

Spol in starost učencev kot dejavnika razlik v učiteljevi naklonjenosti, zaznani podpori učitelja ter učni uspešnosti

*Katja Košir**

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

Povzetek: Osrednji namen raziskave je bil ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo svojo naklonjenost dekletom in fantom v različnih obdobjih šolanja ter kako učenci zaznavajo morebitne razlike v naklonjenosti učitelja. Prav tako sem želela ugotoviti razlike med dekleti in fanti v povezanosti učiteljeve naklonjenosti ter zaznane podpore učitelja z učno uspešnostjo učencev. V raziskavi je sodelovalo 1155 učencev (učenci 5. in 8. razreda osnovne šole ter dijaki 2. letnika srednje šole) ter 50 učiteljev – razrednikov udeleženih učencev. Rezultati raziskave kažejo, da so učitelji v vseh starostnih obdobjih bolj naklonjeni dekletom kot fantom, kar je še posebej izrazito pri učencih 8. razreda osnovne šole. Dekleta so učno uspešnejša od fantov, vendar pa se dekleta in fantje ne razlikujejo v stopnji podpore, ki jo zaznavajo s strani učitelja.

Ključne besede: medosebni odnosi, učenčeve zaznave, učenci, učitelji, razlike med spoloma, osnovna šola, srednja šola, učna uspešnost

Pupils' gender and age as factors of differences in teacher's liking, perceived teacher's support and academic achievement

*Katja Košir**

University of Maribor, Faculty of Education

Abstract: The main aim of the present research was to examine how teachers report their liking of girls and boys in different periods of schooling and how students perceive the potential differences in their teachers' preferences. Also, the differences between girls and boys in the relationship between teacher's liking and perceived teacher's support on one side and students' academic achievement on the other side were examined. 1155 students (fifth and eighth grade of elementary school and second grade of secondary school) and 50 teachers – their classteachers – participated in the study. The results show that teachers prefer girls to boys in all periods of schooling. This trend is especially evident in eight-graders. Compared to boys, girls have better academic achievement. However, there are no significant differences in the perceived teacher's support between girls and boys.

Key words: interpersonal relationships, student's perceptions, students, teachers, gender differences, elementary school, secondary school, academic achievement

CC = 3560

*Naslov / Address: Katja Košir, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Koroška cesta 160, 2000 Maribor
e-naslov: katja.kosir@uni-mb.si

Pomen kvalitetnega odnosa med učiteljem in učencem za šolsko prilagojenost učenca

Odnos med učenci in učitelji že desetletja predstavlja enega izmed osrednjih področij zanimanj raziskovalcev s področja pedagoške psihologije. To zanimanje se je izražalo v različnih oblikah in je izhajalo iz širokega razpona različnih konstruktov in paradigem. Raziskovalci so preučevali pričakovanja učiteljev in učencev drug do drugega, razredno disciplino in uravnavanje vedenja v razredu, prepričanja učiteljev o lastni učinkovitosti, občutja pripadnosti šoli, interakcije med učenci in učitelji, učiteljevo podporo učencem iz rizičnih skupin ipd. (Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003).

Pozitiven odnos med učiteljem in učencem se pri učencih osnovne šole povezuje s številnimi za učenca ugodnimi izidi; učenci, ki z učitelji oblikujejo bolj pozitivne odnose, se uspešneje prilagodijo šoli, so učno uspešnejši in imajo šolo raje (Baker, 2006; Birch in Ladd, 1997). Nasprotno pa se negativni odnosi med učiteljem in učencem pri osnovnošolcih povezujejo z nižjimi učnimi dosežki učencev, manjšo povezanostjo s šolo ter slabšo samoregulacijo (Birch in Ladd, 1997).

Pianta idr. (2003) so izhajajoč iz systemske teorije opredelili model odnosov med učitelji in učenci z naslednjimi ključnimi komponentami: (1) značilnosti obeh posameznikov, ki tvorita odnos; (2) predstave vsakega posameznika o odnosu; (3) procese izmenjave informacij med obema partnerjema v odnosu ter (4) zunanje vplive sistemov, v katere je odnos vpet. Za potrebe namena tega prispevka sta zanimivi predvsem prvi dve komponenti modela. V okviru prve komponente se bom osredotočila na spol in starost učencev, v okviru druge pa na zaznave odnosa tako s strani učitelja kot s strani učencev.

