

DOI: 10.20419/2013.22.381
 CC = 3560
 UDK = 37-015.3

Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, 22, 105–114 (2013)
 © Društvo psihologov Slovenije, ISSN 2350-5141
 Znanstveni teoretsko pregledni prispevek

Medosebni stik med učiteljem in študenti: nova opredelitev za visokošolski prostor[#]

Ana Bardorfer*

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper

Povzetek: Med posameznimi disciplinami, pa tudi znotraj njih je medosebni stik opredeljen precej različno, kar velja tudi za področje visokošolskega izobraževanja. Učinkovito poučevanje je velik izziv in zahteva visoko pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev. Učitelj naj bi bil, poleg obvladovanja različnih didaktičnih in pedagoških pristopov, zmožen ustvariti za učenje ugodno okolje in med drugim vzpostaviti stik s svojimi študenti. V tem kontekstu se pojavljajo številne nenatančne, slovanske in zato laične definicije, ki ne ponujajo možnosti jasne operacionalizacije ter razvoja kakovostnega merskega pripomočka. V prispevku smo predlagali novo opredelitev medosebnega stika med visokošolskimi učitelji in študenti, oblikovano na podlagi edinega obstoječega modela medosebnega stika ter na podlagi relevantnih dognanj. Medosebni stik smo opredelili kot interakcijski pojav med učiteljem in študentom oz. študenti. Poudarek je na subjektivnem doživljanju medosebnega stika, kljub temu da ga je moč oceniti tudi prek različnih besednih in nebesednih znakov. Izkušenijski vidik se izraža prek občutkov in misli oseb v interakciji. Ker je učitelj vodja procesa, nosi tudi odgovornost za vzpostavitev medosebnega stika s študenti. V novi opredelitvi smo uporabili enake strukturne komponente, kot avtorja edinega obstoječega modela medosebnega stika (Tickle-Degnen in Rosenthal, 1990), vendar smo jih priredili za visokošolsko izobraževanje in jih podrobno opisali. To so pozitivnost, vzajemna pozornost in koordinacija. Če pogledamo obstoječa pojmovanja medosebnega stika v visokošolskem prostoru z vidika omenjenega modela, vidimo, da se vsi elementi navezujejo bodisi na komponento pozitivnosti bodisi na komponento vzajemne pozornosti, medtem ko je komponenta koordinacije skoraj povsem odsotna. Po našem mnenju ravno ta loči medosebni stik od kakovostnega medosebnega odnosa - koordinacija v interakciji in koordinacija v procesu učenja. Nova opredelitev medosebnega stika predstavlja pomemben korak k poučevanju, usmerjenem na študenta, ki je že dalj časa teoretično izhodišče v šolstvu nasploh. Na koncu smo predstavili vprašanja, ki še ostajajo odprta, in začrtali smernice za nadaljnje raziskovanje.

Ključne besede: visokošolsko izobraževanje, odnos med učitelji in študenti, izkušenijski vidik

Student – teacher rapport: a new conceptualization for the context of higher education

Ana Bardorfer*

Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia

Abstract: Various definitions of rapport can be found between different disciplines and also within a certain discipline, including higher education. Effective teaching is a challenging task and requires a skilled teacher. In addition to managing a variety of didactic and pedagogical approaches, teacher should also be able to create a positive learning environment, including creating a good rapport with his/her students. Unfortunately, numerous imprecise definitions of student-teacher rapport in higher education, usually taken from dictionaries, are used by researchers in this field. We believe this is the reason why they don't provide possibilities for clear operationalization and development of a proper instrument for measuring the quality of student-teacher rapport. In this paper we proposed a new conceptualization of student-teacher rapport in higher education, built on the existing model of general rapport and on the basis of relevant findings from the field of higher education. We defined rapport as an interactive phenomena and placed the emphasis on the subjective experience / insider's perspective, although the quality of rapport can also be estimated through various verbal and non-verbal clues. This experiential aspect is expressed in feelings and thoughts of interactants. Since the teacher acts as a leader of the teaching/learning process he/she is responsible for creating good rapport with his/her students. In the proposed conceptualization we've used same structural components as L. Tickle-Degnen and Rosenthal (1990) used in their model of rapport and adapted them for the context of higher education. These are positivity, mutual attention and coordination. Looking at the existing concepts of student-teacher rapport in higher education through the prism of the aforementioned model, it can be seen that all elements relate either to positivity or mutual attention, while the component of coordination is almost completely absent. In our opinion, it is coordination which differentiates rapport from a general good interpersonal relationship. With coordination we refer to coordinated and smooth interaction and also to coordination in the process of teaching and learning. The new conceptualization of student-teacher rapport in higher education represents an important step toward student-oriented approach to teaching and learning – a current paradigm in education in general. Questions which remain open are presented and directions for further research outlined.

Keywords: higher education, teacher student interaction, experiential aspect

*Naslov/Address: Ana Bardorfer, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper, Cankarjeva 5, 6000 Koper, e-mail: ana.bardorfer@gmail.com

[#]Članek je nastal v okviru doktorskega študija, ki ga je delno sofinancirala Evropska unija in sicer iz Evropskega socialnega sklada. Sofinanciranje se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, 1. razvojne prioritete Spodbujanje podjetništva in prilagodljivosti; prednostne usmeritve_1. 3: Študentske sheme.

Članek je licenciran pod pogoji Creative Commons Attribution 4.0 International licence. (CC-BY licenca).
 The article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY license).

Zaradi vse večje vključenosti mladih v visokošolsko izobraževanje se v zadnjih desetletjih povečuje tudi raznolikost študentov – med seboj se razlikujejo predvsem v interesih, sposobnostih in predznanju (Marentič Požarnik in Puklek Levpušček, 2005). V takem kontekstu je učinkovito poučevanje velik izziv in zahteva visoko pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev¹.

Učitelj naj bi bil, poleg obvladovanja različnih didaktičnih in pedagoških pristopov, zmožen ustvariti tudi za učenje ugodno okolje. Področje ustvarjanja za študenta ugodnega okolja postaja v svetu vse bolj zanimivo in je pritegnilo pozornost več raziskovalcev (npr. Kneipp, Kelly, Biscoe in Richard, 2010), medtem ko v Sloveniji velja za zapostavljenega (Marentič Požarnik, 1998). V prispevku smo se zato posvetili enemu izmed socialno psiholoških vidikov visokošolskega poučevanja – medosebnemu stiku (angl. *rapport*) med visokošolskim učiteljem in študenti. Raziskave v tujini so namreč pokazale, da medosebni stik predstavlja pomemben vidik učinkovitega poučevanja (Buskist in Saville, 2001; Frisby in Martin, 2010; Granitz, Koernig in Harich, 2009; Perkins, Schenk, Stephan, Vrungos in Wynants, 1995; Wilson, Ryan in Pugh, 2010). Prek zagotavljanja podpore, spodbujanja in nudenja pomoči študentom pri integraciji novih informacij v že obstoječi sistem znanja in preteklih izkušenj medosebni stik spodbuja aktivnost študentov in na ta način pripomore k poučevanju, usmerjenem na študenta. Slednje pa, vsaj na deklarativni ravni, že dlje časa predstavlja ključno izhodišče šolstva nasploh.

