27,4	19,5	27,7	16,2	9,3			
	učitelji in učiteljice	72,5	22,5	4,2	,8	0	Zaradi nekaj motečih učencev celemu razredu odvzamem aktivnost, ki jo imajo učenci radi.	učenci in učenke	37,8	22,9	18,4	14,2	6,7	50,345	4	,000
	učitelji in učiteljice	57,5	35,8	5,8	,8	0	Motečega učenca močno primem.	učenci in učenke	58,8	22,2	10,4	3,8	4,8			
	učitelji in učiteljice	60,8	25,0	10,0	2,5	1,7	Motečemu učencu dam dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.	učenci in učenke	25,7	21,6	28,7	16,8	7,3	13,811	4	,008
	učitelji in učiteljice	37,5	25,8	24,2	10,0	2,5	Spore rešujem tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.	učenci in učenke	5,3	6,1	20,0	33,8	34,7			
	učitelji in učiteljice	0	1,7	11,7	52,5	34,2										

Tabela 30 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja	sploh nisem takšen/takšna f (%)	nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zelo sem takšen/takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učenci in učenke, učitelji in učiteljice								
Pravila vedenja v razredu določim skupaj z učenci.	učenci in učenke	6,9	8,3	21,6	32,3	31,0	24,904	4	,000
	učitelji in učiteljice	1,7	1,7	11,7	48,3	36,7			
Motečemu učencu dam vedeti, da me je prizadel.	učenci in učenke	15,3	20,1	28,3	23,8	12,5	12,306	4	,015
	učitelji in učiteljice	7,5	13,3	29,2	33,3	16,7			
Z motečim učencem se mirno pogovorim.	učenci in učenke	5,4	6,7	24,0	33,7	30,1	41,647	4	,000
	učitelji in učiteljice	2,5	2,5	10,0	63,3	21,7			
Učencu prepustim, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.	učenci in učenke	14,2	14,6	28,8	27,2	15,3	42,106	4	,000
	učitelji in učiteljice	,8	4,2	28,3	50,0	16,7			
Motečega učenca najprej spomnim na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.	učenci in učenke	4,8	7,7	21,6	36,1	29,9	18,776	4	,001
	učitelji in učiteljice	1,7	2,5	10,8	50,0	35,0			
Rešitev za nastali spor sprejemam skupaj z učenci.	učenci in učenke	7,9	9,0	23,9	37,3	22,0	17,472	4	,002
	učitelji in učiteljice	4,2	1,7	20,0	54,2	20,0			
Sporov med učenci ne opazim.	učenci in učenke	47,1	25,2	18,3	6,1	3,3	23,075	4	,000
	učitelji in učiteljice	54,2	37,5	4,2	2,5	1,7			
Pokličem starše, naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.	učenci in učenke	22,1	20,4	31,1	17,9	8,5	14,733	4	,005
	učitelji in učiteljice	11,7	23,2	40,0	22,5	2,5			
Motečega učenca pošljem k svetovalni službi ali k ravnatelju.	učenci in učenke	44,1	25,9	18,8	8,0	3,2	19,508	4	,001
	učitelji in učiteljice	44,2	38,3	17,5	0	0			
Motečega vedenja učencev nočem opaziti in nadaljujem pouk.	učenci in učenke	43,1	28,9	18,4	6,4	3,2	27,171	4	,000
	učitelji in učiteljice	60,8	32,8	4,2	2,5	0			
Motečemu učencu dam vedeti, da me jezi ali žali.	učenci in učenke	12,5	16,2	31,7	23,2	16,3	23,184	5	,000
	učitelji in učiteljice	5,8	13,3	28,3	42,5	10,0			

V Tabeli 30 vidimo, da se samo pri eni trditvi v stališčih učiteljev in učiteljic ter stališčih učencev in učenk ne pokažejo statistično pomembne razlike, in sicer pri trditvi: »*Motečega učenca močno primem.*« Tako učitelji in učiteljice kot učenci in učenke menijo, da učitelji in učiteljice niso takšni in sploh niso takšni, da bi bili fizično nasilni do učencev in učenk; tako pravi 85,8 % učiteljev in učiteljic ter 81,0 % učencev in učenk. Pri vseh preostalih trditvah pa

so med stališči učiteljev in učiteljic ter stališči učencev in učenk statistično pomembne razlike. Kaj kažejo?

Če najprej izpostavimo nekaj tistih trditev, pri katerih je večina učiteljev in učiteljic izrazila mnenje, da niso takšni in sploh niso takšni – učenci in učenke pa jih vidijo tudi kot takšne in zelo takšne, ugotovimo, da večji delež učencev in učenk kot pa delež učiteljev in učiteljic meni, da učitelji in učiteljice na začetku šolskega leta sami določijo pravila vedenja v razredu in jih predstavijo učencem in učenkam; da nad motečimi učenci in učenkami kričijo; da disciplinirajo z 'grožnjami' – s spraševanjem (redovalnico), z zapisom v dnevnik, z dajanjem dodatnih nalog; prav tako pa jih tudi več pravi, da učitelji in učiteljice pogosto ne opazijo motečega vedenja in pouk nadaljujejo. Zdi se, da učenci in učenke doživljajo vzgojne pristope učiteljev in učiteljic za veliko bolj avtoritarne, kot pa to priznajo oziroma kažejo stališča učiteljev in učiteljic.

Na drugi strani pa so nekatere trditve, za katere bi lahko rekli, da je večina učiteljev in učiteljic izrazila stališča, da so takšni in zelo takšni, a je večji delež učencev in učenk izrazilo stališče, da učitelji in učiteljice niso in sploh niso takšni. Opazimo, da kar nekaj učencev in učenk meni, da učitelji in učiteljice niso in sploh niso takšni, da bi motečim učencem in učenkam prepustili, da najprej sami najdejo rešitev za nastali spor (28,8 %); da bi rešitve za nastali spor učitelji in učiteljice sprejemali skupaj z učenci in učenkami (16,9 %) in da bi motečim učencem in učenkam dali vedeti, da so jih prizadeli s svojim vedenjem (35,4 %).

V nadaljevanju bomo, na podlagi rezultatov predstavljenih v Tabeli 31, primerjali stališča učiteljev in učiteljic s stališči učencev in učenk o prilagajanju dela dečkom in deklicam oziroma o vzgojnih pristopih učiteljev in učiteljic do dečkov in deklic.

Tabela 31: Stališča učiteljev in učiteljic o njihovih vzgojnih pristopih do dečkov in deklic ter stališča učencev in učenek o vzgojnih pristopih učiteljev in učiteljic do dečkov in deklic

TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
	Učenci in učenke, učitelji in učiteljice								
Dečkom ponudim aktivnosti, ki so jim ljube.	učenci in učenke	8,3	28,7	32,1	19,4	11,6			
	učitelji in učiteljice	5,0	20,8	59,2	14,2	,9	39,257	4	,000
Pri discipliniranju dečkov sem popustljiv/-a.	učenci in učenke	28,7	41,3	16,9	7,5	5,6			
	učitelji in učiteljice	42,5	52,5	4,2	,8	0	34,834	4	,000
Deklicam pripravim aktivnosti, ki jih imajo rade.	učenci in učenke	7,9	26,8	32,6	20,8	11,9			
	učitelji in učiteljice	3,3	20,8	61,7	13,3	0,8	44,424	4	,000
Deklice spodbujam k »netipično« dekliškim igram in opravi- lom (npr. k igranju nogometa, računalniških iger...).	učenci in učenke	35,4	29,9	17,4	9,3	8,1			
	učitelji in učiteljice	16,7	40,0	31,7	7,5	4,2	28,572	4	,000
V prostem času pripravim za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.	učenci in učenke	10,6	21,0	26,4	24,1	17,8			
	učitelji in učiteljice	3,3	12,5	40,0	36,7	7,5	29,856	4	,000
Dečke spodbujam k »netipično« fantovskim igram in opravi- lom (npr. k skakanju z elastiko).	učenci in učenke	40,2	29,8	13,9	9,3	6,9			
	učitelji in učiteljice	20,0	45,8	23,3	8,3	2,5	29,535	4	,000
Deklice kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učenci in učenke	30,3	51,1	11,7	3,8	3,1			
	učitelji in učiteljice	35,0	56,7	4,2	1,7	2,5	8,419	4	,077
Prepoznam in upoštevam interese in želje dečkov.	učenci in učenke	8,1	27,4	33,4	18,7	12,4			
	učitelji in učiteljice	,8	7,5	55,0	30,8	5,8	49,882	4	,000

Tabela 31 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
	Učenci in učenke, učitelji in učiteljice								
Do deklic sem potrpežljiv/-a.	učenci in učenke	5,3	18,8	29,0	23,5	23,5			
	učitelji in učiteljice	5,0	12,5	45,8	25,0	11,7	18,841	4	,001
Z deklicami se pošalim in nasmejim.	učenci in učenke	3,8	16,7	25,3	26,3	27,9			
	učitelji in učiteljice	4,2	5,8	42,5	39,2	8,3	41,666	4	,000
Dečke kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učenci in učenke	18,6	38,5	23,3	13,2	6,4			
	učitelji in učiteljice	28,3	57,5	10,0	1,7	2,5	37,735	4	,000
V prostem času pripravim za dečke in deklice različne aktivnosti.	učenci in učenke	10,1	26,3	27,8	20,8	15,0			
	učitelji in učiteljice	2,5	27,5	49,2	17,5	3,3	33,880	4	,000
Prepoznam in upoštevam interese in želje deklic.	učenci in učenke	6,5	24,1	33,4	22,5	13,5			
	učitelji in učiteljice	1,7	10,8	51,7	30,8	5,0	31,710	4	,000
Pri discipliniranju deklic sem popustljiv/-a.	učenci in učenke	18,7	35,6	25,8	11,4	8,5			
	učitelji in učiteljice	26,7	60,8	8,3	2,5	1,7	49,009	4	,000
Do dečkov sem potrpežljiv/-a.	učenci in učenke	9,2	26,9	28,4	18,1	17,4			
	učitelji in učiteljice	5,8	13,3	45,8	24,2	10,8	24,334	4	,000
Z dečki se pošalim in nasmejim.	učenci in učenke	4,9	18,1	26,4	21,5	29,1			
	učitelji in učiteljice	2,5	3,3	45,8	39,2	9,2	59,165	4	,000

Tudi v tem sklopu, kjer se trditve oziroma stališča o vzgojnih pristopih učiteljev in učiteljic nanašajo posebej na dečke in posebej na deklice, se med stališči učiteljev in učiteljic ter stališči učencev in učenk pokažejo statistično nepomembne razlike le pri eni trditvi: »*Deklice kaznujem ...*«. Pri vseh preostalih trditvah pa se ponovno pokažejo statistično pomembne razlike med stališči učiteljev in učiteljic ter stališči učencev in učenk.



Tudi tu je zanimivo poudariti nekaj razlik med stališči učiteljev in učiteljic ter stališči učencev in učenk in pri tem izpostaviti nekaj tistih trditev, pri katerih je večina učiteljev in učiteljic izrazila mnenje, da niso takšni in sploh niso takšni – učenci in učenke pa jih vidijo tudi kot takšne in zelo takšne. Opazimo, da naj bi večina učiteljev in učiteljic (95,0 %) menila, da so redko in nikoli popustljivi pri discipliniranju dečkov. Zelo malo učiteljev in učiteljic pa npr. meni, da so do dečkov zelo pogosto in vedno popustljivi (0,8 %), medtem ko tako meni kar nekaj učencev in učenk (13,1 %). Prav tako večina učiteljev in učiteljic (85,8 %) pravi, da redko in nikoli ne kaznujejo dečkov; je pa kar 19,6 % učencev in učenk, ki izrazijo stališče, da učitelji in učiteljice kaznujejo dečke zelo pogosto in vedno.

Na drugi strani pa je nekaj trditev, pri katerih večina učiteljev in učiteljic izrazi stališče, da v odnosu do dečkov in deklic zelo pogosto in vedno ravnajo tako, kot govori trditev, medtem ko kar nekaj učencev in učenk meni, da učitelji in učiteljice redko in nikoli tako ne ravnajo. Iz Tabele 31 je razvidno, da je veliko učiteljev in učiteljic prepričanih, da zelo pogosto in vedno prepoznajo in upoštevajo interese dečkov (36,6 %) in tudi deklic (35,8 %); veliko pa je tudi učencev in učenk, ki pravijo, da učitelji in učiteljice redko in nikoli ne prepoznajo in upoštevajo interesov dečkov (35,5 %) in deklic (30,6 %). Zanimiva je tudi razlika v stališčih pri trditvi, ki govori o odnosu učiteljev in učiteljic do dečkov. Vidimo, da je razmeroma veliko učiteljev in učiteljic (35,0 %) prepričanih, da so do dečkov zelo pogosto in vedno potrpežljivi, a je hkrati tudi veliko učencev in učenk (36,1 %), ki menijo, da so učitelji in učiteljice redko in nikoli potrpežljivi do dečkov.

Lahko bi rekli, da gredo ugotovljene statistično pomembne razlike v smer, da večji delež učiteljev in učiteljic kot pa delež učencev in učenk meni, da prilagajajo delo (aktivnosti) tako dečkom kot deklicam, da prepoznajo interese in želje enih in drugih. Prav tako bi lahko na podlagi dobljenih rezultatov sklepali, da učenci in učenke menijo, da učitelji in učiteljice delajo med deklicami in dečki razlike (npr. do deklic naj bi bili pri discipliniranju popustljivejši, jih manj kaznovali itd.).

V nadaljevanju bomo primerjali stališča 59 učiteljev in stališča 61 učiteljic o njihovih vzgojnih pristopih s stališči 452 učencev in učenk o vzgojnih pristopih učiteljev in vzgojnih pristopih učiteljic. Do sedaj smo ugotovili, da se stališča učiteljev in učiteljic o tem, kako

vzgajajo, razlikujejo od stališč učencev in učenk. Zato nas zanima, ali se pokažejo tudi statistično pomembne razlike v stališčih učiteljic in stališčih učencev in učenk, kakor tudi statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev in stališčih učencev in učenk. To primerjavo prikazujemo v Tabeli 32.

Tabela 32: Stališča učiteljev in stališča učiteljic ter stališča učencev in učenk o vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju

TRDITEV	Stopnja strinjanja Učitelji, učiteljice, učenci in učenke	sploh niseem takšen/takšna f (%)		malo sem takšen/takšna f (%)		sem takšen/takšna f (%)		zejo sem takšen/takšna f (%)		Hi-kvadrat	df	Sig
		takšen/takšna f (%)	niseem takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zejo sem takšen/takšna f (%)					
V razredu uspešno rešujem spore.	učiteljice	,0	,0	4,9	59,0	36,1						
	učenci in učenke	3,8	4,4	12,6	29,9	49,3	23,395	4	,000			
	učitelji	1,7	,0	,0	71,2	27,1						
	učenci in učenke	2,0	3,3	12,2	41,4	41,2	22,112	4	,000			
Na začetku šolskega leta sam/-a določim pravila vedenja v razredu in jih predstavim učencem.	učiteljice	14,8	16,4	23,0	18,0	27,9						
	učenci in učenke	9,1	10,6	21,7	30,1	28,5	6,140	4	,189			
	učitelji	6,8	23,7	10,2	40,7	18,6						
	učenci in učenke	8,2	10,8	20,4	28,8	31,9	15,446	4	,004			
Kričim nad motečim učencem.	učiteljice	19,7	49,2	27,9	3,3	,0						
	učenci in učenke	23,0	19,0	30,3	18,6	9,1	35,027	4	,000			
	učitelji	27,1	28,8	37,3	6,8	,0						
	učenci in učenke	22,3	20,8	33,4	13,5	10,0	10,020	4	,040			
Motečemu učencu ne dovolim, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.	učiteljice	36,1	34,4	18,0	11,5	,0						
	učenci in učenke	37,6	24,8	23,5	11,5	2,7	4,275	4	,370			
	učitelji	42,4	37,3	13,6	6,8	,0						
	učenci in učenke	48,0	26,8	14,8	4,9	5,5	6,108	4	,191			
Nemirne učence umirim s spraševanjem in z ređovalnico.	učiteljice	78,7	19,7	,0	1,6	,0						
	učenci in učenke	41,8	25,7	18,1	10,4	4,0	34,494	4	,000			
	učitelji	79,7	18,6	1,7	,0	,0						
	učenci in učenke	39,2	27,4	17,7	11,1	4,6	38,75	4	,000			
Osramotim učenca, ki se neprimerno vede.	učiteljice	82,0	11,5	4,9	1,6	,0						
	učenci in učenke	53,3	24,1	12,4	6,4	3,8	18,574	4	,001			
	učitelji	79,7	15,3	5,1	,0	,0						
	učenci in učenke	55,3	21,0	14,6	4,9	4,2	15,029	4	,005			
Motečega učenca vpišem v dnevnik.	učiteljice	75,4	19,7	3,3	1,6	,0						
	učenci in učenke	27,2	17,9	29,2	16,8	8,8	65,463	4	,000			
	učitelji	69,5	25,4	5,1	,0	,0						
	učenci in učenke	27,7	21,0	26,1	15,5	9,7	53,209	4	,000			
Zaradi nekaj motečih učencev celemu razredu odvzamem aktivnost, ki jo imajo učenci radi.	učiteljice	57,4	37,7	4,9	,0	,0						
	učenci in učenke	36,1	22,1	18,1	15,9	7,7	31,881	4	,000			
	učitelji	57,6	33,9	6,8	1,7	,0						
	učenci in učenke	39,6	23,7	18,6	12,4	5,8	19,231	4	,001			

Tabela 32 (nadaljevanje)												
TRDITEV	Stopnja strinjanja Učitelji, učiteljice, učenci in učenke	sploh nismen		malo sem		sem takšen/takšna		zejo sem		Hi-kvadrat	df	Sig
		takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)					
Motečega učenca močno primem.	učiteljice	67,2	23,0	6,6	3,3	,0						
	učenci in učenke	58,4	20,8	11,1	4,0	5,8	5,433	4	,246			
	učitelji	54,2	27,1	13,6	1,7	3,4						
	učenci in učenke	59,3	23,7	9,7	3,5	3,8	1,788	4	,775			
Motečemu učencu dam dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.	učiteljice	32,8	27,9	27,9	8,2	3,3						
	učenci in učenke	23,7	20,4	28,5	20,4	7,1	8,613	4	,072			
	učitelji	42,4	23,7	20,3	11,9	1,7						
	učenci in učenke	27,7	22,8	28,8	13,3	7,5	7,870	4	,096			
Spore rešujem tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.	učiteljice	,0	1,6	11,5	50,8	23,1						
	učenci in učenke	4,6	6,6	20,6	34,1	34,1	11,582	4	,021			
	učitelji	,0	1,7	11,9	54,2	32,2						
	učenci in učenke	6,0	5,5	19,5	33,6	35,4	12,965	4	,011			
Pravila vedenja v razredu določim skupaj z učenci.	učiteljice	,0	1,6	9,8	42,6	45,9						
	učenci in učenke	6,2	9,3	23,5	33,0	28,1	19,206	4	,001			
	učitelji	3,4	1,7	13,6	54,2	27,1						
	učenci in učenke	7,5	7,3	19,7	31,6	33,8	13,262	4	,010			
Motečemu učencu dam vedeti, da me je prizadel.	učiteljice	4,9	14,8	23,0	37,7	19,7						
	učenci in učenke	12,4	18,4	29,4	25,4	14,4	7,792	4	,100			
	učitelji	10,2	11,9	35,6	28,8	13,6						
	učenci in učenke	18,1	21,9	27,2	22,1	10,6	7,194	4	,126			
Z motečim učencem se mirno pogovorim.	učiteljice	3,3	1,6	6,6	59,0	29,5						
	učenci in učenke	5,5	6,6	22,3	34,5	31,0	17,944	4	,001			
	učitelji	1,7	3,4	13,6	67,8	13,6						
	učenci in učenke	5,3	6,9	25,7	33,0	29,2	27,298	4	,000			
Učencu prepustim, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.	učiteljice	,0	1,6	24,6	50,8	23,0						
	učenci in učenke	11,9	14,2	31,6	25,2	17,0	28,324	4	,000			
	učitelji	1,7	6,8	32,2	49,2	10,2						
	učenci in učenke	16,4	15,0	25,9	29,2	13,5	18,004	4	,001			
Motečega učenca najprej spomnim na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.	učiteljice	,0	3,3	3,3	50,8	42,6						
	učenci in učenke	4,6	8,0	19,5	37,6	30,3	17,416	4	,002			
	učitelji	3,4	1,7	18,6	49,2	27,1						
	učenci in učenke	4,9	7,5	23,7	34,5	29,4	6,586	4	,159			
Rešitev za nastali spor sprejemam skupaj z učenci.	učiteljice	1,6	,0	18,0	62,3	18,0						
	učenci in učenke	7,7	7,5	23,9	37,6	23,2	16,957	4	,002			
	učitelji	6,8	3,4	22,0	45,8	22,0						
	učenci in učenke	8,0	10,4	23,9	36,9	20,8	3,950	4	,413			
Sporov med učenci ne opazim.	učiteljice	59,0	31,1	4,9	3,3	1,6						
	učenci in učenke	42,9	27,0	19,0	7,1	4,0	11,578	4	,021			
	učitelji	49,2	44,1	3,4	1,7	1,7						
	učenci in učenke	51,3	23,5	17,5	5,1	2,7	16,639	4	,002			

Tabela 32 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja Učitelji, učiteljice, učenci in učenke	splošni mnenj		malo sem mnenj		zejo sem mnenj		Hi-kvadrat	df	Sig
		takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)			
Pokličem starše, naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.	učiteljice	9,8	24,6	34,4	26,2	4,9				
	učenci in učenke	19,5	17,0	33,2	22,1	8,2	5,594	4	,232	
	učitelji	13,6	22,0	45,8	18,6	,0				
	učenci in učenke	24,8	23,7	29,0	13,7	8,8	13,718	4	,008	
Motečega učenca pošljem k svetovalni službi ali k ravnatelju.	učiteljice	36,1	44,3	19,7	,0	,0				
	učenci in učenke	40,9	26,1	19,7	9,5	3,8	14,681	4	,005	
	učitelji	52,5	32,2	15,3	,0	,0				
	učenci in učenke	47,3	25,7	17,9	6,4	2,7	6,701	4	,153	
Motečega vedenja učencev nočem opaziti in nadaljujem pouk.	učiteljice	60,7	32,8	6,6	,0	,0				
	učenci in učenke	42,3	29,0	19,9	5,8	3,1	14,987	4	,005	
	učitelji	61,0	32,2	1,7	5,1	,0				
	učenci in učenke	44,0	28,8	16,8	7,1	3,3	13,666	4	,008	
Motečemu učencu dam vedeti, da me jezi ali žali.	učiteljice	4,9	14,8	32,8	34,4	13,1				
	učenci in učenke	10,0	15,0	33,4	22,6	18,8	5,715	5	,335	
	učitelji	6,8	11,9	23,7	50,8	6,8				
	učenci in učenke	15,0	17,3	30,1	23,9	13,7	20,145	4	,000	

Najprej predstavljamo trditve, pri katerih se niso pokazale statistično pomembne razlike v stališčih med obema skupinama, torej med učiteljicami ter učenci in učenkami in med učitelji ter učenci in učenkami:

- »Motečemu učencu ne dovolim, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.«
- »Motečega učenca močno primem.«
- »Motečemu učencu dam dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.«
- »Motečemu učencu dam vedeti, da me je prizadel.«

Sklepamo lahko, da imajo pri omenjenih trditvah učenci in učenke podobna stališča o vzgojnih pristopih učiteljev in učiteljic, kot jih imajo tudi učitelji in učiteljice. Opazimo, da največ učencev in učenk meni, da učitelji in učiteljice sploh niso takšni, da bi učencem in učenkam zaradi motenja pouka prepovedali sodelovati pri njihovi najljubši aktivnosti ali da bi moteče učence in učenke močno prijeli. Tako menijo o sebi tudi učitelji in učiteljice. Največ učencev in učenk tudi pravi, da so učitelji in učiteljice malo takšni, da bi dajali motečim

učencem in učenkam dodatne naloge ali dodatne domače naloge, medtem ko največ učiteljev in učiteljic meni, da sploh niso takšni. Prav tako največ učencev in učenk izrazi stališče, da so učiteljice in učitelji malo takšni, da bi dali motečim učencem in učenkam vedeti, da so jih s svojim vedenjem prizadeli, največ učiteljev in učiteljic pa o sebi meni, da so takšni. Ker pri omenjenih trditvah ni bilo velikih odstopanj pri posameznih stopnjah strinjanja, tudi ni bilo opaznih statistično pomembnih razlik.

Zanimivo si je pogledati še trditve, kjer ni bilo statistično pomembnih razlik v stališčih le med določenima skupinama, npr. med učiteljicami ter učenci in učenkami:

- *»Na začetku šolskega leta sama določim pravila vedenja v razredu in jih predstavim učencem.«*
- *»Pokličem starše, naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.«*
- *»Motečemu učencu dam vedeti, da me jezi ali žali.«*

Pri teh trditvah so si torej stališča učiteljic in stališča učencev in učenk zelo podobna. Govorijo o tem, da naj bi bile učiteljice takšne in zelo takšne, da na začetku šolskega leta same določijo pravila vedenja ter jih predstavijo učencem in učenkam; motečim učencem in učenkam naj bi dale vedeti, da jih s svojim neprimernim vedenjem jezijo in žalijo, in malo naj bi bile takšne, da bi poklicale starše z namenom, da se o motečem vedenju pogovorijo doma.

Statistično pomembnih razlik v stališčih med učitelji ter učenci in učenkami (bile pa so med učiteljicami ter učenci in učenkami) ni bilo le pri naslednjih trditvah:

- *»Motečega učenca najprej spomnim na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.«*
- *»Rešitev za nastali spor sprejemam skupaj z učenci.«*
- *»Motečega učenca pošljem k svetovalni službi ali k ravnatelju.«*

Tako vidimo, da so si pri teh trditvah stališča učiteljev ter učencev in učenk precej podobna. Učitelji naj bi bilitorej takšni in zelo takšni, da moteče učence in učenke najprej spomnijo na dogovorjena pravila obnašanja v razredu in rešitev za nastali spor naj bi sprejemali tudi skupaj

z njimi. Po mnenju večine učiteljev ter učencev in učenk pa učitelji naj sploh ne bi bili takšni, da bi moteče učence in učenke pošiljali k svetovalni službi ali ravnatelju/-ici.

V nadaljevanju bomo natančneje predstavili statistično pomembne razlike v stališčih, ki so se pojavile med eno skupino, medtem ko jih med drugo skupino ni. Statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami ter učenci in učenkami, ne pa tudi med učitelji ter učenci in učenkami, se kažejo pri naslednjih trditvah:

- *»Motečega učenca najprej spomnim na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.«*

Opazimo npr., da bistveno manjši delež učencev in učenk (67,9 %) kot učiteljic (93,4 %) meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne.

- *»Rešitev za nastali spor sprejemam skupaj z učenci.«*

Bistveno manjši delež učencev in učenk (60,8 %) kot učiteljic (80,3 %) meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne.

- *»Motečega učenca pošljem k svetovalni službi ali k ravnatelju.«*

Za takšno in zelo takšno se nima npr. nobena učiteljica, medtem ko kar 13,3 % učencev in učenk meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne.

Omenjene statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami ter učenci in učenkami kažejo, da večji delež učiteljic kot pa delež učencev in učenk meni, da so njihovi vzgojni pristopi demokratični. Resda večina učencev in učenk pravi, da naj bi bile učiteljice takšne in zelo takšne, da moteče učence in učenke najprej spomnijo na dogovorjena pravila in da rešitve za nastale spore sprejemajo skupaj z učenci in učenkami, pa vendar je odstotek učiteljic, ki menijo tako, še večji. Če pogledamo primerjavo stališč pri omenjenih trditvah med učitelji ter učenci in učenkami, statistično pomembnih razlik med njimi ni bilo, saj se je kar nekaj učiteljev opredelilo, da niso takšni in sploh niso takšni.

Glede reševanja vzgojnih problemov na način, da se pošlje učence in učenke k svetovalni službi ali k ravnatelju/-ici, je zanimivo, da se nobeden izmed učiteljev in učiteljic ni opredelil, da je takšen in zelo takšen; nekaj učencev in učenk pa meni, da je ta način reševanja vzgojne problematike značilen za učitelje (9,1 %); da je značilen za učiteljice, pa meni še nekoliko višji odstotek učencev in učenk (13,3 %).

Da nekoliko več učencev in učenk meni, da učiteljice pogosteje kot učitelji pošiljajo moteče učence in učenke k svetovalni službi ali k ravnatelju/-ici, je morda možno povezovati s tem, da naj bi imeli učitelji v razredu večjo avtoriteto kot učiteljice, bili naj bi tudi nekoliko uspešnejši pri reševanju vzgojnih problemov in tako naj bi potrebovali manj 'zunanje' pomoči. Pokazale so se tudi statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji ter učenci in učenkami, ne pa tudi med učiteljicami ter učenci in učenkami, in sicer pri naslednjih trditvah:

- *»Na začetku šolskega leta sam določim pravila vedenja v razredu in jih predstavim učencem.«*

Kot take se npr. prepozna 40,7 % učiteljev, a jih kot take vidi le 28,8 % učencev in učenk.

- *»Pokličem starše, naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.«*

Statistično pomembne razlike se pokažejo ponovno na vseh stopnjah strinjanja. Več učiteljev (45,8 %) kot učencev in učenk (29,0 %) npr. meni, da so malo takšni, da bi poklicali starše.

- *»Motečemu učencu dam vedeti, da me jezi ali žali.«*

Več učiteljev (50,8 %) kot učencev npr. (23,9 %) meni, da so učitelji takšni.

Statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji ter učenci in učenkami grede torej v smer, da več učiteljev kot pa učencev in učenk meni, da učitelji sami na začetku leta določijo pravila vedenja v razredu (podoben delež učencev in učenk meni enako tudi za učiteljice), pa vendar učenci in učenke ne prepoznajo učiteljev za tako 'nedemokratične' pri določanju razrednih pravil. Prav tako več učencev in učenk kot učiteljev meni, da učitelji niso takšni in sploh niso takšni, da bi v primerih motenja pouka poklicali starše z namenom, da naj se o neprimernem vedenju pogovorijo doma. Zanimivo pa je tudi, da bistveno nižji delež učencev in učenk kot pa učiteljev pravi, da učitelji pokažejo svoja čustva in dajo motečim učencem in učenkam vedeti, da jih s svojim neprimernim vedenjem jezijo in žalijo.

Kaj pa nam pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med obema skupinama – torej v stališčih med učiteljicami ter učenci in učenkami ter stališčih med učitelji ter učenci in učenkami?



Te razlike se pokažejo pri 12 trditvah. Lahko bi jih razdelili v dve skupini. Najprej opazimo, da se je pri 5 trditvah večina učiteljev in večina učiteljic opredelila, da so takšni in zelo takšni – na drugi strani pa kar nekaj učencev in učenk meni, da učiteljice in učitelji niso takšni in sploh niso takšni. Tako lahko rečemo, da več učiteljev in več učiteljic kot pa učencev in učenk meni, da v razredu uspešno rešujejo spore; tudi na način, da se iz njih vsi nekaj naučijo; da pravila vedenja na začetku leta sprejemajo skupaj z učenci; da se v primeru motenja pouka z učenci in učenkami mirno pogovorijo in jim tudi prepustijo, da v primeru spora sami najdejo rešitev za nastali spor.

Pri preostalih 7 trditvah pa je zaslediti, da je večina učiteljev in večina učiteljic izrazila stališče, da niso takšni in sploh niso takšni – hkrati pa kar nekaj učencev in učenk meni, da so učitelji in tudi učiteljice takšni in zelo takšni. Zato lahko rečemo, da je več učencev in učenk kot pa učiteljev in tudi učiteljic prepričanih, da so tako učitelji kot učiteljice tudi takšni in zelo takšni, da nad motečimi učenci kričijo, jih disciplinirajo s spraševanjem (redovalnico), z vpisom v dnevnik, jih zaradi motečega vedenja osramotijo pred drugimi, zaradi nekaj motečih učencev in učenk celemu razredu odvzamejo aktivnost, ki jo imajo radi. Zanimivo pa je še, da več učencev in učenk kot pa učiteljev in tudi učiteljic meni, da učitelji in učiteljice sporov med učenci/učenkami ne opazijo, kakor tudi, da motečega vedenja nočejo opaziti in pouk nadaljujejo.

V Tabeli 33 predstavljamo primerjavo stališč učiteljev in stališč učiteljic s stališči učencev in učenk o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic.



Tabela 33: Stališča učiteljev, stališča učiteljic ter stališča učencev in učenk o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic

TRDITEV	Stopnja strinjanja Učitelji, učiteljice, učenci in učenke	Stopnja strinjanja					Hi-kvadrat	df	Sig
		sploh nisem takšen/takšna f (%)	nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zejo sem takšen/takšna f (%)			
Dečkom ponudim aktivnosti, ki so jim ljube.	učiteljice	6,6	23,0	59,0	9,8	1,6	20,688	4	,000
	učenci in učenke	9,5	29,0	31,2	19,2	11,1			
	učitelji	3,4	18,6	59,3	18,6	,0	20,130	4	,000
	učenci in učenke	7,1	28,3	33,0	19,5	12,2			
Pri discipliniranju dečkov sem popustljiv/-a.	učiteljice	36,1	60,7	1,6	1,6	,0	23,426	4	,000
	učenci in učenke	24,6	42,0	19,0	8,2	6,2			
	učitelji	36,1	60,7	1,6	1,6	,0	13,699	4	,008
	učenci in učenke	32,7	40,5	14,8	6,9	5,1			
Deklicam pripravim aktivnosti, ki jih imajo rade	učiteljice	4,9	23,0	60,7	9,8	1,6	17,436	4	,002
	učenci in učenke	7,1	23,9	36,1	21,2	11,7			
	učitelji	1,7	18,6	62,7	16,9	,0	30,631	4	,000
	učenci in učenke	8,6	29,6	29,2	20,4	12,2			
Deklice spodbujam k »netipično« dekliškim igram in opraviom (npr. k igranju nogometa, računalniških iger ...).	učiteljice	18,0	32,8	37,7	6,6	4,9	16,404	4	,003
	učenci in učenke	34,3	31,6	17,5	8,6	8,0			
	učitelji	15,3	47,5	25,4	8,5	3,4	16,972	4	,002
	učenci in učenke	36,5	28,1	17,3	10,0	8,2			
V prostem času pripravim za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.	učiteljice	1,6	9,8	34,4	45,9	8,2	22,204	4	,000
	učenci in učenke	10,4	20,1	26,8	23,7	19,0			
	učitelji	5,1	15,3	45,8	27,1	6,8	13,285	4	,010
	učenci in učenke	10,8	21,9	26,1	24,6	16,6			
Dečke spodbujam k »netipično« fantovskim igram in opraviom (npr. k skakanju z elastiko).	učiteljice	19,7	37,7	29,5	9,8	3,3	15,087	4	,005
	učenci in učenke	38,3	30,3	14,4	9,5	7,5			
	učitelji	20,3	54,2	16,9	6,8	1,7	19,026	4	,001
	učenci in učenke	42,0	29,2	13,5	9,1	6,2			

Tabela 33 (nadaljevanje)												
TRDITEV	Stopnja strinjanja Učitelji, učiteljice, učenci in učenke	splošni mnenj		malo sem mnenj		sem takšen/takšna		zejo sem takšen/takšna		Hi-kvadrat	df	Sig
		takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)	takšen/takšna f (%)					
Deklice kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učiteljice	32,8	57,4	3,3	3,3	3,3						
	učenci in učenke	29,6	51,1	11,9	4,0	3,3	4,352	4		,360		
	učitelji	37,3	55,9	5,1	,0	1,7						
	učenci in učenke	31,0	51,1	11,5	3,5	2,9	5,244	4		,263		
Prepoznam in upoštevam interese in želje dečkov.	učiteljice	1,6	13,1	54,1	29,5	1,6						
	učenci in učenke	9,1	27,9	33,4	16,8	12,8	25,105	4		,000		
	učitelji	,0	1,7	55,9	32,2	10,2						
	učenci in učenke	7,1	27,0	33,4	20,6	11,9	28,765	4		,000		
Do deklic sem potrpežljiv/-a.	učiteljice	6,6	18,0	49,2	18,0	8,2						
	učenci in učenke	4,9	18,4	28,3	22,8	25,7	15,400	4		,004		
	učitelji	3,4	6,8	42,4	32,2	15,3						
	učenci in učenke	5,8	19,2	29,6	24,1	21,2	10,077	4		,039		
Z deklicami se pošalim in nasmejim.	učiteljice	4,9	4,9	47,5	36,1	6,6						
	učenci in učenke	4,4	15,5	28,1	25,2	26,8	22,326	4		,000		
	učitelji	3,4	6,8	37,3	42,4	10,2						
	učenci in učenke	3,1	17,9	22,6	27,4	29,0	19,453	4		,001		
Dečke kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učiteljice	29,5	52,5	11,5	3,3	3,3						
	učenci in učenke	19,0	35,0	24,6	14,2	7,3	17,578	4		,001		
	učitelji	27,1	62,7	8,5	,0	1,7						
	učenci in učenke	18,1	42,0	22,1	12,2	5,5	20,636	4		,000		
V prostem času pripravim za dečke in deklice različne aktivnosti.	učiteljice	,0	34,4	44,3	18,0	3,3						
	učenci in učenke	8,8	24,3	28,5	21,7	16,6	18,594	4		,001		
	učitelji	5,1	20,3	54,2	16,9	3,4						
	učenci in učenke	11,3	28,3	27,0	19,9	13,5	20,523	4		,000		
Prepoznam in upoštevam interese in želje deklic.	učiteljice	3,3	11,5	52,5	29,5	3,3						
	učenci in učenke	6,9	20,8	34,1	23,7	14,6	14,405	4		,006		
	učitelji	,0	10,2	50,8	32,2	6,8						
	učenci in učenke	6,2	27,4	32,7	21,2	12,4	18,866	4		,001		

Tabela 33 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja Učitelji, učiteljice, učenci in učenke	sploh nismen f (%)		malo sem takšen/takšna f (%)		sem takšen/takšna f (%)		zelo sem takšen/takšna f (%)		Hi-kvadrat	df	Sig
		takšen/takšna f (%)	nismen f (%)	takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zelo sem takšen/takšna f (%)					
Pri discipliniranju deklic sem popustljiv/-a.	učiteljice	23,0	63,9	9,8	3,3	,0						
	učenci in učenke	15,3	36,5	25,4	12,2	10,6	27,982	4	,000			
	učitelji	30,5	57,6	6,8	1,7	3,4						
	učenci in učenke	22,1	34,7	26,1	10,6	6,4	22,193	4	,000			
Do dečkov sem potrpežljiv/-a.	učiteljice	6,6	19,7	50,8	18,0	4,9						
	učenci in učenke	9,1	26,8	29,4	16,2	18,6	15,162	4	,004			
	učitelji	5,1	6,8	40,7	30,5	16,9						
	učenci in učenke	9,3	27,0	27,4	20,1	16,2	15,510	4	,004			
Z dečki se pošalim in nasmejim.	učiteljice	4,9	3,3	50,8	37,7	3,3						
	učenci in učenke	6,2	21,2	28,1	18,8	25,7	39,058	4	,000			
	učitelji	,0	3,4	40,7	40,7	15,3						
	učenci in učenke	3,5	15,0	24,8	24,1	32,5	22,818	4	,000			

Iz Tabele 33 so razvidne statistično nepomembne razlike v stališčih med učiteljicami ter učenci in učenkami ter med učitelji in učenci in učenkami le pri eni trditvi: »*Deklice kaznujem ...*«, ki govori o tem, da večina učiteljic, učiteljev in učencev/učenk meni, da so deklice v šoli redko kaznovane. Pri vseh preostalih trditvah pa se ponovno pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenci ter učenkami in med učiteljicami ter učenci in učenkami.

Če izpostavimo najprej nekaj razlik v stališčih med učitelji ter učenci in učenkami in razlik med učiteljicami ter učenci in učenkami in pri tem izpostavimo nekaj tistih trditev, pri katerih je veliko učiteljev in veliko učiteljic izrazilo stališče, da niso takšni in sploh niso takšni – veliko učencev in učenk pa jih vidi kot takšne in zelo takšne, ugotovimo, da so po mnenju učencev in učenk učitelji in učiteljice tudi takšni in zelo takšni, da so do deklic potrpežljivi; da se z deklicami in tudi z dečki pošalijo in nasmejijo; da prepoznajo in upoštevajo interese in

želje deklic; da so pri discipliniranju deklic in dečkov popustljivi in da spodbujajo dečke in deklice k spolno 'netipičnim' igram in opraviлом.

Pri tistih trditvah, pri katerih je veliko učiteljev in veliko učiteljic izrazilo stališče, da so takšni in so zelo takšni – veliko učencev in učenk pa jih ne vidi kot takšne in zelo takšne, ugotovimo, da po mnenju učencev in učenk učitelji in tudi učiteljice niso takšni, da bi npr. dečkom ponudili aktivnosti, ki jih imajo radi, kakor tudi ne deklicam; prav tako naj ne bi prepoznali in upoštevali želja dečkov; zato tudi naj ne bi v prostem času za dečke in deklice pripravili različnih aktivnosti in do dečkov naj ne bi bili tako potrpežljivi, kot mislijo učiteljice in učitelji sami.

Iz statistično pomembnih razlik v stališčih med učitelji ter učenci in učenkami ter v stališčih med učiteljicami ter učenci in učenkami gre ponovno sklepati, da učenci in učenke menijo, da tako učitelji kot učiteljice delajo med deklicami in dečki nekatere razlike. Učenci in učenke namreč menijo, da so tako učitelji kot učiteljice pogosteje potrpežljivi do deklic, jih manj kaznujejo, pa tudi pri discipliniranju so bolj popustljivi do deklic kot dečkov; po drugi strani naj bi tudi manj prepoznali interese in želje dečkov kot pa interese in želje deklic. Seveda se pri tem zastavi vprašanje, ali vidijo oziroma ocenjujejo tako učitelje in učiteljice bolj učenci ali bolj učenke.

Zato si bomo v nadaljevanju v Tabeli 34 pogledali primerjavo stališč 61 učiteljic s stališči 230 učencev in s stališči 222 učenk. Prav tako bomo primerjali tudi stališča 59 učiteljev s stališči 230 učencev in s stališči 222 učenk. Najprej bomo primerjali stališča o vzgojnih pristopih na splošno, nato pa še stališča o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic.

Tabela 34: Stališča učiteljic ter stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju

TRDITEV	Stopnja strinjanja Učiteljice, učenci in učenke	f (%)					Hi-kvadrat	df	Sig
		sploh nisem takšen/takšna	nisem takšen/takšna	malo sem takšen/takšna	sem takšen/takšna	zelo sem takšen/takšna			
V razredu uspešno rešujem spore.	učiteljice	0	0	4,9	59,0	36,1			
	učenke	2,7	4,1	11,7	31,5	50,0	17,905	4	,001
	učenci	4,8	4,8	13,5	28,3	48,7	23,668	4	,000
Na začetku šolskega leta sam/-a določim pravila vedenja v razredu in jih predstavim učencem.	učiteljice	14,8	16,4	23,0	18,0	27,9			
	učenke	7,2	10,8	24,3	27,0	30,6	6,029	4	,197
	učenci	10,9	10,4	19,1	33,0	26,5	6,107	4	,191
Kričim nad motečim učencem.	učiteljice	19,7	49,2	27,9	3,3	0			
	učenke	21,2	22,5	31,5	16,2	8,6	23,475	4	,000
	učenci	24,8	15,7	29,1	20,9	9,6	38,972	4	,000
Motečemu učencu ne dovolim, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.	učiteljice	36,1	34,4	18,0	11,5	0			
	učenke	39,6	27,9	22,1	9,0	1,4	2,344	4	,673
	učenci	25,7	31,7	24,8	13,9	3,9	6,724	4	,151
Nemirne učence umirim s spraševanjem in z redovalnico.	učiteljice	78,7	19,7	0	1,6	0			
	učenke	45,5	26,6	16,2	8,6	3,2	25,980	4	,000
	učenci	38,3	24,8	20,0	12,2	4,8	37,878	4	,000
Osramotim učenca, ki se neprimerno vede.	učiteljice	82,0	11,5	4,9	1,6	0			
	učenke	56,3	27,0	11,7	3,6	1,4	13,544	4	,009
	učenci	50,4	21,3	13,0	9,1	6,1	20,923	4	,000
Motečega učenca vpišem v dnevnik.	učiteljice	75,4	19,7	3,3	1,6	0			
	učenke	27,5	19,4	27,9	17,6	7,7	55,196	4	,000
	učenci	27,0	16,5	30,4	16,1	10,0	58,954	4	,000
Zaradi nekaj motečih učencev celemu razredu odvzamem aktivnost, ki jo imajo učenci radi.	učiteljice	57,4	37,7	4,9	0	0			
	učenke	35,6	24,8	19,4	13,5	6,8	27,057	4	,000
	učenci	36,5	19,6	17,0	18,3	8,7	33,202	4	,000
Motečega učenca močno primem.	učiteljice	67,2	23,0	6,6	3,3	0			
	učenke	63,5	18,0	10,8	3,6	4,1	4,074	4	,396
	učenci	53,5	23,5	11,3	4,3	7,4	7,316	4	,120
Motečemu učencu dam dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.	učiteljice	32,8	27,9	27,9	8,2	3,3			
	učenke	23,0	20,7	30,2	19,8	6,3	7,531	4	,110
	učenci	24,3	20,0	27,0	20,9	7,8	8,410	4	,078
Spore rešujem tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.	učiteljice	0	1,6	11,5	50,8	23,1			
	učenke	2,7	8,1	18,0	37,8	33,3	7,954	4	,093
	učenci	6,5	5,2	23,0	30,4	34,8	14,284	4	,006
Pravila vedenja v razredu določim skupaj z učenci.	učiteljice	0	1,6	9,8	42,6	45,9			
	učenke	5,4	9,0	23,9	32,9	28,8	16,911	4	,002
	učenci	7,0	9,6	23,0	33,0	27,4	18,768	4	,001
Motečemu učencu dam vedeti, da me je prizadel.	učiteljice	4,9	14,8	23,0	37,7	19,7			
	učenke	16,2	17,6	28,8	23,9	13,5	9,887	4	,042
	učenci	8,7	19,1	30,0	27,0	15,2	4,717	4	,318

Tabela 34 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja	sploh nisem takšen/takšna f (%)	nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zelo sem takšen/takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učiteljice, učenci in učenke								
Z motečim učencem se mirno pogovorim.	učiteljice	3,3	1,6	6,6	59,0	29,5			
	učenke	3,6	4,1	20,3	38,7	33,3	10,780	4	,029
	učenci	7,4	9,1	24,3	30,4	28,7	23,052	4	,000
Učencu prepustim, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.	učiteljice	0	1,6	24,6	50,8	23,0			
	učenke	11,3	19,4	26,6	23,9	18,9	28,715	4	,000
	učenci	12,6	9,1	36,5	26,5	15,2	24,003	4	,000
Motečega učenca najprej spomnim na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.	učiteljice	0	3,3	3,3	50,8	42,6			
	učenke	2,7	8,6	18,5	37,8	32,4	14,132	4	,007
	učenci	6,5	7,4	20,4	37,4	28,3	18,997	4	,001
Rešitev za nastali spor sprejemam skupaj z učenci.	učiteljice	1,6	0	18,0	62,3	18,0			
	učenke	6,3	8,1	22,1	37,4	26,1	15,509	4	,004
	učenci	9,1	7,0	25,7	37,8	20,4	15,845	4	,003
Sporov med učenci ne opazim.	učiteljice	59,0	31,1	4,9	3,3	1,6			
	učenke	45,9	26,1	21,2	4,1	2,7	9,567	4	,048
	učenci	40,0	27,8	17,0	10,0	5,2	12,908	4	,012
Pokličem starše, naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.	učiteljice	9,8	24,6	34,4	26,2	4,9			
	učenke	18,9	18,0	32,0	23,0	8,1	4,350	4	,361
	učenci	20,0	16,1	34,3	21,3	8,3	5,974	4	,201
Motečega učenca pošljem k svetovalni službi ali k ravnatelju.	učiteljice	36,1	44,3	19,7	0	0			
	učenke	42,8	25,7	20,3	8,1	3,2	12,971	4	,011
	učenci	39,1	26,5	19,1	10,9	4,3	14,425	4	,006
Motečega vedenja učencev nočem opaziti in nadaljujem pouk.	učiteljice	60,7	32,8	6,6	0	0			
	učenke	48,2	27,5	18,9	4,1	1,4	9,727	4	,045
	učenci	36,5	30,4	20,9	7,4	4,8	19,793	4	,001
Motečemu učencu dam vedeti, da me jezi ali žali.	učiteljice	4,9	14,8	32,8	34,4	13,1			
	učenke	11,7	18,0	34,2	18,5	17,1	8,788	5	,118
	učenci	8,3	12,2	32,6	26,5	20,4	3,401	4	,493

Iz Tabele 34 je razvidno, da se pri 6 trditvah ne pojavijo statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenkami ter v stališčih med učiteljicami in učenci. To pomeni, da tako večina učiteljic za sebe kot tudi večina učencev in večina učenk o učiteljicah meni:

- da na začetku šolskega leta same določijo pravila vedenja v razredu in jih predstavijo učencem in učenkam;
- da motečim učencem in učenkam vseeno dovolijo sodelovati pri njihovi najljubši aktivnosti;
- da motečih učencev in učenk nikoli močno ne primejo;

- da so malo takšne, da bi motečim učencem in učenkam dajale dodatne naloge ali domače naloge;
- da so malo takšne, da bi poklicale starše, naj se o motečem vedenju pogovorijo doma in in
- da so malo takšne, da dajo motečim učencem in učenkam vedeti, da jih s svojim motečim vedenjem jezijo ali žalijo.

Rezultati pokažejo tudi statistično pomembne razlike v stališčih le med eno skupino, medtem ko jih pri drugi skupini ni. Pri trditvi: »*Spore rešujem tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo*« so statistično nepomembne razlike v stališčih učiteljic in učenk, vendar statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci. Da npr. *niso takšne in sploh niso takšne*, meni le 1,7 % učiteljic in kar 11,7 % učencev.

Pri trditvi: »*Motečemu učencu dam vedeti, da me je prizadel*«, pa so statistično nepomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci in statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenkami. Večina učiteljic npr. meni, da so takšne in zelo takšne (57,4 %); tako pa pravi tudi 37,4 % učenk in 42,2 % učencev. Prav tako npr. le 4,9 % učiteljic in kar 16,2 % učenk meni, da učiteljice sploh niso takšne.

Pri preostalih 14 trditvah se kažejo statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenkami kakor tudi v stališčih med učiteljicami in učenci. Te razlike torej prikazujejo različna mnenja oziroma stališča med skupinami in gredo predvsem v dve različni smeri. Rečemo lahko, da več učencev in tudi več učenk kot pa učiteljic meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne: da kričijo nad motečimi učenci in učenkami; nemirne učence in učenke umirijo s spraševanjem (redovalnico); moteče učence in učenke vpišejo v dnevnik; osramotijo moteče učence in učenke; zaradi motenja pouka celemu razredu odvzamejo aktivnost, ki jo imajo učenci in učenke radi; ne opazijo sporov med učenci/učenkami; motečega vedenja ne opazijo in nadaljujejo pouk in moteče učence in učenke pošljejo k svetovalni službi ali k ravnateljici/-ici.