Spol učenca kot dejavnik odnosa med učencem in učiteljem

Spol učenca predstavlja pomemben dejavnik oblikovanja odnosa med učiteljem in učencem. Zgodnja zanimanja za razlike med spoloma v odnosu z učitelji izhajajo iz skrbi za učno prikrajsanost deklet v primerjavi s fanti. Tako Rydell Altermatt, Jovanovic in Perry (1998) povzemajo ugotovitve nekaterih starejših raziskav, ki kažejo, da učitelji s fanti že v začetnih letih šolanja oblikujejo bolj pozitivne odnose kot z dekleti, kar vključuje več možnosti za odgovarjanje na vprašanja, več individualnega poučevanja ter več nudenja povratnih informacij in spodbujanja. Obenem pa naj bi bili fantje s strani učiteljev deležni tudi več na vedenje vezanih negativnih povratnih informacij ter kaznovanja. Vendar pa bi se na podlagi ugotovitev sodobnejših raziskav (za pregled raziskav glej npr. Pellegrini in Blatchford, 2000) težko strinjali s tezo o učni prikrajsanosti deklet v procesu izobraževanja. Rezultati raziskav, v katerih so avtorji preučevali interakcije med učitelji in učenci v razredu, sicer dosledno kažejo, da so fantje deležni več učiteljeve pozor-

nosti in sicer v obliki tako pozitivnih kot negativnih povratnih informacij, obenem pa učitelji z dekleti običajno vzpostavljajo manj konfliktno odnose kot s fanti, medtem ko dekleta z učitelji vzpostavljajo bolj tesne odnose. Te razlike se kažejo tako pri poročanju učencev o lastnih odnosih z učitelji (npr. Moritz Rudasill, Reio, Stipanovic in Taylor, 2010) kot tudi pri opisovanju odnosov učiteljev z vrstniki. Tako so npr. v raziskavi Hughes, Cavella in Wilsona (2001), narejeni na vzorcu učencev tretjega in četrtega razreda osnovne šole, učenci poročali, da prejemajo dekleta več emocionalne podpore s strani učiteljev kot fantje, ki jih učenci zaznavajo kot pogostejše vpletene v konfliktno odnose z učitelji. Birch in Ladd (1998) ugotavljata, da tudi učitelji ocenjujejo svoje odnose z deklicami kot manj konfliktno in bolj intimne. Če k temu dodamo še v različnih raziskavah ugotovljene boljše učne dosežke deklet (glej npr. OECD, 2010; Pellegrini in Blatchford, 2010; PISA 2009, 2010), lahko zaključimo, da so skrbi v zvezi s prikrajšanostjo deklet v izobraževanju odveč.

Če torej te rezultate povzamemo in nekoliko (morda pretirano) poenostavimo, bi lahko rekli, da učitelji fantom pri pouku sicer posvečajo več pozornosti, so pa bolj naklonjeni dekletom. Poleg tega so dekleta kljub manjši pozornosti, ki so je pri pouku deležne s strani učiteljev, učno uspešnejša. Za dejstvo, da učitelji s fanti vzpostavljajo pogostejše interakcije in jih posvečajo več pozornosti, Pellegrini in Blatchford (2000) navajata tri možne razlage. (1) Možno je, da je odziv učitelja povsem ustrezen glede na različne potrebe učencev in je posledica tega, da fantje več pozornosti dejansko potrebujejo. (2) Prav tako rezultati nekaterih raziskav nakazujejo, da učitelji ne posvečajo več pozornosti fantom na splošno, pač pa gre pogosto za manjšo skupino fantov v razredu, ki zaradi svojih vedenjskih in učnih posebnosti od učitelja zahtevajo več pozornosti in nadzora (French in French, 1984; Swan in Graddol, 1988, cit. v Pellegrini in Blatchford, 2000). Ugotovljene razlike med dekleti in fanti v interakcijah z učitelji so torej bolj odraz vodenja razreda kot pristranosti do določenega spola. (3) Seveda pa je možno tudi, da gre za odraz implicitne, morda tudi neozaveščene večje naklonjenosti dečkom s strani učiteljev.