Namen prispevka je predstaviti pojmovanja medosebnega stika v različnih disciplinah, podrobno analizirati opredelitve in pripomočke merjenja v visokošolskem prostoru ter predstaviti novo pojmovanje medosebnega stika, prirejeno za visokošolski prostor, torej za odnos med študenti in visokošolskim učiteljem. Potreba po natančni in jasni opredelitvi je očitna, saj trenutna precej različna, nepopolna in zato nezadostna pojmovanja tega pojava onemogočajo operacionalizacijo ter oblikovanje merskih pripomočkov, ki bi omogočali njegovo natančno merjenje. Jasna konceptualizacija medosebnega stika predstavlja prvi korak v obsežnejši raziskavi, v sklopu katere bomo oblikovali in umerili ustrezní merski pripomoček ter, s pomočjo tega, raziskali povezanost medosebnega stika med učitelji ter študenti z akademskimi vedênji študentov, ki praviloma vodijo v kakovostno znanje študenta. V Sloveniji smo našli izredno malo raziskav na to temo, večina pa se jih osredôča na didaktične vsebine. Kakovosti medosebnih odnosov in stika med visokošolskimi učitelji in študenti se do danes slovenski raziskovalci še niso posvetili. V tujini je bilo to področje sicer deležno pozornosti nekaterih raziskovalcev (npr. Frisby in Martin, 2010; Perkins idr., 1995; Wilson idr., 2010), a so raziskave metodološko vprašljive: na

eni strani so bile uporabljene nenatančne opredelitve in posledično nenatančni in mersko vprašljivi instrumenti, po drugi strani pa v samih raziskavah niso bili kontrolirani učinki drugih značilnosti poučevanja (npr. organiziranost, strokovnost učitelja), niti učinek sposobnosti študentov. Natančna opredelitev medosebnega stika ter na podlagi te oblikovan merski pripomoček bosta omogočila nadaljnje raziskovanje tako učinkov medosebnega stika na študente, kot tudi na učitelje. Poleg tega, upamo, da bomo vzpodbudili učitelje k refleksiji lastne pedagoške prakse v visokošolskem prostoru, saj na ta vidik poučevanja učitelj lahko aktivno vpliva in tako pripomore k zelenim akademskim vedênjem študentov (npr. kot so dejavno udejstvovanje, notranja motiviranost za študij in posledično kakovost znanja študentov), medtem ko, npr. na sposobnosti študentov, ne more.

Raznolikost pojmovanj medosebnega stika

Medosebni stik je prepoznan kot pomemben vidik medosebnih interakcij in odnosov v različnih disciplinah. Kot predmet preučevanja se pojavlja na različnih področjih: v psihoterapiji, superviziji, odnosih med sostanovalci, pri kvalitativnem raziskovanju in trženju, pa tudi poučevanju (Gremler in Gwinner, 2000). Posledica tega je, da je medosebni stik opredeljen nekoliko različno ne samo med različnimi področji, ampak tudi znotraj posameznega področja.

Po mnenju L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990), ki sta preučevala ta pojav pri začetnih interakcijah neznancev, so ljudje v medosebnem stiku, ko »se med seboj ujamejo in ko med njimi obstaja osebna povezanost in / ali ko izkušajo dobro interakcijo zaradi kemije v odnosu« (str. 286). Podobno opredelitev medosebnega stika pri preučevanju interakcij med neznanci so podali Bernieri, Gillis in Grahe (1996), in sicer so medosebni stik opredelili kot »kakovost v odnosu ali povezanosti med osebami v interakciji, še posebej v odnosu, za katerega so značilne harmonija, konformnost, uglašenost in podobnost« (str.113). Več avtorjev (Anderson in Anderson, 1962; Charny 1966; Gfeller, Lynn in Pribble, 1987) je na področju psihoterapije odnos med terapevtom in klientom opisalo kot splošno kakovost medosebnega odnosa, v kontekstu psihoterapevtske supervizije pa so ga Efstation, Patton in Kardash (1990) opredelili kot enega izmed elementov delovne alianse oz. zveze, in sicer kot podporo in spodbujanje psihoterapevta v procesu supervizije. V odnosih med sostanovalci so avtorji medosebni stik definirali kot odnos, ki ga odlikujeta zadovoljivo komuniciranje in vzajemno razumevanje (Carey, Hamilton in Shanklin, 1986; Saidia, 1990). Podobno široka pojmovanja najdemo tudi v raziskavah potrošništva oz. trženja, npr. med prodajalcem in potrošnikom, med oglaševalsko agencijo in naročnikom (oglasa), med ponudnikom ter odjemalcem storitev ipd. Brooks (1989, v Gremler in Gwinner, 2000) navaja definicijo medosebnega stika kot »harmoničnega, empatičnega odnosa oz.

¹V celotnem besedilu uporabljamo izraz »učitelj«, s katerim mislimo vse osebe, ki poučujejo v visokošolskem prostoru ne glede na spol in delovno mesto (asistent, visokošolski učitelj, lektor).

povezanosti z drugim« (str. 87). Podobno je medosebni stik opisal tudi LaBahn (1996), pri čemer je poudaril subjektivno zaznavo odnosa, ki je prijeten in ga odlikuje prava »kemija«. Nickels, Everett in Klein (1983, v Gremler in Gwinner, 2000) so poudarili, da je bistvo medosebnega stika zaznava osebnostne podobnosti med osebami v interakciji. V zvezi s kvalitativnim raziskovanjem Goudy in Potter (1975) poročata, da je medosebni stik v tem kontekstu razumljen z vidika njegovih posledic, npr. kot nekaj, kar generira iskrene namesto socialno zaželenih odgovorov in kar motivira k sodelovanju, po drugi strani pa najdemo tudi pojmovanja, ki poudarjajo trenutni izkušnjiški vidik oseb v interakciji, npr. harmoničnost in prijateljskost odnosa. Kljub prepoznani pomembnosti za izide interakcij pa, kot navajata L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990), medosebni stik še danes ni natančno opredeljen.

Skupnaznačilnost večine pojmovanj medosebnega stika na različnih raziskovalnih področjih je ta, da je razumljen zelo široko, kot splošna kakovost medosebnih odnosov. Večina avtorjev uporablja slovarske definicije; gre torej za vsakdanje, javne, lahko bi rekli tudi laične opredelitve medosebnega stika. Tudi v visokošolskem poučevanju, ki je za nas najbolj relevantno, se v večini primerov pojavljajo široke definicije oz. opisi medosebnega stika, ki precej spominjajo na kakovosten medosebni odnos oz. na razredno klimo. Tako so npr. J. H. Wilson in sodelavci (2010) opredelili ta pojem kot »bližnji odnos, za katerega so značilne vzajemna simpatija, strinjanje in harmonija« (str. 246). Catt, Miller in Schallenkamp (2007), Faranda in Clarke (2004) ter Frisby in Martin (2010) so medosebni stik opisali kot splošen občutek med dvema osebama, ki ga spremlja vzajemna, zaupna in prosocialna vez. Lowman (1994) navaja podobno splošno definicijo, in sicer govori o ustvarjanju tople, prijateljske atmosfere z občutkom skrbi za študente kot posameznike ter spodbujanju študentovih vprašanj in mnenj. Buskist in Saville (2001) pod istim izrazom razumeta več kot splošno pozitivno vzdušje, in sicer sta tej dodala elemente delovne alianse oz. zveze. Skupni imenovalec splošnih in slovarskih definicij je, da zajemajo eno, dve ali vse tri naslednje značilnosti odnosa: toplo čustveno vzdušje, skrb ter občutek varnosti; (osebno) podobnost oseb v interakciji; lahkotnost, »klik« v interakciji. Pri tem ni jasno, v kakšnem odnosu so te spremenljivke, ali je npr. toplo emocionalno čustveno vzdušje pogoj ali posledica medosebnega stika in kakovostne interakcije ter lahkotnosti v komuniciranju. Poleg tega večina opredelitev ne razlikuje med medosebnim stikom in splošno kakovostjo odnosa. Kot pa bo razvidno iz nadaljevanja, je za medosebni stik značilna še koordinacija, in sicer koordinacija v interakciji, ki se kaže v lahkotni in usklajeni interakciji, ter koordinacija v procesu poučevanja.