Druge statistično pomembne razlike pa govorijo o tem, da več učiteljic kot učencev in tudi učenk meni, da so takšne in zelo takšne: da v razredu uspešno rešujejo spore; da pravila v razredu določijo skupaj z učenci in učenkami; da se z motečimi učenci in učenkami mirno

pogovorijo; učencem in učenkam prepustijo, da najprej sami najdejo rešitev za nastali spor; da moteče učence in učenke najprej spomnijo na dogovorjena pravila obnašanja in da rešitev za nastali spor med učenci/učenkami sprejemajo skupaj z njimi.

V nadaljevanju v Tabeli 35 predstavljamo primerjavo stališč učiteljic ter stališč dečkov in stališč deklic o vzgojnih pristopih učiteljic do dečkov in deklic.

Tabela 35: Stališča učiteljic ter stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic

TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig.
	Učiteljice, učenke, učenci								
Dečkom ponudim aktivnosti, ki so jim ljube.	učiteljice	6,6	23,0	59,0	9,8	1,6			
	učenke	7,7	32,0	34,7	14,9	10,8	13,907	4	,008
	učenci	11,3	26,1	27,8	23,5	11,3	24,095	4	,000
Pri discipliniranju dečkov sem popustljiva.	učiteljice	36,1	60,7	1,6	1,6	0			
	učenke	24,3	46,4	17,1	6,8	5,4	18,255	4	,001
	učenci	24,8	37,8	20,9	9,6	7,0	26,822	4	,000
Deklicam pripravim aktivnosti, ki jih imajo rade.	učiteljice	4,9	23,0	60,7	9,8	1,6			
	učenke	7,2	29,7	35,1	16,7	11,3	15,112	4	,004
	učenci	7,0	18,3	37,0	25,7	12,2	18,085	4	,001
Deklice spodbujam k »netipično« dekliskim igram in opravlom (npr. k igranju nogometa, računalniških iger ...).	učiteljice	18,0	32,8	37,7	6,6	4,9			
	učenke	33,8	37,8	15,8	7,2	5,4	15,527	4	,004
	učenci	34,8	25,7	19,1	10,8	10,4	14,651	4	,005
V prostem času pripravim za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.	učiteljice	1,6	9,8	34,4	45,9	8,2			
	učenke	9,5	20,7	24,8	27,5	17,6	16,377	4	,003
	učenci	11,3	19,6	28,7	20,0	20,4	24,748	4	,000
Dečke spodbujam k »netipično« fantovskim igram in opravlom (npr. k skakanju z elastiko).	učiteljice	19,7	37,7	29,5	9,8	3,3			
	učenke	40,5	34,7	10,4	8,1	6,3	18,959	4	,001
	učenci	36,1	26,1	18,3	10,9	8,7	11,139	4	,025
Deklice kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učiteljice	32,8	57,4	3,3	3,3	3,3			
	učenke	31,1	52,3	10,8	3,2	2,7	3,293	4	,510
	učenci	28,3	50,0	13,0	4,8	3,9	5,323	4	,256
Prepoznam in upoštevam interese in želje dečkov.	učiteljice	1,6	13,1	54,1	29,5	1,6			
	učenke	9,5	27,0	34,2	15,8	13,5	23,506	4	,000
	učenci	8,7	28,7	32,6	17,8	12,2	22,543	4	,000



Tabela 35 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig.
	Učiteljice, učenke, učenci								
Do deklic sem potrpežljiva.	učiteljice	6,6	18,0	49,2	18,0	8,2			
	učenke	5,0	19,8	25,2	22,5	27,5	17,422	4	,002
	učenci	4,8	17,0	31,3	23,0	23,9	11,049	4	,026
Z deklicami se pošalim in nasmejim.	učiteljice	4,9	4,9	47,5	36,1	6,6			
	učenke	4,1	16,7	23,9	22,5	32,9	29,646	4	,000
	učenci	4,8	14,3	32,2	27,8	20,9	13,318	4	,010
Dečke kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učiteljice	29,5	52,5	11,5	3,3	3,3			
	učenke	19,8	40,5	32,0	11,7	5,0	10,446	4	,034
	učenci	18,3	29,6	26,1	16,5	9,6	23,244	4	,000
V prostem času pripravim za dečke in deklice različne aktivnosti.	učiteljice	,0	34,4	44,3	18,0	3,3			
	učenke	5,0	28,4	29,3	21,2	16,2	13,111	4	,011
	učenci	12,6	20,4	27,8	22,2	17,0	22,685	4	,000
Prepoznam in upoštevam interese in želje deklic.	učiteljice	3,3	11,5	52,5	29,5	3,3			
	učenke	7,2	23,9	34,2	20,7	14,0	15,115	4	,004
	učenci	6,5	17,8	33,9	26,5	15,2	11,997	4	,017
Pri discipliniranju deklic sem popustljiva.	učiteljice	23,0	63,9	9,8	3,3	,0			
	učenke	18,0	37,8	25,2	10,8	8,1	21,182	4	,000
	učenci	12,6	35,2	25,7	13,5	13,0	30,910	4	,000
Do dečkov sem potrpežljiva.	učiteljice	6,6	19,7	50,8	18,0	4,9			
	učenke	8,1	27,9	25,2	19,4	19,4	17,785	4	,001
	učenci	10,0	25,7	33,5	13,0	17,8	11,394	4	,022
Z dečki se pošalim in nasmejim.	učiteljice	4,9	3,3	50,8	37,7	3,3			
	učenke	5,0	22,1	25,7	17,6	29,7	41,898	4	,000
	učenci	7,4	20,4	30,4	20,0	21,7	30,197	4	,000

Podatki kažejo statistično nepomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci ter v stališčih med učiteljicami in učenkami le pri eni trditvi, in sicer: »*Deklice kaznujem ...*«. Za vse stopnje strinjanja se je opredilil podoben delež vprašanih in tako npr. opazimo, da večina učiteljic zase kot tudi večina učencev in večina učenk meni, da učiteljice deklice redko in nikoli ne kaznujejo.

Pri vseh preostalih trditvah pa lahko spet opazimo statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenkami ter v stališčih med učiteljicami in učenci.

Razlike gredo ponovno v različne smeri. Več učiteljic kot učencev in tudi kot učenk meni, da so pogosto takšne, da dečkom ponudijo aktivnosti, ki jih imajo radi; da v prostem času

pripravijo za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi skupaj; da prepoznajo in upoštevajo interese ter želje dečkov in da se z dečki pošalijo in nasmejijo.

Prav tako večina učiteljic pravi, da so pogosto takšne, da deklicam pripravijo aktivnosti, ki jih imajo rade; da so do deklic in dečkov potrpežljive; da se z deklicami pošalijo in nasmejijo; da v prostem času pripravijo za dečke in deklice različne aktivnosti in da prepoznajo ter upoštevajo interese in želje deklic. Pri omenjenih trditvah statistično pomembne razlike kažejo tudi, da je npr. višji odstotek tako učencev in učenk kot pa učiteljic izrazilo stališče, da so učiteljice pogosto in vedno takšne.

Pri 3 trditvah opazimo, da je več učiteljic kot pa učencev in tudi deklic prepričanih, da npr. trditve zanje redko in nikoli ne veljajo, medtem ko je dokaj visok delež tako učencev kot učenk izrazilo stališče, da trditve za učiteljice zelo pogosto in vedno veljajo. Tako naj bi bile po mnenju učencev in mnenju učenk učiteljice npr. pri discipliniranju dečkov in deklic tudi zelo pogosto in vedno popustljive in dečke naj bi zelo pogosto in vedno kaznovale.

Iz opisanih statistično pomembnih razlik v stališčih med učiteljicami in učenci ter v stališčih med učiteljicami in učenkami lahko sklepamo, da naj bi imele učiteljice z vidika učencev in učenk nekoliko drugačen odnos do dečkov in deklic. Najbolj opazna 'drugačna obravnavanja', kot jih izrazijo s svojimi stališči učenci in tudi učenke, se kažejo v tem, da naj bi učiteljice redkeje kaznovale; deklice, pri discipliniranju naj bi bile do njih tudi pogosteje popustljivejše; pogosteje pa naj bi tudi prepoznale in upoštevale želje in interese deklic v primerjavi z dečki, zato naj bi jim tudi nekoliko pogosteje pripravile aktivnosti, ki jih imajo deklice rade, in z deklicami naj bi se tudi pogosteje kot z dečki pošalile in nasmejale. Zdi se, da so učiteljice tako nekoliko bolj 'naklonjene' učenkam kot učencem, o čemer govorijo tudi nekatere tuje raziskave, ki smo jih že omenili (npr. Garrahy, 2001; Jones in Dindia, 2004).

Ne nazadnje je zanimivo pogledati tudi stališča o tem, kako pogosto učiteljice k spolno 'netipičnim' igram in opravirom spodbujajo dečke in kako pogosto deklice. Ugotovimo, da sicer večina učiteljic, učencev ter učenk meni, da učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo k temu ne dečkov in ne deklic, pa vendar je delež učencev in delež učenk, ki tako menijo, še nekoliko višji od deleža učiteljic.

V nadaljevanju bomo primerjali stališča učiteljev o njihovih vzgojnih pristopih s stališči učencev in stališči učenk o učiteljevih vzgojnih pristopih.

Tabela 36: Stališča učiteljev ter stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih na splošno/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju

TRDITEV	Stopnja strinjanja Učitelji, učenci in učenke	sploh nisem takšen/takšna f (%)					zelo sem takšen/takšna f (%)		Hi-kvadrat	df	Sig.
		nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zelo sem takšen/takšna f (%)						
V razredu uspešno rešujem spore.	učitelji	1,7	0	0	71,2	27,1					
	učenke	,9	2,3	14,9	45,0	36,9	17,966	4	,001		
	učenki	3,0	4,3	9,6	37,8	45,2	23,929	4	,000		
Na začetku šolskega leta sam/-a določim pravila vedenja v razredu in jih predstavim učencem.	učitelji	6,8	23,7	10,2	40,7	18,6					
	učenke	7,7	9,5	18,5	33,3	31,1	12,841	4	,012		
	učenki	8,7	12,2	22,2	24,3	32,6	15,553	4	,004		
Kričim nad motečim učencem.	učitelji	27,1	28,8	37,3	6,8	0					
	učenke	7,7	9,5	18,5	33,3	31,1	10,302	4	,036		
	učenki	8,7	12,2	22,2	24,3	32,6	9,208	4	,054		
Motečemu učencu ne dovolim, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.	učitelji	42,4	37,3	13,6	6,8	0					
	učenke	46,8	31,1	13,1	5,0	4,1	3,449	4	,486		
	učenki	49,1	22,6	16,5	4,8	7,0	9,125	4	,058		
Nemirne učence umirim s spraševanjem in z redovalnico.	učitelji	79,7	18,6	1,7	0	0					
	učenke	40,1	29,3	16,7	9,9	4,1	32,995	4	,000		
	učenki	38,3	25,7	18,7	12,2	5,2	37,355	4	,000		
Osramotim učenca, ki se neprimerno vede.	učitelji	79,7	15,3	5,1	0	0					
	učenke	54,5	22,1	15,3	3,6	4,5	14,473	4	,006		
	učenki	56,1	20,0	13,9	6,1	3,9	13,762	4	,008		
Motečega učenca vpišem v dnevnik.	učitelji	69,5	25,4	5,1	0	0					
	učenke	25,2	22,1	27,5	17,1	8,1	51,834	4	,000		
	učenki	30,0	20,0	24,8	13,9	11,3	43,548	4	,000		
Zaradi nekaj motečih učencev celemu razredu odvzamem aktivnost, ki jo imajo učenci radi.	učitelji	57,6	33,9	6,8	1,7	0					
	učenke	40,1	26,1	18,0	12,2	3,6	15,300	4	,004		
	učenki	39,1	21,3	19,1	12,6	7,8	21,181	4	,000		
Motečega učenca močno primem.	učitelji	54,2	27,1	13,6	1,7	3,4					
	učenke	59,5	23,9	8,6	5,0	3,2	2,799	4	,592		
	učenki	59,1	23,5	10,9	2,2	4,3	,903	4	,924		
Motečemu učencu dam dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.	učitelji	42,4	23,7	20,3	11,9	1,7					
	učenke	22,5	24,8	31,1	14,0	7,7	11,507	4	,021		
	učenki	32,6	20,9	26,5	12,6	7,4	4,650	4	,325		
Spore rešujem tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.	učitelji	0	1,7	11,9	54,2	32,2					
	učenke	5,0	2,7	19,8	36,0	36,5	8,853	4	,065		
	učenki	7,0	8,3	19,1	31,3	34,3	15,360	4	,004		

Tabela 36 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja	sploh nisem takšen/takšna f (%)	nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zelo sem takšen/takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig.
	Učitelji, učenci in učenke								
Pravila vedenja v razredu določim skupaj z učenci.	učitelji	3,4	1,7	13,6	54,2	27,1			
	učenke	6,3	7,2	20,7	32,9	32,9	10,459	4	,033
	učenci	8,7	7,4	18,7	30,4	34,8	13,252	4	,010
Motečemu učencu dam vedeti, da me je prizadel.	učitelji	10,2	11,9	35,6	28,8	13,6			
	učenke	18,0	20,7	30,2	19,4	11,7	6,207	4	,184
	učenci	18,3	23,0	24,3	24,8	9,6	7,926	4	,094
Z motečim učencem se mirno pogovorim.	učitelji	1,7	3,4	13,6	67,8	13,6			
	učenke	5,4	5,4	25,2	33,8	30,2	22,553	4	,000
	učenci	5,2	8,3	26,1	32,2	28,3	25,083	4	,000
Učencu prepustim, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.	učitelji	1,7	6,8	32,2	49,2	10,2			
	učenke	15,8	15,3	25,2	28,8	14,9	17,123	4	,002
	učenci	17,0	14,8	26,5	29,6	22,2	16,264	4	,003
Motečega učenca najprej spomnim na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.	učitelji	3,4	1,7	18,6	49,2	27,1			
	učenke	4,5	5,4	23,9	36,0	30,2	4,298	4	,367
	učenci	5,4	9,6	23,5	33,0	28,7	7,861	4	,097
Rešitev za nastali spor sprejemam skupaj z učenci.	učitelji	6,8	3,4	22,0	45,8	22,0			
	učenke	7,7	10,8	23,4	36,5	21,6	3,909	4	,419
	učenci	8,3	10,0	24,3	37,4	20,0	3,543	4	,471
Sporov med učenci ne opazim.	učitelji	49,2	44,1	3,4	1,7	1,7			
	učenke	52,3	18,0	19,8	7,2	2,7	23,771	4	,000
	učenci	50,4	28,7	15,2	3,0	2,6	9,102	4	,061
Pokličem starše, naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.	učitelji	13,6	22,0	45,8	18,6	0			
	učenke	24,3	22,5	27,9	17,6	7,7	11,683	4	,020
	učenci	25,2	24,8	30,0	10,0	10,0	15,335	4	,004
Motečega učenca pošljem k svetovalni službi ali k ravnatelju.	učitelji	52,5	32,2	15,3	0	0			
	učenke	46,4	27,9	18,9	5,4	1,4	4,996	4	,288
	učenci	48,3	23,5	17,0	7,4	3,9	8,342	4	,080
Motečega vedenja učencev nočem opaziti in nadaljujem pouk.	učitelji	61,0	32,2	1,7	5,1	0			
	učenke	46,8	28,8	5,8	6,8	1,8	10,528	4	,032
	učenci	41,3	28,7	17,8	7,4	4,8	15,812	4	,003
Motečemu učencu dam vedeti, da me jezi ali žali.	učitelji	6,8	11,9	23,7	50,8	6,8			
	učenke	14,0	17,6	30,2	23,4	14,9	17,858	4	,001
	učenci	16,1	17,0	30,0	24,3	12,6	16,753	4	,002

Iz Tabele 36 vidimo, da se pri 6 trditvah ne pojavijo statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenkami ter v stališčih med učitelji in učenci, kar pomeni, da večina učiteljev za sebe kot tudi večina učencev in večina učenk o njih meni:

- da motečim učencem in učenkam vseeno dovolijo sodelovati pri njihovi najljubši aktivnosti;
- da motečih učencev in učenk nikoli močno ne primejo;
- da so malo takšni, da bi dali učencem in učenkam vedeti, da so jih prizadeli;
- da so takšni, da moteče učence in učenke najprej spomnijo na dogovorjena pravila obnašanja v razredu;
- da so takšni, da rešitev za nastali spor sprejemajo skupaj z učenci in učenkami ter
- da sploh niso takšni, da bi moteče učence in učenke pošiljali k svetovalni službi ali k ravnatelju/ici.

Pri 2 trditvah so se pojavile statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenkami, ne pa tudi v stališčih med učitelji in učenci, in sicer:

- »Motečemu učencu dam dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.«
- »Sporov med učenci ne opazim.«

Iz tega bi lahko sklepali, da učenke vidijo omenjene vzgojne pristope učiteljev nekoliko drugače, kot pa jih vidijo učenci in učitelji sami. Rečemo lahko, da npr. več učenk kot pa učencev in učiteljev meni, da učitelji niso in sploh niso takšni, da bi dali dodatne naloge zaradi motenja pouka, in da so takšni in zelo takšni, da ne opazijo sporov med učenci/učenkami.

Pri 1 trditvi so se pojavile statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenci, ne pa tudi v stališčih med učitelji in učenkami, in sicer:

- »Spore rešujem tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.«

Opazimo, da nekateri učenci vidijo omenjeni pristop učiteljev nekoliko drugače, kot pa ga vidijo učenke in učitelji sami. Statistično pomembne razlike se pokažejo v različnih stopnjah strinjanja in tako lahko npr. opazimo, da 15,3 % učencev meni, da učitelji niso takšni in sploh niso takšni, da bi spore reševali na način, da bi se iz njih vsi skupaj nekaj naučili; enako pa

meni le 1,7 % učiteljev. Zanimivo je, da je kljub temu visok delež učencev (65,6 %), ki pravi, da so učitelji tudi takšni in zelo takšni.

Pri preostalih 13 trditvah se pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenci kakor tudi v stališčih med učitelji in učenkami.

Pri 5 trditvah je več učiteljev kot pa učencev in tudi učenk izrazilo stališče, da so takšni in zelo takšni: da v razredu uspešno rešujejo spore; da pravila vedenja v razredu določijo skupaj z učenci in učenkami; da se z motečimi učenci in učenkami mirno pogovorijo; da učencem in učenkam prepustijo, da najprej sami poiščejo rešitev za nastali spor, in da motečim učencem in učenkam dajo vedeti, da jih s svojim vedenjem jezijo ali žalijo.

Pri 6 trditvah kažejo rezultati, da več učiteljev kot pa učencev in tudi učenk meni, da niso in sploh niso takšni: da bi kričali nad motečimi učenci in učenkami; da bi disciplinirali s spraševanjem (redovalnico) ali z vpisom v dnevnik; da bi osramotili moteče učence in učenke; da bi zaradi nekaj motečih učencev in učenk celemu razredu odvzeli aktivnosti, ki jih imajo učenci in učenke radi; in da bi motečega vedenja ne hoteli opaziti in bi pouk nadaljevali.

Glede postavljanja šolskih pravil na začetku leta več učiteljev kot pa učencev in tudi učenk pravi, da jih določijo sami in jih nato predstavijo učencem in učenkam. Več učiteljev kot učencev in učenk se je tudi opredelilo, da so npr. malo takšni, da bi v primerih motenja pouka poklicali starše otrok z namenom, da se z njimi doma pogovorijo o vedenju v šoli.

V Tabeli 37 primerjamo stališča učiteljev s stališči učencev in stališči učenk o vzgojnih pristopih učiteljev do dečkov in do deklic.

Tabela 37: Stališča učiteljev ter stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih do dečkov in deklic

TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učitelji učenke. učenci								
Dečkom ponudim aktivnosti, ki so jim ljube.	učitelji	3,4	18,6	59,3	18,6	0			
	učenke	6,3	35,1	30,2	18,0	10,4	21,727	4	,000
	učenci	7,8	21,7	35,7	20,9	13,9	16,369	4	,003
Pri discipliniranju dečkov sem popustljiv.	učitelji	49,2	44,1	6,8	0	0			
	učenke	35,6	43,2	10,4	5,9	5,0	9,240	4	,045
	učenci	30,0	37,8	19,1	7,8	5,2	17,555	4	,002
Deklicam pripravim aktivnosti, ki jih imajo rade.	učitelji	1,7	18,6	62,7	16,9	0			
	učenke	9,5	33,3	28,8	17,6	10,8	28,191	4	,000
	učenci	7,8	26,1	29,6	23,0	13,5	26,695	4	,000
Deklice spodbujam k »netipično« dekliškim igram in opraviom (npr. k igranju nogometa, računalniških iger ...).	učitelji	15,3	47,5	25,4	8,5	3,3			
	učenke	37,4	32,0	15,8	9,0	5,9	13,132	4	,011
	učenci	35,7	24,3	18,7	10,9	10,4	18,741	4	,001
V prostem času pripravim za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.	učitelji	5,1	15,3	45,8	27,1	6,8			
	učenke	11,3	23,0	26,6	22,1	17,1	12,537	4	,014
	učenci	10,4	20,9	25,7	27,0	16,1	11,438	4	,022
Dečke spodbujam k »netipično« fantovskim igram in opraviom (npr. k skakanju z elastiko).	učitelji	20,3	54,2	16,9	6,8	1,7			
	učenke	46,4	30,6	9,0	9,9	4,1	19,008	4	,001
	učenci	37,8	27,8	17,8	8,3	8,3	17,127	4	,002
Deklice kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učitelji	37,3	55,9	5,1	,0	1,7			
	učenke	36,5	49,5	9,9	2,3	1,8	2,933	4	,569
	učenci	25,7	52,6	13,0	4,8	3,9	8,460	4	,076
Prepoznam in upoštevam interese in želje dečkov.	učitelji	0	1,7	55,9	32,2	10,2			
	učenke	7,2	28,8	36,9	17,6	9,5	28,060	4	,000
	učenci	7,0	25,2	30,0	23,5	14,3	27,800	4	,000
Do deklic sem potrpežljiv.	učitelji	3,4	6,8	42,4	32,2	15,3			
	učenke	6,8	22,5	25,7	22,5	22,5	14,290	4	,006
	učenci	4,8	16,1	33,5	25,7	20,0	5,424	4	,246
Z deklicami se pošalim in nasmejim.	učitelji	3,4	6,8	37,3	42,4	10,2			
	učenke	3,6	18,9	23,4	21,2	32,9	24,335	4	,000
	učenci	2,6	17,0	21,7	33,5	25,2	13,782	4	,008
Dečke kaznujem ... (Kako pogosto jih kaznuje?)	učitelji	27,1	62,7	8,5	0	1,7			
	učenke	19,8	49,1	18,9	9,9	2,3	11,780	4	,019
	učenci	16,5	35,2	25,2	14,3	8,7	29,186	4	,000
V prostem času pripravim za dečke in deklice različne aktivnosti.	učitelji	5,1	20,3	54,2	16,9	3,4			
	učenke	8,6	32,0	25,7	21,2	12,6	18,986	4	,001
	učenci	13,9	24,8	28,3	18,7	14,3	17,584	4	,001



Tabela 37 (nadaljevanje)

TRDITEV	Stopnja strinjanja	nikoli f (%)	redko f (%)	pogosto f (%)	zelo pogosto f (%)	vedno f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učitelji učenke. učenci								
Prepoznam in upoštevam interese in želje deklic.	učitelji	0	10,2	50,8	32,2	6,8			
	učenke	5,9	29,7	34,7	18,9	10,8	18,162	4	,001
	učenci	6,5	25,2	30,9	23,5	13,9	17,345	4	,002
Pri discipliniranju deklic sem popustljiv.	učitelji	30,5	57,6	6,8	1,7	3,4			
	učenke	24,3	37,4	24,3	9,9	4,1	16,129	4	,003
	učenci	20,0	32,2	27,8	11,3	8,7	25,699	4	,000
Do dečkov sem potrpežljiv.	učitelji	5,1	6,8	40,7	30,5	16,9			
	učenke	8,1	29,7	28,4	19,4	14,4	15,568	4	,004
	učenci	10,4	24,3	26,5	20,9	17,8	13,549	4	,009
Z dečki se pošalim in nasmejim.	učitelji	0	3,4	40,7	40,7	15,3			
	učenke	2,3	17,6	27,5	20,7	32,0	22,469	4	,000
	učenci	4,8	12,6	22,2	27,4	33,0	20,543	4	,000

Pri 1 sami trditvi: »*Deklice kaznujem ...*« se niso pokazale statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenkami ter v stališčih med učitelji in učenci. Večina učiteljev, učencev in učenk je npr. izrazila stališče, da učitelji redko in nikoli ne kaznujejo deklic.

Pri trditvi: »*Do deklic sem potrpežljiv*« se pokažejo statistično pomembne razlike v vseh stopnjah strinjanja, in sicer v stališčih med učitelji in učenkami, ne pa tudi v stališčih med učitelji in učenci. Opazimo npr., da kar 29,3 % učenk in le 10,2 % učiteljev meni, da so učitelji redko in nikoli potrpežljivi do deklic.

Pri preostalih 14 trditvah pa se pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenci ter v stališčih med učitelji in učenkami. V katere smeri gredo te razlike?

Pri 7 trditvah je več učiteljev kot učencev in tudi učenk izrazilo stališče, da pogosto, zelo pogosto in vedno: ponudijo dečkom in deklicam aktivnosti, ki jih imajo radi; da prepoznajo in upoštevajo interese in želje dečkov in deklic; da so do dečkov potrpežljivi ter da se z dečki in deklicami pošalijo in nasmejijo.

Pri 7 trditvah pa lahko na podlagi rezultatov sklepamo, da manj učiteljev kot učencev in tudi učenk pravi: da so učitelji zelo pogosto in vedno popustljivi pri discipliniranju dečkov in deklic; da zelo pogosto in vedno spodbujajo deklice in dečke k spolno netipičnim igram; da



zelo pogosto in vedno v prostem času pripravijo za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi; da zelo pogosto in vedno v prostem času pripravijo za dečke in deklice različne aktivnosti in da zelo pogosto in vedno kaznujejo dečke.

#### **4.2.4 POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 2**

Kaj nam torej kažejo rezultati? V prvem poglavju smo pri odprtem vprašanju ugotovili, da se več kot polovica učiteljev in učiteljic strinja, da obstajajo razlike v načinu vzgoje med ženskami in moškimi, pri čemer se je pokazala statistično pomembna razlika med spoloma – da moški in ženske vzgajajo drugače, meni več učiteljev kot učiteljic.

V stališčih med učitelji in učiteljicami o vzgojnih pristopih/vodenju razreda, discipliniranju in kaznovanju smo med 38 trditvami ugotovili statistično pomembne razlike pri 4 trditvah. Če jih opišemo, lahko rečemo, da več učiteljev kot učiteljic meni, da so takšni in zelo takšni, da na začetku šolskega leta sami določijo pravila vedenja in jih nato predstavijo učencem in učenkam; da več učiteljic kot učiteljev meni, da moteče učence in učenke najprej spomnijo na dogovorjena pravila v razredu, da redko in nikoli ne prepoznajo in upoštevajo interesov in želja dečkov in da so do dečkov redko in nikoli potrpežljive.

Kot smo poudarili, so to le stališča učiteljev in stališča učiteljic o vzgojnih pristopih, in vprašanje je, ali tako kot menijo, da vzgajajo učence in učenke, kaže tudi njihova praksa v razredu.

V nadaljevanju smo z vidika razlik med spoloma odprli tudi vprašanje, ali se morda stališča učencev o vzgojnih pristopih učiteljic in vzgojnih pristopih učiteljev razlikujejo od stališč učenk.

Najprej smo se osredotočili na stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih učiteljic. Pri tem smo ugotovili statistično pomembne razlike pri 11 trditvah (izmed 38 trditev), in sicer v stališčih učencev in stališčih učenk o vzgojnih pristopih učiteljic na splošno v razredu kot tudi v vzgojnih pristopih do dečkov in deklic. Na podlagi teh razlik lahko rečemo, da je več učencev kot učenk izrazilo stališče, da so učiteljice takšne in zelo takšne, da sporov med učenci in učenkami ne opazijo, kakor tudi, da nočejo opaziti motečega vedenja in pouk

nadaljujejo; učence in učenke, ki se neprimerno vedejo, pa naj bi osramotile. Prav tako smo ugotovili, da več učenk kot učencev meni, da se učiteljice z motečimi učenci in učenkami mirno pogovorijo in da učencem in učenkam prepustijo, da najprej sami najdejo rešitev za nastali spor. Več učencev kot učenk pa pravi, da učiteljice zelo pogosto in vedno pripravijo deklicam aktivnosti, ki jih imajo rade, in da nikoli ne pripravijo dečkom in deklicam različnih aktivnosti, ki bi se jih lahko igrali v prostem času. Več učenk kot učencev je izrazilo stališče, da učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo dečkov in deklic k spolno 'netipičnim' igram; redko in nikoli ne kaznujejo dečkov in se vedno pošalijo in nasmejijo z deklicami.

Seveda so nas v nadaljevanju zanimala tudi stališča učencev in stališča učenk o vzgojnih pristopih učiteljev – na splošno kot tudi o njihovih vzgojnih pristopih do dečkov in deklic.

V stališčih med učenci in učenkami smo opazili statistično pomembne razlike pri 5 trditvah. Če povzamemo, bi lahko rekli, da je več učencev kot učenk izrazilo stališče, da so učitelji takšni in zelo takšni, da v razredu uspešno rešujejo spore; da učitelji niso takšni in sploh niso takšni, da sporov med učenci/učenkami ne bi opazili; da učitelji pogosto spodbujajo dečke k spolno 'netipičnim' igram in opravičilo in da učitelji zelo pogosto ali vedno kaznujejo dečke. Več učenk kot učencev pa je meni, da učitelji redko ponudijo dečkom aktivnosti, ki so jim ljube.

Za ugotavljanje statistično pomembnih razlik v stališčih med učenci in učenkami o vzgojnih pristopih učiteljev in vzgojnih pristopih učiteljic smo se odločili z namenom, da poskušamo ugotoviti, ali gledajo morda eni in drugi drugače na to, kako vzgajajo učitelji in kako učiteljice. S tem povezano nas zanima tudi vprašanje, ali morda vzgojni pristopi učiteljic bolj 'ustrezajo' učenkam in morda vzgojni pristopi učiteljev bolj 'ustrezajo' učencem.

V Tabeli 38 še enkrat povzemamo ugotovitve, kako učenci in kako učenke vidijo vzgojne pristope učiteljev in vzgojne pristope učiteljic. Izpostavljamo le razlike v stališčih med učenci in učenkami, ki so se pokazale kot statistično pomembne.

Tabela 38: Povzetek statistično pomembnih razlik v stališčih med učenci in učenkami o vzgojnih pristopih učiteljev in vzgojnih pristopih učiteljic

<b>KAJ MENIJO UČENCI O VZGOJNIH PRISTOPIH UČITELJEV?</b>	<b>KAJ MENIJO UČENKE O VZGOJNIH PRISTOPIH UČITELJEV?</b>
<p>Več učencev kot učenk meni, da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- so učitelji takšni in zelo takšni, da v razredu uspešno rešujejo spore;</li> <li>- učitelji niso in sploh niso takšni, da ne bi opazili sporov med učenci;</li> <li>- učitelji zelo pogosto in vedno ponudijo dečkom aktivnosti, ki so jim ljube;</li> <li>- učitelji zelo pogosto in vedno spodbujajo dečke k spolno 'netipičnim' igram in opraviлом;</li> <li>- zelo pogosto in vedno kaznujejo dečke.</li> </ul>	<p>Več učenk kot učencev meni, da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- so učitelji takšni in zelo takšni, da sporov med učenci ne opazijo;</li> <li>- učitelji redko in nikoli ne ponudijo dečkom aktivnosti, ki so jim ljube;</li> <li>- učitelji redko in nikoli ne spodbujajo dečkov k spolno 'netipičnim' igram in opraviлом;</li> <li>- učitelji redko in nikoli ne kaznujejo dečkov.</li> </ul>
<b>KAJ MENIJO UČENCI O VZGOJNIH PRISTOPIH UČITELJIC?</b>	<b>KAJ MENIJO UČENKE O VZGOJNIH PRISTOPIH UČITELJIC?</b>
<p>Več učencev kot učenk meni, da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- so učiteljice takšne in zelo takšne, da osramotijo učence in učenke, ki se neprimerno vedejo;</li> <li>- učiteljice niso in sploh niso takšne, da bi se z motečimi učenci in učenkami mirno pogovorile;</li> <li>- učiteljice niso in sploh niso takšne, da bi pustile učencem in učenkam, da najprej sami najdejo rešitev za nastali spor;</li> <li>- učiteljice spore med učenci/učenkami zelo pogosto in vedno opazijo;</li> <li>- učiteljice motečega vedenja zelo pogosto in vedno nočejo opaziti in nadaljujejo pouk;</li> <li>- učiteljice zelo pogosto in vedno pripravijo aktivnosti, ki so ljube deklicam;</li> <li>- učiteljice redko in nikoli ne pripravijo posebej aktivnosti za dečke in deklice;</li> <li>- učiteljice zelo pogosto in vedno spodbujajo deklice k igram in opraviлом, ki niso tako značilni za deklice;</li> <li>- učiteljice zelo pogosto in vedno kaznujejo dečke.</li> </ul>	<p>Več učenk kot učencev meni, da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- učiteljice niso in sploh niso takšne, da osramotijo učence in učenke, ki se neprimerno vedejo;</li> <li>- so učiteljice takšne in zelo takšne, da se z motečimi učenci in učenkami mirno pogovorijo;</li> <li>- so učiteljice takšne in zelo takšne, da pustijo učencem in učenkam, da najprej sami najdejo rešitev za nastali spor;</li> <li>- učiteljice niso in sploh niso takšne, da ne bi hotele opaziti motečega vedenja in bi pouk kar nadaljevale;</li> <li>- učiteljice redko in nikoli ne pripravijo aktivnosti, ki so ljube deklicam;</li> <li>- učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo deklic k igram in opraviлом, ki niso tako značilni zanje;</li> <li>- učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo dečkov k igram in opraviлом, ki niso tako značilni za njih;</li> <li>- se učiteljice zelo pogosto in vedno šalijo ter nasmejijo z dekleti;</li> <li>- učiteljice redko in nikoli ne kaznujejo dečkov.</li> </ul>

Najprej opazimo, da se največ statistično pomembnih razlik v stališčih med učenci in učenkami pojavi v stališčih o vzgojnih pristopih učiteljic.

Na podlagi predstavljenih rezultatov bi lahko rekli, da gredo ugotovitve o statistično pomembnih razlikah v stališčih med učenci in učenkami v smer, ki bi lahko v določenih segmentih kazala na to, da so vzgojni načini/pristopi učiteljev nekoliko bolj 'prijazni' in 'bliže' učencem, kot pa so vzgojni načini/pristopi učiteljic; in ravno tako bi lahko rekli obratno, da so vzgojni načini/pristopi učiteljic nekoliko 'bliže' učenkam kot vzgojni pristopi učiteljev. Na podlagi česa to sklepamo?

Če se najprej osredotočimo na učence in na njihova stališča o vzgojnih pristopih učiteljev, lahko rečemo, da več učencev kot učenk pri učiteljih opazi, da le-ti prepoznajo želje in interese dečkov (kar meni tudi več učiteljev kot učiteljic), zaradi česar predvidevamo, da tudi več učencev kot učenk meni, da učitelji pogosto in vedno ponudijo dečkom aktivnosti, ki jih imajo le-ti radi. Zanje učenci tudi menijo, da bolj kot učiteljice spodbujajo dečke k spolno 'netipičnim' igram in opraviлом.

Stališča učencev o vzgojnih pristopih učiteljic pa npr. kažejo, da več učencev kot učenk meni, da učiteljice redko in nikoli ne pripravijo posebej aktivnosti za dečke in deklice, kar bi morda lahko povezovali tudi s tem, da več učencev kot učenk meni, da učiteljice redko in nikoli ne prepoznajo želja in interesov, ki jih imajo dečki. Zaradi tega naj bi morda tudi več učencev kot učenk menilo, da učiteljice redko in nikoli ne pripravijo aktivnosti, ki jih imajo radi dečki. Prav tako več učencev kot učenk pravi, da učiteljice pogosto in vedno prepoznajo in upoštevajo interese deklic, zato sklepamo, da zaradi teh stališč tudi več učencev kot učenk meni, da učiteljice pogosto in vedno pripravijo aktivnosti, ki so ljube deklicam.

Če predpostavimo, da so v razredu spori in s tem povezano motenje pouka med učenci vseeno nekoliko pogostejši kot med učenkami, bi lahko izpostavili tudi ugotovitev, da več učencev kot učenk meni, da so učitelji v primerjavi z učiteljicami bolj uspešni pri reševanju sporov. Več učencev kot učenk celo pravi, da učiteljice pogosto nočejo opaziti motenja pouka in delo kar nadaljujejo.

Stališča učenk pokažejo, da več učenk kot učencev meni, da so učitelji nekoliko manj potrpežljivi do deklic in da so učiteljice tiste, ki se z deklicami več šalijo in nasmejijo. Vendar kot je opaziti, veliko učenk pravi tudi, da učiteljice ne prepoznajo vedno njihovih želja in interesov, saj naj bi po njihovem mnenju učiteljice tudi redko in nikoli ne pripravile aktivnosti, ki so ljube deklicam. V primerjavi z učenci gledajo učenke na učiteljice tudi nekoliko bolj 'stereotipno' kot pa na učitelje, saj več učenk kot učencev izrazi stališče, da učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo deklic in dečkov k spolno 'netipičnim' igram in opravilom.

Nato smo primerjali stališča učiteljev in učiteljic s stališči učencev in učenk o vzgojnih pristopih. Ugotovili smo, da se le pri 2 trditvah ne pojavijo statistično pomembne razlike. Tako lahko npr. rečemo, da večina učiteljev in učiteljic ter učencev in učenk meni, da učitelji in učiteljice niso takšni, da bi moteče učence in učenke močno prijeli in da redko in nikoli ne kaznujejo deklic.

Pri vseh preostalih 36 trditvah pa se pokažejo statistično pomembne razlike v njihovih stališčih. Opaziti je, da so učenci in učenke do vzgojnih načinov/pristopov učiteljev in učiteljic veliko bolj kritični, kot so učitelji in učiteljice sami. To se kaže npr. v tem, da več učiteljev in učiteljic kot pa učencev in učenk meni, da so takšni in zelo takšni, da v razredu uspešno rešujejo spore, in to na način, da se vsi skupaj iz njih nekaj naučijo; da rešitev za nastali spor sprejemajo skupaj z učenci in učenkami; da moteče učence in učenke najprej spomnijo na dogovorjena pravila itd. Pri nekaterih trditvah pa opazimo, da več učencev in učenk kot učiteljev in učiteljic izrazi stališče, da nemirne učence in učenke umirijo s spraševanjem in z ređovalnico, jih zapišejo v dnevnik, nanje kričijo, dajo dodatne naloge in domače naloge, moteče učence in učenke pošljejo k svetovalni službi in k ravnatelju/-ici itd.

Tudi nekatera stališča učiteljev in učiteljic o vzgojnih pristopih do deklic in dečkov se razlikujejo od stališč učencev in učenk. Tako lahko npr. vidimo, da več učencev in učenk kot učiteljev in učiteljic meni, da zelo pogosto in vedno ponudijo dečkom in deklicam aktivnosti, ki so jim ljube; v prostem času pripravijo deklicam in dečkom različne aktivnosti in se z

deklicami in z dečki pošalijo in nasmejijo – kar kaže na to, da učenci in učenke veliko 'bolje' ocenjujejo vzgojne pristope učiteljev in učiteljic, kot pa jih učitelji in učiteljice sami.

Razlike se kažejo tudi v tem, da več učiteljev in učiteljic kot pa učencev in učenk meni, da so redko in nikoli popustljivi do dečkov in do deklic ter da redko in nikoli ne kaznujejo dečkov. Prav tako smo ugotovili, da je več učencev in učenk kot pa učiteljev in učiteljic prepričanih, da učitelji in učiteljice redko in nikoli ne spodbujajo dečkov in deklic k 'netipično' spolnim igram in opraviлом.

V nadaljevanju smo z vidika razlik med spoloma primerjali stališča učencev in učenk s stališči učiteljev in s stališči učiteljic.

Ugotovili smo, da so se pri 3 trditvah pojavile statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami ter učenci in učenkami, ne pa tudi med učitelji ter učenci in učenkami.

Razlike kažejo, da manj učencev in učenk kot učiteljic meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne, da moteče učence in učenke najprej spomnijo na dogovorjena pravila in da sprejemajo rešitve za nastali spor skupaj z učenci in učenkami. Zanimiva je tudi ugotovitev, da nobena učiteljica ne meni, da bi bila takšna in zelo takšna, da bi moteče učence in učenke pošiljala k svetovalni službi ali ravnatelju/-ici, a je po drugi strani kar 13,3 % učencev in učenk, ki so izrazili stališče, da so učiteljice takšne in zelo takšne.

V stališčih med učitelji ter učenci in učenkami, ne pa tudi v stališčih med učiteljicami ter učenci in učenkami, so se pokazale statistično pomembne razlike pri 3 trditvah.

Ugotovili smo, da manj učencev in učenk kot pa učiteljev meni, da so učitelji takšni in zelo takšni, da na začetku leta sami določijo pravila vedenja v razredu in jih nato predstavijo učencem in učenkam; da pa več učencev in učenk kot učiteljev meni, da učitelji niso in sploh niso takšni, da bi poklicali starše nemirnih otrok in da bi dali motečim učencem in učenkam vedeti, da jih s svojim vedenjem jezijo ali žalijo.

Glede stališč o prilagajanju dela dečkom in deklicam smo ugotovili le pri 1 trditvi statistično nepomembne razlike v stališčih med učiteljicami ter učenci in učenkami ter v stališčih med učitelji ter učenci in učenkami. Tako lahko sklepamo, da so vsi menili, da so npr. deklice v šoli redko in nikoli kaznovane.

Pri preostalih 15 trditvah pa se pojavijo statistično pomembne razlike v stališčih med obema skupinama – v stališčih med učiteljicami ter učenci in učenkami kakor tudi v stališčih med učitelji ter učenci in učenkami. Tako lahko rečemo, da imajo učenci in učenke o vzgojnih pristopih učiteljev in vzgojnih pristopih učiteljic nekoliko drugačno mnenje, kot pa ga imajo učitelji in učiteljice sami.

Stališča učiteljic o vzgojnih pristopih smo primerjali tudi s stališči učencev in s stališči učenk. Poskušali smo ugotoviti, ali se pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci ter v stališčih med učiteljicami in učenkami.

Ugotovili smo, da se kar pri 29 od 38 trditev pojavijo statistično pomembne razlike v stališčih med obema skupinama, zaradi česar lahko sklepamo, da imajo tako učenci kot učenke nekoliko drugačna stališča o vzgojnih pristopih učiteljic, kot pa jih imajo učiteljice.

Zanimale so nas predvsem tiste trditve, pri katerih so se pojavile statistično pomembne razlike, in sicer med eno skupino, medtem ko jih med drugo skupino ni bilo. Tako zasledimo statistično pomembne razlike v stališčih pri 2 trditvah, in sicer statistično pomembne razlike se pojavijo v stališčih med učiteljicami in učenkami ter v stališčih med učiteljicami in učenci. Ugotovimo, da več učenk kot učiteljic meni, da učiteljice niso in sploh niso takšne, da bi motečim učencem in učenkam dale vedeti, da so jih s svojim vedenjem prizadeli. Prav tako vidimo, da manj učencev kot učiteljic meni, da so takšne in zelo takšne, da bi reševale spore na način, s katerim bi se iz njih vsi skupaj nekaj naučili.

Tudi stališča učiteljev o vzgojnih pristopih smo primerjali s stališči učencev in s stališči učenk o njihovih vzgojnih pristopih. Ugotovili smo, da so se pri 27 od 38 trditev pojavile statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenci ter v stališčih med učitelji in učenkami.

Opazne statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učenkami, ki se pojavijo pri 3 trditvah, govorijo npr. o tem, da več učenk kot učiteljev meni, da učitelji zelo pogosto in vedno ne opazijo sporov med učenci in učenkami in da so učitelji redko in nikoli potrpežljivi do deklic. Več učiteljev kot učenk pa npr. pravi, da motečim učencem in učenkam redko in nikoli ne dajo dodatnih nalog ali domačih nalog.

V stališčih o vzgojnih pristopih učiteljev med učitelji in učenci (ne pa tudi v stališčih med učitelji in učenkami) se pokažejo statistično pomembne razlike le pri 1 trditvi. Več učencev kot učiteljev npr. meni, da niso takšni, da bi spore reševali na način, s katerim bi se iz njih vsi skupaj nekaj naučili.

Tako lahko na podlagi vseh predstavljenih statistično pomembnih razlik v stališčih o načinu vzgoje – predvsem statistično pomembnih razlik v stališčih med učitelji in učiteljicami kakor tudi v stališčih o načinu vzgoje učiteljev in v stališčih o načinu vzgoje učiteljic, ki se statistično pomembno razlikujejo med učenci in učenkami, našo drugo hipotezo, ki se glasi: **»Stališča o načinu vzgoje učiteljev se statistično pomembno razlikujejo od stališč o načinu vzgoje učiteljic«, le delno potrdimo.**



### **4.3 ANALIZA ZAKLJUČNIH OCEN IN SPLOŠNEGA UČNEGA USPEHA UČENCEV IN UČENK V 4. IN 5. RAZREDIH**

Za analizo zaključnih ocen smo uporabili (večji) vzorec učencev in učenk. Predstavljalo ga je 1110 otrok, in sicer 552 učencev in 558 učenk v 4. in 5. razredih. Zaključne ocene nam je posredovalo 62 učiteljev in učiteljic, in sicer 27 učiteljev in 25 učiteljic.

Najprej si bomo v predstavitvi rezultatov povprečnih zaključnih ocen učencev in učenk ter končnega učnega uspeha pogledali, kolikšna je povprečna zaključna ocena vseh učencev in učenk pri učiteljih in učiteljicah. Nato bomo poskušali ugotoviti, ali dosega pri matematiki, slovenščini, naravoslovju ter splošnem učnem uspehu v povprečju višje zaključne ocene učenci ali učenke, ko pogledamo ocenjevanje učiteljev in učiteljic, kakor tudi, če so učenci in učenke pri posameznih predmetih ter končnem učnem uspehu bolje ocenjeni, če njihovo znanje ocenjujejo učitelji ali učiteljice.

Vprašanja, ki jih bomo v tem poglavju izpostavili kot najpomembnejša z vidika ugotavljanja razlik med spoloma, so:

- Ali učenci ali učenke dosega pri matematiki, slovenščini, naravoslovju ter splošnem učnem uspehu v povprečju višje zaključne ocene, ko njihovo znanje ocenjujejo učiteljice in ko njihovo znanje ocenjujejo učitelji?
- Ali se kažejo statistično pomembne razlike v tem, kako učitelji ocenjujejo znanje učencev in znanje učenk pri posameznih predmetih ter pri splošnem učnem uspehu?
- Ali se kažejo statistično pomembne razlike v tem, kako učiteljice ocenjujejo znanje učencev in znanje učenk pri posameznih predmetih ter pri splošnem učnem uspehu?

Na koncu bomo povzeli ugotovitve tega poglavja in preverili našo tretjo hipotezo.

#### **4.3.1 POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENCEV IN UČENK PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNI UČNI USPEH PRI UČITELJIH IN UČITELJICAH**

Iz Tabele 39 je razvidno, pri katerih predmetih dosegajo učenci in učenke pri razrednih učiteljih in učiteljicah v 4. in 5. razredih v povprečju najvišje zaključne ocene.

Učitelji in učiteljice najbolje ocenjujejo učence in učenke pri naravoslovju, kjer je povprečna zaključna ocena učencev in učenk 4,23; nato pri slovenščini, kjer je povprečna zaključna ocena 4,14, in pri matematiki s povprečno zaključno oceno 4,02. Povprečen učni uspeh učencev in učenk pa je 4,30.

Tabela 39: Povprečne zaključne ocene učencev in učenk iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter končni učni uspeh pri učiteljih in učiteljicah

<b>Predmetno področje</b>	<b>Povprečna zaključna ocena</b>	<b>Standardna deviacija</b>
Matematika	4,02	,993
Slovenščina	4,14	,934
Naravoslovje	4,23	,891
Splošni učni uspeh	4,30	,872

Rezultati nam torej kažejo, da je matematika tisto predmetno področje, kjer so učenci in učenke v povprečju najslabše ocenjeni, najvišjo povprečno zaključno oceno pa imajo pri naravoslovju.

#### **4.3.2 POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENCEV IN UČENK PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNI UČNI USPEH – GLEDE NA SPOL UČITELJA**

V prejšnjem podpoglavju smo ugotovili, pri katerih predmetih so učenci in učenke v povprečju najboljše in najslabše ocenjeni glede na ocenjevanje učiteljev in učiteljic. Z vidika razlik med spoloma (med učitelji in učiteljicami) pa nas zanima, ali so učenci in učenke v povprečju bolje ocenjeni oziroma dosegajo višje zaključne ocene, če jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učitelji ali učiteljice. Te rezultate prikazuje Tabela 40.

Tabela 40: Povprečne zaključne ocene učencev in učenk iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter splošni učni uspeh – glede na spol učitelja

<b>SPOL UČITELJA</b>	<b>učiteljice</b>		<b>učitelji</b>	
	<b>Povprečna zaključna ocena</b>	<b>Standardna deviacija</b>	<b>Povprečna zaključna ocena</b>	<b>Standardna deviacija</b>
Matematika	4,00	1,038	4,20	,939
Slovenščina	4,10	,987	4,32	,868
Naravoslovje	4,25	,911	4,35	,869
Splošni učni uspeh	4,27	,934	4,35	,799

Rezultati kažejo, da dosegajo učenci in učenke v 4. in 5. razredu v povprečju višje zaključne ocene pri vseh treh predmetih in tudi boljši splošni učni uspeh, ko jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učitelji.

#### **4.3.3 POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENK IN POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENCEV PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNI UČNI USPEH PRI UČITELJIH IN UČITELJICAH**

Preden si pogledamo, ali je učni uspeh učencev in učni uspeh učenk odvisen tudi od tega, ali jih poučujejo učiteljice ali učitelji, nas zanima ali lahko govorimo o tem, da je v šoli eden od spolov učencev uspešnejši, če določimo spol učitelja za nepomemben dejavnik. V Tabeli 41 si bomo pogledali rezultate, kolikšne so povprečne zaključne ocene učenk in kolikšne učencev na posameznih predmetnih področjih – glede na ocenjevanje učiteljev in učiteljic.

Tabela 41: Povprečne zaključne ocene učenk in povprečne zaključne ocene učencev iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter splošni učni uspeh, ko jih poučujejo učitelji in učiteljice

<b>SPOL UČENCA</b>	<b>učenke</b>		<b>učenci</b>	
	<b>Povprečna zaključna ocena</b>	<b>Standardna deviacija</b>	<b>Povprečna zaključna ocena</b>	<b>Standardna deviacija</b>
Matematika	4,18	,901	3,86	1,053
Slovenščina	4,40	,797	3,88	,989
Naravoslovje	4,37	,828	4,09	,932
Splošni učni uspeh	4,50	,753	4,10	,935

V povprečnih zaključnih ocenah pri vseh treh predmetih in tudi pri splošnem učnem uspehu se kažejo razlike med učenci in učenkami. Ugotovimo, da so učenke v 4. in 5. razredih uspešnejše od učencev pri matematiki, slovenščini ter naravoslovju in imajo v povprečju tudi boljši splošni učni uspeh kot učenci.