Nekateri avtorji so poskušali medspolne razlike v interakcijah z učitelji pojasniti z dejstvom, da je učiteljski poklic precej feminiziran – učiteljice naj bi torej dekletom predstavljale ustrežnejši model, prav tako pa naj bi bil način poučevanja bolj prilagojen dekletom. Vendar pa raziskave pretežno kažejo, da razlike v učni uspešnosti v prid deklet ostajajo tudi, kadar je učitelj moškega spola (Ehrenberg, 1995; Hadjar in Lupatsch, 2011; Martin in Marsh, 2005).

Starost učenca kot dejavnik odnosa med učencem in učiteljem

Narava odnosa med učenci in učiteljem in pomen, ki ga ima ta odnos za učence, se med šolanjem spreminjata. Določeni odnosi se lahko pojavijo ter postanejo bolj ali manj pomembni v odvisnosti od učenčeve starosti in tipov okoljskih in razvojnih

nalog, s katerimi se učenec sooča v različnih časovnih obdobjih. Učitelji vsakodnevno delujejo kot pomembna odrasla figura v življenju učencev; Howes in Hamilton (1992) navajata, da je predvsem pri mlajših šolskih otrocih učitelj skrbnik, ki je odgovoren za emocionalno in fizično blagostanje učenca v odsotnosti staršev. Z zagotavljanjem varne strukture, iz katere lahko učenci raziskujejo svojo okolico, lahko učitelj spodbuja uspešno prilagojenost učencev na šolsko okolje.

Chang idr. (2004) povzemajo rezultate različnih raziskav in ugotavljajo, da na prehodu v zgodnjo adolescenco učitelj ostaja pomemben dejavnik vpliva na učence. Vendar pa je zaradi nekaterih razvojnih in okoljskih značilnosti odnos učitelj – učenec v tem obdobju manj tesen, kot je bil v otroštvu. To naj bi bilo deloma posledica spremenjenega šolskega konteksta (večji razredi, višje učne zahteve, manj individualnega stika z učitelji), deloma pa vse večje potrebe učencev po avtonomiji. Podobno Lynch in Cicchetti (1997) ugotavljata, da na prehodu v adolescenco učenci poročajo o upadu povezanosti z učitelji, vendar pa kakovost njihovih odnosov z učitelji ostaja pomembno povezana s pozitivnimi učnimi izidi. Mladostniki z bolj pozitivnimi odnosi z učitelji so učno uspešnejši (Danielsen, Wiium, Wilhelmsen in Wold, 2010; DiLalla, Marcus in Wright-Phillips, 2004; Košir, Sočan in Pečjak, 2007), se vedejo bolj prosocialno ter so bolj odgovorni in učno angažirani (Wentzel, 1998, 2002).

Moritz Rudasill idr. (2010) so longitudinalno spremljali odnos med učiteljem in učenci od otroštva do zgodnje adolescence. Ugotovili so, da predstavlja kvaliteta odnosa z učiteljem mediatorsko spremenljivko v odnosu med ekonomskim položajem družine in tveganimi oblikami vedenja pri učencih in ima torej potencial, da deluje kot zaščitni dejavnik pri učencih iz manj spodbudnega okolja. Kakovost odnosa med učiteljem in učenci od prvega do petega razreda osnovne šole upada, vendar pa je ta upad manjši pri učencih, katerih starši so pogosteje v stiku z otrokovo šolo, na šolah, kjer učitelji bolje zaslužijo, ter v razredih z bolj pozitivno emocionalno klimo.