Po mnenju raziskovalcev medosebnega stika v eksperimentalni socialni psihologiji (Bernieri in sod., 1996) zgoraj opisana splošna, vsakdanja in široka pojmovanja onemogočajo opreacionalizacijo in objektivno merjenje. Nasploh ta struja ugotavlja, da je medosebni stik precej neoprijemljiv pojem ter da je pomanjkanje

raziskav o medosebnem stiku najverjetneje posledica pomanjkanja jasne opredelitve in operacionalizacije (DePaulo in Bell, 1990). V 90. letih sta L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990) izdelala teoretični model medosebnega stika, ki so ga eksperimentalni socialni psihologi uporabili pri preučevanju medosebnega stika v vsakodnevnih interakcijah (Bernieri, Davis, Rosenthal in Knee, 1994; Bernieri idr., 1996) ter raziskovalci reševanja konfliktov (Drolet in Morris, 2000). V obeh raziskavah so se osredotočili na na vedênje; zanimalo jih je predvsem, katera nebesedna vedênja so značilna za medosebni stik med osebami v interakciji. Tako so na eni strani objektivno opazovali prisotnost in pogostost določenih vedênjskih znakov v interakcijskih enotah (npr. zrcaljenje telesnih drž), na drugi strani pa so prek samoocenjevalnih lestvic merili subjektivno zaznan medosebni stik med osebami v interakciji. Iz vsebine merskih pripomočkov je razvidno, da gre pri teh pojmovanjih za bolj natančna pojmovanja medosebnega stika, saj poleg opisov lastnega počutja (udobno, pozitivno počutje ipd.) ter opisov interakcije (pozitivna, zadovoljujoča, gladka interakcija ipd.) vsebujejo še opise medsebojne koordiniranosti (Bernieri, 1988; Bernieri idr., 1996) in/ali zavezanosti skupnemu cilju (Buskist in Saville, 2001; Efstation idr., 1990). Te opredelitve se precej prekrivajo z L. Tickle-Degnen in Rosenthalovim (1990) modelom medosebnega stika, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

L. Tickle-Degnen in Rosenthalov model medosebnega stika

Do danes edini izdelan model medosebnega stika je teoretični in empirično nepreverjen model avtorjev L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990). Model temelji na preučevanju začetnih interakcij oseb in zajema tako izkušnjiški kot tudi vedênjski vidik. Za razliko od nekaterih predhodnih pojmovanj medosebnega stika sta L. Tickle-Degnen in Rosenthal medosebni stik opredelila kot izključno interakcijski pojav, ki lahko obstaja samo znotraj interakcije. Ta je torej inherentna medosebnemu stiku. Ideja, da se medosebni stik nujno pojavi le v interakciji, se zdi povsem očitna, pa vendar se je interakcijskost tega pojava v predhodnih pojmovanjih avtorjem nekako izmuznila. Goudy in Potter (1976) sta npr. medosebni stik operacionalizirala kot intervjuvarjevo zaznavo stopnje pozitivnosti, ki jo doživlja intervjuvanec. Podobno je medosebni stik opredelil zgolj z vidika enega udeleženca Freud (1913/1959, v DePaulo in Bell, 1990), ko je dejal, da pacientu ne razkrivamo skritega pomena njegovih misli in asociacij, »preden ni vzpostavljen dobro razvit medosebni stik v *pacientu*« (str. 306). Poudarek na interakcijski naravi medosebnega stika v modelu medosebnega stika L. Tickle-Degnen in Rosenthala (1990) je bil deležen pozitivnega odziva več raziskovalcev s tega področja (Altman, 1990; DePaulo in Bell, 1990; Duncan, 1990; LaFrance, 1990).

Po mnenju avtorjev L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990) medosebni stik sestavljajo tri strukturne

komponente. Prvo sta poimenovala *vzajemna pozornost* – kohezivno združeno stanje med osebami z znaki vzajemne pozornosti in vpletenosti v drugega. Posameznika sta osredotočena drug na drugega, na to, kaj govorita in počneta, kar ustvarja osredotočeno ter kohezivno interakcijo. Drugo komponento sta poimenovala *pozitivnost*. Osebe v interakciji, med katerimi obstaja medosebni stik, občutijo vzajemno prijateljski odnos in skrb. Poudarjata, da čeprav je pozitivnost zelo povezana s stopnjo vpletenosti in pozornosti v interakciji, visok nivo ene še ne implicira visokega nivoja druge komponente. Ko se npr. najstniki prerekajo med seboj, med njimi obstaja visok nivo vzajemne pozornosti, a nizka stopnja pozitivnosti, medtem ko sta npr. pri živahni prijateljski diskusiji prisotna tako visok nivo pozitivnosti kot tudi vzajemne pozornosti. O dobrem medosebnem stiku lahko govorimo, ko sta prisotni tako visoka pozitivnost kot tudi vzajemna pozornost. Tretjo komponento sta poimenovala *koordinacija*, ki jo razumeta kot harmonijo in ravnovesje v interakciji, regularnost in možnost napovedovanja. Omenjata tudi zmožnost in pripravljenost prevzemanja perspektive drugega. Avtorja poudarjata, da sta komponenti pozitivnosti in koordinacije sicer tesno povezani med seboj, a nimata enakega pomena. V interakciji, v kateri posamezniki z veliko vnemo in eden čez drugega skušajo povedati šalo neki osebi, lahko govorimo o visoko izraženi pozitivnosti, a nizki koordinaciji. Ali obratno, pri interakciji starih prijateljev, ki so vpleteni v razvnet prepir, opazimo nizko izraženo pozitivnost in visoko koordinacijo. Prav tako je komponenta vzajemne pozornosti tesno povezana s koordinacijo, a nima enakega pomena. Kot primer navajata interakcijo posameznikov, ki medsebojno usklajujejo svoje gibanje v prometnem križišču, pri čemer drug drugemu običajno ne posvečajo veliko pozornosti.

Pri predstavljanju modela nas zmoti, da avtorja izmenično uporabljata opise posameznih strukturnih komponent, ki predstavljajo občutke, torej izkušenski vidik, in opisov vedenj, ki so povezana s temi občutki. Nikjer pravzaprav jasno ne razmejita obeh vidikov. To je v enem od komentarjev na predlagani model naredil Hendrick (1990). Jasno je razmejil notranjo perspektivo, ki se ukvarja s fenomenologijo občutkov oseb v interakciji, od zunanje perspektive, ki se osredotoča na telesa ter dogodke v zvezi s telesom v času in prostoru. Notranja perspektiva je dostopna zgolj udeležencem v interakciji v obliki doživljanja občutkov in izkušnje same, zunanja perspektiva pa je dostopna opazovalcem vednja udeležencev interakcije. Visoka stopnja vzajemne pozornosti je tako zunanjemu opazovalcu vidna iz vzajemne postavitve teles v prostoru, na izkušenski ravni pa naj bi se odražala v občutkih vzajemnega interesa in osredotočenosti; visoka stopnja koordinacije je razvidna iz vzajemnih sprememb v telesnih držah ali posameznih delih telesa, na izkušenski ravni pa se odraža v občutkih ravnovesja ter harmonije; visoka stopnja pozitivnosti je razvidna iz vzajemnih dejavnosti obraznih izrazov in glasu, na izkušenski ravni pa se odraža v občutkih prijateljstva in topline.

V L. Tickle-Degnen in Rosenthalovem (1990) modelu je poudarek na vednjskem vidiku oz. na zunanji perspektivi. Po njunem mnenju je nebesedno vedenje kot še posebno potenten medij čustvenega komuniciranja ključen element pri nastanku in uravnavanju občutkov medosebnega stika. Osebi v interakciji si med seboj izmenjujeta nebesedne znake in se na podlagi njih odločata, ali želita nadaljevati z interakcijo. Avtorja navajata tudi nekaj primerov nebesednih korelatov posameznih komponent, prepoznanih v literaturi. Kot korelate vzajemne pozornosti štejeta prostorske konfiguracije in telesne drže, ki sporočajo dostopnost oz. pripravljenost za komuniciranje; korelati pozitivnosti so smehljanje in kimanje, ki sporočajo sprejemanje; korelati koordinacije pa naj bi bila tista vednja, ki sporočajo, da so udeleženci interakcije »skupaj« ter da delujejo kot koordinirana in usklajena enota, kot so npr. interakcijska sinhronost ter zrcaljenje telesne drže. Ne samo avtorja modela, ampak tudi nekateri drugi raziskovalci medosebnega stika (Hendrick, 1990; DePaulo in Bell, 1990) so poudarili, da posamezna vednja niso omejena zgolj na eno samo, ampak se lahko nanašajo na več strukturnih komponent hkrati: vzajemni pogled ali vzajemno smehljanje sta lahko odsev tako pozitivnosti kot tudi vzajemne pozornosti. V tem smislu niti same strukturne komponente niti posamezna vednja določene komponente niso med seboj neodvisni.