Vprašanje, ki nas še posebno zanima in ki se mu bomo posvetili v nadaljevanju, pa je, kako znanje učencev in znanje učenk ocenjujejo učitelji in kako učiteljice.

#### **4.3.4 POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENK PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNI UČNI USPEH – GLEDE NA SPOL UČITELJA**

V tem delu si bomo pogledali, kako učiteljice in kako učitelji ocenjujejo znanje učenk oziroma kolikšne so povprečne zaključne ocene učenk na posameznih predmetnih področjih ter pri splošnem učnem uspehu, ko jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učitelji in ko njihovo znanje ocenjujejo učiteljice. Rezultate prikazuje Tabela 42.

Tabela 42: Zaključne ocene učenk iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter splošni učni uspeh – glede na spol učitelja

<b>SPOL UČITELJA</b>	<b>učiteljice</b>		<b>učitelji</b>	
	<b>Povprečna zaključna ocena</b>	<b>Standardna deviacija</b>	<b>Povprečna zaključna ocena</b>	<b>Standardna deviacija</b>
Matematika	4,32	,907	4,27	,898
Slovenščina	4,50	,831	4,48	,766
Naravoslovje	4,50	,813	4,43	,840
Splošni učni uspeh	4,61	,781	4,57	,728

Najpomembnejša ugotovitev, ki jo je treba izpostaviti, je, da učitelji in učiteljice ocenjujejo znanje učenk pri vseh predmetih zelo podobno, saj dosegajo učenke pri enih in drugih zelo podobne povprečne zaključne ocene. Pa vendar je opaziti, da so učenke pri vseh predmetih in tudi pri končnem učnem uspehu v povprečju nekoliko bolje ocenjene pri učiteljicah.

Ugotovimo, da dajejo učiteljice in učitelji učenkam visoke ocene pri vseh predmetih, saj kot je razvidno, so povprečne zaključne ocene učenk res zelo visoke.

Tudi povprečni splošni učni uspeh učenk je pri učiteljicah in učiteljih zelo podoben in visok, saj je pri učiteljicah 4,61 in pri učiteljih 4,57.

#### **4.3.5 POVPREČNE ZAKLJUČNE OCENE UČENCEV IZ MATEMATIKE, SLOVENŠČINE IN NARAVOSLOVJA TER SPLOŠNI UČNI USPEH – GLEDE NA SPOL UČITELJA**

Sedaj si pogledajmo Tabela 43, ki prikazuje rezultate o tem, kako učiteljice in kako učitelji ocenjujejo znanje učencev oziroma kolikšne so povprečne zaključne ocene učencev na posameznih predmetnih področjih ter pri splošnem učnem uspehu, ko jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učitelji in ko njihovo znanje ocenjujejo učiteljice.

Tabela 43: Povprečne zaključne ocene učencev iz matematike, slovenščine in naravoslovja ter splošni učni uspeh – glede na spol učitelja

<b>SPOL UČITELJA</b>	<b>učiteljice</b>		<b>učitelji</b>	
	<b>Povprečna zaključna ocena</b>	<b>Standardna deviacija</b>	<b>Povprečna zaključna ocena</b>	<b>Standardna deviacija</b>
Matematika	3,75	1,077	4,19	,981
Slovenščina	3,77	,990	4,20	,939
Naravoslovje	4,06	,946	4,34	,897
Splošni učni uspeh	3,99	,857	4,41	,935

Podatki nam pokažejo, da učiteljice ocenjujejo znanje učencev pri vseh predmetih drugače kot učitelji, in sicer slabše. Ugotovimo, da so povprečne zaključne ocene učencev pri vseh predmetih in tudi pri splošnem učnem uspehu nižje, ko njihovo znanje ocenjujejo učiteljice.

Ko učence poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učiteljice, je njihova povprečna zaključna ocena pri matematiki 3,75; ko jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učitelji, pa 4,19.

Tudi pri slovenščini je povprečna zaključna ocena učencev bistveno nižja, če učence poučujejo in ocenjujejo učiteljice, saj je le-ta 3,77; pri učiteljih pa 4,20.

Pri naravoslovju so ugotovitve enake: učenci so pri učiteljih bolje ocenjeni kot pri učiteljicah, saj je njihova povprečna zaključna ocena iz naravoslovja pri učiteljih 4,34, pri učiteljicah pa le 4,06.

Ne nazadnje je tudi splošni učni uspeh učencev, ki se ga je določilo na podlagi zaključnih ocen pri vseh šolskih predmetih, pri učiteljicah slabši kot pri učiteljih, saj je bil pri učiteljicah 3,99 in pri učiteljih 4,41.

#### **4.3.6 PRIMERJAVA ZAKLJUČNIH OCEN UČENCEV Z ZAKLJUČNIMI OCENAMI UČENK PRI MATEMATIKI, SLOVENŠČINI IN NARAVOSLOVJU TER SPLOŠNEGA UČNEGA USPEHA – GLEDE NA SPOL UČITELJA**

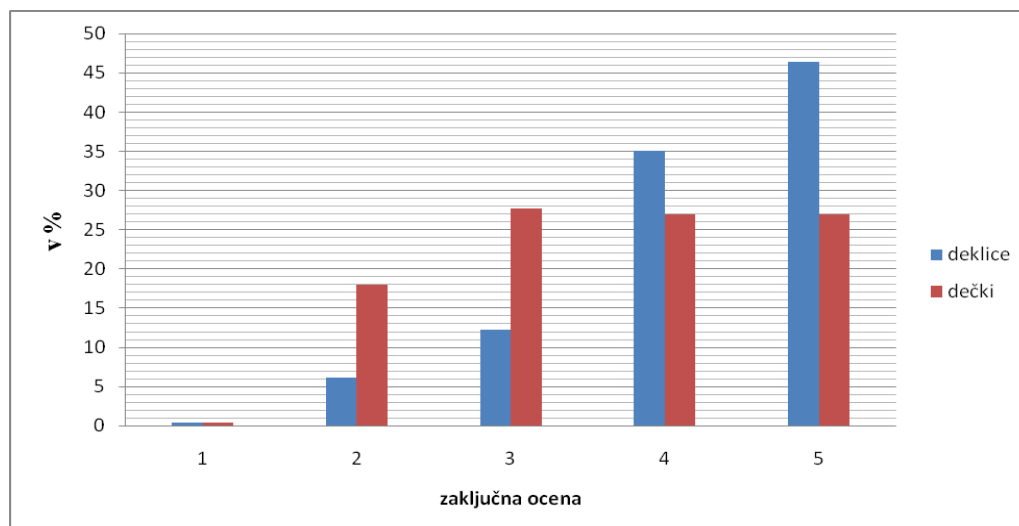
V tem podpoglavju želimo s tabelami in grafi predstaviti, koliko učencev in koliko+ učenk je bilo pri posameznih predmetih ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5, in sicer ko so njihovo znanje ocenjevale učiteljice in ko so njihovo znanje ocenjevali učitelji. Zanima nas, ali se kažejo statistično pomembne razlike v tem, kako učiteljice pri posameznih predmetih ocenjujejo učence in kako učenke, kakor tudi morebitne statistično pomembne razlike v tem, kako učitelji pri posameznih predmetih ocenjujejo učence in kako učenke.

Naslednja Tabela 44 ter Grafa 1 in 2 prikazujejo, kolikšen delež učenk in delež učencev je bil ob koncu šolskega leta pri **matematiki** ocenjen z ocenami od 1 do 5, ko so njihovo znanje ocenjevali učitelji in ko so znanje ocenjevale učiteljice.

Tabela 44: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri matematiki, ko znanje ocenjujejo učitelji in ko znanje ocenjujejo učiteljice

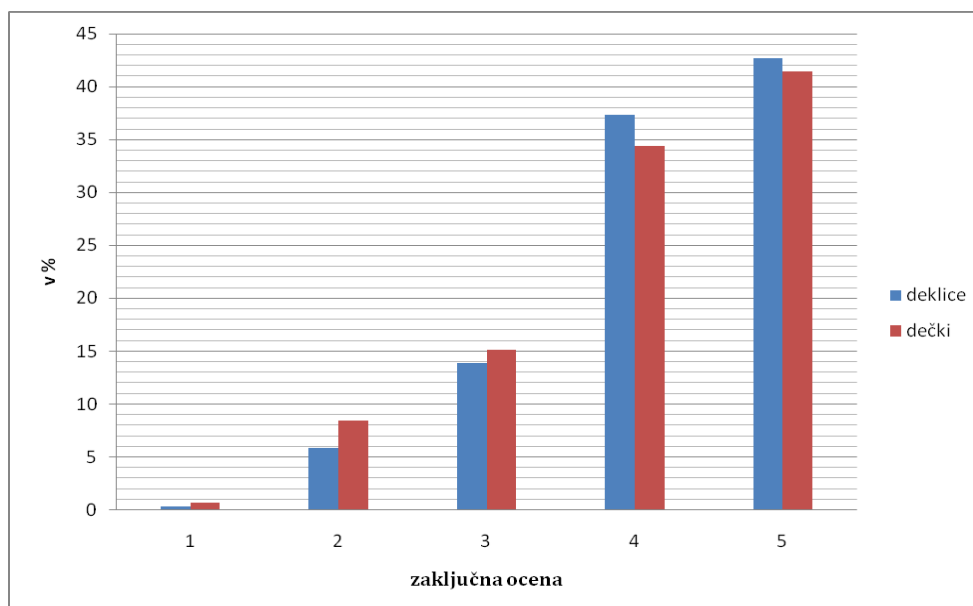
Zaključna ocena	Spol učitelja	Spol učenca		
		dekllice f (%)	dečki f (%)	skupaj f (%)
1	učiteljice	,4	,4	,4
	učitelji	,3	,7	,5
2	učiteljice	6,1	18,0	12,1
	učitelji	5,8	8,4	7,1
3	učiteljice	12,2	27,7	20,0
	učitelji	13,9	15,1	14,5
4	učiteljice	35,0	27,0	30,9
	učitelji	37,3	34,4	35,9
5	učiteljice	46,4	27,0	36,6
	učitelji	42,7	41,4	42,1
		<b>Hi-kvadrat</b>	<b>df</b>	<b>Sig</b>
učiteljice		47,940	4	,000
učitelji		2,359	4	,670

Graf 1: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri matematiki, ko znanje ocenjujejo učitelji





Graf 2: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri matematiki, ko znanje ocenjujejo učitelji



Iz tabele in grafov je razvidno, da pri matematiki učitelji zelo podobno ocenjujejo znanje učencev in znanje učenk; podoben delež učencev in učenk ima enake zaključne ocene, zato se ne pokažejo statistično pomembne razlike. Rečemo lahko, da ima pri učiteljih podoben in hkrati največji delež učenk (42,7 %) in učencev (41,4 %) pri matematiki zaključno oceno 5.

Drugače pa je, ko znanje učencev in znanje učenk ocenjujejo učiteljice. Kot smo že ugotovili v prejšnjem poglavju, dosegajo učenci pri matematiki slabšo povprečno zaključno oceno kot učenke, ko jih poučujejo in ocenjujejo učiteljice.

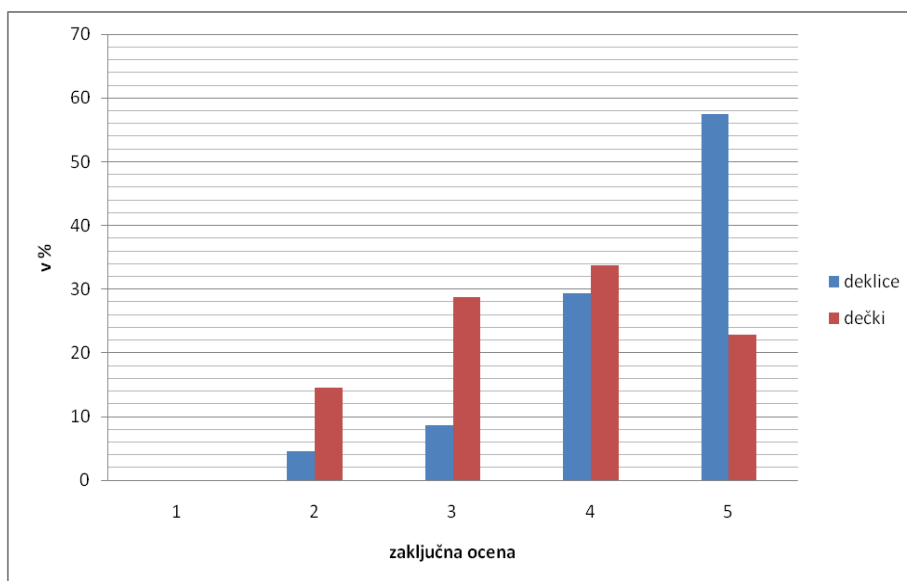
Tabela 44 kaže, da so pri matematiki deleži učencev pri posameznih zaključnih ocenah, ko jih ocenjujejo učiteljice, zelo enakomerno razporejeni (približno 27,0 % učencev je imelo zaključno oceno 3, 4 in 5), medtem ko je bil velik delež učenk ocenjen z zaključno oceno 5 (46,4 %). Statistično pomembna razlika se je torej pokazala tudi v deležih učencev in učenk, ki so prejeli pri učiteljici zaključno oceno 5. Tako lahko npr. vidimo še, da je bilo učencev, ki so imeli pri učiteljicah zaključno oceno 2, kar 18,0 %, medtem ko je bilo s to zaključno oceno le 6,1 % učenk.

V nadaljevanju so prikazani rezultati, koliko učencev in koliko učenk je bilo ob koncu šolskega leta pri **slovenščini** ocenjenih z ocenami od 1 do 5, ko so znanje ocenjevali učitelji in ko so znanje ocenjevale učiteljice.

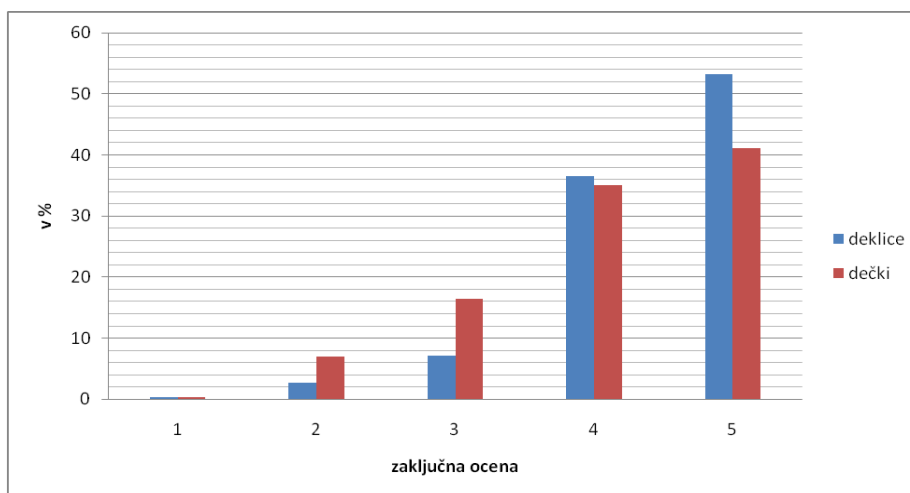
Tabela 45: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri slovenščini, ko znanje ocenjujejo učitelji in ko znanje ocenjujejo učiteljice

Zaključna ocena	Spol učitelja	Spol učenca		
		deklince f (%)	dečki f (%)	skupaj f (%)
1	učiteljice	,0	,0	,0
	učitelji	,3	,4	,3
2	učiteljice	4,6	14,6	9,6
	učitelji	2,7	7,0	4,8
3	učiteljice	8,7	28,8	18,9
	učitelji	7,1	16,5	11,7
4	učiteljice	29,3	33,7	31,5
	učitelji	36,6	35,1	35,9
5	učiteljice	57,4	22,8	40,0
	učitelji	53,2	41,1	47,2
		<b>Hi-kvadrat</b>	<b>df</b>	<b>Sig</b>
učiteljice		82,648	3	,000
učitelji		21,065	4	,000

Graf 3: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri slovenščini, ko znanje ocenjujejo učiteljice



Graf 4: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri slovenščini, ko znanje ocenjujejo učitelji



Opazne statistično pomembne razlike govorijo, da tako učiteljice kot tudi učitelji ocenjujejo znanje učencev in znanje učenk pri slovenščini nekoliko drugače.

Pa si pogledjmo najprej, kako pri slovenščini znanje učencev in znanje učenk ocenjujejo učiteljice. Vidimo, da je bilo več učencev kot učenk z zaključnimi ocenami 2 in 3; 14,6 % učencev je imelo namreč zaključno oceno 2 in le 4,6 % učenk; kar 28,3 % učencev in le 8,7 % učenk pa je imelo zaključno oceno 3. Pri zaključni oceni 4 ni opaziti bistvene razlike med učenci in učenkami, saj je bilo z njo ocenjenih 29,3 % učenk in 33,7 % učencev. Se pa slika nekoliko obrne, ko pogledamo zaključno oceno 5. Z zaključno oceno 5 je bilo pri učiteljicah ocenjenih kar 57,4 % učenk in le 22,8 % učencev.

Tudi ko znanje slovenščine ocenjujejo učitelji, opazimo, da je več učencev kot učenk z nižjimi zaključnimi ocenami (2 in 3), vendar razlike v teh deležih niso tako velike kot pri ocenjevanju učiteljic. Naj omenimo, da so bile pri učiteljih v primerjavi z učiteljicami opazne tudi negativne zaključne ocene tako pri učencih kot učenkah; 0,4 % učencev in 0,3 % učenk je imelo namreč nezadostno zaključno oceno (1).

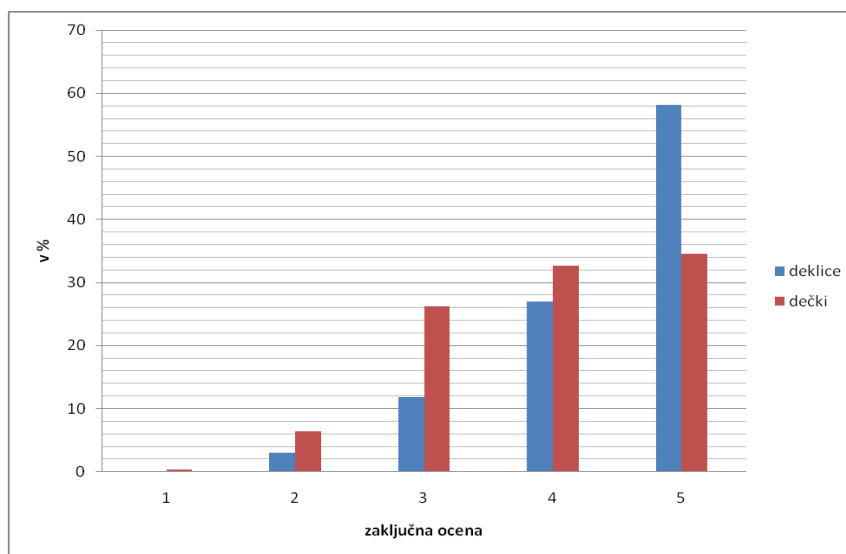
Kar je treba še posebno poudariti, je, da je bilo sicer tudi pri učiteljih več učenk kot učencev z zaključno oceno 4 in 5, a pri tem opazimo, da razlike v deležih učencev in deležih učenk pri teh dveh ocenah niso tako velike, kot so pri učiteljicah. Pri učiteljih je imelo zaključno oceno 4 le nekoliko več učenk kot učencev, in sicer 36,6 % učenk in 35,1 % učencev; zaključno oceno 5 pa 53,2 % učenk in 41,1 % učencev.

V naslednji Tabeli 46 ter Grafih 5 in 6 prikazujemo, kolikšen je bil delež učencev in delež učenk, ki so bili ob koncu šolskega leta pri **naravoslovju** ocenjeni z ocenami od 1 do 5, ko so njihovo znanje ocenjevali učiteljice in ko so znanje ocenjevali učitelji.

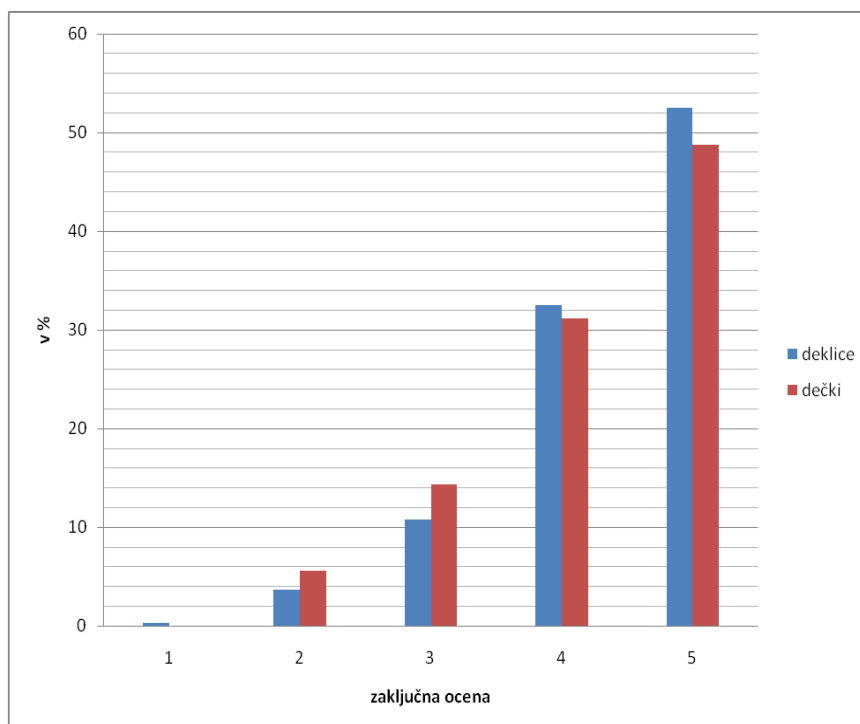
Tabela 46: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri naravoslovju, ko znanje ocenjujejo učitelji in ko znanje ocenjujejo učiteljice

Zaključna ocena	Spol učitelja	Spol učenca		
		deklince f (%)	dečki f (%)	Skupaj f (%)
1	učiteljice	,0	,4	,2
	učitelji	,3	,0	0,2
2	učiteljice	3,0	6,4	4,7
	učitelji	3,7	5,6	4,7
3	učiteljice	11,8	26,2	19,1
	učitelji	10,8	14,4	12,6
4	učiteljice	27,0	32,6	29,8
	učitelji	32,5	31,2	31,9
5	učiteljice	58,2	34,5	46,2
	učitelji	52,5	48,8	50,7
		<b>Hi-kvadrat</b>	<b>df</b>	<b>Sig</b>
učiteljice		36,079	4	,000
učitelji		4,000	4	,406

Graf 5: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri naravoslovju, ko znanje ocenjujejo učiteljice



Graf 6: Deleži učencev in deleži učenk ocenjenih z zaključnimi ocenami od 1 do 5 pri naravoslovju, ko znanje ocenjujejo učitelji



Tako kot pri matematiki je tudi pri naravoslovju razvidno, da učitelji ocenjujejo znanje učencev in znanje učenk zelo podobno, zato se pri učiteljih ne pokažejo statistično pomembne razlike v ocenjevanju enih in drugih.

Opazimo, da je kar polovica vseh učencev in učenk (50,7 %) pri učiteljih dosegla zaključno oceno 5 in pri tem ni velike razlike v deležu učencev in deležu učenk – z odlično oceno je bilo pri naravoslovju ocenjenih 52,5 % učenk in 48,8 % učencev. Tudi z zaključno oceno 4 je bilo pri naravoslovju ocenjenih veliko učencev in učenk – kar 31,9 %; razmerje med njimi je spet zelo podobno, in sicer je to zaključno oceno doseglo 32,5 % učenk in 31,2 % učencev.

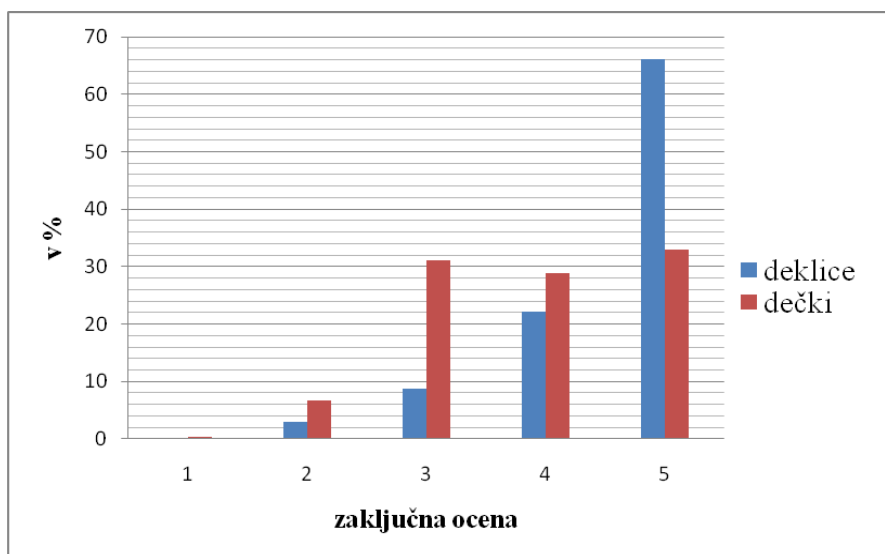
Kako pa je z naravoslovnim znanjem pri učencih in z znanjem pri učenkah, ko ga ocenjujejo učiteljice? Podatki kažejo statistično pomembne razlike v ocenjevanju znanja učencev in znanja učenk. Več učencev kot učenk je bilo ocenjenih z zaključnimi ocenami od 2 do 4. Največja razlika pa se ponovno pokaže pri zaključni oceni 5, kjer je bilo več učenk ocenjenih s to zaključno oceno; zaključeno odlično oceno pri naravoslovju je tako imelo 34,5 % učencev in kar 58,2 % učenk.

Poglejmo si še Tabelo 47 ter Grafa 7 in 8, ki prikazujejo rezultate, kolikšen je bil delež učencev in delež učenk, ki so bili ob koncu šolskega leta pri **splošnem učnem uspehu** ocenjeni od 1 do 5, ko so splošni učni uspeh določile učiteljice in ko so ga določili učitelji.

Tabela 47: Deleži učencev in deleži učenk s splošnim učnim uspehom od 1 do 5, ko znanje ocenjujejo učitelji in ko znanje ocenjujejo učiteljice

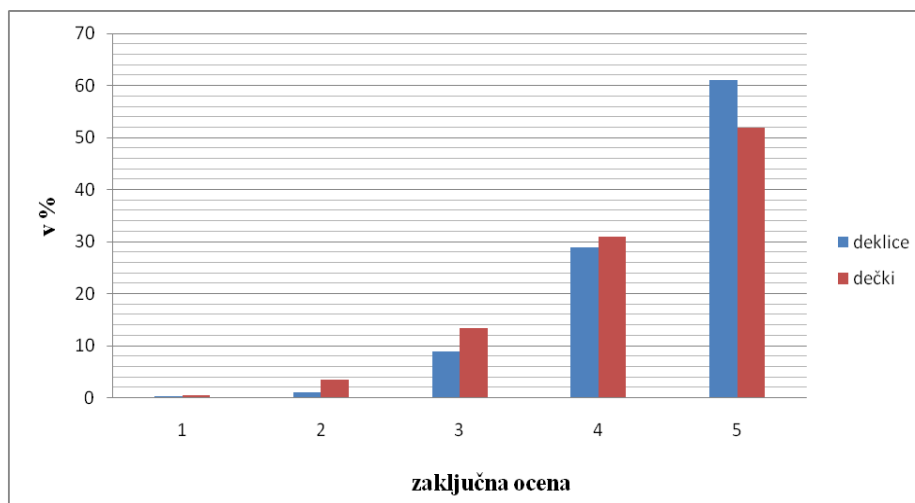
Splošni učni uspeh	Spol učitelja	Spol učenca		
		deklice f (%)	dečki f (%)	skupaj f (%)
1 (nezadosten)	učiteljice	,0	,4	,2
	učitelji	,3	,4	,3
2 (zadosten)	učiteljice	3,0	6,7	4,9
	učitelji	1,0	3,5	2,2
3 (dober)	učiteljice	8,7	31,1	20,0
	učitelji	8,8	13,3	11,0
4 (prav dober)	učiteljice	22,1	28,8	25,5
	učitelji	28,8	30,9	29,8
5 (odličen)	učiteljice	66,2	33,0	49,4
	učitelji	61,0	51,9	56,6
		<b>Hi-kvadrat</b>	<b>df</b>	<b>Sig</b>
učiteljice		69,685	4	,000
učitelji		9,023	4	,061

Graf 7: Deleži učencev in deleži učenk s splošnim učnim uspehom od 1 do 5, ko znanje ocenjujejo učiteljice





Graf 8: Deleži učencev in deleži učenk s splošnim učnim uspehom od 1 do 5, ko znanje ocenjujejo učitelji



V ocenjevanju splošnega učnega uspeha učencev in splošnega učnega uspeha učenk so se pokazale statistično pomembne razlike le pri učiteljicah. Tako lahko rečemo, da razlike med splošnim učnim uspehom učencev in uspehom učenk, ko jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učitelji, niso statistično pomembne.

Pri učiteljicah govorijo statistično pomembne razlike npr. o tem, da je imelo zaključno oceno 3 (dober učni uspeh) le 8,7 % učenk in kar 31,1 % učencev; oceno 5 (odličen učni uspeh) pa je imelo kar enkrat več učenk kot učencev, in sicer 66,2 % učenk in 33,0 % učencev.

#### **4.3.7 POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 3**

V poglavjih, kjer smo govorili o povprečnih zaključnih ocenah učencev in učenk ter o deležih učencev in deležih učenk, ki so pri učiteljih in pri učiteljicah dosegli določeno zaključno oceno pri matematiki, slovenščini, naravoslovju in pri splošnem učnem uspehu, smo ugotovili naslednje:

- povprečna zaključna ocena učencev in učenk v 4. in 5. razredu je pri učiteljih in učiteljicah najvišja pri naravoslovju in najnižja pri matematiki;
- učenci in učenke imajo v povprečju višje zaključne ocene pri matematiki, slovenščini, naravoslovju in tudi v povprečju boljši splošni učni uspeh, če jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učitelji;
- ko gledamo ocenjevanje vseh učiteljev in učiteljic, je povprečna zaključna ocena pri matematiki, slovenščini, naravoslovju in pri splošnem učnem uspehu višja pri učenkah kot pri učencih;
- učenke dosegajo pri učiteljicah in učiteljih podobne povprečne zaključne ocene pri vseh treh predmetih ter podoben splošni učni uspeh;
- ko učence poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učiteljice, dosegajo učenci nižje povprečne zaključne ocene kot učenke na vseh področjih – torej pri matematiki, slovenščini, naravoslovju ter pri splošnem učnem uspehu;
- ko znanje ocenjujejo učiteljice, so se pokazale med deleži učencev in deleži učenk na vseh predmetnih področjih in pri splošnem učnem uspehu pri posameznih ocenah (od 1 do 5) statistično pomembne razlike, ki kažejo, da učiteljice različno ocenjujejo znanje učencev in znanje učenk;
- pri učiteljih je podoben delež učencev in delež učenk ocenjen z ocenami od 1 do 5 pri matematiki, naravoslovju ter pri splošnem učnem uspehu, kar pomeni, da učitelji na omenjenih področjih podobno ocenjujejo znanje učencev in znanje učenk ;
- pri slovenščini so se med deleži učencev in deleži učenk pokazale statistično pomembne razlike, tudi ko njihovo znanje ocenjujejo učitelji; opazimo namreč, da več učenk kot učencev dosega najvišjo zaključno oceno in obratno – več učencev kot

učenk dosega nižje zaključne ocene (2 in 3); pri tem smo ugotovili, in kot je razvidno iz tabel in grafov, da so pri slovenščini razmerja med deleži učencev in deleži učenk pri posameznih zaključnih ocenah, ko jih ocenjujejo učiteljice, veliko večja kot takrat, ko jih ocenjujejo učitelji.

Seveda se sprašujemo, zakaj smo dobili takšne rezultate. Zakaj dosegajo učenci v povprečju boljše učne rezultate na vseh omenjenih predmetnih področjih in tudi boljši učni uspeh, ko jih poučujejo in njihovo znanje ocenjujejo učitelji?

Za zdaj puščamo to vprašanje še odprto, lahko pa na podlagi dosedanjih ugotovitev našo **tretjo hipotezo**, ki se glasi: *»Na razredni stopnji so dečki v učnem uspehu v povprečju uspešnejši, če jih poučuje učitelj«*, z zagotovostjo **potrdimo**.

#### **4.4 OSEBNOSTNE LASTNOSTI IN VEDENJSKE REAKCIJE DEKLIC IN DEČKOV**

V poglavju *Vzroki za razlike v učni uspešnosti* smo kot enega od možnih dejavnikov učne uspešnosti izpostavili tudi pričakovanja oziroma stališča učiteljev in učiteljic o osebnostnih lastnostih dečkov in deklic. Gre namreč za 'skriti šolski kurikulum', ki lahko pomembno vpliva na ocenjevanje učiteljev in učiteljic oziroma na učno uspešnost učencev in učenk (Beal, 1994; Razdevšek-Pučko, 1990 a).

Tako bomo v tem delu predstavitve rezultatov prikazali stališča 59 učiteljev in 61 učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic in dečkov ter tako ugotavljali morebitne statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami.

#### 4.4.1 STALIŠČA UČITELJEV IN STALIŠČA UČITELJIC O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEKLIC

Najprej si v Tabeli 48 pogledjmo stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic.

Tabela 48: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic

Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije deklic	Spol	sploh ne velja f (%)	ne velja f (%)	malo velja f (%)	velja f (%)	zelo velja f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
So čustvene.	učiteljice	1,6	,0	4,9	77,0	16,4	4,758	3	,190
	učitelji	,0	,0	11,9	62,7	25,4			
	skupaj	,8	,0	8,3	70,0	20,8			
So uspešne.	učiteljice	,0	,0	6,6	77,0	16,4	1,710	2	,425
	učitelji	,0	,0	13,6	69,5	16,9			
	skupaj	,0	,0	10,0	73,3	16,7			
So samostojne.	učiteljice	1,6	0	13,1	68,9	16,4	2,856	4	,582
	učitelji	1,7	1,7	16,9	71,2	8,5			
	skupaj	1,7	,8	15,0	70,0	12,5			
So nepredvidljivega vedenja.	učiteljice	21,3	29,5	39,3	4,9	4,9	9,346	4	,053
	učitelji	11,9	23,7	47,5	16,9	,0			
	skupaj	16,7	26,7	43,3	10,8	2,5			
So ubogljive.	učiteljice	1,6	4,9	21,3	54,1	18,0	1,911	4	,752
	učitelji	1,7	1,7	16,9	64,4	15,3			
	skupaj	1,7	3,3	19,2	59,2	16,7			
Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	učiteljice	3,3	13,1	44,3	31,1	8,2	1,606	4	,808
	učitelji	1,7	15,3	52,5	25,4	5,1			
	skupaj	2,5	14,2	48,3	28,3	6,7			
Pri delu so natančne.	učiteljice	1,6	1,6	14,8	63,9	18,3	4,329	4	,363
	učitelji	,0	,0	23,7	52,5	23,7			
	skupaj	,8	,8	19,2	58,3	20,8			
Pri delu so vztrajne.	učiteljice	4,9	3,3	14,8	65,6	11,5	,920	4	,922
	učitelji	3,4	1,7	16,9	62,7	15,3			
	skupaj	4,2	2,5	15,8	64,2	13,3			

Tabela 48 (nadaljevanje)									
Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije deklic	Spol	sploh ne velja f (%)	ne velja f (%)	malo velja f (%)	velja f (%)	zelo velja f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Do mene so predrzne.	učiteljice	52,5	34,4	9,8	3,3	,0	1,668	3	,644
	učitelji	42,4	45,8	8,5	3,4	,0			
	skupaj	47,5	40,0	9,2	3,3	,0			
So agresivne.	učiteljice	45,9	29,5	19,7	4,9	,0	7,020	3	,071
	učitelji	30,5	52,5	15,3	1,7	,0			
	skupaj	38,3	40,8	17,5	3,3	,0			
So samozavestne.	učiteljice	,0	1,6	18,0	70,5	9,8	4,801	3	,187
	učitelji	,0	,0	33,9	59,3	6,8			
	skupaj	,0	,8	25,8	65,0	8,3			
Zmožne so daljše koncentracije.	učiteljice	,0	4,9	19,7	65,6	9,8	3,820	4	,431
	učitelji	1,7	3,4	32,2	55,9	6,8			
	skupaj	,8	4,2	25,8	60,8	8,3			
Motijo delo v razredu.	učiteljice	19,7	34,4	37,7	6,6	1,6	3,430	4	,489
	učitelji	27,1	35,6	35,6	1,7	0			
	skupaj	23,3	35,0	36,7	4,2	,8			
So konfliktne.	učiteljice	19,7	41,0	21,3	13,1	4,9	10,229	4	,037
	učitelji	23,7	25,4	44,1	5,1	1,7			
	skupaj	21,7	33,3	32,5	9,2	3,3			
So hitro dojemljive.	učiteljice	1,6	,0	21,3	68,9	8,2	3,248	4	,517
	učitelji	,0	1,7	27,1	59,3	11,9			
	skupaj	,8	,8	24,2	64,2	10,0			
Lahko jim zaupam.	učiteljice	,0	,0	11,5	72,1	16,4	,055	2	,973
	učitelji	,0	,0	10,2	72,9	16,9			
	skupaj	,0	,0	10,8	72,5	16,7			
Imajo dobre delovne navade.	učiteljice	,0	,0	24,6	59,0	16,4	1,069	2	,586
	učitelji	,0	,0	16,9	64,4	18,6			
	skupaj	,0	,0	20,8	61,7	17,5			
Rade delajo domače naloge.	učiteljice	,0	3,3	26,2	52,5	19,7	1,147	3	,766
	učitelji	,0	5,1	25,4	49,2	20,3			
	skupaj	,0	1,6	25,8	50,8	20,0			
So tihe in mirne.	učiteljice	1,6	14,8	49,2	26,2	8,2	2,619	4	,623
	učitelji	,0	11,9	42,4	37,3	8,5			
	skupaj	,8	13,3	45,8	31,7	8,3			

Tabela 48 (nadaljevanje)									
Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije deklic	Spol	sploh ne velja f (%)	ne velja f (%)	malo velja f (%)	velja f (%)	zelo velja f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
So iskrene in poštene.	učiteljice	4,9	3,3	26,2	55,7	9,8	4,292	4	,368
	učitelji	,0	1,7	20,3	66,1	11,9			
	skupaj	2,5	2,5	23,3	60,8	10,8			
So hitro zamerljive.	učiteljice	14,8	27,9	34,4	19,7	3,3	,419	4	,981
	učitelji	15,3	28,8	37,3	15,3	3,4			
	skupaj	15,0	28,3	35,8	17,5	3,3			
Zmožne so empatije.	učiteljice	8,2	8,2	34,4	41,0	8,2	3,091	4	,543
	učitelji	3,4	8,5	44,1	40,7	3,4			
	skupaj	5,8	8,3	39,2	40,8	5,8			
So potrpežljive.	učiteljice	4,9	3,3	27,9	50,8	13,1	4,299	4	,369
	učitelji	,0	1,7	33,9	55,9	8,5			
	skupaj	2,5	2,5	30,8	53,3	10,8			
So radovedne/vedoželjne.	učiteljice	,0	3,3	6,6	67,2	23,0	4,570	3	,206
	učitelji	,0	,0	15,3	67,8	16,9			
	skupaj	,0	1,7	10,8	67,5	20,0			
Pripravljene so pomagati.	učiteljice	,0	,0	9,8	65,6	24,6	1,186	2	,553
	učitelji	,0	,0	11,9	55,9	32,2			
	skupaj	,0	,0	10,8	60,8	28,3			
So skrbne in ljubeče.	učiteljice	1,6	3,3	21,3	54,1	19,7	2,150	4	,708
	učitelji	1,7	1,7	28,8	55,9	11,9			
	skupaj	1,7	2,5	25,0	55,0	15,8			
So vedenjsko problematične.	učiteljice	36,1	31,1	16,4	14,8	1,6	4,073	4	,539
	učitelji	30,5	39,0	20,3	8,5	,0			
	skupaj	33,3	35,0	18,3	11,7	,8			
So zabavne in imajo smisel za humor.	učiteljice	3,3	6,6	31,1	45,9	13,1	6,845	4	,144
	učitelji	,0	1,7	33,9	59,3	5,1			
	skupaj	1,7	4,2	32,5	52,5	9,2			
Se lepo vedejo.	učiteljice	1,6	3,3	14,8	57,4	23,0	4,804	4	,308
	učitelji	,0	3,4	15,3	71,2	10,2			
	skupaj	,8	3,3	15,0	64,2	16,7			
So zanesljive.	učiteljice	,0	9,8	13,1	60,7	16,4	7,509	3	,057
	učitelji	,0	3,4	32,2	52,5	11,9			
	skupaj	,0	6,7	22,5	56,7	14,2			

Tabela 48 (nadaljevanje)									
Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije deklic	Spol	sploh ne velja f (%)	ne velja f (%)	malo velja f (%)	velja f (%)	zelo velja f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
So upirajoče.	učiteljice	32,8	24,6	26,2	11,5	4,9	7,829	4	,098
	učitelji	23,7	44,1	25,4	6,8	,0			
	skupaj	28,3	34,2	25,8	9,2	2,5			
Motivirane so za šolsko delo.	učiteljice	1,6	1,6	16,4	63,9	14,8	3,329	4	,649
	učitelji	,0	0	16,9	71,2	11,9			
	skupaj	,8	,8	16,7	67,5	13,3			
Aktivno sodelujejo pri pogovoru.	učiteljice	,0	3,3	13,1	57,4	26,2	,670	3	,880
	učitelji	,0	1,7	16,9	57,6	23,7			
	skupaj	,0	2,5	15,0	57,5	25,0			
Sledijo razlagi.	učiteljice	,0	1,6	16,4	65,6	14,8	2,076	3	,722
	učitelji	,0	1,7	10,2	72,9	15,3			
	skupaj	,0	1,7	13,3	69,2	15,0			
So vodljive.	učiteljice	,0	8,2	14,8	57,4	18,0	4,890	3	,299
	učitelji	,0	5,1	6,8	74,6	13,6			
	skupaj	,0	6,7	10,8	65,8	15,8			
So nepremišljene in zaletave.	učiteljice	24,6	29,5	34,3	11,5	,0	3,166	3	,367
	učitelji	15,3	40,7	37,3	6,8	,0			
	skupaj	20,0	35,0	35,8	9,2	,0			
So trmaste.	učiteljice	23,0	31,1	31,1	8,2	6,6	3,462	4	,484
	učitelji	15,8	33,9	40,7	8,5	1,7			
	skupaj	19,2	32,5	35,8	8,3	4,2			
Rade hodijo v šolo.	učiteljice	1,6	4,9	11,5	55,7	26,2	1,249	4	,870
	učitelji	,0	3,4	13,6	55,9	27,1			
	skupaj	,8	4,2	12,5	55,8	26,7			
Učni uspeh jim je pomemben.	učiteljice	1,6	,0	9,8	45,9	12,6	5,902	4	,207
	učitelji	1,7	8,5	11,9	44,1	33,9			
	skupaj	1,7	4,2	10,8	45,0	38,3			
Ne spoštujejo avtoritete.	učiteljice	44,3	37,7	3,3	13,1	1,6	5,281	4	,260
	učitelji	44,1	40,7	10,2	5,1	,0			
	skupaj	44,2	39,2	6,7	9,2	,8			

Med 40 osebnostnimi lastnostmi in vedenjskimi reakcijami so učitelji in učiteljice izrazili svoje stališče, koliko veljajo za deklice. Izpostavljamo najprej tiste, za katere največ učiteljev in učiteljic meni, da za deklice *ne veljajo* in *sploh ne veljajo*. Učitelji in učiteljice menijo, da deklice niso in sploh niso takšne:

- da bi bile predrzne (87,5 %);
- da ne bi spoštovale avtoritete (83,4 %);
- da bi bile agresivne (79,1 %);
- da bi bile vedenjsko problematične (68,3 %);
- da bi bile upirajoče (62,5 %);
- da bi motile delo v razredu (58,3 %) in
- da bi bile konfliktne (55,0 %).

Zaradi velikega števila lastnosti jih bomo v nadaljevanju izpostavili le 10 oziroma izpostavili bomo tiste vedenjske reakcije deklic, za katere je največ učiteljev in učiteljic menilo, da lastnosti za njih *veljajo* in *zelo veljajo*. Te lastnosti deklic predstavljamo v Tabeli 49.

Tabela 49: 10 najpogostejših osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij deklic po mnenju učiteljev in učiteljic

Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije deklic	Učitelji in učiteljice f (%)
So čustvene.	90,8
So uspešne.	90,0
Pripravljene so pomagati.	88,3
So radovedne/vedoželjne.	87,5
Lahko jim zaupam.	87,2
Sledijo razlagi.	84,2
Učni uspeh jim je pomemben.	83,3
Rade hodijo v šolo.	82,5
So samostojne.	82,5
Aktivno sodelujejo v pogovoru.	82,5



Med stališči učiteljev in stališči učiteljic se pokažejo statistično pomembne razlike le v stališču o lastnosti deklic – *so konfliktni*.

Tako npr. vidimo, da več učiteljev (44,1 %) kot učiteljic (21,3 %) meni, da omenjena lastnost za deklice *malo velja*; lahko pa rečemo tudi, da je več učiteljic (18,0 %) kot učiteljev (6,8 %) npr. prepričanih, da omenjena lastnost za deklice *velja* in *zelo velja*.

#### 4.4.2 STALIŠČA UČITELJEV IN STALIŠČA UČITELJIC O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEČKOV

Tabela 50 prikazuje stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov.