Namen raziskave

Obstoječe raziskave torej kažejo, da predstavljata spol in starost učencev dva izmed pomembnih dejavnikov odnosa med učiteljem in učencem. Ključni problem te raziskave je bil ugotoviti učinek teh dveh spremenljivk ter njune interakcije na odnos med učiteljem in učencem na vzorcu slovenskih učencev. Ugotoviti sem želela, kako učitelji ocenjujejo svojo naklonjenost dekletom in fantom v različnih obdobjih šolanja. Kot mero učiteljevega odnosa do učenca sem uporabila poročanje učiteljev o naklonjenosti vsakemu posameznemu učencu. Da bi ugotovila, ali učenci morebitne ugotovljene razlike v naklonjenosti učitelja tudi zaznavajo, sem uporabila tudi dve meri s strani učenca zaznane podpore učitelja: zaznana učno in osebno podporo učitelja. Prva se nanaša na zaznavo učenca, da je učitelju mar za

njegov učni proces in dosežke in da mu želi pomagati pri učenju, druga pa na znanost učenca, da je njegovemu učitelju mar zanj in da mu bo pomagal. Gre za dva različna vidika učiteljeve podpore, ki pa se običajno visoko povezujeta (Patrick, Ryan in Kaplan, 2007). Prav tako sem želela ugotoviti razlike med dekletimi in fanti v povezanosti učiteljeve naklonjenosti ter zaznane podpore učitelja z učno uspešnostjo učencev.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je bilo udeleženih 1155 učencev (48,8 % deklet) iz 50 oddelkov ljubljanskih osnovnih in srednjih šol. Od tega je bilo 421 učencev 5. razreda osnovne šole (povprečna starost 10,32 let; $SD = 0,54$; 48,9 % deklet), 404 učenci 8. razreda osnovne šole (povprečna starost 13,36 let; $SD = 0,54$; 46,3 % deklet) ter 330 dijakov 2. letnika srednje šole (povprečna starost 16,42 let; $SD = 0,84$; 51,8 % deklet). Sodelovali so le učenci, katerih starši so podpisali soglasje, da lahko njihov otrok sodeluje v raziskavi. V vzorec so bile vključene vse ljubljanske osnovne šole, ki so pristale na sodelovanje, vzorec učencev srednje šole pa je bil izbran tako, da so bili zastopani vsi programi srednješolskega izobraževanja - vzorčenje je bilo proporcionalno.

V raziskavi je sodelovalo tudi 50 učiteljic in učiteljev – razrednikov (v nadaljevanju učitelji) vključenih učencev, ki so ocenjevali svojo naklonjenost učencem (6 % moških). 20 učiteljev (40 %) je bilo razrednikov 5. razreda osnovne šole, torej učiteljev na razredni stopnji, 17 učiteljev (34 %) je bilo razrednikov 8. razreda in 13 učiteljev (26 %) je bilo razrednikov dijakom 2. letnika srednje šole.

Spremenljivke in inštrumenti

Naklonjenost učitelja do posameznega učenca

Da bi ugotovila, kako učitelji ocenjujejo svoje odnose z učenci, sem razrednikom podala naslednje navodilo: *»Glede na številne razlike med učenci v razredu je povsem običajno in človeško, da učitelj vsem učencem ni naklonjen v enaki meri, čeprav je do vseh enako pošten in pravičen. Prosim, da za vse učence v vašem razredu označite, v kolikšni meri bi si želeli imeti tega učenca v svojem razredu tudi naslednje šolsko leto.«* Ocenjevalna lestvica je bila petstopenjska (1 – nikakor ne, 2 – pretežno ne, 3 – niti posebej ne niti posebej da, 4 – pretežno da, 5 – da, zelo). O takem načinu ugotavljanja učiteljevega odnosa do posameznih učencev poročajo tudi nekateri drugi avtorji (npr. Wentzel, 1994).