L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990) sta se dotaknila tudi področja razvoja ter ohranjanja medosebnega stika. Medosebni stik je po naravi dinamičen pojav, ki se v času razvija. Po mnenju avtorjev z razvojem medosebnega stika struktura treh komponent ostaja enaka, spreminja pa se relativna pomembnost posamezne komponente. Za začetne interakcije sta značilna visoka pozitivnost in vzajemna pozornost ter nizka koordinacija, v kasnejših interakcijah pa še vedno visoka vzajemna pozornost ter visoka koordinacija in nizka pozitivnost. Ta, precej enostaven model razvoja medosebnega stika je bil deležen kritik, saj avtorja npr. ne pojasnita, ali takšna interakcija omenjenih strukturnih komponent vodi do enakega medosebnega stika, niti do katere ravni lahko vse tri komponente variirajo in še vedno vodijo do enakega učinka (Duck, 1990). Po drugi strani M. LaFrance (1990) kritično dodaja, da je takšna dinamika morda značilna za razvoj prijateljskih oz. intimnih odnosov, nikakor pa ne odseva razvoja in narave interakcij v izobraževalnem kontekstu. Tam naj bi bili koordinacija ter vzajemna pozornost prisotni od prvega srečanja dalje.

Opisano pojmovanje medosebnega stika je bilo deležno več komentarjev in dopolnitev. B. M. DePaulo in K. L. Bell (1990) sta npr. poudarili, da je izkušnja medosebnega stika izrazito subjektivna in ga je zato treba tudi tako meriti. Dodali sta, da je zanj značilna lahkotnost in sproščenost, nekakšna udobnost v interakciji. Medosebni stik je lahko del interakcije s ciljem, kot tudi interakcije brez določenega cilja. Več raziskovalcev (LaFrance, 1990; DePaulo in Bell, 1990) se strinja, da je medosebni stik zaželen tudi v kontekstih, v katerih ima eden od udeležencev interakcije večjo (socialno, politično ali ekspertno) moč, npr. v interakcijah zdravnik – pacient,

politik – državljan, učitelj – študent. M. LaFrance (1990) je poudarila, da je treba medosebni stik razumeti v kontekstu medosebnega vplivanja, saj ga razume kot sredstvo za doseg določenega cilja. Medosebni stik ima torej strateški pomen, je instrumentalen. To pokaže že zgodovina preučevanja tega izmuzljivega pojava: v psihoterapiji so ga preučevali, ker naj bi pozitivno vplival na izid terapije; v šolskem prostoru, ker naj bi izboljšal učne dosežke v razredih učencev s posebnimi potrebami, ipd. (LaFrance, 1990).

Medosebni stik v visokem šolstvu

Mogoče je najti kar nekaj raziskav, ki se ukvarjajo z medosebnim stikom v visokem šolstvu, pri čemer so bile vse izvedene na severno ameriških tleh. Razdelimo jih lahko na raziskave pedagoške odličnosti (Catt in sod., 2007; Faranda in Clark, 2004; Lowman, 1994), v okviru katerih je stik zgolj eden izmed elementov pedagoške odličnosti, ter na raziskave, ki se osredotočajo prav na preučevanje medosebnega stika in njegovih posledic (Buskist in Saville, 2001; Frisby in Martin, 2010; Granitz, Koernig in Harich, 2009; Perkins idr., 1995; Wilson idr. 2010).

Kot že omenjeno, avtorji, ki so preučevali medosebni stik v visokem šolstvu, razumejo tega kot splošno kakovost odnosov. V vseh študijah avtorji razumejo medosebni stik kot stik med učiteljem in posameznimi študenti ter hkrati kot stik med učiteljem in skupino študentov. Nadalje, v večini raziskav odgovornost za vzpostavitev stika nosi učitelj, saj ta vodi poučevanje študentov ter ima večjo (ekspertno in socialno) moč; le v eni raziskavi (Granitz idr., 2009) opazimo delitev odgovornosti med učitelje in študente. V vseh omenjenih študijah avtorji pri obravnavanju in merjenju medosebnega stika združujejo tako vedénjski (zunanja perspektiva), kot tudi izkušénjski vidik (notranja perspektiva). To sicer ni razvidno iz navedenih opredelitev, jasno pa to razkriva pregled opisov prepoznanih podkategorij medosebnega stika v kvalitativnih raziskavah in uporabljenih merskih pripomočkov.

V večini raziskav na to temo so se raziskovalci osredotočili na zaznavo študentov, le v enem prispevku, dostopnem v času pisanja te razprave, pa na zaznavo učiteljev. Faranda in Clark (2004) sta v kvalitativni raziskavi o tem, kako študenti zaznavajo odličnost učiteljev v ZDA, prepoznala pet področij pedagoške odličnosti: a) medosebni stik, b) pravičnost, c) znanje in kredibilnost, d) organizacijo ter pripravo in e) prenos vsebin. Vsebine, ki so se nanašale na medosebni stik, so bile med najpogostejše omenjenimi. V kategorijo medosebnega stika so preučevani študenti uvrstili naslednje elemente: medsebojno spoštovanje in vzajemno zaupanje, harmoničnost odnosa, obravnavanje študentov s strani učitelja kot sebi enakih, odsotnost žalitev in posmehovanj s strani učitelja, pristno skrb za študente, njihovo počutje, njihov akademski uspeh ter kakovost znanja. Pomembna je bila tudi zaznava študentov, da je učitelj na njihovi strani in da jim želi pomagati na študijski poti, primeren osebni

odnos z učiteljem (npr. učiteljevo poznavanje in uporaba imen študentov, deljenje profesionalnih izkušenj v zvezi s snovjo), prijaznost učitelja, vnos humorja v interakcijo, dostopnost učitelja za vprašanja v predavalnici in izven nje, strpnost učitelja do manj smiselnih vprašanj. Kot vidimo, študenti razumejo medosebni stik kot kakovosten medosebni odnos na splošno, vključujoč tako vedénja učiteljev, ki naj bi vodila do medosebnega stika, kot tudi občutja študentov pri doživljanju tega stika.

R. G. Ryan, J. H. Wilson in Pugh (2011) so na podlagi kvalitativne analize odgovorov študentov na vprašanje, »kaj tvori medosebni stik med profesorjem in študenti«, oblikovali pripomoček za merjenje medosebnega stika med učitelji in študenti, namenjen študentom. V njem nekritično zajemajo tako izkušénjski vidik študenta (notranja perspektiva) kot tudi posamezna vedénja študentov in učiteljev (zunanja perspektiva). Slednje je problematično, saj ni nujno, da posamezna vedénja učitelja enako učinkujejo na vse študente, kot problematično pa se izkaže tudi nekritično prepletanje dejanskega stanja izkušénje (npr. postavka »Z učiteljem se dobro razumem.«) ter posledic medosebnega stika (npr. postavka »Pri tem učitelju sem se naučil manj, kot pri drugih.«).

Tudi Frisby in Myers (2008) sta oblikovala pripomoček za merjenje medosebnega stika, namenjenega študentom, pri čemer sta zgolj priredila že obstoječo lestvico Gremlerja in Gwinnerja (2000) za merjenje tega pojava v trženju, točneje v odnosu med ponudnikom in odjemalcem storitve. Lestvico sta priredila tako, da sta zamenjala izraze: odjemalec storitve oz. potrošnik je postal študent in ponudnik storitve je postal učitelj. Pozitivna plat njune lestvice je ta, da udeleženca sprašuje zgolj po njegovi subjektivno zaznani izkušénji, negativna plat pa ta, da konstruktna veljavnost (dvo-faktorska struktura: osebna povezanost, kakovost interakcije) ni bila podprta v kontekstu izobraževanja.

Kot že omenjeno, se opredelitve in vsebine v uporabljenih merskih pripomočkih eksperimentalnih socialnih psihologov, ki so preučevali medosebni stik v visokošolskem izobraževanju (Bernieri, 1988²; LaFrance, 1979³; LaFrance in Broadbent, 1976), precej prekrivajo s pojmovanjem tega pojava, kot sta ga uvedla L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990).