Tabela 50: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov

Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije dečkov	Spol	sploh ne velja f (%)	ne velja f (%)	malo velja f (%)	velja f (%)	zelo velja f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
So čustveni.	učiteljice	,0	1,6	21,3	57,4	19,7			
	učitelji	,0	1,7	18,6	61,0	18,6			
	skupaj	,0	1,7	20,0	59,2	19,2			
So uspešni.	učiteljice	,0	,0	16,4	68,9	14,8			
	učitelji	,0	,0	8,5	71,2	20,3			
	skupaj	,0	,0	12,5	70,0	17,5			
So samostojni.	učiteljice	,0	8,2	31,1	52,5	8,2			
	učitelji	,0	5,1	35,6	50,8	8,5			
	skupaj	,0	6,7	33,3	51,7	8,3			
So nepredvidljivega vedenja.	učiteljice	3,3	26,2	31,1	34,4	4,9			
	učitelji	6,8	25,4	39,0	22,0	6,8			
	skupaj	5,0	25,8	35,0	28,3	5,8			
So ubogljivi.	učiteljice	,0	6,6	32,8	55,7	4,9			
	učitelji	,0	1,7	23,7	67,8	6,8			
	skupaj	,0	4,2	28,3	61,7	5,8			

Tabela 50 (nadaljevanje)									
Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije dečkov	Spol	sploh ne velja f (%)	ne velja f (%)	malo velja f (%)	velja f (%)	zelo velja f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	učiteljice	1,6	16,4	47,5	29,5	4,9	2,124	4	,713
	učitelji	3,4	13,6	55,9	20,3	6,8			
	skupaj	2,5	15,0	51,7	25,0	5,8			
Pri delu so natančni.	učiteljice	1,6	6,6	54,1	37,7	0	5,392	4	,249
	učitelji	0	6,8	42,4	45,8	5,1			
	skupaj	,8	6,7	48,3	41,7	2,8			
Pri delu so vztrajni.	učiteljice	1,6	8,2	42,6	45,9	1,6	4,833	4	,305
	učitelji	3,4	8,5	25,4	57,6	5,1			
	skupaj	2,5	8,3	34,2	51,7	3,3			
Do mene so predrzni.	učiteljice	36,1	41,0	13,1	9,8	0	8,712	4	,065
	učitelji	35,6	39,0	23,7	0	1,7			
	skupaj	35,8	40,0	18,3	5,0	,8			
So agresivni.	učiteljice	24,6	32,8	31,1	11,5	0	3,095	4	,542
	učitelji	16,9	39,0	35,6	6,8	1,7			
	skupaj	20,8	35,8	33,3	9,2	,8			
So samozavestni.	učiteljice	0	3,3	42,6	47,5	6,6	,646	3	,886
	učitelji	0	3,4	35,6	54,2	6,8			
	skupaj	0	3,3	39,2	50,8	6,7			
Zmožni so daljše koncentracije.	učiteljice	1,6	11,5	41,0	42,6	3,3	2,287	4	,683
	učitelji	0	11,9	50,8	35,6	1,7			
	skupaj	,8	11,7	45,8	39,2	2,5			
Motijo delo v razredu.	učiteljice	9,8	31,1	37,7	18,0	3,3	9,928	4	,042
	učitelji	15,3	32,2	49,2	1,7	1,7			
	skupaj	12,5	31,7	43,3	10,0	2,5			
So konfliktni.	učiteljice	8,2	34,4	29,5	26,2	1,6	6,402	4	,171
	učitelji	11,9	32,2	44,1	10,2	1,7			
	skupaj	10,0	33,3	36,7	18,3	1,7			
So hitro dojemljivi.	učiteljice	1,6	3,3	32,8	54,1	8,2	2,823	4	,588
	učitelji	0	6,8	23,7	61,0	8,5			
	skupaj	,8	5,0	28,3	57,5	8,3			
Lahko jim zaupam.	učiteljice	,0	1,6	24,6	65,6	8,2	1,560	3	,668
	učitelji	,0	1,7	20,3	62,7	15,3			
	skupaj	,0	1,7	22,5	64,2	11,7			

Tabela 50 (nadaljevanje)									
Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije dečkov	Spol	sploh ne velja f (%)	ne velja f (%)	malo velja f (%)	velja f (%)	zelo velja f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Imajo dobre delovne navade.	učiteljice	,0	4,9	49,2	45,9	,0	3,961	3	,266
	učitelji	,0	5,1	39,0	50,8	5,1			
	skupaj	,0	5,0	44,2	48,3	2,5			
Radi delajo domače naloge.	učiteljice	3,3	9,8	42,6	39,3	4,9	2,333	4	,675
	učitelji	,0	13,6	40,7	40,7	5,1			
	skupaj	1,7	11,7	41,7	40,0	5,0			
So tihi in mirni.	učiteljice	8,2	26,2	49,2	14,8	1,6	3,411	4	,492
	učitelji	1,7	25,4	49,2	22,0	1,7			
	skupaj	5,0	25,8	49,2	18,3	1,7			
So iskreni in pošteni.	učiteljice	,0	6,6	26,2	65,6	1,6	5,603	3	,133
	učitelji	,0	3,4	16,9	69,5	10,2			
	skupaj	,0	5,0	21,7	67,5	5,8			
So hitro zamerljivi.	učiteljice	6,6	39,3	39,3	13,1	1,6	1,704	4	,790
	učitelji	10,2	30,5	44,1	11,9	3,4			
	skupaj	8,3	35,0	41,7	12,5	2,5			
Zmožni so empatije.	učiteljice	1,6	21,3	45,9	31,1	0	7,075	4	,132
	učitelji	,0	15,3	62,7	18,6	3,4			
	skupaj	,8	18,3	54,2	25,0	1,7			
So potrpežljivi.	učiteljice	1,6	19,7	44,3	31,1	3,3	5,412	4	,248
	učitelji	,0	8,5	42,4	42,4	6,8			
	skupaj	,8	14,2	43,3	36,7	5,0			
So radovedni/vedoželnji.	učiteljice	,0	,0	29,5	53,1	17,4	9,827	2	,043
	učitelji	,0	,0	11,9	69,4	18,7			
	skupaj	,0	,0	20,7	61,3	18,0			
Pripravljene so pomagati.	učiteljice	,0	3,3	24,6	52,5	19,7	1,997	3	,573
	učitelji	,0	1,7	16,9	64,4	16,9			
	skupaj	,0	2,5	20,8	58,3	18,3			
So skrbni in ljubeči.	učiteljice	,0	9,8	50,8	32,8	6,6	4,692	4	,320
	učitelji	1,7	6,8	37,3	49,2	5,1			
	skupaj	,8	8,3	44,2	40,8	5,8			
So vedenjsko problematični.	učiteljice	23,0	21,3	34,4	19,7	1,6	6,888	4	,142
	učitelji	16,9	40,7	32,2	8,5	1,7			
	skupaj	20,0	30,8	33,3	14,2	1,7			

Tabela 50 (nadaljevanje)									
Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije dečkov	Spol	sploh ne velja f (%)	ne velja f (%)	malo velja f (%)	velja f (%)	zelo velja f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
So zabavni in imajo smisel za humor.	učiteljice	1,6	4,9	37,7	44,3	11,5	5,487	4	,241
	učitelji	1,7	,0	28,8	61,0	8,5			
	skupaj	1,7	2,5	33,3	52,5	10,0			
Se lepo vedejo.	učiteljice	,0	8,2	42,6	44,3	4,9	3,970	3	,265
	učitelji	,0	1,7	35,6	57,6	5,1			
	skupaj	,0	5,0	39,2	50,8	5,0			
So zanesljivi.	učiteljice	,0	6,6	37,7	50,8	4,9	2,107	3	,550
	učitelji	,0	5,1	32,2	50,8	11,9			
	skupaj	,0	5,8	35,0	50,8	8,3			
So upirajoči.	učiteljice	19,7	29,5	34,4	14,8	1,6	1,583	4	,812
	učitelji	15,3	33,9	37,3	13,6	,0			
	skupaj	17,5	31,7	35,8	14,2	,8			
Motivirani so za šolsko delo.	učiteljice	3,3	3,3	24,6	65,6	3,3	2,599	4	,627
	učitelji	1,7	3,4	16,9	69,5	8,5			
	skupaj	2,5	3,3	20,8	67,5	5,8			
Aktivno sodelujejo pri pogovoru.	učiteljice	,0	,0	21,3	60,7	18,0	4,626	3	,201
	učitelji	,0	1,7	10,2	74,6	13,6			
	skupaj	,0	,8	15,8	67,5	15,8			
Sledijo razlagi.	učiteljice	,0	4,9	24,6	63,9	6,6	3,884	3	,274
	učitelji	,0	0	18,6	74,6	6,8			
	skupaj	,0	2,5	21,7	69,2	6,7			
So vodljivi.	učiteljice	,0	9,8	18,0	63,9	8,2	4,589	4	,332
	učitelji	1,7	1,7	18,6	69,5	8,5			
	skupaj	,8	5,8	18,3	66,7	8,3			
So nepremišljeni in zaletavi.	učiteljice	6,6	24,6	55,7	11,5	1,6	1,449	4	,836
	učitelji	10,2	28,8	52,5	6,8	1,7			
	skupaj	8,3	26,7	54,2	9,2	1,7			
So trmasti.	učiteljice	13,1	37,7	29,5	16,4	3,3	2,753	4	,600
	učitelji	8,5	35,6	42,4	11,9	1,7			
	skupaj	10,8	36,7	35,8	14,2	2,5			
Radi hodijo v šolo.	učiteljice	,0	1,6	23,0	55,7	19,7	1,770	3	,621
	učitelji	,0	1,7	13,6	62,7	22,0			
	skupaj	,0	1,7	18,3	59,2	20,8			

Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije dečkov	Spol	sploh ne velja f (%)	ne velja f (%)	malo velja f (%)	velja f (%)	zelo velja f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Učni uspeh jim je pomemben.	učiteljice	3,3	8,5	18,0	50,8	19,7	,988	4	,912
	učitelji	1,7	6,8	13,6	55,9	22,0			
	skupaj	2,5	7,5	15,8	53,3	20,8			
Ne spoštujejo avtoritete.	učiteljice	27,9	37,7	19,7	13,1	1,6	4,334	4	,363
	učitelji	27,1	49,2	18,6	3,4	1,7			
	skupaj	27,5	43,3	19,2	8,3	1,7			

Med 40 osebnostnimi lastnostmi in vedenjskimi reakcijami so učitelji in učiteljice izrazili svoje stališče, koliko veljajo določene lastnosti za dečke. Najprej izpostavimo tiste, ki po mnenju vsaj polovice vseh učiteljev in učiteljic naj ne bi veljale in sploh ne veljale za dečke:

- so predrzni (75,8 %);
- ne spoštujejo avtoritete (70,8 %);
- so agresivni (56,6 %) in
- so vedenjsko problematični (50,8 %).

Opaziti je, da je po mnenju učiteljev in učiteljic veliko manj lastnosti, ki naj ne bi veljale in sploh ne veljale za dečke kot pa za deklice.

V nadaljevanju izpostavimo 10 lastnosti oziroma vedenjskih reakcij dečkov, pri katerih je največ učiteljev in učiteljic izrazilo stališče, da lastnosti za dečke *veljajo* in *zelo veljajo*. Te lastnosti dečkov predstavljamo v Tabeli 51.

Tabela 51: 10 najpogostejših osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij dečkov po mnenju učiteljev in učiteljic

Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije dečkov	Učitelji in učiteljice f (%)
Aktivno sodelujejo pri pogovoru.	83,3
Radi hodijo v šolo.	80,0
So radovedni/vedoželjni.	79,3
So uspešni.	77,5
Pripravljene so pomagati.	76,6
Lahko jim zaupam.	75,9
Sledijo razlagi.	75,9
So vodljivi.	75,0
Učni uspeh jim je pomemben.	74,1
Motivirani so za šolsko delo.	73,3

Med stališči učiteljev in stališči učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov se pokažejo statistično pomembne razlike pri dveh lastnostih dečkov: *motijo delo v razredu* in *so radovedni/vedoželjni*. Kako jih torej vidijo učitelji in kako učiteljice?

Več učiteljev (49,2 %) kot učiteljic (37,7 %) npr. meni, da za dečke *malo velja*, da bi motili pouk oziroma več učiteljic (21,3 %) kot učiteljev (2,4 %) meni, da ta lastnost za dečke *velja* in *zelo velja*.

Glede radovednosti in vedoželjnosti dečkov lahko rečemo, da jih kot take bolj prepoznajo učitelji kot pa učiteljice. Npr. 70,5 % učiteljic ter 89,1 % učiteljev meni, da za dečke lastnosti radovednost in vedoželjnost veljata in zelo veljata. Ali drugače rečeno: 11,9 % učiteljev in kar 29,5 % učiteljic meni, da omenjeni lastnosti za dečke malo veljata.

V nadaljnjih treh poglavjih predstavljamo, kako učitelji in učiteljice vidijo dečke in kako deklice in tudi, kako jih vidijo učiteljice in kako učitelji. Pri tem smo za ugotavljanje statistično pomembnih razlik med njihovimi stališči o lastnostih dečkov in lastnostih deklic uporabili parni t-test.

#### 4.4.3 STALIŠČA UČITELJEV IN UČITELJIC O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEKLIC IN O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEČKOV

Pogledali smo si že rezultate o stališčih učiteljev in učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic in njihova stališča o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov. Pri tem smo pogledali tudi ločeno stališča učiteljev in stališča učiteljic ter med njimi ugotovili statistično pomembne razlike pri eni osebnosti lastnosti deklic ter pri dveh osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov.

V tem delu nas zanima, kaj učitelji in učiteljice menijo o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic in dečkov; oziroma povedano drugače – zanima nas, ali se v stališčih učiteljev in učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah pokažejo statistično pomembne razlike med dečki in deklicami; in če se, nas zanima predvsem, v katerih lastnostih se po mnenju učiteljev in učiteljic deklice razlikujejo od dečkov oziroma obratno.

Tabela 52: Stališča učiteljev in učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic

Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije	Spol	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Standardna napaka	t	df	Sig
So čustveni/-e.	dečki	3,96	,679	,062	-2,106	119	,037
	deklice	4,10	,600	,055			
So uspešni/-e.	dečki	4,07	,514	,047	,315	119	,753
	deklice	4,05	,548	,050			
So samostojni/-e.	dečki	3,62	,735	,067	-3,741	119	,000
	deklice	3,91	,674	,061			
So nepredvidljivega vedenja.	dečki	2,56	,977	,089	-5,508	119	,000
	deklice	3,04	,991	,090			
So ubogljivi/-e.	dečki	3,69	,646	,059	-2,092	119	,039
	deklice	3,86	,792	,072			

Tabela 52 (nadaljevanje)							
Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije	Spol	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Standardna napaka	t	df	Sig
Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	dečki	3,23	,864	,079	-6,182	119	,000
	deklince	3,86	,626	,057			
Pri delu so natančni/-e.	dečki	3,48	,635	,058	-7,233	119	,000
	deklince	3,98	,716	,065			
Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,80	,856	,078	-7,233	119	,000
	deklince	3,45	,798	,073			
Do mene so predrzni/-e.	dečki	1,95	,906	,083	3,531	119	,001
	deklince	1,68	,778	,071			
So agresivni/-e.	dečki	1,86	,823	,075	3,531	119	,001
	deklince	2,33	,938	,086			
So samozavestni/-e.	dečki	3,61	,665	,061	-3,407	119	,001
	deklince	3,81	,584	,053			
Zmožni/-e so daljše koncentracije.	dečki	3,72	,712	,065	5,232	119	,000
	deklince	3,31	,742	,068			
Motijo delo v razredu.	dečki	2,58	,922	,084	3,652	119	,000
	deklince	2,24	,889	,081			
So konfliktni/-e.	dečki	2,39	1,031	,094	-3,472	119	,001
	deklince	2,68	,944	,086			
So hitro dojemljivi/-e.	dečki	3,68	,735	,067	-1,863	119	,065
	deklince	3,82	,648	,059			
Lahko jim zaupam.	dečki	4,06	,523	,048	-1,863	119	,065
	deklince	3,86	,626	,057			
Imajo dobre delovne navade.	dečki	3,48	,635	,058	-7,586	119	,000
	deklince	3,97	,621	,057			
Radi/-e delajo domače naloge.	dečki	3,88	,762	,070	6,931	119	,000
	deklince	3,35	,816	,075			
So tihi/-e in mirni/-e.	dečki	2,86	,833	,076	-5,464	119	,000
	deklince	3,33	,843	,077			
So iskreni/-e in pošteni/-e.	dečki	3,75	,781	,071	,112	119	,911
	deklince	3,74	,642	,059			
So hitro zamerljivi/-e.	dečki	2,66	,893	,082	,000	119	1,000
	deklince	2,66	1,041	,095			
Zmožni/-e so empatije.	dečki	3,33	,927	,085	3,729	119	,000
	deklince	3,08	,729	,067			
So potrpežljivi/-e.	dečki	3,31	,807	,074	-4,523	119	,000
	deklince	3,68	,801	,073			

Tabela 52 (nadaljevanje)



Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije	Spol	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Standardna napaka	t	df	Sig
So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,06	,612	,056	1,133	119	,260
	deklice	3,99	,642	,059			
Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,93	,700	,064	-3,610	119	,000
	deklice	4,18	,603	,055			
So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,81	,792	,072	5,540	119	,000
	deklice	3,43	,763	,070			
So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,47	1,020	,093	,361	119	,718
	deklice	2,37	3,001	,274			
So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,63	,777	,071	-,470	119	,639
	deklice	3,67	,760	,069			
Se lepo vedejo.	dečki	3,56	,671	,061	-5,571	119	,000
	deklice	3,93	,724	,066			
So zanesljivi/-e.	dečki	3,78	,769	,070	2,336	119	,021
	deklice	3,62	,724	,066			
So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,970	,089	2,984	119	,003
	deklice	2,23	1,043	,095			
Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,94	,665	,061	2,884	119	,005
	deklice	3,71	,738	,067			
Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	3,98	,594	,054	-,985	119	,327
	deklice	4,05	,708	,065			
Sledijo razlagi.	dečki	4,00	,622	,057	2,915	119	,004
	deklice	3,80	,588	,054			
So vodljivi/-e.	dečki	3,76	,722	,066	-2,264	119	,025
	deklice	3,93	,753	,069			
So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,34	,903	,082	-2,264	119	,025
	deklice	2,69	,818	,075			
So trmasti/-e.	dečki	2,61	,946	,086	1,781	119	,077
	deklice	2,46	1,028	,094			
Radi/e hodijo v šolo.	dečki	4,03	,798	,073	,649	119	,517
	deklice	3,99	,680	,062			
Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,83	,932	,085	-3,990	119	,000
	deklice	4,14	,892	,081			
Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,13	,970	,089	3,061	119	,003
	deklice	1,83	,964	,088			

Ugotovljene statistično pomembne razlike kažejo, da učitelji in učiteljice menijo, da se dečki in deklice med seboj razlikujejo v 29 osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah.

Za boljšo predstavbo lahko lastnosti, pri katerih so se na podlagi stališč učiteljev in učiteljic pokazale statistično pomembne razlike med dečki in deklicami, razdelimo v dve skupini, in sicer glede na to, ali lastnosti bolj veljajo za deklice ali bolj za dečke.

17 osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij, ki so po mnenju učiteljev in učiteljic bolj značilne za deklice kot za dečke:

- so čustvene;
- so samostojne;
- so nepredvidljivega vedenja;
- so ubogljive;
- med zaposlitvami se igrajo in klepetajo;
- pri delu so natančne;
- so agresivne;
- so konfliktne;
- so samozavestne;
- imajo dobre delovne navade;
- so tihe in mirne;
- so potrpežljive;
- so pripravljene pomagati;
- se lepo vedejo;
- so vodljive;
- so nepremišljene in zaletave;
- učni uspeh jim je pomemben.

12 osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij, ki so po mnenju učiteljev in učiteljic bolj značilne za dečke kot za deklice:

- pri delu so vztrajni;
- so predrzni;
- so zmožni daljše koncentracije;

- motijo delo v razredu;
- radi delajo domače naloge;
- so zmožni empatije;
- so skrbni in ljubeči;
- so zanesljivi;
- so upirajoči;
- so motivirani za šolsko delo;
- sledijo razlagi;
- ne spoštujejo avtoritete.

Težko sicer rečemo, katere so tiste osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije, ki imajo za učitelje in učiteljice bolj pozitivno ali negativno konotacijo, pa vendar lahko rečemo, da razlike med dečki in deklicami, kot jih vidijo učitelji in učiteljice, kažejo, da naj bi bile nekatere lastnosti, ki jih v šolskem prostoru označujemo za bolj negativne, kot so npr. nepredvidljivo vedenje, klepetanje med delom, agresivnost, konfliktnost, nepremišljenost in zaletavost, bolj značilne za deklice; za dečke pa npr. motenje pouka, predrznost, upiranje, nespoštovanje avtoritete – torej tiste lastnosti dečkov, ki so omenjene sicer tudi v nekaterih tujih raziskavah (npr. Delamont, 1999).

Na drugi strani pa je pri deklicah zaslediti kar nekaj lastnosti, ki so v šoli 'zaželeni' in bi jih morda lahko tudi povezovali z njihovim boljšim učnim uspehom. Npr. samostojnost, ubogljivost, natančnost, dobre delovne navade, lepo vedenje, mirnost itd. so lastnosti, ki lahko pomembno vplivajo tudi na ocenjevanje učiteljev in učiteljic. Učitelji in učiteljice še pravijo, da je deklicam učni uspeh pomembnejši kot dečkom, kar pa je tudi ugotovitev nekaterih drugih raziskav (npr. Peček in Lesar, 2009).

Po mnenju učiteljev in učiteljic pa je tudi nekaj 'pozitivnih' lastnosti bolj značilnih za dečke kot za deklice, npr. vztrajnost, sposobnost daljše koncentracije, veselje pri opravljanju domačih nalog, večja motivacija za šolsko delo, sledenje razlagi itd.

Kot zanimivo ugotovitev je treba izpostaviti, da učitelji in učiteljice lastnosti, kot so skrbnost, ljubečnost in zmožnost empatije, bolj pripisujejo dečkom kot pa deklicam, kar je nekoliko v

nasprotju s stereotipnim pojmovanjem moškosti in ženskosti, o katerem smo govorili v teoretičnem delu naloge (npr. Avsec, 2002).

Zdi se tudi, da izpostavljene statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev in učiteljic o lastnostih deklic in o lastnostih dečkov pri deklicah v ospredje nekako bolj postavljajo lastnosti, ki so povezane z vedanjem v šoli, pri dečkih pa lastnosti, ki se povezujejo z učenjem in šolskim delom.

#### **4.4.4 STALIŠČA UČITELJIC O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEKLIC IN O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEČKOV**

V tem delu si bomo pogledali stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic in o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov. Zanima nas, v katerih lastnostih se po mnenju učiteljic deklice in dečki razlikujejo.

Tabela 53: Stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic

Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije	Spol	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Standardna napaka	t	df	Sig																																																																																
So čustveni/-e.	dečki	3,95	,693	,089	-1,044	60	,301																																																																																
	deklice	4,07	,602	,077				So uspešni/-e.	dečki	4,10	,473	,061	1,411	60	,163	deklice	3,98	,562	,072	So samostojni/-e.	dečki	3,61	,759	,097	-3,506	60	,001	deklice	3,98	,671	,086	So nepredvidljivega vedenja.	dečki	2,43	1,040	,133	-5,946	60	,000	deklice	3,11	,968	,124	So ubogljivi/-e.	dečki	3,59	,692	,089	-2,075	60	,042	deklice	3,82	,847	,108	Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	dečki	3,28	,915	,117	-3,438	60	,001	deklice	3,80	,601	,077	Pri delu so natančni/-e.	dečki	3,41	,588	,075	-5,685	60	,000	deklice	3,95	,740	,095	Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,75	,888	,114	3,506	60	,001
So uspešni/-e.	dečki	4,10	,473	,061	1,411	60	,163																																																																																
	deklice	3,98	,562	,072				So samostojni/-e.	dečki	3,61	,759	,097	-3,506	60	,001	deklice	3,98	,671	,086	So nepredvidljivega vedenja.	dečki	2,43	1,040	,133	-5,946	60	,000	deklice	3,11	,968	,124	So ubogljivi/-e.	dečki	3,59	,692	,089	-2,075	60	,042	deklice	3,82	,847	,108	Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	dečki	3,28	,915	,117	-3,438	60	,001	deklice	3,80	,601	,077	Pri delu so natančni/-e.	dečki	3,41	,588	,075	-5,685	60	,000	deklice	3,95	,740	,095	Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,75	,888	,114	3,506	60	,001	deklice	3,38	,734	,094								
So samostojni/-e.	dečki	3,61	,759	,097	-3,506	60	,001																																																																																
	deklice	3,98	,671	,086				So nepredvidljivega vedenja.	dečki	2,43	1,040	,133	-5,946	60	,000	deklice	3,11	,968	,124	So ubogljivi/-e.	dečki	3,59	,692	,089	-2,075	60	,042	deklice	3,82	,847	,108	Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	dečki	3,28	,915	,117	-3,438	60	,001	deklice	3,80	,601	,077	Pri delu so natančni/-e.	dečki	3,41	,588	,075	-5,685	60	,000	deklice	3,95	,740	,095	Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,75	,888	,114	3,506	60	,001	deklice	3,38	,734	,094																				
So nepredvidljivega vedenja.	dečki	2,43	1,040	,133	-5,946	60	,000																																																																																
	deklice	3,11	,968	,124				So ubogljivi/-e.	dečki	3,59	,692	,089	-2,075	60	,042	deklice	3,82	,847	,108	Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	dečki	3,28	,915	,117	-3,438	60	,001	deklice	3,80	,601	,077	Pri delu so natančni/-e.	dečki	3,41	,588	,075	-5,685	60	,000	deklice	3,95	,740	,095	Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,75	,888	,114	3,506	60	,001	deklice	3,38	,734	,094																																
So ubogljivi/-e.	dečki	3,59	,692	,089	-2,075	60	,042																																																																																
	deklice	3,82	,847	,108				Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	dečki	3,28	,915	,117	-3,438	60	,001	deklice	3,80	,601	,077	Pri delu so natančni/-e.	dečki	3,41	,588	,075	-5,685	60	,000	deklice	3,95	,740	,095	Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,75	,888	,114	3,506	60	,001	deklice	3,38	,734	,094																																												
Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	dečki	3,28	,915	,117	-3,438	60	,001																																																																																
	deklice	3,80	,601	,077				Pri delu so natančni/-e.	dečki	3,41	,588	,075	-5,685	60	,000	deklice	3,95	,740	,095	Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,75	,888	,114	3,506	60	,001	deklice	3,38	,734	,094																																																								
Pri delu so natančni/-e.	dečki	3,41	,588	,075	-5,685	60	,000																																																																																
	deklice	3,95	,740	,095				Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,75	,888	,114	3,506	60	,001	deklice	3,38	,734	,094																																																																				
Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,75	,888	,114	3,506	60	,001																																																																																
	deklice	3,38	,734	,094																																																																																			

Tabela 53 (nadaljevanje)							
Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije	Spol	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Standardna napaka	t	df	Sig
Do mene so predrzni/-e.	dečki	1,97	,948	,121	2,942	60	,005
	deklice	1,64	,797	,102			
So agresivni/-e.	dečki	1,84	,916	,117	-3,961	60	,000
	deklice	2,30	,972	,124			
So samozavestni/-e.	dečki	3,57	,670	,086	-3,494	60	,001
	deklice	3,89	,580	,074			
Zmožni/-e so daljše koncentracije.	dečki	3,80	,679	,087	4,133	60	,000
	deklice	3,34	,793	,102			
Motijo delo v razredu.	dečki	2,74	,982	,126	2,611	60	,011
	deklice	2,36	,932	,119			
So konfliktni/-e.	dečki	2,43	1,102	,141	-3,287	60	,002
	deklice	2,79	,985	,126			
So hitro dojemljivi/-e.	dečki	3,64	,753	,096	-1,626	60	,109
	deklice	3,82	,646	,083			
Lahko jim zaupam.	dečki	4,05	,530	,068	2,578	60	,012
	deklice	3,80	,601	,077			
Imajo dobre delovne navade.	dečki	3,41	,588	,075	-5,500	60	,000
	deklice	3,92	,640	,082			
Radi/-e delajo domače naloge.	dečki	3,90	,724	,093	5,299	60	,000
	deklice	3,33	,851	,109			
So tihi/-e in mirni/-e.	dečki	2,75	,869	,111	-4,003	60	,000
	deklice	3,25	,869	,111			
So iskreni/-e in pošteni/-e.	dečki	3,62	,897	,115	,000	60	1,000
	deklice	3,62	,637	,082			
So hitro zamerljivi/-e.	dečki	2,64	,857	,110	-,426	60	,672
	deklice	2,69	1,057	,135			
Zmožni/-e so empatije.	dečki	3,33	1,028	,132	2,907	60	,005
	deklice	3,07	,772	,099			
So potrpežljivi/-e.	dečki	3,15	,833	,107	-3,628	60	,001
	deklice	3,64	,932	,119			
So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,10	,651	,083	2,683	60	,009
	deklice	3,87	,670	,086			
Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,89	,755	,097	-2,581	60	,012
	deklice	4,15	,573	,073			
So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,87	,826	,106	5,038	60	,000
	deklice	3,36	,753	,096			
So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,56	1,103	,141	3,081	60	,003
	deklice	2,15	1,123	,144			
So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,59	,920	,118	,000	60	1,000
	deklice	3,59	,824	,106			
Se lepo vedejo.	dečki	3,46	,721	,092	-4,787	60	,000
	deklice	3,97	,816	,104			
So zanesljivi/-e.	dečki	3,84	,820	,105	2,613	60	,011
	deklice	3,54	,697	,089			

Tabela 53 (nadaljevanje)

Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije	Spol	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Standardna napaka	t	df	Sig
So upirajoči/-e.	dečki	2,49	1,027	,131	1,420	60	,161
	deklice	2,31	1,191	,152			
Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,93	,772	,099	2,373	60	,021
	deklice	3,62	,756	,097			
Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	3,97	,632	,081	-,973	60	,335
	deklice	4,07	,727	,093			
Sledijo razlagi.	dečki	3,98	,671	,086	2,295	60	,025
	deklice	3,72	,662	,085			
So vodljivi/-e.	dečki	3,70	,760	,097	-1,689	60	,096
	deklice	3,90	,851	,109			
So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,33	,978	,125	-3,677	60	,001
	deklice	2,77	,804	,103			
So trmasti/-e.	dečki	2,59	1,023	,131	1,351	60	,182
	deklice	2,44	1,133	,145			
Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,00	,856	,110	,587	60	,560
	deklice	3,93	,704	,090			
Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,75	,977	,125	-4,351	60	,000
	deklice	4,28	,777	,100			
Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,23	,978	,135	2,380	60	,020
	deklice	1,90	,804	,138			

Stališča učiteljic kažejo, da naj bi se dečki in deklice med seboj razlikovali v 29 lastnostih. Ponovno jih bomo prikazali ločeno v dveh skupinah, in sicer glede na to, ali so po mnenju učiteljic osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije bolj značilne za deklice ali bolj za dečke.

15 osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij, ki so po mnenju učiteljic bolj značilne za deklice kot za dečke:

- so samostojne;
- so nepredvidljivega vedenja;
- so ubogljive;
- med zaposlitvami se igrajo in klepetajo;
- pri delu so natančne;
- so agresivne;
- so samozavestne;
- so konfliktne;
- imajo dobre delovne navade;
- so tihe in mirne;

- so potrpežljive;
- pripravljene so pomagati;
- lepo se vedejo;
- se nepremišljene in zaletave;
- učni uspeh jim je pomemben.

14 osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij, ki so po mnenju učiteljic bolj značilne za dečke kot za deklice:

- pri delu so vztrajni;
- so predrzni;
- zmožni so daljše koncentracije;
- motijo delo v razredu;
- gre jim zaupati;
- radi delajo domače naloge;
- zmožni so empatije;
- so radovedni in vedoželjni;
- so skrbni in ljubeči;
- so vedenjsko problematični;
- so zanesljivi;
- motivirani so za šolsko delo;
- sledijo razlagi;
- ne spoštujejo avtoritete.

V nadaljevanju nas bodo zanimala tudi stališča učiteljev o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic. Pogledali si bomo, v katerih lastnostih se po mnenju učiteljev deklice in dečki med seboj razlikujejo. Stališča učiteljev bomo nato primerjali s stališči učiteljic.

#### 4.4.5 STALIŠČA UČITELJEV O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEKLIC IN O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH IN VEDENJSKIH REAKCIJAH DEČKOV

Tabela 54 prikazuje stališča učiteljev o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic in o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov.

Tabela 54: Stališča učiteljev o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic

Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije	Spol	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Standardna napaka	t	df	Sig
So čustveni/-e.	dečki	3,97	,669	,087	-2,200	58	,032
	deklice	4,14	,601	,078			
So uspešni/-e.	dečki	4,03	,556	,072	-1,298	58	,199
	deklice	4,12	,528	,069			
So samostojni/-e.	dečki	3,63	,717	,093	-1,803	58	,077
	deklice	3,83	,673	,088			
So nepredvidljivega vedenja.	dečki	2,69	,895	,117	-2,126	58	,038
	deklice	2,97	1,017	,132			
So ubogljivi/-e.	dečki	3,80	,581	,076	-,883	58	,381
	deklice	3,90	,736	,096			
Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.	dečki	3,17	,813	,106	-5,488	58	,000
	deklice	3,92	,651	,085			
Pri delu so natančni/-e.	dečki	3,56	,676	,088	-4,519	58	,000
	deklice	4,00	,695	,090			
Pri delu so vztrajni/-e.	dečki	3,85	,827	,108	2,641	58	,011
	deklice	3,53	,858	,112			
Do mene so predrzni/-e.	dečki	1,83	,868	,113	1,995	58	,042
	deklice	1,73	,762	,099			
So agresivni/-e.	dečki	1,88	,721	,094	-5,560	58	,000
	deklice	2,37	,908	,118			
So samozavestni/-e.	dečki	3,64	,663	,086	-1,150	58	,255
	deklice	3,73	,582	,076			
Zmožni/-e so daljše koncentracije.	dečki	3,63	,740	,096	3,231	58	,002
	deklice	3,27	,691	,090			
Motijo delo v razredu.	dečki	2,42	,835	,109	2,562	58	,013
	deklice	2,12	,832	,108			
So konfliktni/-e.	dečki	2,36	,961	,125	-1,720	58	,091
	deklice	2,58	,894	,116			
So hitro dojemljivi/e.	dečki	3,71	,720	,094	-,973	58	,335
	deklice	3,81	,656	,085			
Lahko jim zaupam.	dečki	4,07	,521	,068	2,257	58	,028
	deklice	3,92	,651	,085			



Tabela 54 (nadaljevanje)																																																																																																																																																																																																																																																																																							
Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije	Spol	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Standardna napaka	t	df	Sig																																																																																																																																																																																																																																																																																
Imajo dobre delovne navade.	dečki	3,56	,676	,088	-5,186	58	,000																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	4,02	,601	,078				Radi/-e delajo domače naloge.	dečki	3,85	,805	,105	4,462	58	,000	deklice	3,37	,786	,102	So tihi/-e in mirni/-e.	dečki	2,97	,787	,102	-3,690	58	,000	deklice	3,42	,814	,106	So iskreni/-e in pošteni/-e.	dečki	3,88	,618	,080	,178	58	,859	deklice	3,86	,629	,082	So hitro zamerljivi/-e.	dečki	2,68	,937	,122	,381	58	,704	deklice	2,63	1,032	,134	Zmožni/-e so empatije.	dečki	3,32	,819	,107	2,348	58	,022	deklice	3,10	,687	,089	So potrpežljivi/-e.	dečki	3,47	,751	,098	-2,794	58	,007	deklice	3,71	,645	,084	So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,02	,572	,074	-1,351	58	,182	deklice	4,12	,590	,077	Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,97	,642	,084	-2,506	58	,015	deklice	4,20	,637	,083	So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008	deklice	3,49	,774	,101	So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062
Radi/-e delajo domače naloge.	dečki	3,85	,805	,105	4,462	58	,000																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,37	,786	,102				So tihi/-e in mirni/-e.	dečki	2,97	,787	,102	-3,690	58	,000	deklice	3,42	,814	,106	So iskreni/-e in pošteni/-e.	dečki	3,88	,618	,080	,178	58	,859	deklice	3,86	,629	,082	So hitro zamerljivi/-e.	dečki	2,68	,937	,122	,381	58	,704	deklice	2,63	1,032	,134	Zmožni/-e so empatije.	dečki	3,32	,819	,107	2,348	58	,022	deklice	3,10	,687	,089	So potrpežljivi/-e.	dečki	3,47	,751	,098	-2,794	58	,007	deklice	3,71	,645	,084	So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,02	,572	,074	-1,351	58	,182	deklice	4,12	,590	,077	Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,97	,642	,084	-2,506	58	,015	deklice	4,20	,637	,083	So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008	deklice	3,49	,774	,101	So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109								
So tihi/-e in mirni/-e.	dečki	2,97	,787	,102	-3,690	58	,000																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,42	,814	,106				So iskreni/-e in pošteni/-e.	dečki	3,88	,618	,080	,178	58	,859	deklice	3,86	,629	,082	So hitro zamerljivi/-e.	dečki	2,68	,937	,122	,381	58	,704	deklice	2,63	1,032	,134	Zmožni/-e so empatije.	dečki	3,32	,819	,107	2,348	58	,022	deklice	3,10	,687	,089	So potrpežljivi/-e.	dečki	3,47	,751	,098	-2,794	58	,007	deklice	3,71	,645	,084	So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,02	,572	,074	-1,351	58	,182	deklice	4,12	,590	,077	Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,97	,642	,084	-2,506	58	,015	deklice	4,20	,637	,083	So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008	deklice	3,49	,774	,101	So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																				
So iskreni/-e in pošteni/-e.	dečki	3,88	,618	,080	,178	58	,859																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,86	,629	,082				So hitro zamerljivi/-e.	dečki	2,68	,937	,122	,381	58	,704	deklice	2,63	1,032	,134	Zmožni/-e so empatije.	dečki	3,32	,819	,107	2,348	58	,022	deklice	3,10	,687	,089	So potrpežljivi/-e.	dečki	3,47	,751	,098	-2,794	58	,007	deklice	3,71	,645	,084	So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,02	,572	,074	-1,351	58	,182	deklice	4,12	,590	,077	Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,97	,642	,084	-2,506	58	,015	deklice	4,20	,637	,083	So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008	deklice	3,49	,774	,101	So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																
So hitro zamerljivi/-e.	dečki	2,68	,937	,122	,381	58	,704																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	2,63	1,032	,134				Zmožni/-e so empatije.	dečki	3,32	,819	,107	2,348	58	,022	deklice	3,10	,687	,089	So potrpežljivi/-e.	dečki	3,47	,751	,098	-2,794	58	,007	deklice	3,71	,645	,084	So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,02	,572	,074	-1,351	58	,182	deklice	4,12	,590	,077	Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,97	,642	,084	-2,506	58	,015	deklice	4,20	,637	,083	So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008	deklice	3,49	,774	,101	So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																												
Zmožni/-e so empatije.	dečki	3,32	,819	,107	2,348	58	,022																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,10	,687	,089				So potrpežljivi/-e.	dečki	3,47	,751	,098	-2,794	58	,007	deklice	3,71	,645	,084	So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,02	,572	,074	-1,351	58	,182	deklice	4,12	,590	,077	Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,97	,642	,084	-2,506	58	,015	deklice	4,20	,637	,083	So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008	deklice	3,49	,774	,101	So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																								
So potrpežljivi/-e.	dečki	3,47	,751	,098	-2,794	58	,007																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,71	,645	,084				So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,02	,572	,074	-1,351	58	,182	deklice	4,12	,590	,077	Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,97	,642	,084	-2,506	58	,015	deklice	4,20	,637	,083	So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008	deklice	3,49	,774	,101	So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																				
So radovedni/-e in vedoželjni/-e.	dečki	4,02	,572	,074	-1,351	58	,182																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	4,12	,590	,077				Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,97	,642	,084	-2,506	58	,015	deklice	4,20	,637	,083	So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008	deklice	3,49	,774	,101	So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																
Pripravljeni/-e so pomagati.	dečki	3,97	,642	,084	-2,506	58	,015																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	4,20	,637	,083				So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008	deklice	3,49	,774	,101	So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																												
So skrbni/-e in ljubeči/-e.	dečki	3,75	,756	,098	2,753	58	,008																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,49	,774	,101				So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687	deklice	2,59	4,132	,538	So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																								
So vedenjsko problematični/-e.	dečki	2,37	,927	,121	-,404	58	,687																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	2,59	4,132	,538				So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376	deklice	3,75	,685	,089	Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																				
So zabavni/-e in imajo smisel za humor.	dečki	3,68	,600	,078	-,893	58	,376																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,75	,685	,089				Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004	deklice	3,88	,618	,080	So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																
Se lepo vedejo.	dečki	3,66	,605	,079	-3,027	58	,004																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,88	,618	,080				So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687	deklice	3,69	,749	,097	So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																												
So zanesljivi/-e.	dečki	3,73	,715	,093	,405	58	,687																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,69	,749	,097				So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005	deklice	2,15	,867	,113	Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																								
So upirajoči/-e.	dečki	2,49	,917	,119	2,886	58	,005																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	2,15	,867	,113				Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107	deklice	3,80	,714	,093	Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																				
Motivirani/-e so za šolsko delo.	dečki	3,95	,539	,070	1,639	58	,107																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,80	,714	,093				Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709	deklice	4,03	,694	,090	Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																																
Aktivno sodelujejo pri pouku.	dečki	4,00	,557	,073	-,375	58	,709																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	4,03	,694	,090				Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073	deklice	3,88	,494	,064	So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																																												
Sledijo razlagi.	dečki	4,02	,572	,074	1,824	58	,073																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,88	,494	,064				So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140	deklice	3,97	,642	,084	So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																																																								
So vodljivi/-e.	dečki	3,81	,682	,089	-1,495	58	,140																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	3,97	,642	,084				So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021	deklice	2,61	,831	,108	So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																																																																				
So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.	dečki	2,36	,826	,107	-2,376	58	,021																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	2,61	,831	,108				So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245	deklice	2,47	,916	,119	Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																																																																																
So trmasti/-e.	dečki	2,63	,869	,113	1,175	58	,245																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	2,47	,916	,119				Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784	deklice	4,05	,655	,085	Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																																																																																												
Radi/-e hodijo v šolo.	dečki	4,07	,740	,096	,275	58	,784																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	4,05	,655	,085				Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293	deklice	4,00	,983	,128	Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																																																																																																								
Učni uspeh jim je pomemben.	dečki	3,90	,885	,115	-1,062	58	,293																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	4,00	,983	,128				Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																																																																																																																				
Ne spoštujejo avtoritete.	dečki	2,03	,870	,113	1,929	58	,062																																																																																																																																																																																																																																																																																
	deklice	1,86	,837	,109																																																																																																																																																																																																																																																																																			

Stališča učiteljev pokažejo, da naj bi se dečki in deklice med seboj razlikovali v 19 osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah. Ponovno jih razvrščamo v 2 skupini.

11 osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij, ki so po mnenju učiteljev bolj značilne za deklice kot za dečke:

- so čustvene;
- so nepredvidljivega vedenja;
- med zaposlitvami se igrajo in klepetajo;
- pri delu so natančne;
- so agresivne;
- imajo dobre delovne navade;
- so tihe in mirne;
- so potrpežljive;
- pripravljene so pomagati;
- lepo se vedejo;
- so nepremišljene in zaletave.

8 osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij, ki so po mnenju učiteljev bolj značilne za dečke:

- pri delu so vztrajni;
- zmožni so daljše koncentracije;
- motijo delo v razredu;
- gre jim zaupati;
- radi delajo domače naloge;
- zmožni so empatije;
- so skrbni in ljubeči;
- so upirajoči.

Ugotovili smo, v katerih osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah se po mnenju učiteljev ter mnenju učiteljic deklice in dečki med seboj razlikujejo. V nadaljevanju bomo v Tabeli 55 primerjali stališča učiteljev s stališči učiteljic in pri tem poskušali ugotoviti, ali se pri učiteljih in učiteljicah pri istih osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah pojavijo statistično pomembne razlike med dečki in deklicami.

Tabela 55: Primerjava osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij, pri katerih se po mnenju učiteljic in po mnenju učiteljev dečki in deklice statistično pomembno razlikujejo

LASTNOSTI IN OSEBNOSTNE REAKCIJE, PRI KATERIH SE PO MNENJU UČITELJIC DEČKI IN DEKLICE STATISTIČNO POMEMBNO RAZLIKUJEJO	LASTNOSTI IN OSEBNOSTNE REAKCIJE, PRI KATERIH SE PO MNENJU UČITELJEV DEČKI IN DEKLICE STATISTIČNO POMEMBNO RAZLIKUJEJO
<p>So nepredvidljivega vedenja.  Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.  Pri delu so natančni/-e.  Pri delu so vztrajni/-e.  So agresivni/-e.  Zmožni/-e so daljše koncentracije.  Motijo delo v razredu.  Lahko jim zaupam.  Imajo dobre delovne navade.  Radi/-e delajo domače naloge.  So tihi/-e in mirni/-e.  Zmožni/-e so empatije.  So potrpežljivi/-e.  Pripravljeni/-e so pomagati.  So skrbni/-e in ljubeči/-e.  Se lepo vedejo.  So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.  Učni uspeh jim je pomemben.  Ne spoštujejo avtoritete.  So samostojni/-e.  So ubogljivi/-e.  Do mene so predrzni/-e.  So samozavestni/-e.  So konfliktni/-e.  So radovedni/-e in vedoželjni/-e.  So vedenjsko problematični/-e.  So zanesljivi/-e.  Motivirani/-e so za šolsko delo.  Sledijo razlagi.</p>	<p>So nepredvidljivega vedenja.  Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.  Pri delu so natančni/-e.  Pri delu so vztrajni/-e.  So agresivni/-e.  Zmožni/-e so daljše koncentracije.  Motijo delo v razredu.  Lahko jim zaupam.  Imajo dobre delovne navade.  Radi/-e delajo domače naloge.  So tihi/-e in mirni/-e.  Zmožni/-e so empatije.  So potrpežljivi/-e.  Pripravljeni/-e so pomagati.  So skrbni/-e in ljubeči/-e.  Se lepo vedejo.  So nepremišljeni/-e in zaletavi/-e.  So upirajoči/-e.  So čustveni/čustvene.</p>

Že samo dejstvo, da se je pri učiteljicah pojavilo več statistično pomembnih razlik v stališčih o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah med deklicami in dečki, kot se je pri učiteljih (pri učiteljicah 29 in pri učiteljih 19), nam lahko pove, da učiteljice bolj kot učitelji menijo, da se deklice in dečki med seboj razlikujejo v osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah.

Ko smo naredili primerjavo, smo med učiteljicami in učitelji ugotovili 17 istih osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij, pri katerih se pokažejo statistično pomembne razlike med deklicami in dečki, ter 14 različnih, in sicer 12 pri učiteljicah in 2 pri učiteljih.

#### 4.4.6 POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 4

Vprašanje o stališčih učiteljev in učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in deklic nas je zanimalo, ker naj bi, kot smo omenili, lahko bila le-ta tudi eden od pomembnih dejavnikov učne uspešnosti (npr. Puklek Levpušček, Zupančič, 2009). Seveda nas je zanimalo predvsem, ali se kažejo razlike med stališči učiteljev in stališči učiteljic.

Med 40 osebnostnimi lastnostmi in vedenjskimi reakcijami smo posebej izpostavili 10 tistih, pri katerih je največ učiteljev in učiteljic izrazilo stališče, da veljajo in zelo veljajo za deklice, in 10 tistih, pri katerih je največ učiteljev in učiteljic izrazilo stališče, da veljajo in zelo veljajo za dečke. Pri tem smo ugotovili kar 8 skupnih lastnosti, ki jih učitelji in učiteljice najbolj pripisujejo dečkom in deklicam. Rečemo lahko, da učitelji in učiteljice menijo, da za dečke in za deklice velja in zelo velja: da so uspešni, radovedni/vedoželjni, pripravljeni pomagati, da sledijo razlagi, da aktivno sodelujejo v pogovoru, da jim je učni uspeh pomemben, da radi hodijo v šolo in da jim učitelji in učiteljice lahko zaupajo.

Je pa zanimiva ugotovitev, da med temi 10 najpogosteje izpostavljenimi osebnostnimi lastnostmi deklic zasledimo tudi, da so deklice čustvene in samostojne, za dečke pa veliko učiteljev in učiteljic meni, da *so* tudi *vodljivi* in *motivirani za šolsko delo*.

V stališčih o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah deklic smo med stališči učiteljev in stališči učiteljic opazili statistično pomembne razlike le pri 1 lastnosti. Ugotovili smo, da več učiteljic kot učiteljev meni, da so deklice tudi *konfliktne*.

V stališčih o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov smo med stališči učiteljev in stališči učiteljic ugotovili statistično pomembne razlike pri 2 osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah. Rečemo lahko, da več učiteljev kot učiteljic pravi, da so dečki *radovedni/vedoželjni* in da več učiteljic kot učiteljev meni, da je za dečke značilno, da *motijo pouk*.

V nadaljevanju smo ugotavljali, ali učitelji in učiteljice, kakor tudi ločeno po spolu, menijo, da velja 40 navedenih osebnostnih lastnosti in vedenjskih reakcij enako za deklice in za dečke. Pri učiteljih in učiteljicah so se pokazale statistično pomembne razlike v njihovih stališčih o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah med deklicami in dečki. Kar pa nas je še posebno zanimalo – statistično pomembne razlike med stališči o lastnostih dečkov in

stališči o lastnostih deklic so se pokazale tudi pri učiteljih in pri učiteljicah. Omenili smo, da se je pokazalo več statistično pomembnih razlik pri učiteljicah, zaradi česar lahko rečemo, da učiteljice bolj kot učitelji menijo, da so osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije dečkov in deklic različne.

Na podlagi vseh ugotovljenih statistično pomembnih razlik (in kot smo omenili, so bile med 40 osebnostnimi lastnostmi in vedenjskimi reakcijami pri stališčih o lastnostih deklic med stališči učiteljev in stališči učiteljic ugotovljene statistično pomembne razlike le pri 1 osebnostni lastnosti oziroma vedenjski reakciji deklic, pri stališčih o lastnostih dečkov pa le pri dveh osebnostnih lastnostih oziroma vedenjskih reakcijah dečkov) lahko našo **četrto hipotezo**, ki se glasi: *»Učitelji se v pripisovanju osebnostnih značilnosti in vedenjskih reakcij dečkom in deklicam statistično pomembno razlikujejo od učiteljic«*, le **delno potrdimo**.

#### **4.5 OSEBNOSTNE LASTNOSTI UČITELJEV IN UČITELJIC**

V poglavju *Učitelji ter učiteljice in njihova osebnost* smo izpostavili mnenja nekaterih avtorjev (npr. Pergar-Kuščer, 2003; Šinkovec, 2000, Juriševič, 1996) o tem, da so osebnostne lastnosti učiteljev in učiteljic pogosto povezane tudi z 'učinkovitostjo' njihovega dela (npr. zmožnost vzpostavitve avtoritete, prijetnega vzdušja v razredu ipd.). Prav tako smo ta del vprašalnika zasnovali na podlagi ugotovitev avstrijske študije (Austrian ..., 2006) o tem, katere lastnosti morajo po mnenju učencev in učenk imeti učitelji in učiteljice.

##### **4.5.1 OSEBNOSTNE LASTNOSTI, KOT SI JIH PRIPISUJEJO UČITELJI IN UČITELJICE**

Najprej si v Tabeli 56 pogledjmo rezultate o tem, kako si 59 učiteljev in 61 učiteljic pripisuje osebnostne lastnosti in druge lastnosti, ki so povezane z njihovim delom.

Tabela 56: Osebnostne lastnosti in vedenjske reakcije učiteljev in učiteljic, kot jih vidijo sami

LASTNOSTI UČITELJEV IN UČITELJIC	spol	sploh nisem takšen/takšna f (%)	nikakor nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zelo sem takšen/takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Med učenci sem priljubljen/-a.	učiteljice	1,6	0	14,8	70,5	13,1	5,019	4	,285
	učitelji	0	3,4	8,5	67,8	20,3			
	skupaj	,8	1,7	11,7	69,2	16,7			
V razredu delam z veseljem.	učiteljice	0	0	3,3	42,6	54,1	3,415	2	,181
	učitelji	0	0	1,7	59,3	39,0			
	skupaj	0	0	2,5	50,8	46,7			
Sem nasmejan/-a.	učiteljice	0	0	6,6	59,0	34,4	1,323	3	,724
	učitelji	1,7	0	8,5	59,3	30,5			
	skupaj	,8	0	7,5	59,2	32,5			
Sem razumevajoč/-a.	učiteljice	0	0	0	65,6	34,4	4,278	2	,118
	učitelji	0	0	6,8	61,0	32,2			
	skupaj	0	0	3,3	63,3	33,3			
Sem potrpežljiv/-a.	učiteljice	0	0	1,6	72,1	26,2	2,237	2	,327
	učitelji	0	0	6,8	64,4	28,2			
	skupaj	0	0	4,2	68,3	27,5			
Z učenci se pogovarjam o njihovih problemih in skrbeh.	učiteljice	0	0	8,2	60,7	31,1	1,592	3	,661
	učitelji	0	1,7	5,1	64,4	28,8			
	skupaj	0	,8	6,7	62,5	30,0			
Po značaju sem prijeten/-a.	učiteljice	0	0	8,2	70,5	21,3	1,502	2	,472
	učitelji	0	0	11,9	74,6	13,6			
	skupaj	0	0	10,0	72,5	17,5			
Sem strog/-a.	učiteljice	1,6	1,6	21,3	50,8	24,6	1,075	4	,898
	učitelji	3,4	1,7	25,4	50,8	18,6			
	skupaj	2,5	1,7	23,3	50,8	21,7			
V razredu znam vzpostaviti red.	učiteljice	0	0	4,9	55,7	39,3	1,849	2	,397
	učitelji	0	0	3,4	67,8	28,8			
	skupaj	0	0	4,2	61,7	34,2			

LASTNOSTI UČITELJEV IN UČITELJIC	spol	f (%)					zelo sem takšen/takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
		sploh nisem takšen/takšna	takšen/takšna nisem	malo sem takšen/takšna	sem takšen/takšna	zelo sem takšen/takšna				
Sem prijazen/-a.	učiteljice	0	0	1,6	60,7	37,7	3,534	2	,171	
	učitelji	0	0	8,5	62,7	28,8				
	skupaj	0	0	5,0	61,7	33,3				
Sem pravičen/-a.	učiteljice	0	0	1,6	49,2	49,2	,141	2	,932	
	učitelji	0	0	1,7	52,5	45,8				
	skupaj	0	0	1,7	50,8	47,5				
Imam smisel za humor.	učiteljice	0	1,6	18,0	47,5	32,8	2,696	3	,441	
	učitelji	0	0	10,2	55,9	33,9				
	skupaj	0	,8	14,2	51,7	33,3				
Spodbujam učence.	učiteljice	0	0	3,3	37,7	59,0	2,225	2	,329	
	učitelji	0	0	1,7	50,8	47,5				
	skupaj	0	0	2,5	44,2	53,3				
V razredu znam vzpostaviti prijetno vzdušje.	učiteljice	0	0	4,9	52,5	42,6	1,770	2	,413	
	učitelji	0	0	3,4	64,4	32,2				
	skupaj	0	0	4,2	58,3	37,5				
Sem popustljiv/-a.	učiteljice	6,6	19,7	49,2	23,0	1,6	5,437	4	,245	
	učitelji	6,8	30,5	47,5	10,2	5,1				
	skupaj	6,7	25,0	48,3	16,7	3,3				
Dobro znam govoriti in nastopati.	učiteljice	1,6	1,6	19,7	63,9	13,1	3,002	4	,557	
	učitelji	0	0	16,9	62,7	20,3				
	skupaj	,8	,8	18,3	63,3	16,7				
O svojem delu vem zelo veliko.	učiteljice	0	0	6,6	67,2	26,2	,100	2	,951	
	učitelji	0	0	6,8	69,5	23,7				
	skupaj	0	0	6,7	68,3	25,0				
Sem športen/-a.	učiteljice	1,6	9,8	23,0	39,3	26,2	7,574	4	,108	
	učitelji	1,7	3,4	8,5	50,8	35,6				
	skupaj	1,7	6,7	15,8	45,0	30,8				

Učitelji in učiteljice si navedene osebnostne lastnosti ter lastnosti, ki so povezane z njihovim delom, pogosto pripisujejo oziroma večinoma menijo, da so takšni in zelo takšni. Predvidevamo, da ima večina učiteljev in učiteljic o sebi in o učinkovitosti dela, ki ga opravljajo, zelo dobro mnenje. Pri skoraj vseh lastnostih so se opredelili, da so takšni in zelo takšni.