Zaznana učna in osebna podpora učitelja

Zaznana učno in osebno podporo učitelja sem ugotavljala z lestvicama, ki predstavljata podlestvici obširnejšega vprašalnika Vprašalnik življenja v razredu (Classroom Life Instrument; Johnson, Johnson in Anderson, 1983). Lestvici sem prevedla in priredila. Vsaka lestvica vsebuje štiri postavke. Učenci zaznano podporo učitelja ocenjujejo na petstopenjski lestvici (1 – *nikoli ne drži*, 2 – *večinoma ne drži*, 3 – *včasih drži*, *včasih ne drži*, 4 – *večinoma drži*, 5 – *vedno drži*). Večje število točk pomeni višjo stopnjo zaznane podpore s strani učitelja. Učenci so dobili navodilo, da naj imajo pri odgovarjanju na postavke v mislih svojega razrednika. Avtorji lestvic poročajo, da znaša α koeficient notranje skladnosti za lestvico učne podpore s strani učiteljev ,78, za lestvico osebne podpore učiteljev pa ,80. Na podlagi podatkov iz te raziskave pa znaša α koeficient notranje skladnosti za lestvico učne podpore učiteljev ,74, za lestvico osebne podpore učiteljev pa ,75.

Učna uspešnost

Ker je bila raziskava izvedena ob koncu šolskega leta, sem kot mero učne uspešnosti učencev uporabila predvideni učni uspeh v tekočem šolskem letu. Podatek o učnem uspehu učencev sem pridobila od njihovih razrednikov.

Postopek

Izpolnjevanje vprašalnika je potekalo ob koncu šolskega leta (meseca maja in junija) in sicer skupinsko po posameznih oddelkih. Učenci so izpolnili obe lestvici zaznane podpore učitelja ter navedli predvideni učni uspeh. Zaradi vzporejanja podatkov s podatki, pridobljenimi s strani učitelja, izpolnjevanje vprašalnikov ni bilo povsem anonimno – učenci so se podpisali s svojim imenom in po potrebi s prvo črko priimka.

Razredniki so vprašalnike večinoma izpolnjevali v razredu v času, ko je potekalo anketiranje učencev. Za vsakega učenca so ocenili stopnjo, do katere bi si tega učenca želeli imeti v razredu tudi prihodnje šolsko leto ter poročali o predvidenem učnem uspehu učenca. V kolikor v tem času niso utegnili ali želeli izpolniti vprašalnika, so ga izpolnili kasneje in ga poslali po pošti oziroma pustili pri šolski svetovalni službi.

Dobljene podatke sem vnesla v SPSS. Izračunala sem osnovne deskriptivne statistike ter Pearsonove koeficiente korelacij med spremenljivkami. Za ugotavljanje razlik v vključenih spremenljivkah glede na spol in starost sem uporabila dvosmerno analizo variance. Kot mero velikosti učinka sem uporabila η_p^2 .

Rezultati

Tabela 1. Deskriptivne statistike za učiteljevo oceno odnosa, s strani učenca zaznано učno in osebno podporo ter učni uspeh glede na spol in starost učencev

		5. razred			8. razred			2. letnik			Skupaj	
		dekleta	fantje	skupaj	dekleta	fantje	skupaj	dekleta	fantje	skupaj	dekleta	fantje
Učiteljeva ocena odnosa	<i>M</i>	4,58	4,37	4,48	4,41	3,88	4,12	4,39	4,17	4,28	4,47	4,14
	<i>SD</i>	0,77	0,98	0,89	0,87	1,15	1,06	0,81	0,97	0,89	0,82	1,06
	<i>N</i>	206	215	421	187	217	404	171	159	330	564	591
Učna podpora učitelja	<i>M</i>	4,37	4,29	4,33	3,59	3,66	3,62	3,63	3,43	3,53	3,88	3,83
	<i>SD</i>	0,85	1,00	0,93	0,90	1,02	0,96	0,86	0,99	0,92	0,94	1,07
	<i>N</i>	183	190	373	165	187	352	150	142	292	498	519
Osebna podpora učitelja	<i>M</i>	4,35	4,41	4,38	3,21	3,31	3,26	3,33	3,21	3,27	3,66	3,68
	<i>SD</i>	1,06	1,04	1,05	1,16	1,23	1,20	0,94	1,12	1,03	1,18	1,26
	<i>N</i>	183	191	374	165	187	352	150	142	292	498	520
Učna uspešnost	<i>M</i>	4,24	4,13	4,19	3,84	3,52	3,67	3,13	2,44	2,79	3,78	3,46
	<i>SD</i>	0,86	0,90	0,88	1,10	1,23	1,18	1,24	1,07	1,21	1,16	1,27
	<i>N</i>	206	216	422	175	201	376	167	159	326	548	576

Tabela 1 prikazuje osnovne deskriptivne statistike za vse spremenljivke, vključene v raziskavo, in sicer tako glede na spol kot glede na starost učencev.