V raziskavah so se podrobno ukvarjali z nebesednimi znaki medosebnega stika, kot sta npr. deljena telesna drža (LaFrance in Broadbent, 1976) ali nebesedna usklajenost (LaFrance, 1979), mero samozaznanega medosebnega stika pa so uporabili kot kontrolno spremenljivko.

²Bernierijev (1988) merski pripomoček npr. sestavljajo naslednje postavke: a) dober medosebni stik: uživanje v interakciji, uživanje v vlogi, všečnost partnerja, sreča, zadovoljstvo, prijateljskost, razburjenje, interes, entuziazem, motivacija, pozornost, lahkotnost, sodelovanje in zabavnost; b) slab medosebni stik: jeza, gnus, frustracija, dolgočasje.

³Pri M. LaFrance (1979) merski pripomoček sestavlja naslednjih 6 bipolarnih parov: v koraku – iz koraka; vpleten – nevpleten; sober medosebni stik – slab medosebni stik; nekompatibilen – kompatibilen; skupaj – narazen; kongruentno – nekongruentno.

Vidik učiteljev so preučevali Granitz idr. (2009). Prek kvalitativne raziskave so prepoznali tri opisne kategorije medosebnega stika, zaznanega s strani učiteljev poslovnih ved v ZDA: pristop, osebnost in (osebnostno) podobnost učitelja s študenti. Pod kategorijo pristopa so združili vzajemno spoštovanje, dostopnost učitelja, odprto komuniciranje, vzajemno samorazkrivanje, interes učitelja za študentov uspeh, interes študentov za učno snov in učenje, učiteljevo kompetentnost, zaupanje študentov v učitelja ter institucijo, priznavanje človeškosti učiteljev (se lahko zmoti), potrpežljivost učiteljev in vzajemno vlaganje truda v medosebni odnos. Pod kategorijo osebnosti so združili skrb za študenta in njegovo učenje, zaznavanje študenta kot posameznika, pozitivnost, učiteljev smisel za humor, odprtost za različne ter drugačne poglede študentov in učiteljevo empatičnost. Pod kategorijo (osebnostne) podobnosti so združili podobnost vrednot, ciljev in naravnosti ter uporabo skupnega jezika.

Iz navedenega je razvidno, da se zaznava medosebnega stika s strani študentov in visokošolskih učiteljev precej prekrivajo. Avtorji raziskav v svojih pojmovanjih in merskih pripomočkih pogosto nekritično prepletajo izkušenski vidik oz. notranjo perspektivo ter vedénjski vidik oz. zunanjo perspektivo, hkrati pa se v opredelitvah prepletajo predhodniki in dejansko stanje medosebnega stika, pri čemer natančno stanje oz. sama izkušnja slednjega vse prevečkrat ostaja nedefinirana. Takšna pojmovanja in posledično tudi merski pripomočki so premalo natančni ter se pravzaprav ne razlikujejo od kakovostnega medosebnega odnosa med študenti in učitelji nasploh. Po drugi strani pa ne ponujajo možnosti natančne operacionalizacije niti psihometrično ustreznega merjenja.

Predlagana opredelitev medosebnega stika v visokem šolstvu

Čepogledamo obstoječe opredelitve medosebnega stika v visokem šolstvu (Abrami, d'Apolina in Rosenfield, 1997; Faranda in Clarke, 2004; Frisby in Martin, 2010; Granitz idr., 2009; Lowman, 1994; Perkins idr., 1995; Wilson idr., 2010) z vidika L. Tickle-Degnen in Rosenthalovega (1990) modela, vidimo, da se v njih pojavljajo elementi, ki jih lahko navežemo bodisi na komponento pozitivnosti bodisi na komponento vzajemne pozornosti ali na obe, medtem ko pogrešamo komponento koordinacije. Ta je skoraj popolnoma zanemarjena tako pri opredelitvah kot tudi v merskih pripomočkih. Najdemo jo samo pri pojmovanju Buskista in Savillea (2001), ki pa ne ponudita nobenega merskega pripomočka. Medosebni stik je tako bolj podoben kakovostnemu medosebnemu odnosu. Kot pa sta pokazala L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990), je za medosebni stik značilna še komponenta koordinacije v interakciji, ki se kaže v usklajeni, gladki, relativno lahkotni oz. primerno sproščeni interakciji. Tudi B. M. DePaulo in K. L. Bell (1990) menita, da je ta element osrednji pri opredelitvi medosebnega stika in zato definicijski. Podobno smo

ugotovili v preliminarni kvalitativni raziskavi⁴, izvedeni decembra 2012 v Sloveniji med študenti naravoslovnih in družboslovnih smeri (Bardorfer, 2012): študenti so med značilnostmi učitelja, ki uspe vzpostaviti kakovostni medosebni odnos s študenti, navajali tudi tiste lastnosti, ki jih lahko uvrstimo v kategorijo koordinacije. Po eni strani je to gladka in primerno sproščena interakcija med učiteljem ter študenti, kar smo poimenovali *koordinacija v interakciji*, po drugi strani pa usklajenost v procesu učenja in poučevanja, ki nekoliko spominja na delovno alianso oz. zvezo. Slednjo smo poimenovali *koordinacija v procesu učenja in poučevanja*, nanaša pa se na študentovo jasno zavedanje in sprejemanje ciljev učnega procesa in v pripravljenosti učitelja, da svoje razlage prilagodi predznanju študenta. Tako pojmovana komponenta koordinacije predstavlja novost v opredelitvi tega pojava v visokošolskem prostoru, saj je v opredelitvah obstoječih modelov oz. pojmovanj izpuščena.

Ker so obstoječe opredelitve medosebnega stika v visokošolskem izobraževanju nenatančne in nezadostne in kot take tudi ne ponujajo možnosti operacionalizacije ter psihometrično ustreznega merjenja, predlagamo novo opredelitev medosebnega stika v visokem šolstvu in njegovo operacionalizacijo z izkušenskega vidika. V novi opredelitvi se osredotočamo torej na izkušensko stanje medosebnega stika, in ne na vedénja udeležencev interakcije, ki so bodisi odraz medosebnega stika bodisi vodijo do njega. Izhodišče predlagane opredelitve je L. Tickle-Degnen in Rosenthalov model (1990), ki pa smo ga nadgradili z dognanji raziskav o tem pojavu s področja visokošolskega izobraževanja, izvedenih v ZDA, ter z izsledki preliminarne kvalitativne raziskave, izvedene med slovenskimi študenti (Bardorfer, 2012).

Medosebni stik je moč ocenjevati prek subjektivnega doživljanja stika udeležencev, kot tudi prek njihovih posameznih verbalnih in neverbalnih vedénj. V naši opredelitvi se osredotočamo na notranjo perspektivo oseb v interakciji, torej na subjektivno doživljanje medosebnega stika, ki se izraža v obliki občutkov oz. misli. Pri tem smo izhajali iz dela M. LaFrance (1990), ki trdi, da je zaznan medosebni stik nekaj izrazito subjektivnega in da ga je smiselno meriti zgolj prek subjektivno zaznanih izkušenj. Nadalje, medosebni stik pojmujejo instrumentalno – prek njega želi učitelj spodbuditi tista vedénja študentov, ki praviloma vodijo do kakovostnega znanja oz. kompetenc. Kakšen bo medosebni stik med učiteljem in študentom je odvisno od več spremenljivk, vendar pa v predlagani opredelitvi odgovornost za njegovo vzpostavitev nosi učitelj, saj ta vodi proces poučevanja in določa marsikatero

⁴V kvalitativni raziskavi je sodelovalo 13 študentov naravoslovnih in družboslovnih študijskih programov, s katerimi smo izvedli dve skupinski diskusiji v decembru 2012 v Ljubljani in Kopru. Glavna tema diskusij so bile značilnosti odličnih visokošolskih učiteljev, s poudarkom na medosebnih odnosih. Diskusije smo izvajali do točke saturacije. Transkripti skupinskih diskusij so bili analizirani po metodi analize vsebine v računalniškem programu X-Sight.

značilnost interakcije. Podobno kot novejši avtorji s tega področja (Altman, 1990; Duck, 1990; LaFrance, 1990; Tickle-Degnen in Rosenthal, 1990) razumemo medosebni stik kot izrazito interakcijski pojav. Nadalje, medosebni stik smo opredelili kot diadni in skupinski pojav – torej kot stik med posameznim učiteljem in posameznim študentom, pa tudi kot stik med učiteljem in skupino študentov. V osnovi gre vedno za diadni pojem, pri čemer pa je diadni stik lahko razširjen na skupino študentov. To je razvidno tudi iz vsakdanjih pogovorov med učitelji, ki pravijo, da se s študenti dobro oz. slabo razumejo, ali pa iz pogovorov s študenti, ki pravijo, da je učitelj npr. prijazen z njimi. Nenazadnje tudi dejstvo, da učitelj velikokrat komunicira s celotno skupino študentov, podpira zgornjo premiso. Po drugi strani si tudi študenti izoblikujejo vtis o medosebnem stiku z določenim učiteljem na podlagi lastnih izkušenj z njim, pa tudi na podlagi lastnih zaznav o stiku med učiteljem in študenti kot skupino. Enako kot L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990) medosebni stik razumemo kot kontinuiran pojav, ki se v času razvija, najverjetneje pa je za vzpostavitev stika potreben določen minimalen čas interakcije.