Izpostavimo lastnosti, pri katerih se je več kot 95,0 % učiteljev in učiteljic opredelilo, da so takšni in zelo takšni:

- sem pravičen/-a (98,3 %);
- v razredu delam z veseljem (97,5 %);
- spodbujam učence (97,5 %);
- sem razumevajoč/-a (96,6 %);
- v razredu znam vzpostaviti red (95,9 %);
- sem potrpežljiv/-a (95,8 %);
- v razredu znam vzpostaviti prijetno vzdušje (95,8 %);
- sem prijazen/-a (95,0 %).

Le pri trditvi: »*Sem popustljiv/-a*« skoraj polovica učiteljev in učiteljic (48,3 %) meni, da so malo takšni, in 31,7 % je prepričanih, da niso takšni in sploh niso takšni.

Med stališči učiteljev in stališči učiteljic ni statistično pomembnih razlik. Tako lahko za ene kot druge rečemo, da se jih večina pri navedenih lastnostih prepozna za takšne in zelo takšne.

Na podlagi te ugotovitve bo v nadaljevanju zanimivo pogledati, koliko učenci in učenke omenjene osebnostne lastnosti in lastnosti, ki so povezane z učiteljevim delom, pripisujejo učiteljicam in koliko učiteljem. Ugotavljali bomo tudi, ali se pokažejo statistično pomembne razlike med stališči dečkov in stališči deklic.



#### 4.5.2 OSEBNOSTNE LASTNOSTI, KI JIH UČENCI IN UČENKE PRIPISUJEJO UČITELJEM, IN OSEBNOSTNE LASTNOSTI, KI JIH UČENCI IN UČENKE PRIPISUJEJO UČITELJICAM

V tem delu bomo poskušali odgovoriti na dve vprašanji: koliko učenci in učenke pripisujejo učiteljicam in koliko učiteljem navedene osebnostne lastnosti in lastnosti, ki so povezane z njihovim delom; kakor tudi, ali se kažejo med stališči učencev in stališči učenk statistično pomembne razlike. V Tabeli 57 prikazujemo stališča 452 učencev in učenk (tudi posebej stališča 230 učencev in stališča 222 učenk) o osebnostnih lastnostih učiteljic.

Tabela 57: Osebnostne lastnosti, kot jih učiteljicam pripisujejo učenci, in osebnostne lastnosti, kot jih učiteljicam pripisujejo učenke

LASTNOSTI UČITELJIC	spol	sploh ni takšna f (%)	ni takšna f (%)	malo je takšna f (%)	je takšna f (%)	zelo je takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Je priljubljena.	učenke	4,5	2,7	19,4	34,2	39,2	15,705	4	,003
	učenci	3,9	9,6	26,1	33,0	27,4			
	skupaj	4,2	6,2	22,8	33,6	33,2			
V razredu dela z veseljem.	učenke	,9	3,2	13,5	34,2	48,2	10,472	4	,033
	učenci	2,2	5,2	20,0	37,8	34,8			
	skupaj	1,5	4,2	16,8	36,1	41,4			
Je nasmejana.	učenke	2,3	1,4	16,2	36,0	44,1	19,224	4	,001
	učenci	1,7	9,1	22,6	33,5	33,0			
	skupaj	2,0	5,3	19,5	34,7	38,5			
Je razumevajoča.	učenke	,9	1,8	11,7	37,8	47,7	11,417	4	,022
	učenci	3,5	6,5	13,5	37,0	39,6			
	skupaj	2,2	4,2	12,6	37,4	43,6			
Je potrpežljiva.	učenke	2,3	6,8	15,8	35,1	40,1	5,692	4	,223
	učenci	5,7	7,0	17,8	37,4	32,2			
	skupaj	4,0	6,9	16,8	36,3	36,1			
Z nami se pogovarja o naših problemih in skrbah.	učenke	3,6	6,8	22,1	28,4	39,2	7,779	4	,100
	učenci	7,4	8,7	25,8	29,3	28,8			
	skupaj	5,5	7,8	23,9	28,8	33,9			
Po značaju je prijetna.	učenke	1,8	5,9	13,5	35,6	43,2	8,163	4	,086
	učenci	4,8	5,2	17,4	40,0	32,6			
	skupaj	3,3	5,5	15,5	37,8	37,8			

Tabela 57 (nadaljevanje)									
LASTNOSTI UČITELJIC	spol	sploh ni takšna f (%)	ni takšna f (%)	malo je takšna f (%)	je takšna f (%)	zelo je takšna f (%)	kvadrat	df	Sig
Je stroga.	učenke	15,8	19,4	32,9	23,4	8,6	15,288	4	,004
	učenci	11,3	10,4	37,8	23,0	17,4			
	skupaj	13,5	14,8	35,4	23,2	13,1			
V razredu zna vzpostaviti red.	učenke	1,8	,9	10,4	45,9	41,0	8,251	4	,083
	učenci	2,2	5,2	7,4	43,0	42,2			
	skupaj	2,0	3,1	8,8	44,5	41,6			
Je prijazna.	učenke	,9	3,2	8,1	32,0	55,9	15,944	4	,003
	učenci	2,6	6,1	17,0	33,0	41,3			
	skupaj	1,8	4,6	12,6	32,5	48,5			
Je pravična.	učenke	1,8	4,1	9,9	32,4	51,8	9,984	4	,041
	učenci	2,6	8,7	13,9	35,7	39,1			
	skupaj	2,2	6,4	11,9	34,1	45,4			
Ima smisel za humor.	učenke	4,5	8,6	18,5	32,9	35,6	8,643	4	,071
	učenci	7,0	14,3	23,8	27,4	28,3			
	skupaj	5,8	11,5	20,8	30,1	31,9			
Spodbuja učence.	učenke	2,3	1,4	10,8	39,6	45,9	10,041	4	,040
	učenci	1,3	4,8	17,8	36,1	40,0			
	skupaj	1,8	3,1	14,4	37,8	42,9			
V razredu zna vzpostaviti prijetno vzdušje.	učenke	2,3	7,2	13,5	39,2	37,8	11,148	4	,025
	učenci	3,5	9,6	23,9	33,5	29,6			
	skupaj	2,9	8,4	18,8	36,3	33,6			
Je popustljiva.	učenke	10,8	15,3	32,4	28,4	13,1	,697	4	,952
	učenci	10,9	17,4	31,3	26,1	14,3			
	skupaj	10,8	16,4	31,9	27,2	13,7			
Dobro zna govoriti in nastopati.	učenke	2,7	3,2	14,0	4,1	40,1	3,501	4	,478
	učenci	2,6	5,2	15,7	43,9	32,6			
	skupaj	2,7	4,2	14,8	42,0	36,3			
O svojem delu ve zelo veliko.	učenke	1,4	2,7	5,9	32,9	57,2	7,450	4	,114
	učenci	2,2	3,9	12,2	33,0	48,7			
	skupaj	1,8	3,3	9,1	33,0	52,9			
Je športna.	učenke	14,0	8,6	25,7	29,3	22,5	8,043	4	,090
	učenci	11,7	17,0	26,5	23,9	20,9			
	skupaj	12,8	12,8	26,1	26,5	21,7			

Rezultati kažejo, da več kot polovica učencev in učenk pripisuje kar 15 od 18 navedenih lastnosti učiteljicam s stališčem, da so učiteljice takšne in zelo takšne. Več kot 80,0 % učencev in učenk meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne:

- da znajo vzpostaviti red v razredu (86,1 %);
- da o svojem delu veliko vedo (85,9 %);
- da so prijazne (81 %);
- da so razumevajoče (81%);
- da spodbujajo učence (80,7 %).

Največji delež učencev in učenk, ki je hkrati tudi manj kot 50-odstotni, pa meni, da so učiteljice malo takšne, da bi bile stroge (35,4 %) in popustljive (31,9 %).

Opaziti je, da je pri učencih in učenkah najbolj deljeno mnenje pri lastnosti – *»Je športna«*, saj podoben delež učencev in učenk meni, da so učiteljice malo takšne (26,2 %), da so takšne (26,5 %) in da so zelo takšne (21,7 %).

Treba pa je izpostaviti, da so se v stališčih dečkov in stališčih deklic pokazale statistično pomembne razlike kar pri 9 lastnostih učiteljic, kar pomeni, da dečki o lastnostih učiteljic menijo nekoliko drugače kot deklice oziroma obratno. Statistično pomembne razlike npr. kažejo, da več deklic kot dečkov meni:

- da znajo učiteljice v razredu vzpostaviti prijetno vzdušje;
- da so učiteljice pravične;
- da so učiteljice prijazne;
- da so učiteljice razumevajoče;
- da so učiteljice nasmejane;
- da učiteljice v razredu delajo z veseljem in
- da so učiteljice med učenci priljubljene.

Statistično pomembne razlike med spoloma prav tako npr. kažejo, da več dečkov kot deklic meni:

- da so učiteljice stroge in
- da niso takšne, da bi učence in učenke spodbujale.

Razlike v lastnostih, ki jih dečki in deklice pripisujejo učiteljicam, gredo ponovno v smer, ki kaže, da so deklice učiteljicam nekoliko bolj naklonjene, kot pa so dečki.

V nadaljevanju nas zanimajo stališča 452 učencev in učenk, kakor tudi posebej stališča 230 učencev in stališča 222 učenk, o lastnostih učiteljev.

Tabela 58: Osebnostne lastnosti, kot jih učiteljem pripisujejo dečki, in osebnostne lastnosti, kot jih učiteljem pripisujejo deklice

LASTNOSTI UČITELJEV	spol	f (%)					zelo je takšen	Hi-kvadrat	df	Sig
		sploh ni takšen	ni takšen	malo je takšen	je takšen	je takšen				
Med učenci je priljubljen.	učenke	1,8	3,6	17,1	32,4	45,0	2,182	4	,702	
	učenci	2,6	4,3	15,7	27,4	50,0				
	skupaj	2,2	4,0	16,4	29,9	47,6				
V razredu dela z veseljem.	učenke	0	1,8	13,5	32,4	52,3	6,580	4	,160	
	učenci	1,7	3,5	10,4	35,7	48,7				
	skupaj	,9	2,7	11,9	34,1	50,4				
Je nasmejan.	učenke	0	2,3	15,3	31,1	51,4	7,858	4	,097	
	učenci	1,7	5,2	17,4	26,1	49,6				
	skupaj	,9	3,8	16,4	28,5	50,4				
Je razumevajoč.	učenke	0	4,1	12,2	32,4	51,4	7,604	4	,107	
	učenci	2,6	2,6	9,1	34,3	51,3				
	skupaj	1,3	3,3	10,6	33,4	51,3				
Je potrpežljiv.	učenke	3,6	3,6	16,2	33,8	42,8	,431	4	,980	
	učenci	3,5	3,9	17,8	31,3	43,5				
	skupaj	3,5	3,8	17,0	32,5	43,1				
Z nami se pogovarja o naših problemih in skrbeh.	učenke	4,5	6,8	23,4	30,2	35,1	2,721	4	,605	
	učenci	6,5	9,6	19,6	29,6	34,8				
	skupaj	5,5	8,2	21,5	29,9	35,0				
Po značaju je prijeten.	učenke	1,8	4,5	13,1	31,1	49,5	3,651	4	,455	
	učenci	2,6	2,2	13,9	26,5	54,8				
	skupaj	2,2	3,3	13,5	28,8	52,2				

Tabela 58 (nadaljevanje)									
LASTNOSTI UČITELJEV	spol	sploh ni takšen f (%)	ni takšen f (%)	malo je takšen f (%)	je takšen f (%)	zelo je takšen f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Je strog.	učenke	20,3	15,3	33,8	21,6	9,0	10,732	4	,030
	učenci	13,0	15,7	32,2	20,9	18,3			
	skupaj	16,6	15,5	33,0	21,2	13,7			
V razredu zna vzpostaviti red.	učenke	2,3	1,8	8,1	32,0	55,9	3,332	4	,504
	učenci	,9	,9	9,6	28,3	60,4			
	skupaj	1,5	1,3	8,8	30,1	58,2			
Je prijazen.	učenke	,5	,9	9,5	30,6	58,6	1,947	4	,746
	učenci	1,7	1,3	9,6	30,9	56,5			
	skupaj	1,1	1,1	9,5	30,8	57,5			
Je pravičen.	učenke	1,8	3,6	8,6	36,0	50,0	2,397	4	,663
	učenci	3,0	2,6	10,4	31,3	52,6			
	skupaj	2,4	3,1	9,5	33,6	51,3			
Ima smisel za humor.	učenke	1,8	6,8	11,3	24,8	55,4	3,071	4	,546
	učenci	1,7	3,9	15,2	24,3	54,8			
	skupaj	1,8	5,3	13,3	24,6	55,1			
Spodbuja učence.	učenke	1,8	1,8	10,8	35,1	50,5	,824	4	,935
	učenci	,9	1,7	11,3	34,3	51,7			
	skupaj	1,3	1,8	11,1	34,7	51,1			
V razredu zna vzpostaviti prijetno vzdušje.	učenke	3,2	1,8	11,7	34,7	48,6	6,919	4	,140
	učenci	1,7	4,3	17,4	29,1	47,4			
	skupaj	2,4	3,1	14,6	31,9	48,0			
Je popustljiv.	učenke	6,3	14,0	37,4	28,4	14,0	2,553	4	,635
	učenci	7,8	15,7	33,5	25,2	17,8			
	skupaj	7,1	14,8	35,4	26,8	15,9			
Dobro zna govoriti in nastopati.	učenke	2,7	5,0	11,3	37,4	43,7	1,913	4	,752
	učenci	2,6	5,2	10,9	31,7	49,6			
	skupaj	2,7	5,1	11,1	34,5	46,7			
O svojem delu ve zelo veliko.	učenke	2,7	2,7	4,1	31,5	59,0	3,830	4	,430
	učenci	1,3	2,6	7,0	27,0	62,2			
	skupaj	2,0	2,7	5,5	29,2	60,6			
Je športen.	učenke	2,7	2,3	14,9	38,7	41,4	6,483	4	,166
	učenci	3,9	3,5	17,0	27,8	47,8			
	skupaj	3,3	2,9	15,9	33,2	44,7			

Opazimo, da več kot polovica učencev in učenk pripisuje kar 16 od 18 navedenih lastnosti učiteljem s stališči, da so takšni in zelo takšni. Več kot 80,0 % učencev in učenk meni, da so učitelji takšni in zelo takšni:

- da znajo v razredu vzpostaviti red (88,3 %);
- da so prijazni (88,3 %);
- da spodbujajo učence (85,8 %);
- da so pravični (84,9 %);
- da so razumevajoči (84,7 %);
- da v razredu delajo z veseljem (84,5 %);
- da znajo dobro govoriti in nastopati (81,2 %) in
- da so po značaju prijetni (81,0 %).

Največji delež učencev in učenk, ki je tudi manj kot 50-odstotni, pa meni, da so učitelji malo takšni, da bi bili strogi (32,2 %) in popustljivi (35,4 %).

Zanimiva je ugotovitev, da se med stališči dečkov in stališči deklic pojavijo statistično pomembne razlike le pri 1 lastnosti učiteljev, kar pomeni, da imajo dečki in deklice zelo podobna stališča o lastnostih učiteljev.

Podatki kažejo, da npr. več dečkov (18,3 %) kot deklic (9,0 %) meni, da so učitelji zelo strogi.

#### 4.5.3 PRIMERJAVA STALIŠČ UČITELJEV IN UČITELJIC TER STALIŠČ UČENCEV IN UČENK O OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH UČITELJEV IN UČITELJIC

Najprej nas zanima primerjava stališč 120 učiteljev in učiteljic s stališči 452 učencev in učenk. Ugotoviti želimo, ali so si stališča o lastnostih učiteljev in učiteljic med obema skupinama podobna ali pa se kažejo statistično pomembne razlike. Rezultati so prikazani v Tabeli 59.

Tabela 59: Primerjava stališč o osebnostnih lastnostih učiteljev in učiteljic – stališča učiteljev in učiteljic ter stališča učencev in učenk

LASTNOSTI UČITELJEV IN UČITELJIC	Stopnja strinjanja	sploh nisem takšen/takšna f (%)	Nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zero sem takšen/takšna f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
	Učenci in učenke ter učitelji in učiteljice								
Med učenci sem priljubljen/-a.	učenci in učenke	3,2	5,1	19,6	31,7	40,4			
	učitelji in učiteljice	,8	1,7	11,7	69,2	16,7	65,132	4	,000
V razredu delam z veseljem.	učenci in učenke	1,2	3,4	14,4	35,1	45,9			
	učitelji in učiteljice	,0	,0	2,5	50,8	46,7	24,235	4	,000
Sem nasmejan/-a.	učenci in učenke	1,4	4,5	17,9	31,6	44,5			
	učitelji in učiteljice	,8	,0	7,5	59,2	32,5	39,167	4	,000
Sem razumevajoč/-a.	učenci in učenke	1,8	3,8	11,6	35,4	47,5			
	učitelji in učiteljice	,0	,0	3,3	63,3	33,3	39,454	4	,000
Sem potrpežljiv/-a.	učenci in učenke	3,8	5,3	16,9	34,4	39,6			
	učitelji in učiteljice	,0	,0	4,2	68,3	27,5	57,903	4	,000
Z učenci se pogovarjam o njihovih problemih in skrbeh.	učenci in učenke	5,5	8,0	22,7	29,3	34,4			
	učitelji in učiteljice	,0	,8	6,7	62,5	30,0	62,940	4	,000

Tabela 59 (nadaljevanje)

LASTNOSTI UČITELJEV IN UČITELJIC	Stopnja strinjanja	sploh nise takšen/takšna f (%)	Nise takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zero sem takšen/takšna f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
	Učenci in učenke ter učitelji in učiteljice								
Po značaju sem prijeten/-a.	učenci in učenke	2,8	4,4	14,5	33,3	45,0	72,327	4	,000
	učitelji in učiteljice	,0	,0	10,0	72,5	17,5			
Sem strog/-a.	učenci in učenke	15,0	15,2	34,2	22,2	13,4	69,193	4	,000
	učitelji in učiteljice	2,5	1,7	23,3	50,8	21,7			
V razredu znam vzpostaviti red.	učenci in učenke	1,8	2,2	8,8	37,3	49,9	28,726	4	,000
	učitelji in učiteljice	,0	,0	4,2	61,7	34,2			
Sem prijazen/-a.	učenci in učenke	1,4	2,9	11,1	31,6	53,0	44,184	4	,000
	učitelji in učiteljice	,0	,0	5,0	61,7	33,3			
Sem pravičen/-a.	učenci in učenke	2,3	4,8	10,7	33,8	48,3	26,038	4	,000
	učitelji in učiteljice	,0	,0	1,7	50,8	47,5			
Imam smisel za humor.	učenci in učenke	3,8	8,4	17,0	27,3	43,5	36,497	4	,000
	učitelji in učiteljice	,0	,8	14,2	51,7	33,3			
Spodbujam učence.	učenci in učenke	1,5	2,4	12,7	36,3	47,0	17,039	4	,002
	učitelji in učiteljice	,0	,0	2,5	44,2	53,3			
V razredu znam vzpostaviti prijetno vzdušje.	učenci in učenke	2,7	5,8	16,7	34,1	40,8	38,201	4	,000
	učitelji in učiteljice	,0	,0	4,2	58,3	37,5			
Sem popustljiv/-a.	učenci in učenke	9,0	15,6	33,6	27,0	14,8	27,487	4	,000
	učitelji in učiteljice	6,7	25,0	48,3	16,7	3,3			
Dobro znam govoriti in nastopati.	učenci in učenke	2,7	4,6	12,9	38,3	41,5	40,430	4	,000
	učitelji in učiteljice	,8	,8	18,3	63,3	16,7			



Tabela 59 (nadaljevanje)

LASTNOSTI UČITELJEV IN UČITELJIC	Stopnja strinjanja	sploh nisem takšen/takšna f (%)	Nisem takšen/takšna f (%)	malo sem takšen/takšna f (%)	sem takšen/takšna f (%)	zero sem takšen/takšna f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
	Učenci in učenke ter učitelji in učiteljice								
O svojem delu vem zelo veliko.	učenci in učenke	1,9	3,0	7,3	31,1	56,7			
	učitelji in učiteljice	,0	,0	6,7	68,3	25,0	67,501	4	,000
Sem športen/-a.	učenci in učenke	8,1	7,9	21,0	29,9	33,2			
	učitelji in učiteljice	1,7	6,7	15,8	45,0	30,8	15,374	4	,004

Iz Tabele 59 je razvidno, da se pri vseh 18 navedenih lastnostih med učitelji in učiteljicami ter učenci in učenkami pojavijo statistično pomembne razlike. Tako lahko rečemo, da učitelji in učiteljice drugače vidijo svoje osebne lastnosti, kot pa jih vidijo učenci in učenke.

Če med vsemi statistično pomembnimi razlikami izpostavimo tiste lastnosti, pri katerih se stališča med učitelji in učiteljicami ter učenci in učenkami npr. v stopnjah strinjanja *sem takšen* in *sem zelo takšen* najbolj razlikujejo, lahko rečemo, da več učiteljev in učiteljic kot učencev in učenk meni, da so učitelji in učiteljice takšni in zelo takšni:

- da v razredu delajo z veseljem (97,5 % učiteljev in učiteljic ter 81,0 % učencev in učenk);
- da so nasmejani (92,7 % učiteljev in učiteljic ter 76,1 % učencev in učenk);
- da so potrpežljivi (95,8 % učiteljev in učiteljic ter 74,0 % učencev in učenk);
- da se z učenci pogovarjajo o problemih in skrbih (92,5 % učiteljev in učiteljic ter 63,7 % učencev in učenk);
- da so pravični (98,3 % učiteljev in učiteljic ter 82,1 % učencev in učenk);
- da znajo v razredu vzpostaviti prijetno vzdušje (95,8 % učiteljev in učiteljic ter 74,9 % učencev in učenk).

V nadaljevanju nas zanima, ali se pokažejo statistično pomembne razlike med stališči 61 učiteljic in stališči 230 učencev ter med stališči 61 učiteljic in stališči 222 učenk.

Tabela 60: Primerjava stališč o osebnostnih lastnostih učiteljic – stališča učiteljic in stališča učenk ter stališča učiteljic in stališča učencev

LASTNOSTI UČITELJIC	Stopnja strinjanja	sploh nise takšna f (%)	nise takšna f (%)	malo sem takšna f (%)	sem takšna f (%)	zelo sem takšna f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
	Učiteljice, učenke in učenci								
Med učenci sem priljubljena.	učiteljice	1,6	,0	14,8	70,5	13,1			
	učenke	4,5	2,7	19,4	34,2	39,2	27,866	4	,000
	učenci	3,9	9,6	26,1	33,0	27,4	29,733	4	,000
V razredu delam z veseljem.	učiteljice	,0	,0	3,3	42,6	54,1			
	učenke	,9	3,2	13,5	34,2	48,2	8,177	4	,085
	učenci	2,2	5,2	20,0	37,8	34,8	17,599	4	,001
Sem nasmejana.	učiteljice	,0	,0	6,6	59,0	34,4			
	učenke	2,3	1,4	16,2	36,0	44,1	12,596	4	,013
	učenci	1,7	9,1	22,6	33,5	33,0	21,211	4	,000
Sem razumevajoča.	učiteljice	,0	,0	,0	65,6	34,4			
	učenke	,9	1,8	11,7	37,8	47,7	19,086	4	,001
	učenci	3,5	6,5	13,5	37,0	39,6	23,844	4	,000
Sem potrpežljiva.	učiteljice	,0	,0	1,6	72,1	26,2			
	učenke	2,3	6,8	15,8	35,1	40,1	30,672	4	,000
	učenci	5,7	7,0	17,8	37,4	32,2	30,019	4	,000
Z učenci se pogovarjam o njihovih problemih in skrbeh.	učiteljice	,0	,0	8,2	60,7	31,1			
	učenke	3,6	6,8	22,1	28,4	39,2	26,083	4	,000
	učenci	7,4	8,7	25,8	29,3	28,8	29,922	4	,000
Po značaju sem prijetna.	učiteljice	,0	,0	8,2	70,5	21,3			
	učenke	1,8	5,9	13,5	35,6	43,2	25,266	4	,000
	učenci	4,8	5,2	17,4	40,0	32,6	20,433	4	,000

Tabela 60 (nadaljevanje)

LASTNOSTI UČITELJIC	Stopnja strinjanja	sploh nisem takšna f (%)	nisem takšna f (%)	malo sem takšna f (%)	sem takšna f (%)	zelo sem takšna f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učiteljice, učenke in učenci								
Sem stroga.	učiteljice	1,6	1,6	21,3	50,8	24,6			
	učenke	15,8	19,4	32,9	23,4	8,6	41,772	4	,000
	učenci	11,3	10,4	37,8	23,0	17,4	27,230	4	,000
V razredu znam vzpostaviti red.	učiteljice	,0	,0	4,9	55,7	39,3			
	učenke	1,8	,9	10,4	45,9	41,0	4,178	4	,382
	učenci	2,2	5,2	7,4	43,0	42,2	6,731	4	,151
Sem prijazna.	učiteljice	,0	,0	1,6	60,7	37,7			
	učenke	,9	3,2	8,1	32,0	55,9	18,800	4	,001
	učenci	2,6	6,1	17,0	33,0	41,3	23,154	4	,000
Sem pravična.	učiteljice	,0	,0	1,6	49,2	49,2			
	učenke	1,8	4,1	9,9	32,4	51,8	11,388	4	,023
	učenci	2,6	8,7	13,9	35,7	39,1	16,774	4	,002
Imam smisel za humor.	učiteljice	,0	1,6	18,0	47,5	32,8			
	učenke	4,5	8,6	18,5	32,9	35,6	8,954	4	,062
	učenci	7,0	14,3	23,8	27,4	28,3	17,988	4	,001
Spodbujam učence.	učiteljice	,0	,0	3,3	37,7	59,0			
	učenke	2,3	1,4	10,8	39,6	45,9	6,875	4	,143
	učenci	1,3	4,8	17,8	36,1	40,0	14,616	4	,006
V razredu znam vzpostaviti prijetno vzdušje.	učiteljice	,0	,0	4,9	52,5	42,6			
	učenke	2,3	7,2	13,5	39,2	37,8	11,088	4	,026
	učenci	3,5	9,6	23,9	33,5	29,6	23,866	4	,000
Sem popustljiva.	učiteljice	6,6	19,7	49,2	23,0	1,6			
	učenke	10,8	15,3	32,4	28,4	13,1	11,567	4	,021
	učenci	10,9	17,4	31,3	26,1	14,3	12,286	4	,015
Dobro znam govoriti in nastopati.	učiteljice	1,6	1,6	19,7	63,9	13,1			
	učenke	2,7	3,2	14,0	4,1	40,1	17,807	4	,001
	učenci	2,6	5,2	15,7	43,9	32,6	12,483	4	,014

Tabela 60 (nadaljevanje)

LASTNOSTI UČITELJIC	Stopnja strinjanja	sploh nise takšna f (%)	nise takšna f (%)	malo sem takšna f (%)	sem takšna f (%)	zelo sem takšna f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
	Učiteljice, učenke in učenci								
O svojem delu vem zelo veliko.	učiteljice	,0	,0	6,6	67,2	26,2			
	učenke	1,4	2,7	5,9	32,9	57,2	25,600	4	,000
	učenci	2,2	3,9	12,2	33,0	48,7	24,629	4	,000
Sem športna.	učiteljice	1,6	9,8	23,0	39,3	26,2			
	učenke	14,0	8,6	25,7	29,3	22,5	8,481	4	,075
	učenci	11,7	17,0	26,5	23,9	20,9	11,789	4	,019

Iz podatkov je razvidno, da se le v stališčih o lastnosti: »V razredu znam vzpostaviti red« ne pokažejo statistično pomembne razlike med učiteljicami in učenkami ter učiteljicami in učenci. Vsi menijo podobno; da znajo učiteljice v razredu vzpostaviti red, saj npr. podoben delež učiteljic, učenk in učencev meni, da so učiteljice takšne in zelo takšne.

Pri 4 trditvah (lastnostih) so se pojavile statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci, ne pa tudi v stališčih med učiteljicami in učenkami. Tako npr. ugotovimo, da:

- več učiteljic (96,7 %) kot učencev (72,6 %) meni, da so takšne in zelo takšne, da v razredu delajo z veseljem;
- več učiteljic (80,3 %) kot učencev (55,7 %) meni, da so takšne in zelo takšne, da imajo smisel za humor;
- več učiteljic (96,7 %) kot učencev (76,1 %) meni, da so takšne in zelo takšne, da učence in učenke spodbujajo;
- več učencev (27,7 %) kot učiteljic (11,4 %) meni, da niso takšne in sploh niso takšne, da bi bile športne.

Tabela 61 pa prikazuje rezultate o tem, ali se pokažejo statistično pomembne razlike v stališčih med 59 učitelji in 230 učenci ter v stališčih med 59 učitelji in 222 učenkami.

Tabela 61: Primerjava stališč o osebnostnih lastnostih učiteljev – stališča učiteljev in stališča učenk ter stališča učiteljev in stališča učencev

LASTNOSTI UČITELJEV	Stopnja strinjanja Učitelji, učenke in učenci	Stopnja strinjanja					Hi- kvadrat	df	Sig
		sploh nisem takšen f (%)	nisem takšen f (%)	malo sem takšen f (%)	sem takšen f (%)	zelo sem takšen f (%)			
Med učenci sem priljubljen.	učitelji	,0	3,4	8,5	67,8	20,3			
	učenke	1,8	3,6	17,1	32,4	45,0	25,108	4	,000
	učenci	2,6	4,3	15,7	27,4	50,0	34,257	4	,000
V razredu delam z veseljem.	učitelji	,0	,0	1,7	59,3	39,0			
	učenke	,0	1,8	13,5	32,4	52,3	17,475	3	,001
	učenci	1,7	3,5	10,4	35,7	48,7	14,671	4	,005
Sem nasmejan.	učitelji	1,7	,0	8,5	59,3	30,5			
	učenke	,0	2,3	15,3	31,1	51,4	21,018	4	,000
	učenci	1,7	5,2	17,4	26,1	49,6	24,988	4	,000
Sem razumevajoč.	učitelji	,0	,0	6,8	61,0	32,2			
	učenke	,0	4,1	12,2	32,4	51,4	17,136	3	,001
	učenci	2,6	2,6	9,1	34,3	51,3	15,385	4	,004
Sem potrpežljiv.	učitelji	,0	,0	6,8	64,4	28,2			
	učenke	3,6	3,6	16,2	33,8	42,8	20,323	4	,000
	učenci	3,5	3,9	17,8	31,3	43,5	24,053	4	,000
Z učenci se pogovarjam o njihovih problemih in skrbeh.	učitelji	,0	1,7	5,1	64,4	28,8			
	učenke	4,5	6,8	23,4	30,2	35,1	27,928	4	,000
	učenci	6,5	9,6	19,6	29,6	34,8	29,469	4	,000
Po značaju sem prijeten.	učitelji	,0	,0	11,9	74,6	13,6			
	učenke	1,8	4,5	13,1	31,1	49,5	40,079	4	,000
	učenci	2,6	2,2	13,9	26,5	54,8	50,021	4	,000

Tabela 61 (nadaljevanje)									
LASTNOSTI UČITELJEV	Stopnja strinjanja	splošni msem takšen f (%)	msem takšen f (%)	malo sem takšen f (%)	sem takšen f (%)	zelo sem takšen f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učitelji, učenke in učenci								
Sem strog.	učitelji	3,4	1,7	25,4	50,8	18,6			
	učenke	20,3	15,3	33,8	21,6	9,0	34,166	4	,000
	učenci	13,0	15,7	32,2	20,9	18,3	27,430	4	,000
V razredu znam vzpostaviti red.	učitelji	,0	,0	3,4	67,8	28,8			
	učenke	2,3	1,8	8,1	32,0	55,9	25,779	4	,000
	učenci	,9	,9	9,6	28,3	60,4	32,081	4	,000
Sem prijazen.	učitelji	,0	,0	8,5	62,7	28,8			
	učenke	1,7	1,3	9,6	30,9	56,5	21,568	4	,000
	učenci	1,1	1,1	9,5	30,8	57,5	21,683	4	,000
Sem pravičen.	učitelji	,0	,0	1,7	52,5	45,8			
	učenke	1,8	3,6	8,6	36,0	50,0	9,660	4	,047
	učenci	3,0	2,6	10,4	31,3	52,6	13,853	4	,008
Imam smisel za humor.	učitelji	,0	,0	10,2	55,9	33,9			
	učenke	1,8	6,8	11,3	24,8	55,4	23,786	4	,000
	učenci	1,7	3,9	15,2	24,3	54,8	23,442	4	,000
Spodbujam učence.	učitelji	,0	,0	1,7	50,8	47,5			
	učenke	1,8	1,8	10,8	35,1	50,5	9,558	4	,044
	učenci	,9	1,7	11,3	34,3	51,7	9,739	4	,041
V razredu znam vzpostaviti prijetno vzdušje.	učitelji	,0	,0	3,4	64,4	32,2			
	učenke	3,2	1,8	11,7	34,7	48,6	19,014	4	,001
	učenci	1,7	4,3	17,4	29,1	47,4	28,453	4	,000
Sem popustljiv.	učitelji	6,8	30,5	47,5	10,2	5,1			
	učenke	6,3	14,0	37,4	28,4	14,0	17,861	4	,001
	učenci	7,8	15,7	33,5	25,2	17,8	17,947	4	,001
Dobro znam govoriti in nastopati.	učitelji	,0	,0	16,9	62,7	20,3			
	učenke	2,7	5,0	11,3	37,4	43,7	19,283	4	,001
	učenci	2,6	5,2	10,9	31,7	49,6	27,084	4	,000

Tabela 61 (nadaljevanje)

LASTNOSTI UČITELJEV	Stopnja strinjanja	sploh nisem takšen f (%)	nisem takšen f (%)	malo sem takšen f (%)	sem takšen f (%)	zelo sem takšen f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
	Učitelji, učenke in učenci								
O svojem delu vem zelo veliko.	učitelji	,0	,0	6,8	69,5	23,7			
	učenke	2,7	2,7	4,1	31,5	59,0	32,184	4	,000
	učenci	1,3	2,6	7,0	27,0	62,2	38,922	4	,000
Sem športen.	učitelji	1,7	3,4	8,5	50,8	35,6			
	učenke	2,7	2,3	14,9	38,7	41,4	3,892	4	,421
	učenci	3,9	3,5	17,0	27,8	47,8	12,089	4	,017

Primerjava stališč pokaže statistično pomembne razlike med skupinama skoraj pri vseh navedenih lastnostih, razen pri eni in še to le v stališčih med učitelji in učenkami, ne pa tudi v stališčih med učitelji in učenci.

V stališčih o lastnosti »*Sem športen*« se med učitelji in učenkami pokažejo statistično pomembne razlike v različnih stopnjah strinjanja in tako npr. opazimo, da 50,8 % učiteljev in le 27,8 % učenk meni, da *so* učitelji *takšni*.

#### 4.5.4 UČENCI IN UČENKE O LASTNOSTIH, KI NAJ BI JIH IMELI UČITELJI IN UČITELJICE

Učence in učenke smo v zadnjem delu vprašalnika nagovorili, naj navedejo tri lastnosti, ki naj bi jih po njihovem mnenju morali imeti učitelji in učiteljice.

Iz vprašalnikov smo si izpisali vse lastnosti in si zabeležili, kolikokrat se je pri 452 učencih in učenkah določena lastnost omenila; prav tako smo prešteli, kolikokrat jo je izpostavilo 222 učenk in kolikokrat 230 učencev. (*N* – število, ki prikazuje, kolikokrat se je lastnost omenila). Rezultati so predstavljeni v Tabeli 62 in Tabeli 63.

Tabela 62: Lastnosti, ki naj bi jih po mnenju učencev in učenk imeli učitelji in učiteljice

Lastnosti	Učenci in učenke N
Da so prijazni.	213
Da so pravični.	118
Da imajo smisel za humor.	89
Da so razumevajoči.	78
Da znajo vzpostaviti red.	72
Da dobro razlagajo.	61
Da so potrpežljivi.	58
Da so športni.	52
Da so strogi.	51
Da spodbujajo otroke.	43
Da veliko naučijo.	42
Da veliko vedo o svojem delu.	42
Da so zabavni.	42
Da z veseljem opravljajo svoje delo.	40
Da so nasmejani.	36
Da so pametni/imajo veliko znanja.	28
Da dobro rešujejo spore.	28
Da niso strogi.	24
Da so popustljivi.	23
Da ustrezajo našim željam.	21
Da znajo vzpostaviti prijetno vzdušje.	17



Tabela 62 (nadaljevanje)	
Lastnosti	Učenci in učenke N
Da se z nami pogovarjajo o naših problemih.	17
Da so priljubljeni med učenci in učenkami.	16
Da so enaki do vseh; ne delajo razlik.	12
Da so pošteni.	11
Da znajo nastopati.	11
Da ponudi joativnosti za dečke in deklice.	11
Da ne vpijejo.	10
Da so veseli.	8
Da se z nami poigrajo.	8
Da nas imajo radi.	7
Da se ne jezijo.	7
Da so sproščeni.	7
Da pomagajo.	5
Da niso popustljivi.	5
Da so vzrajni.	3
Da snov jemljejo na praktičen način.	3
Da so dobri po srcu.	2
Da ne izvajajo nasilja.	2
Da so iskreni.	2
Da so delavni.	2
Da niso zamerljivi.	1
Da ne pošiljajo učencev in učenk iz razreda.	1
Da upoštevajo sposobnosti učencev in učenk.	1
Da lepo pišejo.	1
Da so iznajdljivi.	1
Da delajo z ljubeznijo.	1
Da so disciplinirani.	1
Da so ljubeči.	1
Da so resni.	1

Če izmed 50 različnih lastnosti izpostavimo 10 največkrat omenjenih lastnosti, ki naj bi jih po mnenju učencev in učenk imeli učitelji in učiteljice, lahko rečemo, da je učencem in učenkam pomembno, da so učitelji in učiteljice prijazni, pravični, da imajo smisel za humor, da so razumevajoči, da znajo vzpostaviti red v razredu, da znajo dobro razlagati, da so potrpežljivi,

športni, strogi in da spodbujajo otroke. Med vsemi omenjenimi lastnostmi pa izrazito izstopa *prijaznost*.

Vprašanje, ki se zastavi, je, ali so mnenja učencev o lastnostih, ki bi jih morali imeti učitelji in učiteljice, enaka tudi mnenjem učenk. V Tabeli 63 si bomo ogledali razlike med mnenji učencev in mnenji učenk ter ugotavljali, katere lastnosti učiteljev in učiteljic so 'pomembnejše' enim in drugim. Izbrali smo 10 najpogosteje omenjenih lastnosti učiteljev in učiteljic po mnenju učencev in po mnenju učenk.

Tabela 63: 10 najpogosteje omenjenih lastnosti, ki naj bi jih po mnenju učencev in po mnenju učenk imeli učitelji in učiteljice

Lastnosti učiteljev in učiteljic po mnenju učencev	N	Lastnosti učiteljev in učiteljic po mnenju učenk	N
Da so prijazni.	77	Da so prijazni.	136
Da imajo smisel za humor.	56	Da so pravični.	68
Da znajo vzpostaviti red.	51	Da so razumevajoči.	44
Da so pravični.	50	Da dobro razlagajo.	39
Da so športni.	44	Da imajo smisel za humor.	33
Da so strogi.	38	Da so potrpežljivi.	28
Da so razumevajoči.	34	Da niso strogi.	24
Da so potrpežljivi.	30	Da vzpodbujajo otroke.	22
Da so zabavni.	27	Da veliko naučijo.	21
Da z veseljem opravljajo svoje delo.	25	Da znajo vzpostaviti red.	21

Največ učencev in tudi največ učenk meni, da je *prijaznost* lastnost, ki jo morajo učitelji in učiteljice zagotovo imeti. Opazimo, da se med 10 najpogosteje omenjenimi lastnostmi pri učencih in pri učenkah poleg prijaznosti omeni še 5 istih lastnosti, ki so pomembne tako enim kot drugim, in sicer: da so učitelji in učiteljice *pravični, razumevajoči, potrpežljivi, da imajo smisel za humor in da znajo vzpostaviti red*.

Zanimiva pa je tudi ugotovitev, katere med najpogosteje omenjenimi lastnostmi omenijo še učenci in katere učenke. Rečemo lahko, da več učencev kot učenk meni, da morajo biti učitelji in učiteljice tudi *športni, strogi, zabavni in da morajo delo z veseljem opravljati*.

Več učenk kot učencev pa pravi, da morajo učitelji in učiteljice znati tudi *dobro razlagati, ne smejo biti strogi, vzpodbujati morajo otroke in jih veliko naučiti*.

#### 4.5.5 UČITELJI IN UČITELJICE O SVOJIH OSEBNOSTNIH LASTNOSTIH – 'SPOLNIH STEREOTIPIH'

V poglavju *Moškost/ženskost ter oblikovanje spolne vloge in identitete ... 'polje spolnih stereotipov'* smo izpostavili, da načini razmišljanja o moških in ženskih lastnostih oziroma diskurzi moškosti in ženskosti pomembno vplivajo na oblikovanje posameznikove spolne identitete (npr. Burr, 2004/05). Prav tako smo ugotovili, da so družbeni pogledi na 'ustrezne' spolne vloge hkrati tudi spolni stereotipi. Vprašanje, ki nas na tem mestu zanima, je, katere osebnostne lastnosti (in koliko) si pripisujejo učitelji in katere (ter koliko) učiteljice. Rezultati nam bodo razkrili, ali učitelji in učiteljice doživljajo svojo moškost oziroma ženskost bolj tradicionalno ali kot bolj t. i. alternativno, pri kateri so meje, kaj je značilno in primerno za moškega in kaj za žensko, bolj neopredeljene. Tako bomo poskušali ugotoviti, kakšna moškost in ženskost sta med 59 učitelji in 61 učiteljicami najpogosteje reprezentirani.

Tabela 64: Stališča učiteljev in stališča učiteljic o njihovih ('stereotipnih') osebnostnih lastnostih

OSEBNOSTNE LASTNOSTI	Spol	zelo malo izražena lastnost f (%)	malo izražena lastnost f (%)	srednje izražena lastnost f (%)	veliko izražena lastnost f (%)	zelo veliko izražena lastnost f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Agresivnost	učiteljice	67,2	27,9	3,3	1,6	0	6,069	3	,108
	učitelji	49,2	33,9	10,2	6,8	0			
	skupaj	58,3	30,8	6,7	4,2	0			
Čustvenost	učiteljice	4,9	3,3	23,0	47,5	21,3	4,047	4	,400
	učitelji	1,7	6,8	33,9	44,1	13,6			
	skupaj	3,3	5,0	28,3	45,8	17,5			
Moč	učiteljice	4,9	23,0	42,6	21,3	8,2	2,230	4	,694
	učitelji	3,4	15,3	52,5	23,7	5,1			
	skupaj	4,2	19,2	47,5	22,5	6,7			
Želja po tveganju	učiteljice	11,5	31,1	36,1	19,7	1,6	7,563	4	,109
	učitelji	6,8	13,6	49,2	25,4	5,1			
	skupaj	9,2	22,5	42,5	22,5	3,3			
Ljubeznivost	učiteljice	1,6	3,3	21,3	49,2	24,6	1,365	4	,850
	učitelji	3,4	3,4	22,0	54,2	16,9			
	skupaj	2,5	3,3	21,7	51,7	20,8			

Tabela 64 (nadaljevanje)									
OSEBNOSTNE LASTNOSTI	Spol	zelo malo izražena lastnost f (%)	malo izražena lastnost f (%)	srednje izražena lastnost f (%)	veliko izražena lastnost f (%)	zelo veliko izražena lastnost f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig
Brezčutnost	učiteljice	68,9	13,1	8,2	6,6	3,3	5,170	4	,270
	učitelji	61,0	28,8	5,1	3,4	1,7			
	skupaj	65,0	20,8	6,7	5,0	2,5			
Zaskrbljenost	učiteljice	9,8	13,1	21,3	34,3	21,3	6,653	4	,155
	učitelji	5,1	16,9	35,6	33,9	8,5			
	skupaj	7,5	15,0	28,3	34,2	15,0			
Pogum	učiteljice	1,6	4,9	32,8	49,2	11,5	1,596	4	,810
	učitelji	0	3,4	37,3	50,8	8,5			
	skupaj	,8	4,2	35,0	50,0	10,0			
Želja umiriti sovražna čustva	učiteljice	1,6	1,6	23,0	41,0	32,8	2,497	4	,645
	učitelji	0	0	18,6	47,5	33,9			
	skupaj	,8	,8	20,8	44,2	33,3			
Nežnost	učiteljice	1,6	0	14,8	52,5	31,1	19,265	4	,001
	učitelji	3,4	10,2	33,9	44,1	8,5			
	skupaj	2,5	5,0	24,2	48,3	20,0			
Oblastnost	učiteljice	32,8	36,1	18,0	11,5	1,6	2,205	4	,698
	učitelji	25,4	40,7	23,7	10,2	0			
	skupaj	29,2	38,3	20,8	10,8	,8			
Občutek večvrednosti	učiteljice	50,8	41,0	1,6	4,9	1,6	7,707	4	,103
	učitelji	45,8	32,2	13,6	3,4	5,1			
	skupaj	48,3	36,7	7,5	4,2	3,3			
Toplina	učiteljice	3,3	1,6	13,1	45,9	36,1	6,510	4	,164
	učitelji	0	1,7	22,0	55,9	20,3			
	skupaj	1,7	1,7	17,5	50,8	28,3			
Občutek za estetiko	učiteljice	0	3,3	21,3	47,5	27,9	7,760	4	,101
	učitelji	5,1	11,9	15,3	49,2	18,6			
	skupaj	2,5	7,5	18,3	48,3	23,3			
Tekmovalnost	učiteljice	18,0	24,6	39,3	13,1	4,9	3,779	4	,437
	učitelji	10,2	16,9	50,8	18,6	3,4			
	skupaj	14,2	20,8	45,0	15,8	4,2			

Tabela 64 (nadaljevanje)									
OSEBNOSTNE LASTNOSTI	Spol	zelo malo izražena lastnost f (%)	malo izražena lastnost f (%)	srednje izražena lastnost f (%)	veliko izražena lastnost f (%)	zelo veliko izražena lastnost f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Skrbnost	učiteljice	0	3,3	8,2	57,4	31,1	10,961	4	,027
	učitelji	5,1	5,1	25,4	42,4	22,0			
	skupaj	2,5	4,2	16,7	50,0	46,7			
Dominantnost	učiteljice	16,4	26,2	29,5	24,6	3,3	5,073	4	,280
	učitelji	16,9	37,3	32,2	13,6	0			
	skupaj	16,7	31,7	30,8	19,2	1,7			
Sočustvovanje	učiteljice	1,6	1,6	13,1	54,1	29,5	2,477	4	,649
	učitelji	0	0	16,9	57,6	25,4			
	skupaj	,8	,8	15,0	55,8	27,5			
Logičnost	učiteljice	0	1,6	18,0	50,8	29,5	1,573	3	,666
	učitelji	0	0	20,3	55,9	23,7			
	skupaj	0	,8	19,2	53,3	26,7			
Natančnost	učiteljice	1,6	0	16,4	45,9	36,1	12,288	4	,015
	učitelji	6,8	10,2	16,9	49,2	16,9			
	skupaj	4,2	5,0	16,7	47,5	26,7			
Popustljivost	učiteljice	16,4	37,7	36,1	6,6	3,3	6,742	4	,150
	učitelji	6,8	44,1	33,9	15,3	0			
	skupaj	11,7	40,8	35,0	10,8	1,7			
Ne uporabljati ostrih besed	učiteljice	11,5	16,4	27,9	29,5	14,8	5,656	4	,226
	učitelji	5,1	23,7	35,6	30,5	5,1			
	skupaj	8,3	20,0	31,7	30,0	10,0			
Potrpežljivost	učiteljice	1,6	6,6	11,5	65,6	14,8	5,720	4	,221
	učitelji	3,4	5,1	27,1	49,2	15,3			
	skupaj	2,5	5,8	19,2	57,5	15,0			
Brezskrbnost	učiteljice	31,1	36,1	23,0	8,2	1,6	2,037	4	,729
	učitelji	28,8	30,5	33,9	5,1	1,7			
	skupaj	30,0	33,3	28,3	6,7	1,7			
Strogost	učiteljice	4,9	9,8	45,9	31,1	8,2	1,249	4	,870
	učitelji	3,4	8,5	55,9	25,4	6,8			
	skupaj	4,2	9,2	50,8	28,3	7,5			
Občutljivost za potrebe drugih	učiteljice	0	1,6	16,4	59,0	23,0	2,618	3	,454
	učitelji	0	3,4	23,7	59,3	13,6			
	skupaj	0	2,5	20,0	59,2	18,3			

Tabela 64 (nadaljevanje)									
OSEBNOSTNE LASTNOSTI	Spol	zelo malo izražena lastnost f (%)	malo izražena lastnost f (%)	srednje izražena lastnost f (%)	veliko izražena lastnost f (%)	zelo veliko izražena lastnost f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Odločnost	učiteljice	0	1,6	26,2	49,2	23,0	1,572	3	,666
	učitelji	0	1,7	23,7	59,3	15,3			
	skupaj	0	1,7	25,0	54,2	19,2			
Rad imeti otroke	učiteljice	0	0	8,2	23,0	68,9	14,068	3	,003
	učitelji	0	1,7	5,1	54,2	39,0			
	skupaj	0	,8	6,7	38,3	54,2			
Samostojnost	učiteljice	0	1,6	1,6	42,6	54,1	7,814	4	,099
	učitelji	3,4	1,7	10,2	47,5	37,3			
	skupaj	1,7	1,7	5,8	45,0	45,8			
Umirjenost	učiteljice	3,3	14,8	23,0	41,0	18,0	1,042	4	,903
	učitelji	1,7	11,9	27,1	37,3	22,0			
	skupaj	2,5	13,3	25,0	39,2	20,0			
Tečnarjenje	učiteljice	45,9	29,5	21,3	1,6	1,6	7,356	4	,118
	učitelji	40,7	40,7	8,5	8,5	1,7			
	skupaj	43,3	35,0	15,0	5,0	1,7			
Humor	učiteljice	4,9	6,6	32,8	31,1	24,6	6,350	4	,175
	učitelji	1,7	1,7	20,3	40,7	35,6			
	skupaj	3,3	4,2	26,7	35,8	30,0			
Prijaznost	učiteljice	0	3,3	3,3	60,7	32,8	8,059	3	,045
	učitelji	0	0	16,9	50,8	32,2			
	skupaj	0	1,7	10,0	55,8	32,5			
Dobra volja	učiteljice	0	0	4,9	50,8	44,3	5,926	3	,115
	učitelji	0	1,7	10,2	62,7	25,4			
	skupaj	0	,8	7,5	56,7	35,0			
Samozavest	učiteljice	0	6,6	18,0	50,8	24,6	,436	3	,933
	učitelji	0	5,1	22,0	50,8	22,0			
	skupaj	0	5,8	20,0	50,8	23,3			
Športnost	učiteljice	1,6	18,0	24,6	31,1	24,6	6,295	4	,178
	učitelji	1,7	6,8	15,3	44,1	32,2			
	skupaj	1,7	12,5	20,0	37,5	28,3			
Zaupljivost	učiteljice	3,3	1,6	13,1	45,9	36,1	2,114	4	,715
	učitelji	1,7	1,7	16,9	54,2	25,4			
	skupaj	2,5	1,7	15,0	50,0	30,8			

Tabela 64 (nadaljevanje)									
OSEBNOSTNE LASTNOSTI	Spol	zelo malo izražena lastnost f (%)	malo izražena lastnost f (%)	srednje izražena lastnost f (%)	veliko izražena lastnost f (%)	zelo veliko izražena lastnost f (%)	Hi-kvadrat	df	Sig
Malomarnost	učiteljice	75,4	14,8	3,3	6,6	0	6,360	3	,095
	učitelji	61,0	33,9	1,7	3,4	0			
	skupaj	68,3	24,2	2,5	5,0	0			

Med vsemi 38 osebnostnimi lastnostmi izpostavljam tiste, pri katerih se je polovica ali več učiteljev in učiteljic opredelila:

1. da so pri njih *malo* in *zelo malo* izražene lastnosti: *malomarnost* (92,5 %); *agresivnost* (89,1 %) ter *brezčutnost* (85,8 %); občutek večvrednosti (85,0 %); tečnarjenje (78,3 %); oblastnost (66,5 %); brezskrbnost (63,3 %); popustljivost (52,5 %);
2. da je pri njih *srednje izražena* lastnost: *strogost* (50,8 %);
3. da so pri njih *veliko* in *zelo veliko* izražene lastnosti: *skrbnost* (96,7 %); *rad imeti otroke* (92,5 %); *samostojnost* (90,2 %); *prijaznost* (88,3 %); *dobra volja* (88,1 %); *zaupljivost* (80,8 %); *logičnost* (80,0 %); *sočustvovanje* (83,3 %); *toplina* (79,1 %); *želja umiriti sovražna čustva* (77,5 %); *občutljivost za potrebe drugih* (77,5 %); *natančnost* (74,2 %); *samozavest* (74,1 %); *odločnost* (73,4 %); *ljubeznivost* (72,5 %); *potrpežljivost* (72,5 %); *občutek za estetiko* (71,6 %); *nežnost* (68,3 %); *humor* (65,8 %); *športnost* (65,8 %); *čustvenost* (63,3 %); *pogum* (60,0 %); *umirjenost* (59,3 %).