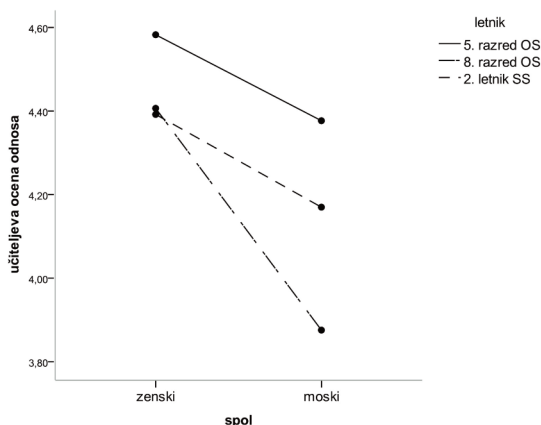
Razlike v učiteljevi naklonjenosti učencem glede na spol in starost učencev

Rezultati dvosmerne analize variance kažejo na pomemben učinek spola na učiteljevo naklonjenost učencu ($F(1, 1149) = 32,94, p = ,000, \eta_p^2 = 0,03$) in sicer učitelji dekleta preferirajo pred fanti, kar velja za vse vključene starostne skupine. Mera velikosti učinka kaže na majhen učinek spola – ta k variabilnosti rezultatov prispeva 3 %.

Prav tako je pomemben učinek starosti oziroma razreda/letnika ($F(2, 1149) = 13,50, p = ,000, \eta_p^2 = 0,02$) – učitelji v 5. razredu so najbolj naklonjeni svojim učencem, sledijo učitelji 2. letnika, o najmanjši naklonjenosti učencem pa poročajo učitelji 8. razreda. Pri tem je Bonferronijev post hoc test pokazal, da so statistično pomembne razlike med učenci 5. razreda ter učenci 8. razreda ($p = ,000$) in 2. letnika ($p = ,020$), niso pa statistično pomembne razlike med učenci 8. razreda ter dijaki 2. letnika ($p = ,070$).

Tudi učinek interakcije med spolom in starostjo je statistično pomemben ($F(2, 1149) = 3,75, p = ,024, \eta_p^2 = 0,006$). V 8. razredu prihaja do največje razlike pri učiteljevi naklonjenosti med dekleti in fanti. Učitelji v 8. razredu so bolj naklonjeni

dekletom kot fantom, medtem ko v 5. razredu in 2. letniku ni tako velikih razlik v njihovi naklonjenosti posameznemu spolu. Učinek interakcije med spolom in starostjo prikazuje Slika 1.



Slika 1. Poročanje učiteljev o naklonjenosti učencem glede na spol in starost učencev

Mere velikosti učinka (η_p^2) kažejo na majhen učinek spola in starosti – spol k variabilnosti rezultatov prispeva 3 %, starost pa 2 %. Velikost učinka za interakcijo med obema neodvisnima spremenljivkama je zanemarljivo nizka.

Kljub ugotovljenim razlikam glede na starost in spol so učitelji svoj odnos z učenci ocenjevali precej visoko, saj so z izjemo skupine dečkov 8. razreda aritmetične sredine za vse skupine višje od štiri (gre za oceno na petstopenjski lestvici).

V nadaljevanju me je zanimalo, ali se razlike v naklonjenosti učitelja glede na spol in starost kažejo tudi v s strani učencev zaznani učni in osebni podpori učitelja ter v učni uspešnosti.