V predlagani opredelitvi medosebnega stika smo uporabili enake strukturne komponente kot L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990), vendar smo te vsebinsko priredili za kontekst visokošolskega izobraževanja. Kot je ugotovil Altman (1990), L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990) model implicira, da je medosebni stik kontekstualen pojav, torej da se posamezniki v različnih kontekstih vedejo kontekstu primerno. Visokošolsko izobraževanje predstavlja delovno in profesionalno situacijo, zato smo tudi opise strukturnih komponent priredili za tovrstni prostor. Posamezne komponente med seboj niso neodvisne in se med seboj tudi nekoliko prekrivajo, kot je značilno tudi za L. Tickle-Degnen in Rosenthal (1990) model medosebnega stika.

S komponento pozitivnosti smo v prvi vrsti zajeli splošen občutek prijetnosti interakcije med študenti in učiteljem: dobro počutje študentov, prijaznost in duhovitost učitelja, sproščenost ter odsotnost občutka frustriranosti pri študentih in zaznavo pristnosti interakcije. Sem sodi tudi občutek študenta, da učitelju ni vseeno zanj in za njegovo razumevanje snovi ter napredek pri njegovem predmetu, poleg tega pa tudi zaznavo študenta, da se lahko zanese na učitelja ter da je ta razumevajoč in ga spoštuje. Sem smo uvrstili še občutek primerne bližine v odnosu, ki se kaže v poskusih poznavanja imen študentov, sproščenem, primerno osebnem, a vseeno profesionalnem odnosu.

Komponento vzajemne pozornosti sestavlja občutek vpletenosti v interakcijo, ki se kaže v pozornosti študenta na to, kaj učitelj govori in dela med učnimi urami, v njegovi pripravljenosti za deljenje lastnih profesionalnih izkušenj s študenti ter v njegovem zanimanju in odprtosti za različna mnenja, gledišča, komentarje in vprašanja študentov. Sem smo uvrstili še splošno zanimanje študenta za spremljanje učiteljevih ur, njegovo željo po nadaljnjem sodelovanju z učiteljem ter trud slednjega, da

študenti čim bolje razumejo učno snov. Nenazadnje smo pod to komponento uvrstili tudi dostopnost učitelja, torej za njegovo pripravljenost k odgovarjanju na študentova vprašanja tako v predavalnici kot tudi izven nje oz. v času govornih ur, in v odsotnosti neprijetnih občutij študenta ob vzpostavitvi stika z učiteljem z namenom iskanja pomoči.

S komponento koordinacije smo v prvi vrsti zajeli koordinacijo v sami interakciji, ki se kaže v učiteljevi potrpežljivosti pri delu s študenti in v tem, da nudi študentom primeren čas za odgovarjanje oz. opravljanje drugih relevantnih aktivnosti v predavalnici (pisanje, delo v skupinah ipd.). Po drugi strani pa koordinacijo sestavlja še koordinacija v procesu učenja in poučevanja, ki se kaže v študentovem zavedanju ter sprejemanju učnih ciljev predmeta in v pripravljenosti učitelja, da svoje razlage prilagodi predznanju študenta.

Navedene opise občutkov oz. zaznav, v predlaganem modelu zajetih v komponentah pozitivnosti in vzajemne pozornosti, v svojih opredelitvah omenja tudi večina raziskovalcev, ki se ukvarja z medosebnim stikom med učiteljem in študenti v visokem šolstvu (npr. Catt idr., 2007; Faranda in Clarke, 2004; Frisby in Martin, 2010; Frisby in Myers, 2008; Granitz idr., 2009; Lowman, 1994; Wilson, idr., 2010), medtem ko komponenta koordinacije, kot je opredeljena v novem modelu, predstavlja novost v pojmovanjih medosebnega stika v visokošolskem prostoru, saj je v obstoječih opredelitvah oz. modelih, relevantnih za visoko šolstvo, izpuščena oz. zajeta le parcialno.

Medosebni stik torej lahko celostno razumemo kot bližino oz. oddaljenost med učiteljem in študentom oz. študenti na čustveni ter spoznavni ravni. Učitelj in študent sta si lahko medosebno blizu ali daleč, kar nekako že implicira sama beseda »stik«. Ta izraz se pojavlja tudi v besedni zvezi »stik s samim seboj« oz. stik z lastnim sebstvom, ki odraža povezanost s samim seboj in točnost zaznavanja samega sebe, svojih želja, potreb ipd. Če lahko govorimo o stiku s samim seboj, gotovo lahko govorimo tudi o stiku z drugimi v smislu povezanosti med osebami v interakciji. Ta povezanost oz. bližina/oddaljenost, relevantna za visoko šolstvo pa se odraža v (primerni) čustveni in spoznavni povezanosti.

Vprašanje, ki se zastavlja na tej točki je, kako se tako opredeljen medosebni stik med učiteljem in študenti razlikuje od sorodnih pojmov? Deloma se prekriva z učno klimo, ki, poleg odnosov med učenci, zajema tudi medosebne odnose med učitelji in učenci (Marentič Požarnik, 2000), vendar pa v učni klimi ni zajeta koordinacija, torej stik oz. povezanost med učiteljem in učenci na spoznavni ravni. Pšunder (1998), ki se osredotoča na odnose med učitelji in učenci, razlikuje posreden in neposreden odnos. Slednji, opisan kot odnos, v katerem sta partnerja enakovredna, kjer je prisoten dialog, kjer se partnerja med seboj upoštevata in za katerega je značilna humana oblika odzivanja, se vsebinsko deloma prekriva s predlagano opredelitvijo medosebnega stika, in sicer s komponentama pozitivnosti in vzajemne pozornosti, manjka pa komponenta koordinacije, kot je

opisana zgoraj. Za bolj točno informacijo o razmejitvi medosebnega stika z omenjenimi sorodnimi pojmi, bi bilo potrebno izvesti analizo konvergentne veljavnosti mere medosebnega stika, ki pa, na tej točki, še ne obstaja. R. G. Ryan idr. (2011) so ugotovili pomembno, zmerno visoko pozitivno povezanost med njihovo mero medosebnega stika (njene pomanjkljivosti so opisane zgoraj) ter mero učiteljeve psihološke razpoložljivosti (angl. *immediacy*), avtoric J. Gorham in D. M. Christophel (1990). Vendar slednje sestavljajo postavke, ki opisujejo različna besedna in nebesedna vedénja učitelja (npr. postavka »Pohvali delo študenta.«), ne pa študentovih subjektivnih zaznav učitelja, medtem ko smo v novi opredelitvi medosebnega stika zajeli zgolj izkušénjski vidik. Ista raziskava (Ryan idr., 2011) je pokazala pomembno, zmerno visoko pozitivno povezanost med njihovo mero medosebnega stika ter zaznano socialno podporo ter pomembno zmerno visoko negativno povezanost z besedno agresivnostjo. Kljub temu, da v predlagani opredelitvi pojmuje mo medosebni stik nekoliko drugače, kot R. G. Ryan idr. (2011), se naša opredelitev vsebinsko deloma prekriva z njihovo in posledično tudi s psihološko razpoložljivostjo ter socialno podporo učitelja. Razliko najdemo predvsem v dodani komponenti koordinacije, katera ni zajeta niti v opredelitvi medosebnega stika R.G. Ryan in sodelavcev (2011) niti v učni klimi. Za točnejšo razmejitev pojava medosebnega stika, kot smo ga opredelili v pričujočem prispevku, je torej najprej potrebno oblikovati ustrezen merski pripomoček, ki bo nudil nadaljnje možnosti raziskovanja razlikovanja le tega od sorodnih konceptov.