V stališčih med učiteljicami in učitelji so se pokazale statistično pomembne razlike pri 5 osebnostnih lastnostih: *nežnost*, *skrbnost*, *natančnost*, *prijaznost* in *rad imeti otroke*.

Statistično pomembne razlike tako npr. kažejo, da:

- več učiteljic (83,6 %) kot učiteljev (52,6 %) meni, da je *nežnost* pri njih veliko in zelo veliko izražena lastnost oziroma le 1,6 % učiteljic pravi, da je ta lastnost pri njih malo in zelo malo izražena – tako pa meni 13,6 % učiteljev;

- več učiteljev (25,4 %) kot učiteljic (8,2 %) meni, da je *skrbnost* pri njih srednje izražena lastnost oziroma več učiteljic (88,5 %) kot učiteljev (64,4 %) pravi, da je lastnost pri njih veliko in zelo veliko izražena;
- več učiteljic (82,0 %) kot učiteljev (66,1 %) meni, da je *natančnost* pri njih veliko in zelo veliko izražena lastnost oziroma 1,6 % učiteljic pravi, da je ta lastnost pri njih malo in zelo malo izražena – tako pa meni 17,0 % učiteljev;
- več učiteljic (68,9 %) kot učiteljev (39,0 %) meni, da je *rad imeti otroke* pri njih zelo veliko izražena lastnost in več učiteljev (54,2 %) kot učiteljic (23,0 %) pravi, da je *rad imeti otroke* pri njih veliko izražena lastnost; če pogledamo kategoriji skupaj – *veliko in zelo veliko izražena lastnost* – pa ugotovimo zelo podoben delež med učiteljicami (91,9 %) in učitelji (93,2 %);
- več učiteljic (93,5 %) kot učiteljev (83,5 %) meni, da je *prijaznost* pri njih veliko in zelo veliko izražena lastnost oziroma več učiteljev (16,9 %) kot učiteljic (3,3 %) pravi, da je ta lastnost pri njih srednje izražena.

#### 4.5.6 POVZETEK IN PREVERJANJE HIPOTEZE 5

V tem poglavju smo najprej izpostavili osebnostne lastnosti in lastnosti, ki naj bi jih po mnenju nekaterih avtorjev (npr. Youngs 2000; Juriševič, 1996) morali imeti učitelji in učiteljice.

Najprej nas je zanimalo, koliko si navedene lastnosti pripisujejo učitelji in učiteljice. Ugotovili smo, da so pri večini navedenih osebnostnih lastnosti učitelji in učiteljice izrazili stališče, da so takšni in zelo takšni. Nadaljnje ugotovitve so šle v smer, da se v stališčih med učitelji in učiteljicami ne pojavijo nobene statistično pomembne razlike, kar pomeni, da si tako eni kot drugi zelo podobno pripisujejo osebnostne lastnosti in lastnosti, ki so povezane z učiteljevim delom. Nadalje nas je zanimalo, kako lastnosti učiteljev in lastnosti učiteljic vidijo učenci in kako učenke.

Ugotovili smo, da je večina učencev in večina učenk izrazila stališče, da so učiteljice takšne in zelo takšne, da znajo vzpostaviti red v razredu, da o svojem delu veliko vedo, da so prijazne



in razumevajoče in da spodbujajo učence in učenke. Pa vendar jih učenci ne vidijo popolnoma enako kot deklice, saj statistično pomembne razlike v stališčih med njimi kažejo, da več učencev kot učenk meni, da učiteljice ne znajo v razredu vzpostaviti prijetnega vzdušja, da niso pravične, prijazne in razumevajoče, nasmejane, da ne delajo z veseljem in da med učenci in učenkami niso priljubljene. Prav tako več učencev kot učenk meni, da so učiteljice stroge in malo takšne, da bi učence in učenke spodbujale.

Ko smo primerjali stališča med učiteljicami in učenci ter stališča med učiteljicami in učenkami, rezultati niso pokazali statistično pomembnih razlik v stališčih med učiteljicami in učenkami pri 4 osebnostnih lastnostih, kar pomeni, da vidijo učenke učiteljice pri teh lastnostih zelo podobno, kot tudi one same vidijo sebe. Statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci, ne pa tudi v stališčih med učiteljicami in učenkami, govorijo torej o tem, da učenci ne menijo o učiteljicah, da bi le-te delale z veseljem, imele smisel za humor, da bi učence in učenke spodbujale in da bi bile športne tako pogosto, kot to menijo učiteljice o sebi ali kot o njih menijo učenke.

In če pogledamo še druge statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci ter v stališčih med učiteljicami in učenkami, ugotovimo, da gredo interpretacije teh razlik večinoma v različne smeri. Kaj mislimo s tem?

Statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenkami večinoma govorijo o tem, da učenke zelo pozitivno izražajo stališča o lastnostih učiteljic; več učenk kot učiteljic npr. meni, da so takšne in zelo takšne: priljubljene med učenci in učenkami, nasmejane, razumevajoče, potrpežljive, prijetne po značaju, prijazne, popustljive, da znajo govoriti ter nastopati in da veliko vedo o svojem delu. Na podlagi tega bi lahko sklepali, da deklice omenjene lastnosti pri svojih učiteljicah pogosto prepoznajo in jih tudi cenijo, saj ugotavljamo, da so med temi lastnostmi tudi lastnosti, ki si jih večina učenk želi pri učiteljicah in učiteljicah.

Drugače pa govorijo statistično pomembne razlike v stališčih med učiteljicami in učenci. Opaziti je, da npr. več učencev kot učiteljic meni, da niso takšne ali pa so malo takšne, da bi bile: priljubljene med učenci in učenkami, nasmejane, razumevajoče, potrpežljive, po značaju prijetne, prijazne, pravične, imele smisel za humor, da bi spodbujale učence in učenke, v

razredu delale z veseljem in bile športne. Sklepamo, da učenci učiteljicam omenjenih lastnosti ne pripisujejo tako pogosto, kot si jih pripisujejo učiteljice same ali kot jim jih pripisujejo učenke. Lahko bi tudi rekli, da so mnenja učencev o nekaterih lastnostih učiteljic nekoliko bolj negativna in da učenci niso tako naklonjeni učiteljicam, kot so učenke.

Nato smo pogledali stališča učencev in stališča učenk o osebnostnih lastnostih učiteljev. Pri tem smo najprej ugotovili, da večina učencev in učenk tudi glede lastnosti učiteljev izrazi stališče, da so takšni in zelo takšni, da znajo vzpostaviti red v razredu, da so prijazni, razumevajoči in da spodbujajo učence in učenke. Veliko učencev in učenk (nad 80,0 %) pa ima učitelje tudi za pravične, po značaju prijetne, menijo, da v razredu delajo z veseljem in znajo dobro govoriti ter nastopati. V stališčih med učenci in učenkami se pojavijo statistično pomembne razlike le pri 1 lastnosti. Ugotovimo npr., da več učencev kot učenk meni, da so učitelji *strogi*.

Ko smo med seboj primerjali stališča učiteljev in stališča učenk ter stališča učiteljev in stališča učencev, so rezultati pokazali statistično pomembne razlike le pri 1 lastnosti učiteljev, in sicer v stališčih med učitelji in učenkami, ne pa tudi v stališčih med učitelji in učenci. Opaziti je, da učenke ne izrazijo stališč, da bi bili učitelji športni, tako pogosto, kot izrazijo stališče učitelji sami ali kot izrazijo stališče učenci.

Vse preostale statistično pomembne razlike pa kažejo, da se stališča med učitelji in učenci ter stališča med učitelji in učenkami razlikujejo, vendar je treba poudariti, da interpretacije teh razlik ne gredo toliko v različne smeri. Rečemo lahko, da npr. več učencev in več učenk kot pa učiteljev meni, da so takšni in zelo takšni: priljubljeni med učenci in učenkami, nasmejani, razumevajoči, potrpežljivi, po značaju prijetni, prijazni, pravični, da imajo smisel za humor, da spodbujajo učence in učenke, da v razredu delajo z veseljem in o svojem delu veliko vedo. Sklepali bi lahko, da so stališča učencev in stališča učenk o lastnostih učiteljev zelo pozitivna.

V anketnem vprašalniku pa smo od učencev in učenk izvedeli tudi, katere lastnosti morajo po njihovem mnenju imeti učitelji in učiteljice. Ugotovili smo, da so med 10 najpogosteje

omenjenimi pri učencih in pri učenkah naslednje skupne lastnosti učiteljev in učiteljic: da so prijazni, pravični, razumevajoči, potrpežljivi, da imajo smisel za humor in da znajo vzpostaviti red.

Še zanimivejša je ugotovitev, da med preostalimi najpogosteje izpostavljenimi lastnostmi učiteljev in učiteljic učenci izpostavijo, da morajo biti učitelji in učiteljice tudi športni, strogi, zabavni in da morajo delo z veseljem opravljati; učenke pa menijo, da morajo učitelji in učiteljice znati tudi dobro razlagati, ne smejo biti strogi, spodbujati morajo otroke in jih veliko naučiti. V stališčih učencev in učenk tako najbolj izstopa lastnost učiteljev in učiteljic – *strogost*, za katero smo ugotovili, da jo učenke vidijo kot 'neželeno' lastnost učiteljev in učiteljic, učenci pa si stroge učitelje in učiteljice želijo.

Na podlagi teh rezultatov predpostavljamo, da je učenkam nekoliko bolj kot učencem pomembno, da se v šoli tudi veliko naučijo, saj kot pomembno lastnost učiteljev in učiteljic izpostavijo, da morajo le-ti otroke tudi veliko naučiti. Za učence pa bi lahko rekli, da jim veliko pomeni, da so učitelji in učiteljice, poleg tega da imajo smisel za humor, tudi zabavni in športni. Zabava in šport se lahko med seboj zelo povezujeta, in če izhajamo iz predpostavke, da učencem pomenijo športne aktivnosti nekoliko več kot pa učenkam, bi lahko sklepali, da učenci tudi cenijo, če so učitelji in učiteljice toliko športni, da se vključujejo v njihove športne igre.

V zadnjem delu poglavja smo prikazali rezultate o stališčih učiteljev in stališčih učiteljic o njihovih osebnostnih lastnostih, ki se v družbi pogosto pojavijo kot spolni stereotipi. Stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih, do katerih so izrazili svoje stališče, koliko zanje veljajo, in o katerih govorijo tudi nekateri avtorji (npr. Musek, 1997; Avsec, 2002), naj bi pokazala, kako učitelji in kako učiteljice doživljajo svojo moškost oziroma ženskost. Kaj smo pri tem ugotovili?

Med stališči učiteljev in stališči učiteljic so se pokazale statistično pomembne razlike pri 5 osebnostnih lastnostih. Kot smo omenili, si učitelji lastnosti, kot so *nežnost*, *skrbnost*, *natančnost*, *prijaznost in rad imeti otroke*, ne pripisujejo tako pogosto, kot si jih učiteljice.

Opazimo, da gre pri teh razlikah v stališčih med spoloma za lastnosti, ki jih družba pogosteje pripisuje ženskam kot moškim. Pa vendar je treba izpostaviti, da so za nekatere osebnostne lastnosti, ki se jih tudi bolj povezuje z ženskostjo kot moškostjo, učitelji izrazili stališče, da so pri njih veliko in zelo veliko izražene (npr. čustvenost, ljubeznivost, toplina, sočustvovanje).

Zanimivo je tudi, da je majhen delež tako učiteljev kot učiteljic izrazilo stališče, da osebnostne lastnosti, ki se jih tradicionalno povezuje z moškostjo, zanje malo in zelo malo veljajo – npr. agresivnost, moč, želja po tveganju, brezčutnost, oblastnost, tekmovalnost, dominantnost itd. Ali lahko torej na podlagi teh ugotovitev sklepamo, da moški in ženske v učiteljskem poklicu s stališči o svojih osebnostnih lastnostih reprezentirajo bolj 'tradicionalno' ali bolj 'alternativno' moškost oziroma ženskost?

Resda smo ugotovili statistično pomembne razlike v stališčih med spoloma pri 5 od 38 osebnostnih lastnosti (in sicer pri osebnostnih lastnostih, ki jih je danes še vedno mogoče nekoliko bolj povezati z ženskostjo kot moškostjo), pa vendar bi za učitelje lahko rekli, da njihovo doživljanje moškosti ne gre toliko v tradicionalno smer. Ugotovili smo namreč, da je le majhen delež učiteljev izrazil stališče, da nekatere osebnostne lastnosti, ki jih družba tradicionalno pripisuje moškim (npr. tekmovalnost, oblast, brezčutnost itd.) zanje velja ali zelo velja.

Stališča učiteljic torej kažejo na to, da naj bi zanje pogosto veljale tudi t. i. moške osebnostne lastnosti (npr. moč, pogum, želja po tveganju, tekmovalnost, logičnost, odločnost, športnost), in stališča učiteljev, da naj bi zanje pogosto veljale t. i. ženske osebnostne lastnosti (npr. čustvenost, ljubeznivost, nežnost, toplina, občutek za estetiko, sočustvovanje, občutljivost za potrebe drugih). Na podlagi teh ugotovitev bi lahko sklepali, da večina učiteljev in večina učiteljic predstavlja neko 'alternativno' moškost oziroma ženskost, pri katerih pojmovanje, kaj je primerno za ženske in kaj za moške, ne gre toliko v skrajnosti oziroma se oddalji od tradicionalnih pogledov na ženskost oziroma moškost.

Seveda pa ostaja vprašanje, čemu pripisati razloge za ugotovljene razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami o že prej izpostavljenih 5 osebnostnih lastnostih, še odprto. Je morda razlog v tem, da učitelji v primerjavi z učiteljicami v resnici niso toliko skrbni, nežni, prijazni

ipd ali pa so izrazili stališča o teh lastnostih na družbeno bolj 'pričakovan' in 'sprejemljiv' način?

Za preverjanje naše hipoteze je treba izpostaviti, da se v sklopu osebnostnih lastnosti in lastnosti, ki se nanašajo na učiteljevo delo, v stališčih učiteljev in stališčih učiteljic niso pokazale statistično pomembne razlike. Ugotovili pa smo, da se nekatera stališča učencev o osebnostnih lastnostih in lastnostih, ki se nanašajo na delo učiteljev ter stališča učencev o osebnostnih lastnostih in lastnostih, ki se nanašajo na delo učiteljic, statistično pomembno razlikujejo od stališč učenk.

Vendar smo v drugem sklopu 38 osebnostnih lastnosti, ki jih povezujemo z družbeno spolno stereotipnimi osebnostnimi lastnostmi, opazili statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami le pri 5 osebnostnih lastnostih, zato naše **pete hipoteze**, ki pravi: *»Učitelji se v osebnostnih lastnostih statistično pomembno razlikujejo od učiteljic«*, **ne moremo povsem potrditi.**

#### 4.6 SPOL UČITELJA KOT (NE)POMEMBEN DEJAVNIK UČENCEM IN UČENKAM

Govorili smo o razlikah med spoloma oziroma o razlikah v stališčih učencev in stališčih učenk o vzgojnih pristopih, osebnostnih lastnostih ipd. učiteljev in učiteljic. Vprašanje, ki se nam zastavi in na katerega želimo odgovoriti, je, ali si učenci in učenke bolj želijo, da jih poučuje učitelj ali učiteljica. Da bi to ugotovili, smo učencem in učenkam zastavili vprašanje: *»Kako močno si želiš, da te poučuje učitelj, in kako močno si želiš, da te poučuje učiteljica?«* Rezultati so prikazani v Tabeli 65.

Tabela 65: Kako močno si želijo učenke in kako močno si želijo učenci, da jih poučuje učitelj oziroma učiteljica

TRDITEV	spol	sploh ne želim f (%)	ne želim f (%)	malo želim f (%)	želim f (%)	zelo želim f (%)	Hi- kvadrat	df	Sig.
Da me poučuje učiteljica, si ...	učenke	3,2	1,8	9,0	45,5	40,5			
	učenci	9,1	6,5	26,1	36,5	21,7			
	skupaj	6,2	4,2	17,7	40,9	31,0	46,232	4	,000
Da me poučuje učitelj, si ...	učenke	5,4	2,3	18,0	38,7	35,6			
	učenci	2,6	,4	13,0	27,8	56,1			
	skupaj	4,0	1,3	15,5	33,2	46,0	21,206	4	,000

Iz Tabele 65 je razvidno, da se med 230 učenci in 222 učenkami pojavijo statistično pomembne razlike v tem, ali jim je ljubše, da jih poučujejo učitelji ali učiteljice.

Da jih poučujejo učiteljice, je ljubše učenkam kot pa učencem, saj si npr. kar 86,0 % učenk in le 58,2 % učencev želi in zelo želi, da jih poučujejo učiteljice. Če pogledamo drugače, je več učencev (15,6 %) kot učenk (5,0 %), ki si učiteljic ne želi in sploh ne želi.

Da jih poučujejo učitelji, je ljubše učencem kot učenkam. Opazimo npr., da si učitelje želi in zelo želi 74,3 % učenk in kar 83,9 % učencev; da si učiteljev ne želijo in sploh ne želijo, pa se je opredelilo 3,0 % učencev in 7,7 % učenk.

#### **4.6.1 PREVERJANJE HIPOTEZE 6**

Tako lahko sklenemo, da je učencem in učenkam spol učitelja pomemben, saj rezultati kažejo, da si učenke bolj kot učenci želijo, da jih poučujejo učiteljice; da jih poučujejo učitelji, pa si želi več učencev kot učenk.

Na podlagi teh rezultatov oziroma ugotovitev lahko **šesto hipotezo**, ki se glasi: »*Učenkam in učencem predstavlja spol učitelja pomembno vlogo, in sicer deklice si bolj želijo, da jih poučuje učiteljica, dečki pa si želijo učitelja*«, torej tudi **potrdimo**.

Tudi nekatere tuje raziskave, ki so zajele raziskovanje tega področja, so ugotovile enako. Tako npr. v Avstriji in Nemčiji (Austrian ..., 2006) ugotavljajo, da si večina učencev želi, da jih poučujejo učitelji; pri učenkah pa je opaziti, da si jih sicer res največ želi, da jih poučujejo učiteljice, a ima vseeno veliko deklic tudi željo, da jih poučujejo učitelji, kar pa kaže tudi naša raziskava.

#### 4.7 ANALIZA ODGOVOROV UČITELJEV IN UČITELJIC NA ODPRTO VPRAŠANJE O POTREBI PO IZKUŠNJAH UČENCEV IN UČENK TAKO Z UČITELJICAMI KOT UČITELJI NA RAZREDNI STOPNJI

Učiteljem in učiteljicam smo zastavili vprašanje: »Ali menite, da bi bilo z vidika otrok dobro, če bi imeli učenci in učenke na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji?«

V Tabeli 66 so predstavljeni rezultati. Kot je razvidno, večina izmed 120 učiteljev in učiteljic (93,3 %) meni, da bi bila spolna uravnoteženost razrednih učiteljev in učiteljic dobrodošla, saj bi tako lahko imelo več otrok izkušnje z obema spoloma učiteljev že na razredni stopnji. V stališčih med 59 učitelji in 61 učiteljicami ni opaznih statistično pomembnih razlik.

Tabela 66: (Ne)strinjanje učiteljev in učiteljic s tem, ali je z vidika otrok dobro, da imajo učenci in učenke na razredni stopnji izkušnje z učitelji in učiteljicami

<b>Spol</b> <b>Odgovor</b>	učiteljice f (%)	učitelji f (%)	skupaj f (%)	<b>Hi-kvadrat</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
Ne	6,6	6,8	6,7	,002	1	,961
Da	93,4	93,2	93,3			
Skupaj	100	100	100			

Svoj odgovor je od 120 učiteljev in učiteljic utemeljilo 74 (61,6 %); od tega 42 (71,2 %) učiteljev in 32 (52,4 %) učiteljic.

Tabela 67: Kategorije odgovorov učiteljev in učiteljic o tem, zakaj je z vidika učencev in učenk dobro, da imajo na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji

<b>KATEGORIJE ODGOVOROV UČITELJEV IN UČITELJIC</b>	<b>N</b>		
	<b>učitelji</b>	<b>učiteljice</b>	<b>skupaj</b>
Povezanost z družinskimi vzorci	16	10	26
Različna človeška narava oziroma drugačne lastnosti moških in žensk	10	9	19
Učitelj kot vzor in identifikacijski lik	4	3	7
Drugačen način vzgoje in poučevanja	6	4	10
Odziv otrok na moškega učitelja	4	6	10
Drugo	2	0	2



Odgovori učiteljev in učiteljic gredo nekoliko v različne smeri, vendar med njimi prevladuje mnenje (26 učiteljev in učiteljic), da je možno argumente za uravnoteženo spolno strukturo razrednih učiteljev povezovati z družino, kjer je pri vzgoji otrok zaželjena prisotnost tako ženske (matere) kot moškega (očeta):

*»Podobno kot v družini – zagovarjam vključenost obeh spolov pri vzgoji in izobraževanju, ker zagotovo to prinaša več pozitivnih posledic kot negativnih.«* (razredni učitelj)

Učitelji in učiteljice pogosto izpostavijo problem odraščanja otrok v enostarševskih družinah, kjer je odsoten oče, oziroma družine, kjer vzgaja predvsem mati:

*»Učenci in učenke pogrešajo učitelje, saj je vedno več otrok iz razvezanih družin in pogosto pogrešajo moški lik, ki ga potem lahko najdejo v učitelju.«* (razredna učiteljica)

*»V domačem okolju so otroci danes še vedno bolj prepuščeni ženski vzgoji, zato je v šoli, če imajo učitelja, ta sprememba zelo dobrodošla.«* (razredni učitelj)

Zanimivi sta stališči učitelja in učiteljice, ki izpostavita, da je lahko učiteljski tim v šoli zelo podoben starševskemu:

*»Predvsem v prvi triadi, da bi bil sodelovalni tim (učitelj razrednik in učitelj podaljšanega bivanja/moški in ženska) podoben družinskemu.«* (razredni učitelj, razredna učiteljica)

Nekateri učitelji in učiteljice (19 učiteljev in učiteljic), ki argumentirajo 'potrebo' po moškem in ženski tako v družini kot v šoli, se dotaknejo tudi razlik med moškimi in ženskami, ki jih vidijo v osebnostnih lastnostih moških in žensk:

*»Tako kot menim, da je v družinski vzgoji potrebna prisotnost mame in očeta, menim, da je tudi zaželena uravnotežena spolna struktura učiteljev in učiteljic – predvsem na razredni stopnji. Ženske in moški se že po naravi razlikujemo v načinih ravnanja in osebnostnih lastnostih, zato je prav, da se učenci in učenke srečajo tudi v šoli s temi razlikami.«* (razredna učiteljica)

Spet drugi učitelji in učiteljice dajo še večji poudarek na razlike v lastnostih med moškimi in ženskami in jih predstavijo kot pomemben argument, zakaj mora biti v šoli več moških. Vendar iz njihovih mnenj ni razvidno, ali te razlike med spoloma pripisujejo bolj genetskimi dejavnikom ali dejavnikom okolja:

»Pomembno je, da otrok v svojem odraščanju spozna vedenjske vzorce tako moškega kot ženskega spola.« (razredni učitelj)

»Ker se moški in ženske razlikujemo, je tako več možnosti, da v šoli učitelji in učiteljice spodbujamo interese učencev in učenk na različnih področjih.« (razredna učiteljica)

»Moški in ženska že po naravi različno gledata na svet in reagirata na probleme ter jih različno rešujeta.« (razredni učitelj)

»Moški in ženske se razlikujemo in dobro bi bilo, da se tega učenci in učenke navadijo že v šoli. Jim bo koristilo v življenju.« (razredna učiteljica)

Naslednje mnenje, ki ga izrazi eden od učiteljev, že nakazuje, da lahko iščemo argumente za bolj uravnoteženo spolno strukturo razrednih učiteljev in učiteljic tudi v tem, da predstavljajo učitelji in učiteljice učencem in učenkam pomembne vzore oziroma se učenci in učenke po njih zgledujejo:

»Lažje bi v sebi uravnovesili in razvili moški in ženski princip delovanja (ker naj bi bil v vsakem človeku), kajti imeli bi zgled pri učiteljih in učiteljicah.« (razredni učitelj)

Tako niso redka prepričanja učiteljev in učiteljic (7 učiteljev in učiteljic), da so v šoli učitelji in učiteljice pomembni vzori, pri čemer pogosto izpostavijo tudi pomembnost identifikacije otrok z istospolnimi odraslimi osebami:

»Tako se lahko učenci in učenke lažje poistovetijo z istospolno odraslo osebo – dečki z učitelji, deklice z učiteljicami. Je pa pomemben moški kot vzor tudi deklicam.« (razredna učiteljica)

»Prav je, da vstopajo učenci in učenke v socialni stik z obema spoloma učiteljev.« (razredni učitelj)

»Učitelji in učiteljice so na razredni stopnji še vedno velik vzor oziroma zgled učencem in učenkam. Moški lik je prav tako nujen pri identifikaciji in oblikovanju osebnosti.« (razredni učitelj)

Nadaljnji odgovori in argumenti učiteljev in učiteljic (10 učiteljev in učiteljic) govorijo o tem, da naj bi imeli ženske in moški drugačen način vzgoje in poučevanja, zaradi česar bi bilo dobro, da imajo učenci in učenke izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji:

*»Učenci in učenke bi se tako srečali z različnimi vzgojnimi stili in pristopi k poučevanju.«*  
(razredna učiteljica)

*»Učenci in učenke morajo spoznati različne pristope (različne metode dela), ki se zagotovo med moškimi in ženskami v čem razlikujejo. Na daljši rok gledano je to zelo pozitivno za otroke.«* (razredna učiteljica)

*»Dobro je, da se učenci in učenke navadijo različnega moškega in ženskega pristopa in bo tako zanje tudi lažji prehod z razredne na predmetno stopnjo, kjer pa je bistveno več moških.«*  
(razredni učitelj)

Spet drugi argumentirajo, da bi bilo dobro, če bi imelo več otrok izkušnje v šoli tudi z učitelji, ker naj bi le-ti imeli večjo avtoriteto, kot jo imajo učiteljice:

*»Avtoriteta moškega je večja, kar je pomembno pri današnjih vedenjsko problematičnih otrocih.«* (razredna učiteljica)

*»Učenci drugače gledajo na učitelja in le-ta ima pogosto večjo avtoriteto ne glede na to, ali je karakterno bolj 'blag' oziroma manj strog.«* (razredni učitelj)

*»Učitelji imajo pogosteje večjo avtoriteto in disciplino v razredu kot učiteljice, posledično pa je tudi manj problemov in konfliktov med otroki.«* (razredni učitelj)

*»Učenci in učenke potrebujejo tudi moško roko.«* (razredna učiteljica)

Med 10 učitelji in učiteljicami se pojavi tudi mnenje, da naj bi imeli učenci in učenke učitelje preprosto bolj radi kot učiteljice, nanje naj bi se 'drugače' odzivali in bi lahko bil že to dovolj velik argument, da bi jih moralo biti več na razredni stopnji:

*»Ker so otroci že od vrtca naprej večinoma navajeni na žensko oziroma na vzgojiteljico, je učitelj nekakšna popestritev oziroma 'dobrodošla' sprememba v vzgojno-izobraževalnem procesu.«* (razredni učitelj)

»Menim, da so učitelji zelo dobrodošli med učenci in učenkami; opažam, da jih imajo zelo radi, skoraj raje kot učiteljice.« (razredna učiteljica)

»Po izkušnjah sodeč nas imajo otroci radi in zato nas bi lahko bilo nekoliko več.« (razredni učitelj)

»Menim, da učenci moške drugače sprejemajo – priznajo jim drugačno 'vlogo' kot učiteljicam.« (razredna učiteljica)

»Otroci imajo raje učitelje, so bolj priljubljeni med učenci in učenkami, zato je tudi odziv staršev večinoma zelo pozitiven. Mislim, da so zaradi tega moški v tem poklicu tudi 'uspešnejši' kot ženske.« (razredna učiteljica)

Dva učitelja pa sta spolno strukturo razrednih učiteljev in učiteljic argumentirala bolj z vidika samega poklica in poudarila:

»V nobenem poklicu ni prav, da prevladuje samo en spol.« (razredni učitelj)

»Če bi bilo v šolah zaposlenih več moških, bi se tudi pestrost poklica in njegov ugled v družbi povečala. Spremenili bi se tudi medosebni odnosi v kolektivu, kar pa bi pozitivno vplivalo tudi na otroke.« (razredni učitelj)

Učitelji in učiteljice, ki ne vidijo potrebe po tem, da imajo otroci na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji, svojih odgovorov niso argumentirali.

#### 4.8 ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA

V teoretičnem delu smo rekli, da puščamo vprašanja o tem, ali učitelji drugače poučujejo od učiteljic, še odprta, saj različni avtorji (npr. Skelton, 2012) govorijo o 'drugačnih' pristopih moških in žensk, kjer pa se najpogosteje izpostavlja le predvidevanje, da uporabljajo učitelji pri poučevanju več praktičnih metod dela, ženske pa več verbalnih. Tako je bil naš namen v raziskavi pri učiteljih in učiteljicah ugotoviti, kakšna so njihova stališča o pogostosti njihove uporabe določenih metod in oblik dela pri pouku. Ugotovili smo, da je večina učiteljev in učiteljic izrazila stališče o srednje pogosti uporabi večine metod/oblik dela in da so se v stališčih med učitelji in učiteljicami pokazale statistično pomembne razlike le v eni metodi/obliki dela. Tako naša raziskava kaže, da naj bi učitelji pogosteje kot učiteljice pri učencih in učenkah spodbujali samostojno izdelovanje miselnih vzorcev.

Čeprav je v stališčih med učitelji in učiteljicami v pogostosti uporabe metod/oblik dela opaziti, da naj bi učitelji res nekoliko pogosteje uporabljali demonstracijske in operacijske metode dela, učiteljice pa metode, pri katerih se pričakuje več verbalnega izražanja (npr. metoda igralne improvizacije), o čemer govorijo tudi nekatere kvalitativne raziskave (npr. Jeraj, 2003), pa zaradi statistično nepomembnih razlik v stališčih med učitelji in učiteljicami tega z našo raziskavo ne moremo trditi. Seveda se prašujemo, ali stališča učiteljev in učiteljic o tem, kako pogosto uporabljajo določene metode/oblike dela, zrcalijo tudi njihovo dejansko prakso. Ugotavljamo, da bi bilo treba to področje raziskovanja še razširiti in se ga lotiti še z drugih vidikov ter z drugimi metodami raziskovanja (npr. z metodo opazovanja), ki bi morda omogočile drugačne ugotovitve. Zanimivo pa je, da je tudi malo več kot polovica učiteljev in učiteljic pri odprtem vprašanju v naši raziskavi izrazila mnenje, da ni razlik v načinu poučevanja med učitelji in učiteljicami. Slaba polovica učiteljev in učiteljic, ki pa zagovarja stališče, da učitelji drugače poučujejo kot učiteljice oziroma obratno, svoj odgovor najpogosteje argumentira s tem, da so razlike v načinu poučevanja med spoloma pogojene predvsem z drugačnimi lastnostmi moških in žensk ter tudi z uporabo drugačnih metod dela pri poučevanju. Zato menimo, da je potreben še razmislek o tem, kako se lotiti različnih (in morda tudi bolj ustreznih) pristopov k ugotavljanju razlik v načinu poučevanja med spoloma, saj se nam zastavi tudi vprašanje o tem, ali bi učitelji res drugače poučevali kot učiteljice

oziroma obratno, kako bi to lahko vplivalo na učence in učenke, na njihovo učenje, na učno uspešnost ipd. Ker pa smo v tuji literaturi nekajkrat zasledili prepričanja posameznih avtorjev (npr. Lingard idr., 2002; Sternod, 2011), da naj bi bil način poučevanja učiteljev 'bliže' dečkom (njihovim učnim stilom) in način poučevanja učiteljic 'bliže' deklicam (njihovim učnim stilom), smo želeli s stališči učencev in učenk o tem, koliko se z določenimi metodami/oblikami dela pri pouku naučijo, ugotoviti tudi, ali se razlikujejo stališča med dečki in deklicami in ali bi lahko na podlagi ugotovitev rekli, da npr. način poučevanja učiteljev manj 'ustreza' dečkom oziroma 'bolj ustreza' deklicam in njihovim učnim stilom.

Ugotavljamo, da z našo raziskavo tega ne moremo trditi. Naši rezultati govorijo o tem, da je tako večina učencev kot učenk izrazila stališče, da se z večino navedenih metod/oblik dela veliko in zelo veliko nauči. Spet se lahko vprašamo, koliko njihova stališča kažejo tudi pravo sliko o tem, ali se res veliko oziroma zelo veliko naučijo z večino metod/oblikami dela. Vseeno pa lahko rečemo, da statistično pomembne razlike v njihovih stališčih kažejo, da naj bi se deklice v primerjavi z dečki naučile več, če izdelujejo referat oziroma plakat v dvojicah, torej s sošolcem ali s sošolko.

Tudi tega področja bi se bilo torej treba lotiti s še drugačnimi metodami raziskovanja in poskušati ugotoviti, ali so pri določenih metodah/oblikah dela bolj aktivni dečki ali bolj deklice, prav tako bi lahko opazovali motivacijo dečkov in motivacijo deklic za delo pri določenih oblikah/metodah dela ipd.

Nekoliko drugačne ugotovitve pa nam ponuja naša raziskava glede razlik v načinu vzgoje med učitelji in učiteljicami. Analiza odprtega vprašanja učiteljem in učiteljicam o razlikah v načinu poučevanja med spoloma je pokazala, da večina učiteljic in učiteljev meni, da so razlike, pri čemer pa statistično pomembna razlika med spoloma pokaže, da tako meni več učiteljev kot učiteljic. Največ učiteljev in učiteljic išče razloge za razlike v načinu vzgoje v drugačni naravi moških in žensk oziroma v drugačnih osebnostnih lastnostih moških in žensk; pogosto pa je opaziti tudi povezavo vzgoje v šoli z vzgojo v domačem okolju, kjer naj bi po mnenju učiteljev in učiteljic ženske in moški drugače vzgajali otroke, zato tudi predvidevajo, da v šolskem prostoru ne more biti bistveno drugače. Podobno sta ugotovili že dve kvalitativni raziskavi (Jeraj, 2003, 2008), vendar smo v pričujoči raziskavi in ob stališčih

učiteljev in učiteljic o različnih vzgojnih pristopih (načinih vodenja razreda, discipliniranja in kaznovanja) ugotovili tudi, v čem naj bi se kazale razlike v načinu vzgoje med spoloma.

Do sedaj narejene raziskave nam o tem vprašanju ne ponujajo dovolj konkretnih odgovorov. Nekatere v svojih zaključkih večinoma poudarjajo večjo avtoriteto učiteljev kot učiteljic (npr. Garrahy, 2001) ali pa izpostavijo drugačen odnos učiteljev in odnos učiteljic do dečkov in deklic. Pri tem se večinoma omenja manjša potrpežljivost učiteljic do dečkov oziroma do njihovega vedenja; po mnenju učiteljic naj bi namreč dečki pogosto motili pouk. Avtorji raziskav sklepajo, da so bili dečki prav zaradi tega pri učiteljicah tudi pogosteje kaznovani kot deklice (npr. Younger idr. 1999).

Rečemo lahko, da je področje, ki zajema različne vzgojne pristope učiteljev in učiteljic ter različne načine njihovega discipliniranja in kaznovanja (na splošno v razredu in tudi posebej do dečkov in do deklic) in ki smo ga zajeli v našo raziskavo z namenom ugotavljanja razlik med spoloma v načinu vzgoje, zelo kompleksno. Nismo le ugotavljali, ali se kažejo razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami, temveč tudi, kakšna so stališča dečkov in stališča deklic o načinih vzgoje učiteljev in načinih vzgoje učiteljic.

Pri rezultatih najprej opazimo, da naj bi učenci in učenke veliko bolj kritično 'ocenjevali' vzgojne pristope učiteljev in učiteljic, medtem ko bi lahko na podlagi stališč učiteljev in učiteljic rekli, da imajo učitelji in učiteljice na splošno večinoma zelo 'pozitivno' predstavo o tem, kako vzgajajo otroke. Najbolj enotno stališče med učitelji in učiteljicami ter učenci in učenkami se pokaže v stališču, da naj bi bile deklice v šoli redko kaznovane, saj se edino pri trditvi *Kako pogosto kaznujejo deklice?* ne pokažejo statistično pomembne razlike v različnih stopnjah njihovega strinjanja.

Izpostaviti želimo predvsem ugotovitev, da lahko na podlagi statistično pomembnih razlik v stališčih med dečki in deklicami rečemo, da vidijo dečki nekatere vzgojne pristope učiteljev in vzgojne pristope učiteljic drugače, kot jih vidijo deklice oziroma obratno. Več statistično pomembnih razlik v stališčih med dečki in deklicami se pokaže v stališčih o vzgojnih pristopih učiteljic kot pa v stališčih o vzgojnih pristopih učiteljev. Na podlagi teh razlik tudi sklepamo, da ženski način vzgoje ni tako 'blizu' dečkom, kot je deklicam. Menimo, da stališča

dečkov kažejo na to, da so jim vzgojni pristopi učiteljev nekoliko 'bližji', čeprav veliko dečkov meni, da so učitelji tudi zelo strogi in da dečke pogosto kaznujejo. Ne moremo pa mimo ugotovitve, da deklice svojih stališč o načinu vzgoje učiteljev ne izražajo tako 'kritično' oziroma 'negativno', kot stališča o načinu vzgoje učiteljic 'negativno' izražajo dečki. S tem ugotovimo, da naše rezultate potrjujejo tudi izsledki nekaterih drugih raziskav (npr. Sternod, 2011).

Vprašanje o stališčih učiteljev in učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in deklic nas zanima, ker bi lahko bila njihova stališča eden od pomembnih dejavnikov učne uspešnosti učencev in učenk (npr. Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami o lastnostih dečkov govorijo o tem, da več učiteljic kot učiteljev meni, da dečki motijo delo v razredu, in da več učiteljev kot učiteljic meni, da so dečki radovedni/vedoželjni. Statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami o lastnostih deklic pa kažejo, da več učiteljic kot učiteljev pravi, da so deklice tudi konfliktno.

Pri tem se moramo zavedati predvsem dejstva, da učitelji in učiteljice s svojimi pozitivnimi stališči o učencih in učenkah spodbujajo pri njih večji interes za šolo in učenje, kar se izraža tudi v boljši učni uspešnosti teh učencev in učenk (npr. Razdevšek-Pučko, 1990a). Zato predvidevamo, da učitelji in učiteljice s svojimi negativnimi stališči o učenkah in učencih prav tako pomembno vplivajo na njihov interes za šolo, na motivacijo za učenje itd., ne nazadnje pa tudi na samo vedénje učencev in učenk. Pomembno vprašanje, ki ga izpostavljamo, je, kako bi lahko v naši raziskavi ugotovljene razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami o lastnosti dečkov in deklic vplivale nanje, na njihovo vedénje, motivacijo za šolsko delo, na učno uspešnost ...

Ne smemo namreč zanemariti niti ugotovitve, da stališča učiteljev in stališča učiteljic v naši raziskavi kažejo, da učiteljice vidijo lastnosti dečkov in lastnosti deklic bolj različno, kot jih vidijo učitelji. O tem govori več ugotovljenih statistično pomembnih razlik v stališčih učiteljic o lastnostih dečkov in deklic, kot pa je bilo ugotovljenih v stališčih učiteljev (te razlike smo natančno prikazali v Tabeli 55).



Posebej bi izpostavili mnenje, da se stališča učiteljev in učiteljic do učencev in učenk prav gotovo zrcalijo v njihovem vsakodnevnemu vedênju do učencev in učenk. Kar učitelji in učiteljice mislijo o njih, prav gotovo tudi 'ubesedijo', ko dajejo učencem in učenkam pozitivne ali negativne izjave oziroma skozi načine, kako jih za delo hvalijo ali grajajo. Tako kot učitelji in učiteljice ravnajo oziroma se vedêjo do dečkov in deklic, se v učencih in učenkah ustvarijo in oblikujejo pozitivna/negativna občutja in tudi mnenje o njih samih (npr. o tem, koliko zmorejo, koliko so sposobni, kaj se od njih pričakuje ipd.). Menimo, da stališča učiteljev in učiteljic o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in deklic zelo pomembno vplivajo tudi na motiviranost dečkov in deklic za šolsko delo. Seveda pa si učenci in učenke na podlagih stališč učiteljev in učiteljic o njih, kot izpostavi Razdevšek-Pučko (1990a), ustvarijo tudi podobo o šoli, o ocenah, disciplini, učenju in tudi o učiteljih in učiteljicah.

Kako bi torej lahko interpretirali ugotovljene statistično pomembne razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami o lastnostih deklic in lastnostih dečkov? Sklepamo, da bi lahko bili dečki pri učiteljih bolj sodelovalni in motivirani za šolsko delo kot pri učiteljicah, saj več učiteljev kot učiteljic izrazi stališče, da so dečki radovedni/vedoželjni, in to njihovo stališče o njih bi lahko pomembno vplivalo na dečke. Več učiteljic kot učiteljev pa je izrazilo stališče, da dečki pogosto motijo pouk. Ta ugotovitev je podobna ugotovitvam v nekaterih tujih raziskavah, ki smo jih že omenili (npr. Younger idr. 1999). Iz tega bi lahko morda sklepali, da učiteljice, ki izražajo to stališče, takšno vedênje dečkov tudi pričakujejo. Ta njihova pričakovanja pa lahko posledično vplivajo na samo vedênje dečkov v razredu in morda tudi na manjšo avtoriteto učiteljic pri dečkih.

Z analizo zaključnih ocen in splošnega učnega uspeha dečkov in deklic smo potrdili ugotovitve nekaterih raziskav, ki govorijo o tem, da so deklice v šoli uspešnejše od dečkov, ko njihovo znanje ocenjujejo učitelji in učiteljice. Kot smo opozorili, se razlike v dosežkih med dečki in deklicami pri eksternih preverjanjih ne kažejo pogosto (izjema je le pri bralni pismenosti), kot se pri ocenjevanju učiteljev in učiteljic. Večina raziskav pri ugotavljanju razlik v učni uspešnosti med dečki in deklicami zanemari spol učitelja kot pomemben dejavnik, kar pa je posebna vrednost naše raziskave, saj nas je predvsem zanimalo, ali učiteljice ocenjujejo znanje dečkov in znanje deklic drugače kot učitelji oziroma obratno.

Tudi z našo raziskavo smo ugotovili, da dosegajo deklice v primerjavi z dečki v 4. in 5. razredu boljši učni uspeh na vseh merjenih področjih (pri matematiki, slovenščini, naravoslovju, splošnem učnem uspehu), ko njihovo znanje ocenjujejo učitelji in učiteljice. O podobnih ugotovitvah v svoji raziskavi govori tudi Marjanovič Umek (v Marjanovič Umek in Gaber, 2009).

Rezultati naše raziskave pa ponujajo še eno pomembnejšo ugotovitev, in sicer da učiteljice ocenjujejo znanje dečkov in znanje deklic bolj različno kot učitelji.

Analiza ocen pokaže, da dosegajo deklice pri učiteljicah in učiteljih zelo podobno povprečno zaključno oceno; medtem ko dečki dosegajo pri učiteljicah nižjo povprečno zaključno oceno kot pri učiteljih na vseh merjenih področjih.

Še pomembnejša je torej ugotovitev, da učitelji podobno ocenjujejo znanje deklic in dečkov pri matematiki, naravoslovju, določijo jim podoben splošni učni uspeh, saj je na omenjenih področjih podoben delež dečkov in delež deklic ocenjen z zaključnimi ocenami od 1 do 5. Le pri slovenščini opazimo, da je pri učiteljih npr. več deklic kot dečkov z višjimi zaključnimi ocenami oziroma več dečkov kot deklic z nižjimi zaključnimi ocenami.

Ocenjevanje učiteljic pa pokaže, da znanje deklic in znanje dečkov ocenjujejo zelo različno na vseh merjenih področjih. Ugotovili smo, da so se med deleži dečkov in deleži deklic pri posameznih zaključnih ocenah od 1 do 5 pokazale statistično pomembne razlike. Tako lahko vidimo, da pri učiteljicah dosega več dečkov kot deklic nižje zaključne ocene oziroma več deklic kot dečkov dosega pri učiteljicah višje zaključne ocene.

S temi ugotovitvami smo lahko naše predvidevanje, da so dečki na razredni stopnji učno uspešnejši, če jih poučujejo učitelji, tudi potrdili.

Zanimiva ugotovitev, mimo katere ne moremo, je, da ima več deklic kot dečkov višje zaključne ocene pri slovenščini tako pri učiteljicah kot učiteljih. Pri tem smo seveda opazili in izpostavili, da vseeno več dečkov dosega najvišjo zaključno oceno (5) pri učiteljih kot pa pri učiteljicah. Pri ocenjevanju učiteljic je namreč opaziti, da je npr. kar enkrat več deklic kot dečkov z najvišjimi zaključnimi ocenami (5). Da dosegajo pri slovenščini deklice bistveno

boljše rezultate kot dečki, pa govorijo tudi rezultati nekaterih mednarodnih raziskav o bralni pismenosti (TIMMS 2007).

Znotraj naših ugotovitev o razlikah v učni uspešnosti med dečki in deklicami je zanimiva tudi raziskava Peček in Lesar (2006), ki kaže, da razredni in predmetni učitelji in učiteljice menijo, da med dečki in deklicami v učni uspešnosti ni razlik; z izsledki naše raziskave pa dokazujemo, da to ne drži.

Seveda se nam ob teh ugotovitvah postavi pomembno vprašanje, zakaj se te razlike v učni uspešnosti med spoloma sploh pojavljajo. Večina dosedanjih raziskav nam ponuja ugotovitve, da dajejo učitelji in učiteljice (torej ne glede na njihov spol) deklicam višje ocene kot dečkom, zaradi česar se tudi sprašujemo, ali je ocenjevanje učiteljev enako pravično do dečkov in deklic. Ali kot se sprašuje tudi Marjanovič Umek (v Marjanovič Umek in Gaber, 2009), ali morajo morda pri učiteljih in učiteljicah dečki pokazati več znanja kot deklice za enako oceno.

Bistvo izsledkov naše raziskave o razlikah v učni uspešnosti med dečki in deklicami je torej spoznanje, da so učiteljice tiste, ki slabše ocenjujejo znanje dečkov v primerjavi z znanjem deklic. Kot kažejo rezultati, učitelji ocenjujejo znanje dečkov in znanje deklic zelo podobno na vseh merjenih področjih; in kot smo rekli, je pri učiteljih tudi več dečkov z višjimi zaključnimi ocenami kot pri učiteljicah. Zato se nam zdi potrebno v ta kontekst vključiti vsa tista predvidevanja oziroma vprašanja raziskovalcev, ali morda lahko feminizacija učiteljskega poklica oziroma dejstvo, da poučujejo na razredni stopnji predvsem učiteljice, vpliva na slabšo učno uspešnost dečkov. Na podlagi naših izsledkov o razlikah v učnih rezultatih med dečki in deklicami menimo, da je odgovor preprosto mogoče iskati tudi v tej tezi. Vprašanje, ki nas pri tem še posebno zanima, je, zakaj dečki dosegajo pri učiteljicah v primerjavi z deklicami slabše učne rezultate na vseh merjenih področjih – torej pri matematiki, slovenščini, naravoslovju ter pri splošnem učnem uspehu.

V povezavi z učno uspešnostjo učencev in učenk ne smemo pozabiti omeniti tudi možnega vpliva osebnosti učiteljev in učiteljic. Na podlagi nekaterih teoretičnih izhodišč o tem, katere so tiste osebnostne lastnosti in lastnosti povezane z delom učiteljev in učiteljic, ki jih morajo

imeti učitelji in učiteljice (npr. Pergar-Kuščer, 2003; Šinkovec, 2000; Juriševič, 1996), smo pogledali stališča učiteljev in učiteljic ter stališča dečkov in deklic v naši raziskavi o teh učiteljevih lastnostih. Stališča učiteljev in stališča učiteljic o osebnostnih lastnostih ter lastnostih, ki so povezane z njihovim delom in ki naj bi jih imeli vsi učitelji in učiteljice, niso pokazale nobenih statistično pomembnih razlik med spoloma. Na podlagi statistično pomembnih razlik v stališčih med dečki in deklicami o teh lastnostih pa lahko rečemo, da dečki o nekaterih od teh lastnosti pri učiteljih in učiteljicah menijo nekoliko drugače kot deklice oziroma obratno. Razlike v stališčih med dečki in deklicami o lastnostih učiteljic namreč kažejo, da več dečkov kot deklic meni, da učiteljice v razredu ne znajo ustvariti prijetnega vzdušja, da niso pravične, razumevajoče, prijazne in nasmejane, da ne delajo z veseljem in da med otroki niso priljubljene. Več dečkov kot deklic tudi meni, da so učiteljice stroge in malo takšne, da bi otroke spodbujale. Razlike v stališčih med dečki in deklicami o lastnostih učiteljev pa se pokažejo le pri eni trditvi. Več dečkov kot deklic pravi, da so učitelji tudi strogi. S tem ugotavljamo, da so do osebnostnih lastnosti učiteljic in do lastnosti, ki so povezane z njihovim učiteljskim delom, dečki veliko bolj 'kritični' oziroma 'negativni', kot so deklice. Do lastnosti učiteljev pa izraža večina dečkov in deklic bolj 'pozitivna' stališča.