Predlagana opredelitev medosebnega stika za visoko šolstvo predstavlja pomemben korak k približevanju h konstruktivistični paradigmi oz. k poučevanju, usmerjenem na študenta, ki je vsaj na deklarativni ravni že dalj časa ključno izhodišče v šolstvu nasploh. O tem, kako se ta udejanja v slovenskih predavalnicah, ne vemo skoraj ničesar (Košir in Šarič, 2012), verjetno pa je prisotna podobna odpornost na spremembe, kot sta jo prepoznali B. Marentič Požarnik in L. Plut Pregelj (2009) v osnovnošolskih učilnicah, kjer prevladuje tradicionalno, na učitelja usmerjeno poučevanje. Vzpostavljane medosebnega stika med učitelji in študenti zagotavlja socialno psihološko okolje, ki, najverjetneje, spodbuja aktivno grajenje kakovostnega in trajnega znanja študenta. Natančna opredelitev medosebnega stika omogoča razvoj ustreznega merskega pripomočka, ki bo odprl vrata raziskovanju tako učinkov medosebnega stika kot tudi njegove povezanosti z vedénji, prepričanji in uporabo različnih pedagoških praks učiteljev. Po drugi strani pa upamo, da bosta jasno definirana pojem in merski pripomoček spodbudila učitelje k bolj sistematični refleksiji in evalvaciji lastne pedagoške prakse. Najnovejše raziskave so namreč pokazale, da je uporaba aktivnih metod dela slovenskih visokošolskih učiteljev pogosto intuitivna in nereflektirana (Košir in Šarič, 2012), najverjetneje pa to drži tudi za področje ustvarjanja za učenje ugodnega okolja in stika s študenti.

Zaključki

Pregled obstoječe literature je pokazal, da so pojmovanja medosebnega stika tako med disciplinami kot znotraj posameznih disciplin precej različna, nedosledna, večkrat nenatančna, kar velja tudi za področje izobraževanja in visokega šolstva. Pojmovanja in uporabljeni merski pripomočki so premalo natančni ter ne ponujajo možnosti natančne operacionalizacije in psihometrično ustreznega merjenja.

Predlagani model medosebnega stika za področje visokega šolstva, ki smo ga izdelali na podlagi edinega obstoječega in splošnega L. Tickle-Degnen in Rosenthalovega modela ter na podlagi obstoječih opredelitev, merskih pripomočkov, izsledkov raziskav s področja visokega šolstva ter lastne kvalitativne raziskave med študenti naravoslovnih in družboslovnih smeri presega nekatere pomanjkljivosti predhodnih raziskav. V novi opredelitvi tega izrazito interakcijskega pojava smo se osredotočili na izkušénjski vidik oz. notranjo perspektivo, fenomenologijo same izkušnje stika pa smo natančno opisali glede na posamezne, a ne neodvisne, strukturne komponente, o katerih lahko govorimo v visokem šolstvu: vzajemna pozornost, pozitivnost ter koordinacija. Slednja predstavlja novost v opredelitvi medosebnega stika v visokošolskem prostoru, saj je v koncepcijah obstoječih modelov in opredelitev izpuščena. Razumemo jo kot koordinacijo v interakciji in koordinacijo v procesu učenja. Medosebni stik smo opredelili kot diadni pojem (študent – učitelj), pri čemer je lahko del diadnega stika razširjen na celotno skupino študentov (študenti – učitelj). Odgovornost za vzpostavitev stika nosi učitelj, saj ta določa marsikatero značilnost interakcije. Tako medosebni stik lahko razumemo kot kontinuum, na katerem skrajni točki predstavljata nizko oz. (primerno) visoko povezanost ali stik učitelja in študenta oz. študentov v interakciji na čustveni ter spoznavni ravni. Nova opredelitev medosebnega stika za visoko šolstvo predstavlja pomemben korak k poučevanju, ki je usmerjeno na študenta, oz. k t. i. konstruktivistični paradigmi poučevanja. Menimo, da je učinkovita uporaba aktivnih metod dela možna le v varnem okolju, ki omogoča aktivno izražanje idej ter mnenj študentov in katerega zaznamuje zavezanost skupnemu cilju ter profesionalna povezanost študentov in učitelja.

V nadaljevanju je potrebno razviti veljaven, zanesljiv, občutljiv in objektivni pripomoček za merjenje medosebnega stika med učitelji in študenti v visokošolskem prostoru, ki bo meril tako zaznavo učiteljev kot tudi zaznavo študentov. Takšen pripomoček bo odprl vrata nadaljnjemu raziskovanju ne samo učinkov, ampak tudi prepoznavi tistih vedénj učiteljev, ki pripomorejo k vzpostavljanju medosebnega stika v predavalnicah. V visokem šolstvu v ZDA je bilo sicer izvedenih nekaj raziskav na to temo (Frisby in Martin, 2010; Buskist in Saville, 2001; Granitz idr., 2009; Perkins idr., 1995; Wilson idr., 2010), vendar pa bi zaradi kulturne različnosti, ki

je še posebej očitna v komuniciranju, severno ameriške ugotovitve težko posploševali na slovenske študente in učitelje. Komunikacijski slog in pristop k poučevanju ameriških učiteljev namreč zaznamuje večja neformalnost, želja po uporabi osebnih imen in pričakovanje o aktivnem udejstvovanju slušateljev (Novak, 2007). Poleg tega razlike najdemo tudi pri kulturni dimenziji individualizem/kolektivizem ter dimenziji sprejemanja razlik v moči (Hofstede, 2005, v Novak 2007): v primerjavi z ameriško je za slovensko kulturo značilna nižja stopnja individualizma ter višje izražena dimenzija sprejemanja razlik v moči (Hofstede, 2005, v Novak, 2007), kar se odraža tudi v komunikacijskih slogih v izobraževalnih okoljih.⁵

Koristno bi bilo torej preveriti napovedno veljavnost medosebnega stika: v kolikšni meri ta napoveduje zelene izide pri študentih, npr. kakovost znanja, motivacijo za učenje, dejavno udejstvovanje in zadovoljstvo s študijem nasploh, ob kontroli relevantnih spremenljivk. Raziskave, izvedene v ZDA (Frisby in Martin, 2010; Buskist in Saville, 2001; Granitz idr. 2009; Perkins idr., 1995; Wilson idr., 2010), so pokazale številne pozitivne učinke medosebnega stika na znanje in dejavno udejstvovanje študentov, vendar pa so v teh raziskavah avtorji uporabili metodološko vprašljive merske pripomočke, po drugi strani pa v nobeni od raziskav niso kontrolirali spremenljivk, ki najverjetneje pojasnjujejo večji del variabilnosti izhodne spremenljivke (npr. vpliv sposobnosti na učni uspeh/znanje). Glede na izsledke teh raziskav (Frisby in Martin, 2010; Buskist in Saville, 2001; Granitz idr., 2009; Perkins idr., 1995; Wilson idr., 2010) bi pričakovali, da medosebni stik zagotovo pripomore k vsem navedenim akademskim vedênjem študentov, vprašanje pa je, ali v takšni meri, kot so to pokazale dosedanje raziskave. Zanimivo bi bilo tudi preveriti povezanost medosebnega stika, kot ga doživlja visokošolski učitelj, z njegovim zadovoljstvom pri opravljanju pedagoškega dela in morda tudi zanosa, ki

ga doživlja pri poučevanju. Področje, ki se ukvarja z izidi medosebnega stika za učitelje, je namreč raziskovalno skoraj popolnoma zanemarjeno.