Tako je za nas v naši raziskavi pomembna tudi ugotovitev o tem, katere lastnosti morajo po mnenju učencev in učenk imeti učitelji in učiteljice. Ko smo učence in učenke nagovorili, naj v anketnem vprašalniku naštejejo 3 lastnosti, ki jih morajo po njihovem mnenju imeti učitelji in učiteljice, smo ugotovili, da je med 10 najpogosteje omenjenimi lastnostmi pri obeh spolih 7 skupnih. Ugotovili smo, da morajo biti učitelji in učiteljice po mnenju učencev in učenk prijazni, pravični, razumevajoči, potrpežljivi, imeti morajo smisel za humor in v razredu morajo znati vzpostaviti red. Še pomembnejša je ugotovitev, da razlike med spoloma kažejo, da dečki pogosteje kot deklice izrazijo tudi, da morajo biti učitelji in učiteljice tudi športni, strogi, zabavni in delo morajo z veseljem opravljati. Deklice pa pogosteje kot dečki izpostavijo, da morajo učitelji in učiteljice znati tudi dobro razlagati učno snov, ne smejo biti strogi, spodbujati morajo otroke in jih v šoli veliko naučiti. Pri razlikah v stališčih dečkov in deklic med osebnostnimi lastnostmi učiteljev in učiteljic tako najbolj izstopa *strogost*, za katero smo ugotovili, da jo deklice vidijo kot 'neželeno' lastnost učiteljev in učiteljic, dečki pa si stroge učitelje in učiteljice želijo. Tako npr. opazimo, da dečki *strogost* pripisujejo tudi

svojim učiteljem in učiteljicam. Deklice, ki pa na splošno ne želijo, da bi bili učitelji in učiteljice strogi, te lastnosti pri svojih učiteljih in učiteljicah ne prepoznajo tako pogosto, kot jih dečki.

Del vprašalnika za učitelje in učiteljice so bile tudi osebnostne lastnosti, ki se jih v današnjem času še vedno pogosto omenja kot tipično moške in tipično ženske oziroma se govori o spolnih stereotipih moških in žensk (npr. Musek, 1997; Avsec, 2002). Učitelji in učiteljice so izrazili stališča, koliko te osebnostne lastnosti veljajo za njih. Naša raziskava kaže, da so v stališčih med učitelji in učiteljicami statistično pomembne razlike v 5 osebnostnih lastnostih. Učiteljice si bolj kot učitelji pripisujejo lastnosti, kot so: *nežnost, skrbnost, natančnost, prijaznost in rad imeti otroke*.

Ugotavljamo, da na podlagi statistično pomembnih razlik v stališčih med učitelji in učiteljicami v 5 od 38 osebnostnih lastnosti še ne moremo reči, da tako moški kot tudi ženske v učiteljskem poklicu zelo spolno stereotipno doživljajo svojo moškost oziroma ženskost in da bi s tem tudi lahko pomembno vplivali na spodbujanje oziroma oblikovanje stereotipov pri učencih in učenkah. To sklepamo zaradi tega, ker rezultati o stališčih učiteljev in stališčih učiteljic tudi kažejo, da si visok delež učiteljev velikokrat pripisuje lastnosti, ki naj bi danes v družbi pogosto veljale bolj za ženske (npr. čustvenost, ljubeznivost, nežnost, toplina, občutek za estetiko, sočustvovanje, občutljivost za potrebe drugih). Ugotovimo tudi nasprotno: visok delež učiteljic v naši raziskavi si velikokrat pripisuje tudi nekatere 'moške lastnosti' (npr. moč, pogum, želja po tveganju, tekmovalnost, logičnost, odločnost, športnost).

Tako bi morda lahko sklepali, da moški in ženske v učiteljskem poklicu ne le da ne predstavljajo neke tipične tradicionalne moškosti oziroma ženskosti, ampak celo 'prevzemajo' tudi lastnosti nasprotnega spola, zaradi česar težko govorimo o tem, da so tipično ženske in tipično moške lastnosti (več o tem v Avsec, 2002) velikokrat zastopane tudi med slovenskimi razrednimi učitelji in učiteljicami. Rezultati naše raziskave nakazujejo, da bi morda lahko govorili tudi o tem, da učitelji in učiteljice s svojimi stališči o stereotipnih osebnostnih lastnostih kažejo neko drugačno poimenovanje in dojetje moškosti oziroma ženskosti. Takšno 'novo' oziroma 'alternativno' dojetje moškosti oziroma ženskosti, pri katerem so

meje, kaj je bolj 'primerno' za ženske in kaj bolj za moške, zabrisane, naj tudi ne bi 'omejevalo' posameznikov pri vsestranskem razvoju njihove osebnosti (Austrian ..., 2006).

Seveda pa kljub temu ne moremo kar tako mimo pomembne ugotovitve, da se učitelji v naši raziskavi nimajo pogosto za nežne, skrbne, natančne, prijazne in za takšne, da bi imeli radi otroke, kot se imajo učiteljice. Vprašanje, ki si ga ob tem zastavljamo in ga puščamo odprtega, je, zakaj je tako. Sprašujemo se namreč, ali se ugotovljene razlike med spoloma v resnici tudi kažejo v praksi ali pa so (predvsem) učitelji izrazili svoja stališča bolj na družbeno 'sprejemljiv' način – vedoč, katere osebnostne lastnosti so zanje manj 'primerne'. Če pogledamo raziskave, ki govorijo o družbeno 'sprejemljivi' moškosti pri učiteljih (npr. Jeraj, 2008), ni presenetljiva ugotovitev, da se lahko moški v učiteljskem poklicu znajdejo v precepu, kakšno moškost pravzaprav predstavljati, saj so lahko moški, ki predstavljajo tradicionalno moškost, v družbi obravnavani kot 'brezčutni' – moški, ki pa so nežni, skrbni in sposobni empatije, ki imajo radi otroke, pa za 'poženščene' in 'čudne' (npr. Allan, 1993). Prav tako se med njimi pogosto pojavi strah, da bi jih zaradi lastnosti, ki se jih v družbi še vedno bolj pripisuje ženskam, označili celo za homoseksualce ali pedofile (Jeraj, 2008).

V zadnjem delu anketnega vprašalnika smo učence in učenke vprašali, kaj jim je ljubše – da jih poučujejo učitelji ali učiteljice. Izsledki raziskave kažejo statistično pomembne razlike med dečki in deklicami. Da jih poučujejo učiteljice, si želi več deklic; da jih poučujejo učitelji, pa si želi več dečkov. Prav tako smo ugotovili, da si tudi visok delež deklic zelo želi, da jih poučujejo učitelji, medtem ko je delež dečkov, ki bi si zelo želeli, da jih poučujejo učiteljice, opazno nižji. S tem ugotavljamo tudi veliko podobnost naših ugotovitev z ugotovitvami nekaterih drugih raziskav (npr. Austrian ..., 2006).

Omeniti pa moramo, da že na podlagi ugotovljenih statistično pomembnih razlik v stališčih med dečki in deklicami o vzgojnih pristopih in o osebnostnih lastnostih učiteljev ter o vzgojnih pristopih in o osebnostnih lastnostih učiteljic lahko sklepamo, da imajo dečki nekoliko raje učitelje kot učiteljice. Prav tako bi lahko rekli, da imajo morda deklice nekoliko raje učiteljice kot učitelje, čeprav se nam pojavi tudi dvom o tem, ali res vidijo deklice svoje učiteljice tako 'pozitivno', kot vidijo npr. dečki svoje učitelje (npr. veliko deklic meni, da

učiteljice nikoli ali zelo redko pripravijo aktivnosti, ki so ljube deklicam, iz česar gre sklepati, da z vidika velikega deleža deklic učiteljice ne prepoznajo pogosto želja in potreb deklic).

Na podlagi vseh izsledkov naše raziskave si torej upamo trditi, da si dečki bolj želijo, da jih poučujejo učitelji, kakor tudi, da dosegajo dečki v povprečju boljši učni uspeh na vseh merjenih področjih pri učiteljih kot pa pri učiteljicah. Po našem mnenju sta to že dva dovolj močna argumenta za to, da je treba razmišljati o bolj uravnoteženi spolni strukturi razrednih učiteljev.

Zato smo v zadnjem delu anketnega vprašalnika za učitelje in učiteljice tudi učiteljem in učiteljicam zastavili vprašanje, ali bi bilo po njihovem mnenju dobro, da imajo učenci in učenke že na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji. Analiza odgovorov pokaže, da je večina učiteljev in učeljic odgovorila pritrdilno. V stališčih med učitelji in učiteljicami se ni pokazala statistično pomembna razlika. Največ učiteljev in učeljic je svoj pritrdilni odgovor argumentiralo s tem, da je možno potrebo otrok po izkušnjah z učiteljicami in z učitelji že na razredni stopnji povezati z družino, v kateri otrok odrašča in kjer sta pri vzgoji otrok zaželjena tako ženski kot moški lik. Po mnenju učiteljev in učeljic je pomembno, da imajo učenci in učenke na razredni stopnji izkušnje z obema spoloma učiteljev tudi zato, ker naj bi bil danes v otrokovi družini eden od likov pogosto odsoten (v vzgoji otrok naj bi bil pogosteje fizično ali psihično odsoten moški lik, torej oče) in so zato, predvsem z vidika identifikacije in pozitivnih vzorov/zgledov dečkom in deklicam, v šoli pomembni tako učiteljice kot učitelji. Pogosto pa se med učitelji in učeljicami pojavi tudi mnenje, da imajo učitelji večjo avtoriteto kot učeljice, ki pa je pri današnjih 'vedenjsko problematičnih' generacijah otrok velikega pomena, pri čemer se izpostavi, da je največ disciplinskih težav prav z dečki. Tako naj bi imel moški lik s tega vidika v šoli pomembno vlogo predvsem pri dečkih ter pri njihovem vedênju.



## 5 SKLEPI IN USMERITVE

V raziskavi *Pomen spola razrednih učiteljev pri vzgoji in izobraževanju dečkov in deklic* smo poskušali osvetliti spol učitelja kot enega od pomembnih dejavnikov v vzgojno-izobraževalnem procesu. Izpostavili smo pomen spola učiteljev z različnih vidikov in ugotavljali npr., ali so razlike v stališčih med učitelji in učiteljicami v načinu poučevanja, v načinu vzgoje, o osebnostnih in vedenjskih lastnostih dečkov in o osebnostnih in vedenjskih lastnostih deklic, ali je spol učitelja pomemben dečkom in deklicam in ali spol učitelja vpliva tudi na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami.

Na podlagi teoretičnih izhodišč, ki se vsebinsko povezujejo z našim raziskovanjem in ki smo jih zasledili v slovenski in tuji strokovni literaturi, predstavljamo torej predvsem razlike v stališčih med razrednimi učiteljicami in učitelji ter v stališčih med dečki in deklicami.

Ker ugotavljanje razlik med učitelji in učiteljicami v načinu poučevanja in v načinu vzgoje temelji predvsem na stališčih učiteljev in učiteljic, smo opozorili, da je treba tem področjem v prihodnje nameniti še večjo pozornost in se raziskovanja lotiti še z drugimi metodami raziskovanja. Dejstvo je, da se v vsakdanji praksi med učitelji in učiteljicami, med starši, med učenci in učenkami omenja, da učitelji drugače vzgajajo in poučujejo kot učiteljice oziroma obratno, vendar stališča učiteljev in učiteljic v naši raziskavi pri odprtih vprašanjih pokažejo, da se malo več kot polovica vseh strinja s tem, da se način poučevanja med učitelji in učiteljicami ne razlikuje; je pa večina izrazila stališče, da učitelji drugače vzgajajo kot učiteljice in obratno.

Ugotavljanje razlik v stališčih med učitelji in učiteljicami npr. v načinu poučevanja, v načinu vzgoje, o njihovih osebnostnih lastnostih, o osebnostnih in vedenjskih lastnostih dečkov in o osebnostnih in vedenjskih lastnostih deklic ... nam predstavlja pomembno podlago tudi za ugotavljanje vzrokov za razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami.

Kot eno najpomembnejših ugotovitev naše raziskave je treba izpostaviti, da učitelji in učiteljice ocenjujejo znanje deklic zelo podobno na vseh merjenih področjih, znanje dečkov v primerjavi z znanjem deklic pa ocenjujejo učiteljice bolj različno kot učitelji. Pri učiteljicah dosega več dečkov kot deklic na vseh področjih nižje zaključne ocene oziroma več deklic kot dečkov dosega pri učiteljicah višje zaključne ocene.



Tako bi lahko ob dejstvu, da na razredni stopnji poučujejo večinoma ženske, zagovarjali tezo, da so v današnji šoli deprivilegirani dečki, o čemer govorijo tudi nekateri tuji avtorji (npr. Gilbert in Gilbert, 1998; Skelton, 2001). Prav s tega vidika se nam zdi še toliko bolj zanimivo in hkrati nenavadno stališče v zvezi z razlikami med spoloma, zapisano v slovenski Beli knjigi iz leta 1995 (in nato v 2. izdaji 1997), kjer je poudarjeno, da »moramo, ko govorimo o pravicah otroka, spregovoriti tudi o pravicah deklet in o protislovnosti ideje o enakih možnostih v neenakem sistemu edukacije, ki na tak ali drugačen način še vedno privilegira pripadnike enega spola« (Bela knjiga, 1997: 23). Tako Bela knjiga (1997) kot privilegiran spol izpostavlja dečke, kljub temu da je že nekaj časa jasno, da so z vidika učnih dosežkov privilegirane deklice. Opaziti pa je mogoče spremembe v Beli knjigi iz leta 2011, kjer se izpostavi, da »vprašanja, ki zadevajo (ne)enakost spolov na področju vzgoje in izobraževanja, niso obrobna. Enakost med spoloma je namreč temeljna pravica, pa tudi pedagoško vprašanje, ki zadeva vse udeležence in udeleženke v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pomembna je tudi za učinkovitost učnega procesa in učni uspeh ter za kakovost znanja, ki ga dosežejo deklice in dečki. To od vseh vključenih v področje vzgoje in izobraževanja terja aktivni razmislek o lastnih praksah in vrednotah, pa tudi ukrepanje na različnih ravneh šolskega sistema« (Bela knjiga, 2011: 37).

Vendar se pri tem sprašujemo, ali nam bo ob vedno pogostejših spoznanjih o vzrokih za razlike v učni uspešnosti med spoloma – torej tudi npr. dejstvo, da je lahko spol učitelja eden od pomembnih dejavnikov za razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami (kar nekateri tuji avtorji že dalj časa opozarjajo), prodrlo v zavest, da je treba tudi v slovenskem šolstvu nekaj spremeniti, da se bo stanje sčasoma spremenilo.

Če torej ponovno osvetlimo dejstvo, da danes poučujejo na razredni stopnji večinoma učiteljice, pri katerih smo opazili, da dosegajo dečki slabši učni uspeh v primerjavi z deklicami, se lahko, predvsem kar se tiče ocenjevanja znanja, sprašujemo o pravičnosti današnje šole. Prav tako ne moremo mimo vprašanja, koliko učitelji in učiteljice pri ocenjevanju znanja in nato tudi pri zaključni oceni še vedno upoštevajo vzgojne dimenzije, kot so npr. vestnost, marljivost, trud, pomoč drugim, prinašanje domačih nalog ..., kljub temu da današnji *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja tega ne dopušča več*.

V raziskavi, ki sta jo naredili Peček in Lesar (2006), se med učitelji in učiteljicami namreč pokaže velika potreba po tem, da bi se pri oceni še vedno upoštevale tudi vzgojne dimenzije, pri čemer pa veliko učiteljev in učiteljic tudi prizna, da jih danes, kljub novemu pravilniku, še vedno upošteva. Tako ostaja vprašanje, katere so te pomembne vzgojne dimenzije, ki jih učitelji in učiteljice od učencev in učenk pričakujejo in ki seveda (lahko) posledično vplivajo na ocenjevanje znanja učencev in učenk, še odprto.

Lahko se navežemo tudi na nekatere raziskave (npr. SEED, 2006, Toličič in Zorman, 1977), ki opozarjajo, da je znanje učencev in učenk zelo težko objektivno ocenjevati, ne da bi učitelji in učiteljice pri ocenjevanju upoštevali še nekatere vzgojne dimenzije. Zato bi bilo vredno razmisliti o možnosti, da se raziščejo tudi stališča učiteljev in učiteljic o tem, kaj vse upoštevajo pri ocenjevanju: gre res le za ocenjevanje znanja ali pri oceni učencev in učenk upoštevajo tudi različne vzgojne dimenzije.

Najverjetneje pa, kot smo že omenili, tudi pričakovanja in stališča učiteljev in učiteljic o učencih in učenkah ne igrajo ravno zanemarljive vloge pri ocenjevanju znanja. Ker smo v stališčih učiteljev in v stališčih učiteljic o osebnostnih in vedenjskih lastnostih dečkov in deklic ugotovili statistično pomembne razlike, se sprašujemo, koliko bi lahko na ocenjevanje znanja dečkov vplivalo tudi dejstvo, da učiteljice vidijo dečke v primerjavi z deklicami kot manj radovedne/vedoželjne ter kot bolj moteče pri pouku. Prav tako opazimo, da več učiteljic kot učiteljev meni, da so do dečkov manj potrpežljive, kar lahko kaže, da težje prenašajo njihovo 'nemirnost', 'živahnost', klepetanje med poukom itd., kar po vsej verjetnosti pravtako nekoliko vpliva na ocenjevanje njihovega znanja. Na to sta opozarjala že Toličič in Zorman (1977), ko sta ugotovila povezanost med socialnostjo in povprečno šolsko oceno, ki se razlikuje glede na spol. Njuni rezultati govorijo o tem, da so dečki bolj nemirni in moteči pri pouku, in to vedênje dečkov povežeta tudi z nižjimi ocenami.

Kot smo ugotovili, sta učna motivacija in samopodoba posameznika pomembna dejavnika pri tem, kako se bo posameznik trudil za šolsko delo, kakšen odnos bo imel tako rekoč do vsega, kar je povezano s šolo – celo do branja kot prostočasne aktivnosti. So morda res pričakovanja in stališča staršev ter učiteljev in učiteljic o osebnostnih in vedenjskih lastnostih dečkov in deklic tista, ki tudi pomembno vplivajo na oblikovanje stereotipnih spolnih vlog ter

pojmovanj 'ustrezne' moškosti in ženskosti? Če je tako, bi lahko rekli, kot kažejo izsledki nekaterih raziskav, ki smo jih prikazali, da se od deklic pogosto pričakuje, da bodo v šoli pridne, sodelovalne, prijazne ipd.; dečki pa so pač že po 'naravi' bolj živahni in jih bolj kot šola zanimajo druge stvari, zato naj bi se njihovo nemirnost in neprimerno vedenje od njih ponekod celo pričakovalo. Naša raziskava sicer pokaže, da učiteljice gledajo na lastnosti dečkov in lastnosti deklic drugače kot učitelji, vendar smo lahko le delno potrdili, da se učitelji v stališčih o osebnostnih lastnostih in vedenjskih reakcijah dečkov in deklic statistično pomembno razlikujejo od učiteljic.

Ker se zavedamo, da šola in z njo povezana vzgoja in izobraževanje sicer ne more edina prevzemati pomembne vloge pri odpravljanju spolnih stereotipov pri učencih in učenkah, ampak ima kljub temu pri tem zelo pomembno vlogo, menimo, da bi se morali zaposleni v šolstvu, predvsem tisti, ki vsakodnevno delajo z otroki, zavedati svojih pričakovanj/stališč do dečkov in deklic. Bistvenega pomena je torej 'občutljivost' oziroma 'samorefleksija' učiteljev in učiteljic do vprašanj povezanih s spolom. Zavedati se je treba, da šola zagotavlja zelo pomembno socializacijsko okolje in 'prikritemu' kurikulumu gre zagotovo pripisati večjo vlogo.

Strokovnjaki, ki spodbujajo integracijo načela enakosti spolov v šolah pri nas, so npr. v navodilih za izobraževanje učiteljev in učiteljic zapisali, da je treba pri usposabljanju učiteljev »ozavestiti učitelje in učiteljice o njihovih lastnih stereotipih, ki so se razvili med njihovim socialnim razvojem in jih podzavestno prenašajo naprej« (Spodbujanje integracije ..., 2006: 62). Sprašujemo se, koliko je bilo v izobraževanju študentov in študentk na naših pedagoških fakultetah in v izobraževanju zaposlenih učiteljev in učiteljic v slovenskih šolah na področju spolnih stereotipov oziroma na področju ozaveščanja njihovih stereotipov ter tudi odpravljanja le-teh že narejenega. Kot pomembno ugotovitev naše raziskave lahko izpostavimo, da tako učiteljice kot učitelji npr. dečke in deklice zelo redko oziroma nikoli ne spodbujajo k 'netipično' spolnim igram, kar ustvari predvsem sum, da tudi učitelji in učiteljice pri nas s svojimi stališči, ki se seveda odražajo v njihovem delu z otroki, spodbujajo spolne stereotipe in le malo pripomorejo k njihovemu odpravljanju.

Poljski raziskovalni projekt (Lalak, v EACEA, 2010) pokaže, da je na področju odpravljanja stereotipov pri učencih in učenkah velikega pomena tudi sodelovanje učiteljev in učiteljic s

starši, vendar se v tem sodelovanju pojavijo težave, kajti dejstvo, ki ga navajajo, je, da učitelji in učiteljice za vprašanja enakosti spolov (še) niso dovolj usposobljeni, zato staršem tudi ne znajo/zmorejo smiselno svetovati.

Kljub temu pa je, predvsem nam v razmislek, zanimivo pogledati nekatere primere tujih šolskih ministrstev, ki želijo vzpostaviti sodelovanje s starši; objavljajo informativna gradiva o enakosti spolov za starše. Za primer lahko damo Irsko, kjer so staršem pripravili informativno gradivo z informacijami o enakosti spolov, s ciljem izboljšati zavest o spolnih stereotipih ter starše seznaniti s praktičnimi smernicami o tem, kako lahko pomagajo pri uveljavljanju načela enakosti spolov v šolah, kjer se šolajo njihovi otroci (EACEA, 2010).

Z vidika spolnih vlog in spolnih stereotipov ter načela enakosti spolov v družbi menimo, da je pomembno posebej poudariti, da ni treba spodbuditi le deklice, da pogumno vstopijo v različna 'moška' področja, temveč je nujno tudi dečke spodbuditi k raziskovanju področij, ki družbeno veljajo za 'ženska'. Torej imajo pri tem pomembno vlogo tako starši kot vzgojitelji in vzgojiteljice ter učitelji in učiteljice. Menimo, da lahko pomembno vplivajo na razmišljanja otrok, kakšno vedenje je primerno oziroma ustrezno za dečke in deklice v naši družbi, kar ustvarja (ne)enakopraven odnos med spoloma na različnih področjih življenja. In prav zaradi tega bi bilo najprej treba 'prevzgojiti' tiste, ki vzgajajo.

Niso osamljene tuje ugotovitve, ki kažejo, da vzgojitelji in vzgojiteljice ter učitelji in učiteljice pogosto 'dovolijo' dečkom, da so bolj nagajivi, ker menijo, da to spada k njihovi naravi, iz istega razloga pa od deklic pričakujejo, da prevzemajo opravila, ki se štejejo za ženska. Razlike se kažejo tudi v pričakovanjih učiteljev in učiteljic, kot je pokazala npr. malteška študija (Chetcuti, 2009), da učitelji in učiteljice naravoslovja znanje deklic pogosteje pripisujejo njihovim vedenjskim vzorcem kot kognitivnim ali intelektualnim sposobnostim. To pomeni, da se učitelji in učiteljice na splošno premalo zavedajo svojih stališč o lastnostih dečkov in deklic ter tako 'tiho' vplivajo na vedênje učencev in učenk (Tsouroufli, 2002). Zato so npr. učiteljem in učiteljicam na Škotskem predlagali, naj bodo pri poučevanju občutljivi do razlik med spoloma, upoštevajo naj razlike pri načinu poučevanja in izogibajo naj se vsiljevanju stereotipov (SEED, 2006).

Ob mislih Razdevšek-Pučko (1990a), da se nekateri učenci in učenke tudi nekritično prilagodijo zahtevam učiteljev in učiteljic, ker jim to prihrani napor, in da učenci in učenke »odkrijejo, da je najlažje, če se vedejo tako, da ugodijo učiteljem in učiteljicam, saj je na tak način pot do dobrih rezultatov (ocen) ne le lažja, ampak tudi zanesljivejša kakor učenje in razmišljanje s svojo glavo« (1990a: 77), se nam je zastavilo vprašanje, ali se morda deklice lažje in hitreje prilagodijo tem zahtevam kot dečki. So se pričakovanega šolskega vedënja deklice naučile? Jasno je, da imajo učitelji in učiteljice več moči ('oblasti') nad učenci in učenkami kot obratno – odvisno je seveda tudi, kakšno avtoriteto imajo učitelji in učiteljice, na čem temelji, kakšni so njihovi načini discipliniranja ipd. Prav tako bi se lahko vprašali, ali se dečki težje kot deklice prilagodijo 'zahtevam' in 'kapricam' učiteljev in učiteljic – še posebno ob predpostavki, da so v razredu večinoma učiteljice. Če bi to držalo, bi lahko torej tudi s tem argumentirali pogostejše motenje pouka ter drugo neprimerno vedenje pri dečkih, ki naj bi bilo pogostejše kot pri deklicah, kot smo že navajali ugotovitve nekaterih raziskav. Seveda pa je treba še enkrat izpostaviti povezanost tega 'deviantnega/odklonilnega' vedenja z ocenjevanjem znanja ... in tako se dečki 'vrtijo' v nekakšnem 'začaranem' krogu. Morda se odgovor skriva v mnenju, ki ga izpostavi Mickelson (1995: 162), da so deklice v šoli uspešne, ker so socializirane v pridne deklice. Biti pridna deklica pomeni slediti pravilom in napotkom učitelja oziroma učiteljice, biti vljudna in ustrežljiva ter sprejeti pravila s čim manj nasprotovanja. Menimo, da bi bilo temu raziskovalnemu področju v prihodnje dobro nameniti še več pozornosti.

Naj tukaj še enkrat izpostavimo možnost, da so se deklice 'zahtevam' in 'pričakovanjem' učiteljev in učiteljic prilagodile bolj kot dečki preprosto zato, ker so ugotovile, da je tako z manj truda mogoče bistveno hitreje doseči boljše učne rezultate. Prav tako bi si na podlagi naših izsledkov o razlikah v učni uspešnosti med dečki in deklicami upali sklepati, da je današnja (feminizirana) šola bolj naravnana v smer, ki daje večje možnosti za uspeh deklicam. Ali naša šola res toliko nagraduje pridnost in vestnost pri šolskem delu, kar vpliva na ocenjevanje učiteljev in učiteljic, oziroma ali se stališča učiteljev in stališča učiteljic o tem, kaj vse upoštevajo pri ocenjevanju znanja učencev in učenk, razlikujejo, bi bilo treba še raziskati.

Ker smo v naši raziskavi ugotovili, da dosegajo dečki slabše učne rezultate pri učiteljicah kot učiteljih, menimo, da lahko slabši učni uspeh dečkov v primerjavi z deklicami povezujemo tudi s feminizacijo učiteljskega poklica oziroma z dejstvom, da so v učilnicah večinoma le ženske, na kar opozarjajo tudi številni avtorji (npr. Archer, 2003, *Australian Education Union*, 2004). Po 'modelih' nekaterih držav, ki so aktivno začele uveljavljati spremembe, predlagamo v nadaljevanju tudi nekatere možne smernice, o katerih bi bilo vredno razmisliti v našem prostoru. Prepričani smo namreč, da se iskanju vzrokov za razlike med spoloma v učni uspešnosti (in odpravljanju le-teh) v tujini namenja bistveno več pozornosti kot pri nas.

Glede na to, da skoraj povsod po Evropi in tudi v državah zunaj evropskega okvirja v osnovnih šolah poučujejo večinoma ženske, se pogosto ravno pomanjkanje moških v šolskem prostoru izpostavlja kot pomemben vzrok za razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami.

Iz (političnih) projektov nekaterih držav za odpravljanje razlik med spoloma pri izobraževalnih dosežkih (predvsem na področju bralne pismenosti) je vedno pogosteje razvidna skrb zaradi slabšega uspeha dečkov. Zato so v nekaterih državah pripravili posebne programe, kako dečke motivirati za branje. Te programe izpostavljamo predvsem zaradi tega, ker pripisujejo velik pomen moških likov (očetov in učiteljev) in zato želijo predvsem očete in druge moške sorodnike v dečkovem družinskem okolju spodbuditi, da bi bolj aktivno sodelovali pri učenju z njimi.

Tako si npr. v Angliji na nekaterih šolah prizadevajo pritegniti predvsem očete, da bi s svojimi sinovi več brali. V Walesu so tudi začeli kampanjo za izboljšanje pismenosti med dečki in eden od njihovih ciljev je spodbuditi očete in druge moške člane družine k skupnemu branju z dečki. S kampanjo *Preberi milijon besed* naj bi tako izboljšali bralno pismenost pri dečkih, saj naj bi dečke, stare od 9 do 14 let, opogumila, da bi več brali – tako doma kot v šoli. Na razpolago jim je bil dolg seznam gradiv za branje, prilagojen njihovem 'okusu'. Na vsako šolo v Walesu je bil poslan tudi izvod knjige, v kateri so bile predstavljene učne metode, ki naj bi dokazano pripomogle k boljši pismenosti dečkov (EACEA, 2010). O podobnih programih, v katere bi vključevali sodelovanje očetov, bi bilo vredno razmisliti tudi pri nas.

Tako vidimo, da je vzroke za slabšo bralno pismenost dečkov v primerjavi z deklicami mogoče iskati tudi v pomanjkanju moških vzorov. Iz tega bi lahko torej sklepali, da imajo moški (tako očetje kot učitelji) pomembno vlogo pri tem, kakšen odnos bodo imeli dečki do branja. Dejstvo pa je, da se bralna pismenost pomembno povezuje z učno uspešnostjo na skoraj vseh predmetnih področjih, zato bi morala biti ena od prednostnih nalog našega šolstva tudi skrb in zavzemanje za boljšo bralno pismenost dečkov. Naj pri tem še enkrat omenimo izsledke naše raziskave, da dosegajo dečki boljši učni uspeh pri vseh predmetih, ko jih poučujejo in znanje ocenjujejo učitelji. Tudi pri slovenščini so razlike v zaključnih ocenah med dečki in deklicami bistveno manjše pri učiteljih kot pri učiteljicah.

V teoretičnih izhodiščih smo spol učitelja utemeljevali kot pomemben dejavnik učne uspešnosti predvsem s tezo, da predstavljajo učitelji in učiteljice učencem in učenkam tudi pozitivne vzore/zgled. Pri tem je treba posebej izpostaviti predvidevanje nekaterih avtorjev, da se je doživljanje moškosti pri dečkih znašlo v nekakšni 'krizi', saj je pri številnih dečkih mogoče opaziti, da je vse, kar je povezano s šolskim delom (prizadevnost, ustrežljivost, sledenje pravilom ipd.) irelevantno z njihovim doživljanjem moškosti.

Eno izmed trenutno najbolj aktualnih vprašanj v nekaterih šolskih ministrstvih, vendar (še) ne pri nas, je, ali je treba v šolski prostor, predvsem na razredno stopnjo, vključiti več moških, ki bodo obema spoloma, predvsem pa dečkom, predstavljali pozitiven vzor/zgled. Govori se o tem, da učitelji lahko pomembno vplivajo na motivacijo dečkov za šolsko delo, kar pa je tesno povezano tudi z njihovimi učnimi dosežki. Nekateri avtorji (npr. Mills, 2000) pa so prepričani, da je treba nameniti več pozornosti tudi šolskemu nasilju, ki se tesno povezuje z doživljanjem moškosti. Kot smo omenjali, so dečki največkrat tisti, ki so pri pouku moteči, vedenjsko problematični in pogosto tudi nasilni. Mills (2000) posebej izpostavlja, da imajo lahko tudi učitelji veliko odgovornost pri tem, kako bodo mlade generacije dečkov 'doživljale' svoj spol v družbi.

Že na podlagi naše raziskave, predvsem zaradi ugotovljenih razlik v učni uspešnosti med dečki in deklicami, ko jih poučujejo učiteljice, menimo, da je prišel tudi v slovenskem šolskem prostoru čas za razmislek o projektih oziroma kampanjah, kako privabiti v učiteljski poklic več moških, kar je praksa nekaterih tujih šolskih ministrstev že nekaj let.



Posebne kampanje, ki bi nam lahko predstavljale neke smernice, kako privabiti moške v učiteljski poklic (in se tako približati bolj uravnoteženi spolni strukturi učiteljev na razredni stopnji), so se začele na Irskem in Nizozemskem. Poseben poudarek je bil na tem, kako privabiti moške v pedagoški študij. Na Irskem je bil s tem namenom posebej oblikovan Odbor za primarno izobraževanje, ki je svetoval promocijsko kampanjo. Kampanja z naslovom (angl.) *'Men as Teachers and Educators – MATE'* naj bi izpostavila širok spekter znanja in spretnosti, ki ga potrebuje razredni učitelj, poleg tega pa kot pozitivne strani učiteljskega poklica med drugim poudarila: možnost za uravnoteženje poklicnega in družinskega življenja, zadovoljstvo s poklicno potjo, različnost znanja in spretnosti, stalni poklicni in strokovni razvoj, varnost zaposlitve. Oglaševanje je temeljilo na različnih medijih – časopisi, radio, internetne strani, informativni posterji po šolah ter zgoščanka, na kateri so posneti intervjuji z moškimi, ki poučujejo na razredni stopnji.

Tudi na Nizozemskem poročajo o več različnih projektih, s katerimi naj bi moške spodbudili k pedagoškemu študiju. Pri teh projektih sodelujeta vlada in izobraževalne organizacije. Ugotovili so, da moški predčasno zapuščajo pedagoški študij – torej četudi moški začnejo študirati na pedagoških fakultetah, jih veliko izmed njih študij opusti. Tako so na pedagoških fakultetah vpeljali posebne 'pilote', katerih naloga je preprečevati osip študentov. Trudijo se razviti dejavnosti za drugačno študijsko kulturo, med katere spadajo npr. tudi posebna 'svetovanja' in 'podpora' moškim, ki so začeli študij, in vzpostavljanje stikov med moškimi študenti in moškimi, ki že poučujejo.

Nekatere države so šle tudi v pozitivno diskriminacijo moških študentov, saj so sprejele začasne ugodnejše vpisne pogoje za moške. Tak primer je Litva. Zanimivi so še poskusi, kako opogumiti moške za poklic razrednega učitelja. V Angliji so npr. v šolskem okolju pripravili tečaje, kjer se lahko moški poskusijo v delu z otroki.

V razmislek nam je lahko tudi izkušnja na Švedskem, kjer je Nacionalna agencija za visoko šolstvo dobila nalogo, da analizira, zakaj se za pedagoški študij odloči tako malo moških oziroma zakaj se v teh programih pojavi osip večjega števila (moških) študentov. V poročilu je agencija navedla naslednje vzroke: moški niso popolnoma prepričani, da so se sploh odločili za pravi poklic, kajti njihova poklicna izbira se pogosto ne ujema z mnenjem ljudi, da



je učiteljski poklic 'primeren' za moške, saj poklic velja še vedno za ženskega; moški se v izobraževanju srečujejo tudi s t. i. tradicionalno 'žensko kulturo', ki jo lahko sprejmejo ali pa ne, in moškim manjkajo tudi moški vzorniki (torej razredni učitelji). V ta namen so bila v času študijske prakse (kot pomoč študentom) vpeljana mentorstva učiteljev (EACEA, 2010).

Tako vidimo primere pobud, s katerimi poskušajo moške privabiti k vpisu na pedagoške fakultete in jih na njih tudi zadržati. Pri nas narejena raziskava (Jeraj, 2008), ki se ukvarja s temi vprašanji, prav tako kaže nekatere možne smernice, kako privabiti moške na pedagoške fakultete. Sodelujoči v raziskavi omenijo predvsem: informativni dnevi bi morali biti organizirani po srednjih šolah, kjer bi poklic razrednega učitelja predstavljali tudi moški; možnost pozitivne diskriminacije – moškim ponuditi štipendije za študij razrednega pouka; v medijih pogosteje izpostaviti moške razredne učitelje in njihovo uspešno prakso; tudi pogostejša samopromocija učiteljev ter motiviranje študentov, da so moški v učiteljskem poklicu zaželeni (predvsem otroci so jih veseli) in imajo lahko tudi več možnosti pri zaposlitvi, saj naj bi na marsikaterih šolah dali prednost moškim kandidatom.

Dejstvo pa je, da številne države (EACEA, 2010) vzroke za to, da se malo moških odloči za učiteljski poklic, iščejo predvsem v nizkih plačah, slabem ugledu poklica v družbi in v majhnih možnostih za napredovanje. Vendar sta v tem kontekstu zanimivi državi Finska in Luksemburg, kjer plače učiteljev in učiteljic niso tako nizke, učiteljski poklic ima ugled v družbi, kljub temu pa je zelo feminiziran. Glavni razlog pripisujejo temu, da je poučevanje majhnih otrok tradicionalno gledano še vedno bolj ženska vloga, saj se učiteljsko delo velikokrat povezuje še z 'varstvom' otrok. Podobno smo ugotovili tudi pri nas (Jeraj, 2003, 2008). Tako lahko sklepamo, da je 'doživljanje' učiteljskega poklica kot ženskega tisto področje, ki ga bo treba najprej spremeniti – in menimo, da ima lahko pri tem šola (predvsem šolsko ministrstvo) skupaj z različnimi mediji pomembno vlogo.

Ugotavljamo, da se bomo v naslednjih letih morali še bolj poglobljeno lotiti različnih vprašanj, povezanih s spolom v vzgoji in izobraževanju, saj se predvsem zaradi razlik v učni uspešnosti med dečki in deklicami postavlja zelo pomembno vprašanje, koliko je naša osnovna šola pravzaprav pravična glede na spol.

Predvsem pa ne smemo zanemariti socioloških teorij, ki ponujajo razlage o pomenu socializacije otrok in identifikacije tudi z istospolnimi liki, širjenje socialnih stikov z obema modeloma avtoritete (ženskim in moškim) itd. Vključevanje moških v učiteljski poklic in zavzemanje za bolj uravnoteženo spolno strukturo razrednih učiteljev, na podlagi v razpravi že večkrat omenjenih argumentov, naj bi po našem mnenju pripomoglo tudi k večji enakopravnosti spolov v izobraževanju. Šele takrat bomo najverjetneje manj pogosto govorili o nepriviligiranosti dečkov ali deklic v šoli in bomo v strokovnih razpravah lažje namenjali pozornost obema spoloma hkrati ter obravnavali moškost in ženskost tudi kot del šolske kulture, ki pomembno vpliva na zdrav psihosocialni razvoj mladostnikov in mladostnic ter posledično tudi na razvoj naše družbe.

## 6 LITERATURA IN VIRI

1. AAUW. (1992). How Schools Shortchange Girls. The AAUW: A Study of Major Findings on Girls and Education. Washington, D.C.: American Association of University Women.
2. Allan, J. (1993). »Male elementary teachers. Experiences and perspectives«. V: C. L. Williams, Doing »Women`s Work«. Men in Non-traditional Occupations. Newbury Park: Sage.
3. Allard, A. (2004). Speaking of Gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, 16 (3), str. 347-363.
4. Antić Gaber, M., Rožman, S., Selišnik, I. (2009). Zagotavljanje enakih pravic moških in žensk. V: Brez spopada kultur spolov generacij. Ur. Tašner, V. Ljubljana. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
5. Apple, M. & Weiss, L. (1986). Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. *Educação e Realidade*, 11 (1), str. 19-33.
6. Archer, L. (2003). Race, masculinity and schooling: Muslim boys and education. Glasgow: University Press.
7. Arh, J., Lavtar, R. (1997). Priporočila o statusu učiteljev. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport. Sindikat vzgoje, izobraževanja in znanosti.
8. Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change. Cambridge: Polity Press.
9. Archer, L. (2003). Race, masculinity and schooling: Muslim boys and education. Glasgow: University Press.
10. Arenas, J. (2003). Je oče še del družine? Ljubljana. Oka, otroška knjiga.
11. Arum, R., Beattie, I. R. (1990). High school experience and the risk of adult incarceration, št. 37. V: A general Theory of Crime. Ur.: Gottfredson, M., Hirschi, T. Stanford. Stanford University Press.

12. Australian Education Union (2004). A Submission to the Senate Legal and Constitutional Legislation Committee Inquiry into the Provision of the Sex Discrimination Amendment (Teaching Profession).
13. Austrian Federal Ministry of Social Security, Generations and Consumer Protection Unit of Men`s Affairs (2006). Scientific principles for working with boys and male teenagers. Vienna: Franz Josefs-Kai.
14. Avsec, A. (2002). Stereotipi o moških in ženskih osebnostnih lastnostih. Psihološka obzorja, 11, št. 2, str. 23-35.
15. Babšek, J. (2002). Novi časi, novi izzivi učiteljskega poklica: intervju z dr. Ludvikom Horvatom. Didakta, 10, 54-55, sept.-okt., str. 4-7.
16. Bajzek, J. (2008). Svet prijateljstva in vezi prostega časa. V: Odiseja mladih. Radovljica. Didakta, str. 278-321.
17. Baker, D. P., Perkins, Jones, D. (1995). »Opportunity and performance: a sociologica explanation for gender differences in academic mathematics«. V: Wrigley, J. (ured). Education and gender equality. London, Washington: The Falmer Press, str. 193-203.
18. Baker, L. in Wigfield, A. (1999). Dimensions of children`s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement, *Reading Research Quarterly*, 34, str. 452-477.
19. Barker, C. (2001). Cultural studies: theory and practice. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
20. Barle, A., Počkar, M. (1994). Sociologija. Gradivo za srednje šole. Ljubljana. Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
21. Beal, C. R. (1994). Boys and girls: the development of gender roles. McGraw-Hill: University of Massachusetts at Amherst.
22. Beaman, R., Wheldall, K. in Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58 (3), str. 339-366.
23. Beers, P. (1973). Ženska in moški. Ljubljana. Mladinska knjiga.

24. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995, 2. izdaja 1997). Krek, J. (ur.). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
25. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Krek, J. in Metljak, M. (ur.). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
26. Beynon, J. (2002). *Masculinities and Culture*. Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
27. Biddulph, S. (1997). *Raising boys*. London: Thorsons.
28. Björnberg, U. (1992). *European parents in the 1990s*. Transaction Publishers. New Brouswick, London.
29. Blažič, M. (1993). *Uvod v izobraževalno tehnologijo*. Pedagoška obzorja. Novo mesto.
30. Bornstein, K. (1999). *Spolni izobčenci: o moških, ženskah in nas ostalih*. Ljubljana. ŠKUC.
31. Brajša, P. (1993) *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana. GLOTTA Nova.
32. Brod, H. (1994). »Some Thoughts on some histories and the Reality of Commodification: Baudrillard, Debord, and Postmodern Theory«. V: Kellner, D. (ur.): *Baudrillard: A Critical Reader*. Blackwell Publisher, Oxford, Cambridge, str. 41-67.
33. Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. in Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), str. 415-436.
34. Burr, V. (2004/05). »What is a discourse?«. V: Luthar, B. (nosilka predmeta): *Izpitna literatura za predmet Teorije komuniciranja*. Fakulteta za družbene vede, str. 16-20.
35. Butler, J. (2001). *Težave s spolom: feminizem in subverzija identitete*. Ljubljana. ŠKUC: Zbirka Lambda.
36. Campbell, A., Shirley, L. in Candy, J. (2004). A longitudinal study of gender of gender-related cognition and behaviour. *Developmental Science*, 7 (1), str. 1-9.

37. Chetcuti, D. (2009). Identifying a gender-inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31 (1), str. 81-99.
38. Coltrane, S. (1994). »Theorizing Masculinities in Contemporary Social Science«. V: Brod, Harry in Kaufman, Michael (ur.): *Theorizing Masculinities*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi, str. 39–60.
39. Connel, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, št. 2, str. 206-235.
40. Connell, R. W. (2006). *Masculinities*. Berkeley, University of California Press.
41. Considine, G. in Zappala, G. (2003). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38 (2), str. 129-148.
42. Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of Childhood*. Thousand Oaks. CA. Pine Forge Press.
43. Clark, C. M., Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. V: *Handbook of Research on teaching*, Third Edition. Ur.: Wittrock, M. C., Macmillan Publishing Co. New York, str. 255-296.
44. Crespi, I. (2004). Socialization and gender roles within the family: A study on adolescents and their parents in Great Britain.
45. Cresswell, J., Rowe, K., Withers, G. (2002). *Boys in school and society*. Australian Council for Educational Research. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani: <http://www.acer.edu.au/research/programs/documents/BoysInSchoolSoc.pdf>
46. Daley, P., Salters, J., in Burns, C. (1998). Gender and Task Interaction: instant and delayed recalled of three story types. *Educational Review*, 50(3), str. 269-276.
47. Datnow, A, Hubbard, L., & Conchas, G. (2001). How Context Mediates Policy: The Implementation of Single Gender Public Schooling in California. *Teachers College Record*, 103 (2), str.184-206.

48. Davis, B. (1993). *Diversity and Complexity in the Classroom: Considerations of Race, Ethnicity, and Gender*. San Francisco. Jossey-Bass.
49. Davis, J. E. (2002). *Boys to Men: Masculine Diversity and Schooling*. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani: [http://atdp.berkeley.edu/davis\\_keynote\\_02.pdf](http://atdp.berkeley.edu/davis_keynote_02.pdf)
50. Dee, T. (2006). *Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement*. Swarthmore, PA: Department of Economics, Swarthmore College.
51. Dekleva, B., Razpotnik, Š. (2002). Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani. Ljubljana. Pedagoška fakulteta: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
52. Delamont, S. (1999). Gender and the discourse of derision, *Research Papers in Education*, 14, str. 3-21.
53. Deslandes, R., Bouchard, P. in St-Amant, J. C. (1998). Family variables as predictors of school achievement: Sex differences in Quebec adolescents, *Canadian Journal of Education*, 23(4), str. 390-404.
54. Devjak, T. (2002). *Etična in državljanska vzgoja v osnovni šoli*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo, str. 255-263.
55. Divjak, M., Kren, T. (1969). *Vzori in idoli naše mladine*. Ljubljana. Cankarjeva založba.
56. Dobzhansky, T. (1982). *Evolucija čovečanstva*. Beograd. Nolit.
57. Downey, D. (1994). The school performance of children from single-mother and single-father families. *Journal of Family Issues*, 15, str. 129-147.
58. Drudy, S., Martin, M., Woods, M., O'Flynn, J. (2005). *Men in the Classroom: Gender imbalances in teaching*. London, New York: Routledge.
59. EACEA P9 Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/120EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf)

60. Einarsson, C. in Granstrom, K. (2004). Gender-biased Interaction in the Classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), str. 117-127.
61. Eng, J. (2004). Male Elementary Teachers: Where are they? *Educational Insights*, 8, št. 3.
62. Entwisle, D. R. in Alexander, K. L. (1995). A parent's economic shadow: Family structure vs. Family resources as influences on early school achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 57, str. 399-409.
63. Erjavec, K. (2005). Mediji in spolna identiteta. V: Poler Kovačič, M. in Erjavec, K. (ur.). Uvod v novinarske študije, str. 273-298. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede.
64. Espinosa, G. (2006). El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima. V: Ames, P. Las Brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación. Lima. Instituto de Estudios Peruanos, str. 103-147.
65. Etaugh, C., Liss, M. B. (1992). Home, school, and playroom: Training grounds for adult gender roles. *Sex roles*, 26, str. 129-147.
66. Eurydice. The structure of the European education systems 2011/12: schematic diagrams. Pridobljeno 10.7.2012 na spletni strani:  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/structure\\_education\\_systems\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/structure_education_systems_EN.pdf)
67. Finn, J., Reiss, J. in Dulberg, L. (1980). Sex Differences in Educational Attainment: The Process. *Comparative Education Review*, 24 (2), str. 33-52.
68. Fireder, M. (2002). Spolni stereotipi – nova vloga očeta. Diplomsko delo. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede.
69. Fiske, J. (2003). Introduction to communication studies. Second edition. Routledge, London, New York.
70. Flere, S. (1999). Sociologija. Maribor. Pravna fakulteta.
71. Flood, C. P. (2000). Safe Boys, Safe Schools. V Kimmel, M. S. What about the boys? *WEEA Digest*, 1-2, 7-8, str. 3-8.



72. Foster, V., Kimmel, M., Skelton, C. (2001). »What about the boys?« An overview of the debates. V: Martino, W., Meyenn, B. What about the boys? Issues of masculinity in schools. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani:  
<http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335206239.pdf>
73. Francis, B. (2000). Boys, Girls and Achievement. Addressing the classroom issues. London. RoutledgeFalmer.
74. Francis, B., Skelton, C. (2001). Investigating gender: Contemporary perspectives in education. Buckingham, Philadelphia.: Open University Press.
75. Gaber, S., Marjanovič Umek, L. (2009). Študije (primerjalne) neenakosti. Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta. Ljubljana. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani:  
[http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21\\_09\\_studije%28primerjalne%29neenakosti.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21_09_studije%28primerjalne%29neenakosti.pdf)
76. Gambell, T., Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy, *Journal of Curriculum Studies*, 32, str. 689-719.
77. Geary, D. C. (1998). Male, female: The evolution of human sex differences. Washington, DC. American Psychological Association.
78. Garrahy, D. (2001). Three Third-Grade Teachers' Gender-Related Beliefs and Behaviors. *The Elementary School Journal*, 102 (1), str. 81-94.
79. Gelles, R. (1995). Contemporary families: A sociological view. London. New Delhi. SAGE Publication.
80. Gender Equity Taskforce (1997). Gender Equity: A Framework for Australian Schools. Canberra: Ministerial Council for Employment, Training and Youth Affairs.
81. Gilbert, R., Gilbert, P. (1998). Masculinity Goes to School. Sidney: Allen and Unwin.
82. Gilligan, S. (1999). Girls aren't computer geeks. *Vancouver Sun*. (27. April 1999).