Literatura

- Abrami, P. C., d'Apollina, S. in Rosenfield, S. (1997). The dimensionality of student ratings of instruction: What we know and what we do not. V R. P. Perry in J. C. Smart (ur.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (str. 321–367). New York: Agathon.
- Altman, I. (1990). Conceptualizing rapport. *Psychological Inquiry*, 1, 294–298.
- Anderson, R. P. in Anderson, G. P. (1962). Development of an Instrument for measuring rapport. *Personnel and Guidance Journal*, 41, 18–24.
- Bardorfer, A. (2012). *Opredelitev medosebnega stika med študenti in učitelji v visokošolstvu: Preliminarna kvalitativna raziskava [Conceptualization of student–teacher rapport in higher education: Preliminary qualitative study]*. Neobjavljeno gradivo.
- Bernieri, F. J. (1988). Coordinated movement and rapport in teacher–student interactions. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 12, 120–138.
- Bernieri, F. J., Davis, J. M., Rosenthal, R. in Knee, R. (1994). Interactional synchrony and rapport: Measuring synchrony in displays devoid of sound and facial affect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 303–311.
- Bernieri, F. J., Gillis, J. M. in Grahe, J. E. (1996). Dyad rapport and the accuracy of its judgement across situations: A lens model analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 110–129.
- Buskist, W. in Saville, B. K. (2001). Rapport–building: Creating positive emotional contexts for enhancing teaching and learning. *APS Observer*, 14(3), 12–13.
- Carey, J. C., Hamilton, D. L. in Shanklin, G. (1986). Development of an instrument to measure rapport between college roommates. *Journal of College Students Personnel*, 27, 269–273.
- Catt, S., Miller, D. in Schallenkamp, K. (2007). You are the key: Communicate for effectiveness. *education*, 127, 369–377.
- Charny, J. E. (1966). Psychosomatic manifestations of rapport in psychotherapy. *Psychosomatic Medicine*, 28, 305–315.
- DePaulo, B. M. in Bell, K. L. (1990). Rapport is not so soft anymore. *Psychological Inquiry*, 1, 305–308.
- Drolet, A. L. in Morris, M. W. (2000). Rapport in conflict resolution: Accounting for how face–to face contact fosters mutual cooperation in mixed–motive conflicts. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 26–50.
- Duck, S. (1990). Where do all the kisses go? Rapport, positivity and relational–level analysis of interpersonal enmeshment. *Psychological Inquiry*, 1, 308–309.

⁵Dimenzija individualizem / kolektivizem: za kulture z visoko izraženo dimenzijo individualizma je značilno, da so individualne pobude učencev v šolah zaželeni, od učencev pa se pričakuje, da glasno izrazijo mnenja in vprašanja v razredu ali pred večjo skupino (Hofstede, 2001, v Novak, 2007). Za kulture z nizko izraženo dimenzijo individualizma je značilno, da individualne pobude učencev v šoli niso zaželeni, v razredu prevladujejo harmonija in korekcija skozi občutek sramu, učenci pa se v skupini ne oglašajo sami od sebe (Hofstede, 2001, v Novak, 2007). Dimenzija sprejemanja razlik v moči: za kulture z nizko izraženo dimenzijo sprejemanja razlik v moči oz. za egalitarnejše kulture je značilno, da so učenci in učitelji med seboj enakovredni, učenci podajajo predloge in pobude ter si sami ustvarjajo intelektualno pot, med poukom postavljajo vprašanja, razpravljajo z učitelji ter odprto izražajo nestrinjanje in kritiko. Za kulture z visoko izraženo dimenzijo sprejemanja razlik v moči oz. hierarhične kulture je značilno, da učenci izkazujejo učiteljem spoštovanje (tako zunaj kot znotraj šole), učitelj je pobudnik komuniciranja, učenci se oglašijo le, kadar jih učitelj nagovori, učenci pa učiteljev ne kritizirajo javno, niti pred drugimi ne izpostavljajo drugačnih mnenj ali nestrinjanj (Hofstede, 2001, v Novak, 2007).

- Duncan, S. Jr. (1990). Measuring rapport. *Psychological Inquiry*, 1, 310–312.
- Efstation, J. F., Patton, M. J. in Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 322–329.
- Faranda, W. T. in Clarke, I. III. (2004). Student observations of outstanding teaching: Implications for marketing educators. *Journal of Marketing Education*, 26, 271–281.
- Frisby, B. N. in Martin, M. M. (2010). Instructor–student and student–student rapport in the classroom. *Communication education*, 59, 146–164.
- Frisby, B. N. in Myers, S. A. (2008, november). The relationships among perceived instructor rapport, student participation, and student learning outcomes. Predstavitev na Annual meeting of the NCA 94th Annual Convention, TBA, San Diego, CA. Pridobljeno na strani http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/5/5/6/7/pages255672/p255672-1.php
- Gfeller, J. D., Lynn, S. J. in Pribble, E. W. (1987). Enhancing hypnotic susceptibility: Interpersonal and rapport factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 586–595.
- Gorham, J. in Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 46–62.
- Goudy, W. J. in Potter, H. P. (1975). Interview rapport: Demise of a concept. *Public Opinion Quarterly*, 39, 529–543.
- Granitz, N. A., Koernig, S. K. in, Harich, K. R. (2009). Now it's personal: Antecedents and outcomes of rapport between business faculty and their students. *Journal of Marketing Education*, 31, 52–65.
- Gremler, D. D. in Gwinner, K. P. (2000). Customer–employee rapport in service relationships. *Journal of Service Research*, 3, 82–104.
- Hendrick, C. H. (1990). The nature of rapport. *Psychological Inquiry*, 1, 312–315.
- Kneipp, L. B., Kelly, K. E., Biscoe, J. D. in Richard, B. (2010). The impact of instructor's personality characteristics on quality of instruction. *College Student Journal*, 44, 901–905.
- Košir, K. in Šarič, M. (2012). Uporaba aktivnih metod dela v visokem šolstvu [The use of active methods in higher education]. *Pedagoška obzorja*, 27(3/4), 135–150.
- LaBahn, D. W. (1996). Advertiser perceptions of fair compensation, confidentiality and rapport. *Journal of Advertising Research*, 36, 28–38.
- LaFrance, M. in Broadbent, M. (1976). Group rapport posture sharing as a nonverbal indicator. *Group and Organisational Studies*, 1, 328–333.
- LaFrance, M. (1979). Nonverbal synchrony and rapport: Analysis by the cross-lag panel technique. *Social Psychology Quarterly*, 42, 66–70.
- LaFrance, M. (1990). The trouble with rapport. *Psychological Inquiry*, 1, 318–320.
- Lowman, J. (1994). Professors as performers and motivators. *College Teaching*, 42, 137–142.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Paradoks visokošolske didaktike kot znanstvene discipline in področja delovanja [The paradox of higher education didactics as a scientific discipline and field of work]. *Sodobna pedagogika*, 49, 528–545.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem [Power of teaching conversation: Pathways to knowledge with understanding]*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Puklek Levpušček, M. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij [Teamwork for active study]*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF UL.
- Novak, L. (2007). Stališča razrednih učiteljev o verbalni komunikaciji v prvem in drugem triletju osnovne šole (Neobjavljeno magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Perkins, D., Schenk, T. A., Stephan, L., Vrungos, S. in Wynants, S. (1995). Effects of rapport, intellectual excitement and learning on students' perceived ratings of college instructors. *Psychological Reports*, 76, 627–635.
- Pšunder, M. (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ryan, R. G., Wilson, J. H. in Pugh, J. L. (2011). Psychometric Characteristics of the Professor–Student Rapport Scale. *Teaching of Psychology*, 38, 135–141.
- Saidia, D. D. (1990). Roommates cognitive development, interpersonal understanding and relationship rapport. *Journal of College Student Development*, 31, 300–306.
- Tickle–Degnen, L. in Rosenthal, R. (1990). The nature of rapport and its nonverbal correlates. *Psychological Inquiry*, 1, 285–293.
- Wilson, J. H., Ryan, R. G. in Pugh, J. L. (2010). Professor–student rapport scale predicts student outcomes. *Teaching of Psychology*, 37, 246–251.