83. Godina, V. (1983). Bipolarnost socializacijskega procesa: magistrska naloga. Ljubljana. Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.
84. Gogala, S. (2005). Izbrani spisi. Ljubljana. Dvatisoč.
85. Golombok, S., Fivush, R. (1994). Gender development. Cambridge. Cambridge University Press.
86. Gortnar, M. (2008). Elimination of Gender Stereotypes – Mission (im)possible: conference report. Ljubljana. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani: [http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/GenderStereotypes\\_conference\\_report.pdf](http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/GenderStereotypes_conference_report.pdf)
87. Gostečnik, C., Pahole, M., Ružič, M. (1999). Biti mladostnikom starši. Ljubljana. Frančiškanski družinski center.
88. Gottfredson, M. in Hirschi, T. (1990). A General Theory of Crime. Stanford. Stanford University Press.
89. Gottman, J. (1998). Raising an emotionally intelligent child. New York. Fireside, Simon & Schuster.
90. Gudjons, H. (1994). Pedagogija, temeljna znanja. Zagreb. Educa.
91. Gurian, M. (2002). Boys and Girls Learn Differently! San Francisco: Jossey Bass.
92. Gutman, L. M., Sameroff, A., J. in Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39 (4), str. 777-790.
93. Haralambos, M., Holborn, M. (2001). Sociologija. Teme in pogledi. Ljubljana. DZS.
94. Hays–Gilpin, K., David S. W. (2000). Arheologija spolov. Ljubljana. ŠKUC.
95. Hearn, J. (2002). »Men, fathers and the state: national and global relations«. V: Hobson, Barbara (ur.): *Making Men into Fathers: Men, Masculinities, and the Social Politics of Fatherhood*. Cambridge University Press, Cambridge, str. 245–272.
96. Hearn, J. in Collinson, D. L. (1994). »Theorizing Unities and Differences Between Men

- and Between Masculinities.« V: Brod, Harry in Kaufman Michael (ur.): *Theorizing Masculinities*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi, str. 97–118.
97. Hedges, L. V. in Nowell, A. (1995). Sex differences in mental abilities scores: Variability and number of high-scoring individuals. *Science*, 269, str. 41-45.
98. Herbart, J. F. (1985). *Opta pedagogika iz smeras vaspitanja*. V: Zaninović, M., *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb. Školska knjiga, str. 220-233.
99. Hrženjak, M., Vidmar, Ksenija H., Drglin, Z., Vendramin, V., Legan, J. in Skumavc, U. (2002). »Uvod«. V: Hrženjak, M. (ur.): *Njena (re)kreacija: ženske revije v Sloveniji*. Mirovni inštitut, Ljubljana, str. 10–12.
100. Humm, M. (1989). *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK. Harvester Wheatsheaf.
101. *Izobraževalni modul za integracijo načela enakosti spolov (2008)*. Ljubljana. Vlada RS. Urad za enake možnosti. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani: <http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/Modul.pdf>
102. Jackson, C. (2002). Can Single-sex Classes in Co-educational Schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys? An Exploration of Pupils' Perceptions. *British Educational Research Journal*, 28 (1), str. 37-48.
103. Jackson, D. (1998). Breaking out of the binary trap: boys underachievement, schooling and gender relations. V: Epstain, D., Lingard, B., Martino, W., Mills, M., Bahr, M. (2002). *Research Report. Addressing the Educational Needs of Boys*. Department of Education, Science and Training.
104. Jackson, P., Stevenson, N. in Brooks, K. (2001). *Making sense of men's magazines*. Polity Press, Cambridge; Blackwell Publishers, Malden.
105. Javornik, M., Kovač Šebart, M. (1991). O vlogi učitelja v pedagoškem procesu. *Sodobna pedagogika*, let. 42, št. 1-2, str. 27-36.
106. Jeffe, D. (1995). About Girls Difficulties in Science: A Social, Not a Personal, Matter. *Teachers College Record*, 97 (2), str. 206-226.

107. Jogan, M. (2001). Seksizem v vsakdanjem življenju. Ljubljana: Znanstvena knjižnica Fakultete za družbene vede.
108. Johnson, S. (1996). The Contribution of Large-Scale Assessment programmes to Research on Gender Differences, *Educational research and Evaluation*, 2, št. 1, str. 25-49.
109. Johnson, W., McGue, M. in Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42 (3), str. 514-532.
110. Jones, S. in Dindia, K. (2004). A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. *Review of Education Research*, 74 (4), str. 443-471.
111. Jensen, J. J. (1996). Men as workers in childcare services. European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities.
112. Jensen, J. J. (1998). Men as workers in childcare services: A European perspective. V: C. Owen, C. Cameron, P. Moss. Men as workers in services for young children: Issues of a mixed gender workforce. London. Institute of Education, University of London, str. 118-131.
113. Jeraj, B. (2003). Moški razredni učitelj. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
114. Jeraj, B. (2008). Razredni učitelj – podzastopanost moškega spola. *Sodobna pedagogika*, 1, str. 79-101.
115. Jereb, J. (1989). Strokovno izobraževanje in razvoj kadrov. Kranj. Moderna organizacija.
116. Justin, J. (2003). Državljska vzgoja in etika, učbenik za 7. Razred. Ljubljana. I2, d.o.o.
117. Južnič, S. (1993). Identiteta. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede.
118. Jerele, S. (2003). »Oglaševanje: novi model moškega. Mačo na robu živčnega zloma?«. *Marketing magazin*, julij/avgust 2003, str. 42.

119. Juriševič, M. (1996). Učitelj kot 'pomembni drugi' pri oblikovanju učenčeve samopodobe. *Psihološka obzorja*, št. 1, str. 35-45.
120. Južnič, S. (1989). *Politična kultura* (druga, prenovljena izdaja). Maribor. Založba Obzorja.
121. Kacen, J. (2000). »Girrrl power and boyyy nature: the past, present, and paradisaal future of consumer gender identity«. *Marketing Intelligence & Planning*, letnik 18, št. 6/7, str. 345-355.
122. Katz, H. in Sokal, L. (2003). Masculine literacy: one size does not fit all, *Reading Manitoba*, 24, str. 4-8.
123. Kaufman, M. (1994). »Men, Feminism, and Men's Contradictory Experiences of Power«. V: Brod, Harry in Kaufman, Michael (ur.): *Theorizing Masculinities*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi, str. 142-163.
124. Kimmel, M., S. (1994). »Masculinity as Homophobia: Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity. V: Brod, Harry in Kaufman Michael (ur.): *Theorizing Masculinities*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi, str. 119–141.
125. Kimmel, M. S. in Kaufman, M. (1994). »Weekend Warriors: The New Men's Movement«. V: Brod, Harry in Kaufman, Michael (ur.): *Theorizing Masculinities*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi, str. 259–288.
126. Kinard, M. E. (2001). Maternal Knowledge about Children's School Performance. *Journal of Interpersonal Violence*, 16 (3), str. 195-204.
127. Kopal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana. Pedagoški inštitut.
128. Kopal Palčič, D. (1998). Proučevanje kognitivne spolne sheme z vidika stereotipov ali z vidika samopodobe. V: *Časopis za kritiko znanosti*. Letnik XXVI, št. 188, str. 247-257.
129. Kobolt, A. (1992). *Motivacijske in vedenjske strategije otrok in mladostnikov v domaški vzgoji* (doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
130. Kompan Erzar, K. in Poljanec, A. (2009). *Rahločutnost do otrok*. Ljubljana. Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

131. Kramar, M. (2009). Pouk. Nova Gorica. Educa. Melior.
132. Kranjčan, M. (2006). Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod. Ljubljana. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
133. Kren, T. (1992). Ideali maturantov. Maribor. Mariborski tisk.
134. Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.
135. Kroflič, R. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. V: *Sodobna pedagogika* 51/5, str. 56-83.
136. Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje: feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. *Sodobna pedagogika*, let. 61, št. 3, str. 134-154.
137. Kubale, V. (2003). Priročnik za sodobno oblikovanje ali artikulacijo učnega procesa. Maribor. Piko's Printshop.
138. Kubale, V. (2008). Metodični priročnik za praktično izobraževanje v šolah in delovnih organizacijah. Maribor. Piko's Printshop.
139. Kušej, M. (1996). Prve učiteljice, prve pisateljice – kdo jih še pozna? Ženski prispevek k slovenski literaturi od začetkov do 1918. Celovec. Drava.
140. Lee, V., Lockheed, M. (1998). Single-Sex Schooling and Its Effects on Nigerian Adolescents. V: Bloch, M., Beoku-Betts, J. in Tabachnick, R. *Women and Education in Sub-Saharan Africa*. Boulder. Lynne Rienner, str. 201-226.
141. Lesar, I. (2002). Med iskanjem in izbiro smisla: vpliv Franlove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso. Ljubljana. Inštitut za psihologijo osebnosti.
142. Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level, *Studies in Educational Evaluation*, 32, str. 317-344.
143. Lingard, B., Martino, W., Mills, M., Bahr, M. (2002). Research Report. Addressing the Educational Needs of Boys. Department of Education, Science and Training.

144. Lippmann, W. (1999). *Stereotipi*. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede.
145. Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C. Tzavaras, N. in Xenitidis, K. (2003). Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educational Psychology*, 23 (2), str. 223-231.
146. Lloyd, G. (1996). *Knitting Progress Unsatisfactory. Gender and Special Issues in Education*. Edinburgh. Moray House Publications.
147. Lyons, M., Quinn, A., Sumsion, J. (2003). Males and early childhood care and education: Student staff and parent survey evidence. V: G. White, S. Corby, C. Stanworth. *Regulation, de-regulation and re-regulation. The scope of employment relations in the 21st century. Proceedings of the 11th Annual Conference of the International Employment Relations Association*, 2, Sydney. University of Technology, str. 574-595.
148. Luengo, M.R. in Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz. Instituto de la Mujer de Extremadura.
149. Maccoby, E.E., Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
150. MacDonald, G. J. (2003). Too few good men. Pridobljeno 10.1. 2012 na spletni strani: <http://www.csmonitor.com/2003/0715/p13s01-lecl.html>
151. MacInnes, J. (1998). *The End of Masculinity*. Buckingham. Open University Press.
152. MacNaughton, G., Newman, B. (2001). Masculinities and men in early childhood: Reconceptualising our theory and our practice. V: E. Dau, *The ant-bias approach in early childhood*. Sydney. Longman, str. 145-157.
153. Magno, C., Silova, I. (2007). Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*, 27, str. 647-660.
154. Male teacher's strategy – Strategic Plan For the Attraction, Recruitment and Retention of Male Teachers in Queensland State Schools 2002-2005. Queensland Government

Education. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani:

<http://education.qld.gov.au/workforce/diversity/equity/pdfs/mt-strategy.pdf>

155. Mandić, P., Tanacković, S., Tanacković, D. (1984). Učeniškova slika o sebi i vaspitni rad u školi. Beograd. Svijetlost Sarajevo i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
156. Marentič Požarnik, B. (1988). Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana. Univerza Edvarda Kardelja. Filozofska fakulteta. Oddelek za pedagogiko.
157. Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji; kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. Vzgoja in izobraževanje, 24, št. 1, str. 13-15.
158. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana. DZS.
159. Marjanovič Umek, L., Zupanič, M. (2004). Razvojna psihologija. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana. Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
160. Marjanovič Umek, L., Bajc, K., Sočan, G. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske neuspešnosti. Sodobna pedagogika, l. 57, št. 2.
161. Martino, W. (1999). »Cool Boys«, »Squids« and »Poofers«: Interrogating the Dynamics and Politics of Adolescent Masculinities in School. British Journal of the Sociology of Education, 20, št. 2, str. 239-263.
162. Martino, W., Meyenn, B. (2001). What about the boys? Issues of masculinity in schools. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
163. Martino, W., Berrill, D. (2003). Boys, Schooling and masculinities: interrogating the »Right« way to educate boys. Educational Review, 55, št. 2, str. 99-117.
164. McDonald, M. (1995). Representing women: Myths of Femininity in the Popular Media. London. E. Arnold.
165. McInnes, J. (1998). The End of Masculinity. Buckingham. Open University Press.
166. Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. Sodobna pedagogika, let.42, št. 3-4, str. 101-117 (1.del); Sodobna pedagogika, let. 42, št.5-6, str. 213-226 (2.del).



167. Meeker, M. (2008). *Boys should be boys: 7 secrets to raising healthy sons*. Washington. Regnery Publishing.
168. Meeker, M. (2009). *Močni očetje, močne hčere: 10 skrivnosti, ki jih mora poznati vsak oče*. Maribor. Slomškova založba.
169. Melhuish, E., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. in Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64 (1), str. 95-114.
170. Menning, C. L. (2006). Nonresident Fathering and School Failure. *Journal of Family Issues*, 27 (10), str. 1356-1382.
171. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
172. Messner, M. A. (1997). *Politics of Masculinities: Men in Movements*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi.
173. Milanovič, T. (2005). Spolna vloga in otrokovo zaznavanje ter presojanje različnih tipov televizijskih oglasov za otroke. *Psihološka obzorja*, 14, 3, str. 125-140.
174. Milharčič, H. M. (1995). *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.
175. Milckelson, R. A. (1995). Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement. V: Wrigley, J. (ured.), *Education and gender equality*. London, Washington. The falmer Press, str. 149-171.
176. Mullis, I.V.S. in drugi (2000). *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS in PIRLS International Study Center, Boston College.
177. Myers, K., Taylor, H., Adler, S. in Leonard, D. (2007). *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent. Trentham.

178. Mullis, I.V.S. in drugi (2007). PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
179. Musek, J. (1997). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana. Educy.
180. Musek J., Pečjak V. (1997). Psihologija. Ljubljana: Educy.
181. Nelson, B. G. (2012). MenTeach Interview: Children learn best from role modeled behavior and approaches. Pridobljeno 10.7.2012 na spletni strani: <http://www.menteach.org/node/1862>
182. Nielsen, S. C. (2008). V: Elimination of Gender Stereotypes – Mission (im)possible: conference report. Ljubljana. Pridobljeno 10.1.2012 na spletni strani: [http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/GenderStereotypes\\_conference\\_report.pdf](http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/GenderStereotypes_conference_report.pdf)
183. Nixon, S. (2003). »Exhibiting Masculinity«. V: Hall, Stuart (ur.): Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. Sage Publications in association with The Open University, London, Thousand Oaks, New Delhi, str. 291–336.
184. Noble, C., Bradford, W. (2000). Getting it Right for Boys ... and Girls. London: Routledge.
185. OECD (2007). PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 1, analysis. Paris. OECD.
186. Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling (str. 7-9). Cambridge, Massachusetts. Blackwell Publisher Ltd.
187. Öhrn, E. (1998). Gender and power in school: On girls' open resistance. Social Psychology of Education, 1 (4), str. 341-357.
188. Osnovno šolstvo – družbeno varstvo otrok (1980). Ljubljana. Časopisni zavod Uradni list SR Slovenije.

189. Paechter, C. (2000). *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*. Buckingham. Open University Press.
190. Palmer, P. J. (2001). *Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja*. Ljubljana. Educy.
191. Peček, M. (1995). *Osnovna šola in problem avtoritete*. Doktorat. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
192. Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana. Sophia.
193. Peček, M., Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Ljubljana. Tehniška založba Slovenije.
194. Pergar-Kuščer, M. (1994a). *Povezava med učiteljevo osebnostjo in ustvarjalnostjo otrok*. V: *Sodobna pedagogika* 45/5-6, str. 254 – 264.
195. Pergar-Kuščer, M. (1994b). *Ali lahko učitelj vpliva na spremembo sociometričnega statusa osamljenosti učencev*. V: *Sodobna pedagogika* 45/9-10, str. 499 – 507.
196. Pergar-Kuščer, M. (2003). *Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti*. V: Peček, M. in Razdevšek Pučko, C. (ured.). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta, str. 99 - 116.
197. Peterson, S. (2002). *Gender Meaning in Grade Eighth Students' Talk about Classroom Writing*. *Gender and Education*, 14(4), str. 351-366.
198. Plevnik, T. (ur.) (2010). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih : študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport.
199. Plomin, R. (1994). *Genetics and experience. The interplay between nature and nurture*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publication.
200. Poljak, V. (1982). *Didaktika*. Zagreb. Školska knjiga.
201. Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb. Školska knjiga.
202. Poljšak Škraban, O. (2004). *Obdobje adolescence in razvoj identitete*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

203. Praper, P. (1992). Tako majhen, pa že nervozen? Educa. Nova Gorica.
204. Puklek Levpušček, M., Zupančič, M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
205. Razdevšek-Pučko, C. (1990). Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobj v poklicnem razvoju učiteljev. V: Učitelj, vzgojitelj – družbena perspektiva (zbornik). Bled. ZDPDS, str. 147-149.
206. Razdevšek-Pučko, C. (1990a). Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja. Doktorska disertacija. Ljubljana. Univerza Edvarda Kardelja. Filozofska fakulteta.
207. Razdevšek Pučko, C. idr. (2002). Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju. Zaključno poročilo. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
208. Razdevšek Pučko, C., Peček, M., Čuk, I. (2003). Primerjava učnega uspeha učenk in učencev v osnovni šoli. Sodobna pedagogika, 3/2003, str. 40-65.
209. Rečnik, F. (1991). Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
210. Rener, T., Sedmak, M., Švab, A., Urek, M. (2006). Družine in družinsko življenje v Sloveniji. Koper. Založba Annales.
211. Resolucija o nacionalnem programu za enake možnosti žensk in moških 2005-2013 (2006). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije. Urad za enake možnosti.
212. Rich, A. (2000). Beyond the classroom: How Parents Influence their Children's Education, Policy Monograph 48. St Leonards. Centre for Independent Studies.
213. Rich Harris, J. (2007). Otroka oblikujejo vrstniki. Ljubljana. Orbis.
214. Rieländer, M. (2000). Die Funktion der Familie in der Sozialisation. Pridobljeno 10.7.2012 na spletni strani:  
([http://psychologischepraxis.rielande.de/Literatur/Familie\\_Sozialisation.pdf](http://psychologischepraxis.rielande.de/Literatur/Familie_Sozialisation.pdf))
215. Robertson Elliot, F. (1986). The family: Change or Continuity? London. Maanillan.

216. Robinson, K. (1992). Class-Room Discipline: power, resistance and gender. *Gender and Education*, 4 (3), str. 273-287.
217. Rogers, C. (1993). Gender and Failure: A Motivational Perspective. V: Ved Varma (ured.), *How and Why Children Fail*. London in Philadelphi. Jessica Kingsley Publisher, str. 154-170.
218. Roger, L. (1999). *Sexing the brain*. London. Weidenfeld & Nicolson.
219. Roper N., Logan W., Tierney A. J. (2000). *The elements of nursing*. Edinburgh. Churchill Livingstone.
220. Sadar – Černigoj, N. (1991). *Moški in ženske v prostem času*. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.
221. Sammons, P. (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), str.. 465-485.
222. Sandberg, A., Pramling-Samuelsson, I. (2005). An Interview Study of Gender Differences in Preschool Teachers' Attitudes Toward Children's Play. *Early Childhood Education Journal*, 32/5, str. 297-305.
223. Satir, V. (1995). *Družina za naš čas*. Ljubljana. Cankarjeva založba.
224. Sawyer, J. (2004). *On Male Liberation*. V: *Feminism and Masculinities*, (ur.): Peter F. M., Oxford University Press, Oxford, New York, str. 25-40.
225. Schneider, C., Tanzberger, R. (2005). *Statistische Darstellung und Einblick in die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Männer als Volksschullehrer*. Wien: BMBWK.
226. Sedmak, M., Medarič, Z. (2007). *Med javnim in zasebnim. Ženske na trgu dela*. Koper. Annales.
227. SEED (Scottish Executive Education Department) (2006). *Insight 31: Review of strategies to address gender inequalities in Scottish schools*. Edinburg. Scottish Executive Education Department. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani:  
<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/113682/0027627.pdf>

228. Segal, L. (1993). *The good father: reconstructing fatherhood*. V: *Family patterns, ...relations*. Ur. Fox, B. Oxford. Oxford University Press.
229. Seidler, V. J. (1994). *Unreasonable men – masculinity and social theory*. London. Routledge.
230. Spodbujanje integracije načela enakosti spolov v šolah: končno poročilo skupine strokovnjakinj in strokovnjakov o spodbujanju integracije načela enakosti spolov v šolah (2006). Urad Vlade RS za enake možnosti: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope; Strasbourg: Oddelek za enakost, Generalni direktorat za človekove pravice, Svet Evrope.
231. Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
232. Skelton, C. (2002). The »Feminisation of Schooling« or »Re-masculinising« Primary Education? *International Studies in Sociology of Education*, 12, št. 1, str. 77-96.
233. Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, let. 55, št. 5, str. 195-209.
234. Skelton, C. (2005). Boys and Girls in the Elementary School. V Kelton, C., Francis, B. in Smulyan, L. *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London. SAGE Publications, str. 139-151.
235. Skelton, C. (2012). Men teachers and the 'feminised' primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64/1, str. 1-19.
236. Smrtnik, Vitulić, H., Zupančič, M. (2011). Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*, 37(2), str. 127-140.
237. Sroda, M., Rutkowska, E. (2007). *Gender mainstreaming Poland 2007 report*. Poland. United Nations Development Programme.
238. SSKJ (1994). Ljubljana. DZS.
239. Synnott, A. (1993). *The Body Social: Symbolism, Self and Society*. Routledge, London, New York.

240. Sternod, B. M. (2011). Role Models or Normalizing Agents? A Genealogical Analysis of Popular Written News Media Discourse Regarding Male Teachers. *Oxford. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*, str. 267-292.
241. Streitmatter, J. (1994). *Toward Gender Equity in the Classroom. Everyday Teachers' Beliefs and Practices*. Albany, NY. State University of New York Press.
242. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
243. Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Interamericana de Educación*, 6, September-December.
244. Šinkovec, S. (2000). Osebnost učitelja. (V žarišču: Lik učitelja), št. 7, str. 5–8.
245. Škoflek, I. (1987). Vzroki in posledice motečega vedenja učencev 5.do 8. Razreda osnovne šole – formalno in neformalno. V: *Drugačnost otrok v šoli. Zbornik s posvetovanja*. Ljubljana. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
246. Štingl, B. (2009). *Neuravnotežena zastopanost spolov v učiteljskih poklicih na primarni ravni izobraževanja. Diplomsko delo*. Maribor. Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.
247. Štular, S. (1998). »Družbena konstrukcija spolne identitete«. *Teorija in praksa*, 35(3), 441-454.
248. Štular-Sotošek, K. (1996). »Preplašen, a na poti k sebi: moški«. V: *Delo*: 38, 256, str. 44. Ljubljana.
249. Sun, Y., Li, Y. (2001). Marital Disruption. Parental Investment and Children's Academic Achievement. *Journal of Family*, št. 1.
250. Švab, A. (2002). "“Divided We Stand” - teme in dileme študij spolov” V: Debeljak, A. et.al. (ur.). *Cooltura – uvod v kulturne študije*, str. 195-210. Ljubljana. Študentska založba.
251. Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.

252. Švab, A. (2005). Sprejeti med prijatelji, zavrjnjeni v družbi – istospolna partnerstva v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, 21, (49/50). Ljubljana, str. 139-153.
253. Tacey, D. J. (1997). *Remaking Men: Jung, Spirituality and Social Change*. London, New York. Routledge.
254. Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana. Filozofska fakulteta. Center za pedagoško izobraževanje.
255. Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletnem prestopništvu. V: *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih* (str. 89-111). Šelih, A. (ur.). Ljubljana. Bonex založba.
256. Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14 (2), str. 135-147.
257. Ule, N. M. (2000). *Sodobne identitete: v vrtincu diskurzov*. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.
258. Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede.
259. Unescov priročnik za uporabo mednarodne standardne klasifikacije izobraževanja (2001). Ljubljana. Narodna in univerzitetna knjižnica.
260. Urek, M. (2006). Lezbične in gejevske družine v Sloveniji: implikacije za socialno delo. *Družboslovne razprave* 21 (49/50), 155-174).
261. Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. in De Munter, A. (2006). Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27 (3), str. 293-309.
262. Vesel, D. (1999). Feminizacija šole in učiteljice feministke. *Didakta*, 8, št. 44/45, str. 38-41.
263. Vokić, T. (2007). *Simulacija sprememb kulturnega okolja na potovanju med izbranimi evropskimi državami*. Diplomsko delo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.



264. Warrington, M., Younger M. in Williams, J. (2000). Student Attitudes, Image and Gender Gap. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (3), str. 393-407.
265. Weaver-Hightower, M. (2003). The »Boy Turn« in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73, št. 4, str. 471-498. Pridobljeno 10.1.2012 na spletni strani: [http://www.uiowa.edu/~c07b150/weaver\\_hightower\\_article.pdf](http://www.uiowa.edu/~c07b150/weaver_hightower_article.pdf)
266. Whannel, G. (1992). *Fields in vision: Television sport and cultural transformation*. London. New York.
267. Whitehead, S. M. (2002). *Men and masculinities: Key themes and new directions*. Polity Press in association with Blackwell Publishers, Cambridge, Oxford, Malden.
268. Williams L., C. (1995). *Still a man's world: Men who do women's work*. Barkeley, Los Angeles, London. University of California Press.
269. Williams, T. (1987). *Participation in Education*. Hawthorn. ACER.
270. Witt, S. D. (1997). Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, Vol 32 (126), str. 253-259.
271. Witt, S. (2000). The influence of television on children's gender role socialization. *Childhood Education Annual Theme*, str. 322-324.
272. Worthy, J., Moorman, M. in Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find at school, *Reading Research Quarterly*, 34, str. 12-27.
273. Yates, L., Leder, G. (1996). *Student Pathways: a review and overview of national databases on gender equity*. Tungeranong, Australia: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.
274. Younger, M, Warrington, M. in Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), str. 325-341.
275. Youngs, B. B. (2000). *Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe*. Ljubljana. Educy.
276. Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana. DZS.

277. Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W., Lourdes Dionosos, M. (2003). Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000. Newark, USA:InternationalReadingAssociation. Pridobljeno 5.1.2012 na spletni strani:  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf)
278. Travzes, M. (ur). (2002). Veliki slovar tujk. Ljubljana. Cankarjeva založba.
279. Tseñlon, E. (1995). The masque of femininity: the presentation of woman in everyday life. London. Thousand Oaks.
280. Ule, M. (2010). Prikrite spolne neenakosti v izobraževalnih potekih in prehodih. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 16–29.
281. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
282. Zabukovec, V. (1991). Proces otrokovega sprejemanja spolne vloge. *Otrok in družina*, 40, št. 3, str. 12-13.
283. Zadnik, T. (2004). »Tretji spol«. *Polet*, leto 3, št. 40 (7. oktober), str. 10-15.
284. Zakon o osnovni šoli, Uradni list RS, št. 102/2007.
285. Zavrl, N. (1999). Očetovanje in otroštvo. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.
286. Žižek, S. (1987). Jezik, ideologija, Slovenci. Ljubljana. Delovska enotnost.
287. Žlebnič, L. (1978). Obča zgodovina pedagogike (6. neizpremenjena izdaja). Ljubljana. Državna založba Slovenije.
288. Žmuc-Tomori, M. (1989): Klic po očetu. Cankarjeva založba. Ljubljana.
289. Žnidaršič Žagar, S. (2009). Problematika neenakomerne zastopanosti žensk in moških v poklicih vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. V: *Brez spopada kultur spolov generacij*. Ur. Tašner, V. Ljubljana. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

## Viri

1. Aussie educator. Pridobljeno 2.8.2012 na spletni strani:  
<http://www.aussieeducator.org.au/education/levels/primary.html>
2. Direktorat za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo, 2008.  
[http://www.mizks.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/](http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/)
3. Statistični urad RS. Podatki pridobljeni 10.7. 2012 na spletni strani:  
[http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=4231](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4231)
4. Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev v vrtcih po spolu v Sloveniji (statistika). Podatki pridobljeni 10.7.2012 na spletni strani:  
[http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem\\_soc/09\\_izobrazevanje/03\\_predsol\\_vzgoja/02\\_09526\\_kadri/02\\_09526\\_kadri.asp](http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/02_09526_kadri/02_09526_kadri.asp)
5. Učitelji v 1. in 2. triadi v osnovnih šolah po spolu v Sloveniji (statistika). Podatki pridobljeni 10.7.2012 na spletni strani:  
[http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem\\_soc/09\\_izobrazevanje/04\\_osnovnosol\\_izobraz/03\\_09529\\_kadri/03\\_09529\\_kadri.asp](http://www.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/03_09529_kadri/03_09529_kadri.asp)
6. Učitelji v srednjih šolah za mladino po vrstah izobraževalnega programa po spolu v Sloveniji (statistika). Podatki pridobljeni 10.7.2012 na spletni strani:  
<http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp>
7. Primary education, teachers (% female) – Gender Statistics. Podatki pridobljeni 10.7.2012 na spletni strani:  
<http://www.nationsencyclopedia.com/WorldStats/Gender-primary-education-teachers.html>
8. Simpsonism. Pridobljeno 10.8.2012 na spletni strani: <http://marksimpson.com>

## 7 PRILOGE

### 7.1 Priloga 1: Anketni vprašalnik za učitelje in učiteljice

#### RAZREDNI UČITELJI IN UČITELJICE TER NJIHOVO DELO Z UČENCI IN UČENKAMI

V učiteljskem poklicu, predvsem na razredni stopnji, je zaposlenih zelo malo moških; v Sloveniji le približno 2 odstotka. Vprašanje, ki si ga zastavljamo v okviru doktorske disertacije, je, ali bi bilo dobro, če bi bila spolna struktura razrednih učiteljev bolj uravnotežena. Vaši odgovori nam bodo pri tem v veliko pomoč. Vedite, da **ni** nepravilnih odgovorov! Če se pri izpolnjevanju zmotite, križec dobro prečrtajte in popravite odgovor. **Že v naprej se Vam zahvaljujemo za sodelovanje.**

*Bojan Jeraj, razredni učitelj in doktorant na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani*

**Ali menite, da se način poučevanja med žensko in moškim razlikuje?** (obkrožite)

A) NE      B) DA

Če ste odgovorili z DA, Vas prosimo, da navedete vsaj eno ali dve značilnosti po katerih se oba spola po Vašem mnenju razlikujeta v načinu poučevanja.

---

---

---

**Označite, koliko uporabljate spodaj naštetih oblik in metod dela (označite s križcem).**

OBLIKE IN METODE DELA	zelo malo	malo	srednje	veliko	zelo veliko
frontalna razlaga nove snovi					
izvajanje poskusa; učenci opazujejo					
demonstracija/prikaz značilnosti nekih pojavov					
učiteljeva uporaba slik, fotografij, shem, skic, grafov ipd.					
ponavljanje snovi v manjših skupinah					
pogovor med učenci o novi snovi (drug drugemu postavljajo vprašanja v skupini)					
skupinska ponovitev snovi (tekmovanje skupin)					
skupinsko izdelovanje predmetov (lutk, maket,...)					
skupinska uporaba igralne ustvarjalnosti (npr. igre vlog)					
samostojni referat učenca (priprava plakata)					
	1	2	3	4	5

OBLIKE IN METODE DELA	zelo malo	malo	srednje	veliko	zelo veliko
učenec izdelava miselni vzorec					
samostojno reševanje problemskih nalog					
učenec sam nekaj praktično izdeluje ali ureja					
samostojno učenčevo učenje iz učbenikov, učnih listov, člankov ipd., ki jih pripravi učitelj					
učenec dopolni novo snov z risbam, slikami, ilustracijami ipd.					
ponavljanje snovi v dvojicah					
igralna ustvarjalnost (npr. igre vlog)					
referat (plakat), ki ga pripravita dva učenca skupaj					
reševanje nalog v dvojicah					
izdelovanje predmetov (lutk, maket,...)					
učenčeva uporaba računalnika/interneta					
	1	2	3	4	5

Ali menite, da se način vzgoje med žensko in moškim razlikuje? (obkrožite)

A) NE B) DA

Če ste odgovorili z DA, Vas prosimo, da navedete vsaj eno ali dve značilnosti po katerih se oba spola po Vašem mnenju razlikujeta v načinu vzgoje.

---



---



---

Spodaj so našteje trditve. S križcem označite, koliko posamezna ravnanja veljajo za Vas.

TRDITEV	sploh nisem takšen/takšna	nisem takšen/takšna	malo sem takšen/takšna	sem takšen/takšna	zelo sem takšen/takšna
V razredu uspešno rešujem spore.					
Na začetku šolskega leta sam-a določim pravila vedenja v razredu in jih predstavim učencem.					
Kričim nad motečim učencem.					
Motečemu učencu ne dovolim, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.					
Nemirne učence umirim s spraševanjem in z redovalnico.					
Osramotim učenca, ki se neprimerno vede.					
	1	2	3	4	5

<b>TRDITEV</b>	<b>sploh nisem takšen/takšna</b>	<b>nisem takšen/takšna</b>	<b>malo sem takšen/takšna</b>	<b>sem takšen/takšna</b>	<b>zelo sem takšen/takšna</b>
Motečega učenca vpišem v dnevnik.					
Zaradi nekaj motečih učencev, celemu razredu odvzamem aktivnost, ki jo imajo učenci radi.					
Motečega učenca močno primem.					
Motečemu učencu dam dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.					
Spore rešujem tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.					
Pravila vedenja v razredu določim skupaj z učenci.					
Motečemu učencu dam vedeti, da me je prizadel.					
Z motečim učencem se mirno pogovorim.					
Učencu prepustim, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.					
Motečega učenca najprej spomnim na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.					
Rešitev za nastali spor sprejemam skupaj z učenci.					
Sporov med učenci ne opazim.					
Pokličem starše, da naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.					
Motečega učenca pošljem k svetovalni službi ali k ravnatelju.					
Moteče vedenje učencev nočem opaziti in nadaljujem s poukom.					
Motečemu učencu dam vedeti, da me jezi ali žali.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>V kolikšni meri spodnje trditve veljajo za Vas?</b>					
<b>TRDITEV</b>	<b>nikoli</b>	<b>redko</b>	<b>pogosto</b>	<b>zelo pogosto</b>	<b>vedno</b>
Dečkom ponudim aktivnosti, ki so jim ljube.					
Pri discipliniranju dečkov sem popustljiv-a.					
Deklicam pripravim aktivnosti, ki jih imajo rade.					
Deklice spodbujam k »netipično« dekliškim igram in opraviom (npr. k igranju nogometa, računalniških iger,...).					
V prostem času pripravim za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.					
Dečke spodbujam k »netipično« fantovskim igram in opraviom (npr. k skakanju z elastiko).					
Deklice kaznujem ... (Kako pogosto?)					
Prepoznam in upoštevam interese in želje dečkov.					
Do deklic sem potrpežljiv-a.					
Z deklicami se pošalim in nasmejim.					
Dečke kaznujem ... (Kako pogosto?)					
V prostem času pripravim za dečke in deklice različne aktivnosti.					
Prepoznam in upoštevam interese in želje deklic.					
Pri discipliniranju deklic sem popustljiv-a.					
Do dečkov sem potrpežljiv-a.					
Z dečki se pošalim in nasmejim.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Koliko spodaj naštetih lastnosti veljajo za Vas?</b>					
<b>LASTNOSTI</b>	<b>sploh nisem takšen/takšna</b>	<b>nisem takšen/takšna</b>	<b>malo sem takšen/takšna</b>	<b>sem takšen/takšna</b>	<b>zelo sem takšen/takšna</b>
Med učenci sem priljubljen-a.					
V razredu delam z veseljem.					
Sem nasmejan-a.					
Sem razumevajoč-a.					
Sem potrpežljiv-a.					
Z učenci se pogovarjam o njihovih problemih in skrbih.					
Po značaju sem prijeten/prijetna.					
Sem strog-a.					
V razredu znam vzpostaviti red.					
Sem prijazen/prijazna.					
Sem pravičen/pravična.					
Imam smisel za humor.					
Spodbujam učence.					
V razredu znam vzpostaviti prijetno vzdušje.					
Sem popustljiv-a.					
Dobro znam govoriti in nastopati.					
O svojem delu vem zelo veliko.					
Sem športen/športna.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Pred očmi imejte dečke, ki jih trenutno poučujete. Koliko veljajo posamezne trditve za njih?**

<b>TRDITEV</b>	<b>sploh ne velja</b>	<b>ne velja</b>	<b>malo velja</b>	<b>velja</b>	<b>zelo velja</b>
So čustveni.					
So uspešni.					
So samostojni.					
So nepredvidljivega vedenja.					
So ubogljivi.					
Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.					
Pri delu so natančni.					
Pri delu so vztrajni.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



<b>TRDITEV</b>	<b>sploh ne velja</b>	<b>ne velja</b>	<b>malo velja</b>	<b>velja</b>	<b>zelo velja</b>
Do mene so predrzni.					
So agresivni.					
So samozavestni.					
Zmožni so daljše koncentracije.					
Motijo delo v razredu.					
So konfliktni.					
So hitro dojemljivi.					
Lahko jim zaupam.					
Imajo dobre delovne navade.					
Radi delajo domače naloge.					
So tihi in mirni.					
So iskreni in pošteni.					
So hitro zamerljivi.					
Zmožni so empatije.					
So potrpežljivi.					
So radovedni/vedoželjni.					
Pripravljeni so pomagati.					
So skrbni in ljubeči.					
So vedenjsko problematični.					
So zabavni in imajo smisel za humor.					
Se lepo vedejo.					
So zanesljivi.					
So upirajoči.					
Motivirani so za šolsko delo.					
Aktivno sodelujejo pri pogovoru.					
Sledijo razlagi.					
So vodljivi.					
So nepremišljeni in zaletavi.					
So trmasti.					
Radi hodijo v šolo.					
Učni uspeh jim je pomemben.					
Ne spoštujejo avtoritete.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Sedaj imejte pred očmi deklice, ki jih trenutno poučujete. Koliko veljajo posamezne trditve za njih?**

<b>TRDITEV</b>	<b>sploh ne velja</b>	<b>ne velja</b>	<b>malo velja</b>	<b>velja</b>	<b>zelo velja</b>
So čustvene.					
So uspešne.					
So samostojne.					
So nepredvidljivega vedenja.					
So ubogljive.					
Med zaposlitvami se igrajo in klepetajo.					
Pri delu so natančne.					
Pri delu so vztrajne.					
Do mene so predrzne.					
So agresivne.					
So samozavestne.					
Zmožne so daljše koncentracije.					
Motijo delo v razredu.					
So konfliktno.					
So hitro dojemljive.					
Lahko jim zaupam.					
Imajo dobre delovne navade.					
Rade delajo domače naloge.					
So tihe in mirne.					
So iskrene in poštene.					
So hitro zamerljive.					
Zmožne so empatije.					
So potrpežljive.					
So radovedne/vedoželjne.					
Pripravljene so pomagati.					
So skrbne in ljubeče.					
So vedenjsko problematične.					
So zabavne in imajo smisel za humor.					
Se lepo vedejo.					
So zanesljive.					
So upirajoče.					
Motivirane so za šolsko delo.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>TRDITEV</b>	<b>sploh ne velja</b>	<b>ne velja</b>	<b>malo velja</b>	<b>velja</b>	<b>zelo velja</b>
Aktivno sodelujejo pri pogovoru.					
Sledijo razlagi.					
So vodljive.					
So nepremišljene in zaletave.					
So trmaste.					
Rade hodijo v šolo.					
Učni uspeh jim je pomemben.					
Ne spoštujejo avtoritete.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Spodaj so našteje nekatere osebnostne lastnosti. Ocenite, koliko so te lastnosti izražene pri Vas?

<b>OSEBNOSTNE LASTNOSTI</b>	<b>zelo malo izražena lastnost</b>	<b>malo izražena lastnost</b>	<b>srednje izražena lastnost</b>	<b>veliko izražena lastnost</b>	<b>zelo veliko izražena lastnost</b>
Agresivnost					
Čustvenost					
Moč					
Želja po tveganju					
Ljubeznivost					
Brezčutnost					
Zaskrbljenost					
Pogum					
Želja umiriti sovražna čustva					
Nežnost					
Oblastnost					
Občutek večvrednosti					
Toplina					
Občutek za estetiko					
Tekmovalnost					
Skrbnost					
Dominantnost					
Sočustvovanje					
Logičnost					
Natančnost					
Popustljivost					
Ne uporabljati ostrih besed					
Potrpežljivost					
Brezskrbnost					
Strogost					
Občutljivost za potrebe drugih					
Odločnost					
Rad imeti otroke					
Samostojnost					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>OSEBNOSTNE LASTNOSTI</b>	<b>zelo malo izražena lastnost</b>	<b>malo izražena lastnost</b>	<b>srednje izražena lastnost</b>	<b>veliko izražena lastnost</b>	<b>zelo veliko izražena lastnost</b>
Umirjenost					
Tečnarjenje					
Humor					
Prijaznost					
Dobra volja					
Samozavest					
Športnost					
Zaupljivost					
Malomarnost					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Ali menite, da bi bilo z vidika otrok dobro, če bi imeli učenci in učenke na razredni stopnji izkušnje tako z učiteljicami kot učitelji?**

A) NE B) DA

Kratka utemeljitev odgovora:

---

---

**Obkrožite in dopolnite:**

**Spol:** A) ženski B) moški

**Stopnja izobrazbe:** A) srednješolska

B) višješolska

C) univerzitetna

D) specializacija, magisterij ali doktorat

**Delovna doba v šolstvu:** \_\_\_\_\_ let

**Naziv:** A) brez naziva

B) mentor

C) svetovalec

Č) svetnik

**Razred, ki ga trenutno poučujete:** \_\_\_\_\_

*Za sodelovanje se Vam še enkrat lepo zahvaljujem!*

*Bojan Jeraj*

## 7.2 Priloga 2: Anketni vprašalnik za učence in učenke

### VPRAŠALNIK ZA UČENCE IN UČENKE

Lepo te prosim, če odgovoriš na spodnja vprašanja, saj mi bodo tvoji odgovori v pomoč pri raziskavi. **Vedi, da ni napačnih odgovorov!** Če se pri odgovarjanju zmotiš, križec (x) dobro prečrtaj in ponovno odgovori.

*Za sodelovanje se ti že vnaprej lepo zahvaljujem!*

**Bojan Jeraj**

**Obkroži in dopolni:**

**Sem:** A) deklica B) deček

**Obiskujem:** \_\_\_\_\_ razred devetletne osnovne šole

**Preberi vsako vrstico. V vsaki s križcem (X) označi tisti odgovor, ki pove, koliko se v šoli naučiš:**

OBLIKE IN METODE DELA	zelo malo	malo	srednje	veliko	zelo veliko
ko učitelj-ica razlaga novo snov					
ko učitelj-ica izvaja poskuse in ga/jo učenci opazujemo					
ko učitelj-ica prikaže, kako nek pojav nastane					
ko učitelj-ica pri razlagi uporablja slike, fotografije, sheme, skice, grafe ipd.					
ko ponavljam snov v manjši skupini					
ko se s sošolci pogovarjam o novi snovi (drug drugemu postavljamo vprašanja v skupini)					
ko skupaj ponovimo snov in skupine tekmujemo					
ko v skupini izdelujem predmete (lutke, makete...)					
ko v skupini igralno ustvarjam (npr. igre vlog)					
ko sam-a pripravim referat (plakat)					
ko sam-a izdelam miselni vzorec					
ko sam-a rešujem problemske naloge					
ko sam-a nekaj praktično izdelujem ali urejam					
ko se sam-a učim iz učbenikov, učnih listov, člankov ipd., ki jih pripravi učitelj					
ko dopolnim novo snov z risbami, slikami, ilustracijami ipd.					
ko ponavljam snov s svojim sošolcem/sošolko					
ko se vključim v igralno ustvarjanje (npr. igre vlog)					
ko pripravim referat (plakat) s svojim sošolcem ali sošolko					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

OBLIKE IN METODE DELA	zelo malo	malo	srednje	veliko	zelo veliko
ko rešujem naloge s sošolcem/sošolko					
ko izdelujem predmete (lutke, makete,...)					
ko delam na računalniku/uporaba interneta					
	1	2	3	4	5

**Spodaj je nekaj trditev. Koliko je bil tvoj (moški) učitelj takšen?** Če te je poučevalo več moških učiteljev imej sedaj pred očmi tistega, ki te je poučeval zadnji (lahko pa te še vedno poučuje)!

TRDITEV	sploh ni takšen	ni takšen	malo je takšen	je takšen	zelo je takšen
V razredu uspešno rešuje spore.					
Na začetku šolskega leta sam določi pravila vedenja v razredu in jih predstavi učencem.					
Kriči nad motečim učencem.					
Motečemu učencu ne dovoli, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.					
Nemirne učence umiri s spraševanjem in z ređovalnico.					
Osramoti učenca, ki se neprimerno vede.					
Motečega učenca vpiše v dnevnik.					
Zaradi nekaj motečih učencev, celemu razredu odvzame aktivnost, ki jo imamo učenci radi.					
Motečega učenca močno prime.					
Motečemu učencu da dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.					
Spore rešuje tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.					
Pravila vedenja v razredu določi skupaj z učenci.					
Motečemu učencu da vedeti, da ga je prizadel.					
Z motečim učencem se mirno pogovori.					
	1	2	3	4	5

TRDITEV	sploh ni takšen	ni takšen	malo je takšen	je takšen	zelo je takšen
Učencu prepusti, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.					
Motečega učenca najprej spomni na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.					
Rešitev za nastali spor sprejema skupaj z učenci.					
Sporov med učenci ne opazi.					
Pokliče starše, da naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.					
Motečega učenca pošlje k svetovalni službi ali k ravnatelju.					
Moteče vedenje učencev noče opaziti in nadaljuje s poukom.					
Motečemu učencu da vedeti, da ga jezi ali žali.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>V kolikšni meri spodnje trditve veljajo za tega (moškega) učitelja?</b>					
TRDITEV	nikoli	redko	pogosto	zelo pogosto	vedno
Dečkom ponudi aktivnosti, ki so jim ljube.					
Pri discipliniranju (vzgoji) dečkov je popustljiv.					
Deklicam pripravi aktivnosti, ki jih imajo rade.					
Deklice spodbuja k igram, ki niso tako značilne za dekleta (npr. k nogometu, računalniškim igram...).					
V prostem času pripravi za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.					
Dečke spodbuja k igram, ki niso tako značilne za fante (npr. igra vlog, skakanje z elastiko,...).					
Deklice kaznuje ... (Kako pogosto?)					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>TRDITEV</b>	<b>nikoli</b>	<b>redko</b>	<b>pogosto</b>	<b>zelo pogosto</b>	<b>vedno</b>
Prepozna in upošteva interese in želje dečkov.					
Do deklic je potrpežljiv.					
Z deklicami se pošali in nasmeji.					
Dečke kaznuje ... (Kako pogosto?)					
V prostem času pripravi za dečke in deklice različne aktivnosti.					
Prepozna in upošteva interese in želje deklic.					
Pri discipliniranju (vzgoji) deklic je popustljiv.					
Do dečkov je potrpežljiv.					
Z dečki se pošali in nasmeji.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Koliko spodaj naštetih lastnosti/trditve veljajo za tega (moškega) učitelja?**

<b>LASTNOSTI</b>	<b>sploh ni takšen</b>	<b>ni takšen</b>	<b>malo je takšen</b>	<b>je takšen</b>	<b>zelo je takšen</b>
Med učenci je priljubljen.					
V razredu dela z veseljem.					
Je nasmejan.					
Je razumevajoč.					
Je potrpežljiv.					
Z nami se pogovarja o naših problemih in skrbeh.					
Po značaju je prijeten.					
Je strog.					
V razredu zna vzpostaviti red.					
Je prijazen.					
Je pravičen.					
Ima smisel za humor.					
Spodbuja učence.					
V razredu zna vzpostaviti prijetno vzdušje.					
Je popustljiv.					
Dobro zna govoriti in nastopati.					
O svojem delu ve zelo veliko.					
Je športen.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



Sedaj pomisli na učiteljico, ki te je poučevala zadnja ali pa te še vedno poučuje. Koliko je ta učiteljica takšna?

TRDITEV	sploh ni takšna	ni takšna	malo je takšna	je takšna	zelo je takšna
V razredu uspešno rešuje spore.					
Na začetku šolskega leta sama določi pravila vedenja v razredu in jih predstavi učencem.					
Kriči nad motečim učencem.					
Motečemu učencu ne dovoli, da bi sodeloval pri njegovi najljubši aktivnosti.					
Nemirne učence umiri s spraševanjem in z ređovalnico.					
Osramoti učenca, ki se neprimerno vede.					
Motečega učenca vpiše v dnevnik.					
Zaradi nekaj motečih učencev, celemu razredu odvzame aktivnost, ki jo imamo učenci radi.					
Motečega učenca močno prime.					
Motečemu učencu da dodatne naloge ali dodatno domačo nalogo.					
Spore rešuje tako, da se iz njih vsi skupaj nekaj naučimo.					
Pravila vedenja v razredu določi skupaj z učenci.					
Motečemu učencu da vedeti, da jo je prizadel.					
Z motečim učencem se mirno pogovori.					
Učencu prepusti, da najprej sam poišče rešitev za nastali spor.					
Motečega učenca najprej spomni na dogovorjena pravila obnašanja v razredu.					
Rešitev za nastali spor sprejema skupaj z učenci.					
Sporov med učenci ne opazi.					
Pokliče starše, da naj se o motečem vedenju učenca pogovorijo doma.					
Motečega učenca pošlje k svetovalni službi ali k ravnatelju.					
Moteče vedenje učencev noče opaziti in nadaljuje s poukom.					
Motečemu učencu da vedeti, da jo jezi ali žali.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>V kolikšni meri spodnje trditve veljajo za to učiteljico?</b>					
<b>TRDITEV</b>	<b>nikoli</b>	<b>redko</b>	<b>pogosto</b>	<b>zelo pogosto</b>	<b>vedno</b>
Dečkom ponudi aktivnosti, ki so jim ljube.					
Pri discipliniranju (vzgoji) dečkov je popustljiva.					
Deklicam pripravi aktivnosti, ki jih imajo rade.					
Deklice spodbuja k igram, ki niso tako značilne za dekleta (npr. k nogometu, računalniškimi igram...).					
V prostem času pripravi za dečke in deklice eno igro, ki jo igrajo vsi.					
Dečke spodbuja k igram, ki niso tako značilne za dečke (npr. igra vlog, skakanje z elastiko,...).					
Deklice kaznuje ... (Kako pogosto jih kaznuje?)					
Prepozna in upošteva interese in želje dečkov.					
Do deklic je potrpežljiva.					
Z deklicami se pošali in nasmeji.					
Dečke kaznuje ... (Kako pogosto jih kaznuje?)					
V prostem času pripravi za dečke in deklice različne aktivnosti.					
Prepozna in upošteva interese in želje deklic.					
Pri discipliniranju (vzgoji) deklic je popustljiva.					
Do dečkov je potrpežljiva.					
Z dečki se pošali in nasmeji.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Koliko spodaj naštetih lastnosti/trditve veljajo za to učiteljico?**

<b>LASTNOSTI</b>	<b>sploh ni takšna</b>	<b>ni takšna</b>	<b>malo je takšna</b>	<b>je takšna</b>	<b>zelo je takšna</b>
Je priljubljena.					
V razredu dela z veseljem.					
Je nasmejana.					
Je razumevajoča.					
Je potrpežljiva.					
Z nami se pogovarja o naših problemih in skrbih.					
Po značaju je prijetena.					
Je stroga.					
V razredu zna vzpostaviti red.					
Je prijazna.					
Je pravična.					
Ima smisel za humor.					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

LASTNOSTI	sploh ni takšna	ni takšna	malo je takšna	je takšna	zelo je takšna
Spodbuja učence.					
V razredu zna vzpostaviti prijetno vzdušje.					
Je popustljiva.					
Dobro zna govoriti in nastopati.					
O svojem delu ve zelo veliko.					
Je športna.					
	1	2	3	4	5

Katere tri lastnosti so po tvojem mnenju najbolj pomembne, da jih imajo učitelji in učiteljice?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Kako močno si želiš, da te poučuje učitelj in kako močno si želiš, da te poučuje učiteljica?

TRDITEV	sploh ne želim	ne želim	malo želim	želim	zelo želim
Da me poučuje učiteljica, si ...					
Da me poučuje učitelj, si ...					
	1	2	3	4	5

*Za sodelovanje se ti še enkrat lepo zahvaljujem!*

Bojan Jeraj