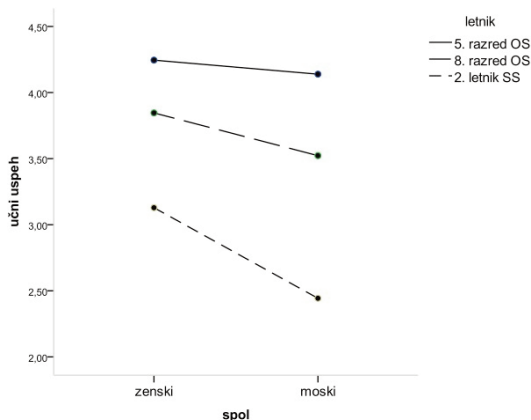
Razlike v zaznani učiteljevi učni in osebni podpori glede na starost in spol

Rezultati dvosmerne analize variance so pokazali, da se učenci glede na spol ne razlikujejo statistično pomembno v učni podpori, ki jo zaznavajo s strani svojega razrednika ($F(1, 1011) = 1,30, p = ,254$). Statistično pomembne razlike se pojavijo glede na starost oziroma razred/letnik učencev ($F(2, 1149) = 75,85, p = ,000, \eta_p^2 = 0,13$) in sicer je Bonferronijev post hoc test pokazal, da so statistično pomembne razlike med vsemi starostnimi skupinami ($p = ,000$) razen med skupinama učencev 8. razreda osnovne šole ter dijakov 2. letnika srednje šole, ki se ne razlikujejo pomembno v zaznani učni podpori s strani učitelja ($p = ,627$). Prav tako ni pomemben učinek interakcije med spolom in starostjo ($F(2, 1149) = 1,43, p = ,230$).

Za dimenzijo zaznane učiteljeve osebne podpore so rezultati podobni: učinek spola ni statistično pomemben ($F(1, 1012) = 0,06, p = ,800$), prav tako ni pomemben učinek interakcije med spolom in starostjo ($F(2, 1012) = 0,88, p = ,414$). Statistično pomembne razlike se pokažejo le glede na starost učencev ($F(2, 1012) = 122,69, p = 0,000, \eta_p^2 = 0,195$) in sicer so enako kot za dimenzijo zaznane učne podpore učitelja statistično pomembne razlike med vsemi tremi skupinami ($p = ,000$) razen med učenci 8. razreda in dijaki 2. letnika ($p = ,999$), ki se torej ne razlikujejo v stopnji osebne podpore, ki jo zaznavajo s strani svojih razrednikov.

Razlike v učnem uspehu glede na starost in spol

Rezultati dvosmerne analize variance so pokazali, da se učenci statistično pomembno razlikujejo v učnem uspehu tako glede na spol ($F(1, 1118) = 33,60, p = ,000, \eta_p^2 = 0,03$) kot tudi glede na starost ($F(2, 1118) = 160,54, p = ,000, \eta_p^2 = 0,22$), prav tako je statistično pomemben učinek interakcije med obema spremenljivkama ($F(2, 1118) = 6,79, p = ,001, \eta_p^2 = 0,01$). Dekleta so učno uspešnejša od fantov in učni uspeh upada s starostjo učencev; najvišji je pri učencih 5. razreda, najnižji pri dijakih 2. letnika, pri čemer je Bonferronijev post hoc test pokazal, da so statistično pomembne razlike med vsemi tremi starostnimi skupinami ($p = ,000$). Učinek interakcije med spolom in starostjo je prikazan na Sliki 2. Razlike v učnem uspehu med dekleti in fanti so največje v 2. letniku srednje šole in sicer v prid deklet. Pri obeh mlajših starostnih skupinah učencev se kaže enak trend, vendar pa so razlike manjše.



Slika 2. Učni uspeh glede na spol in starost učencev

Če pogledamo mere velikosti učinka (η_p^2), vidimo, da so te za učinek starosti bistveno višje kot za učinek spola; tako starost k variabilnosti rezultatov na dimenziji učne podpore učitelja prispeva 13 % za učno podporo učitelja in 23 % za osebno

podporo učitelja, spol pa 0 %. K variabilnosti učencev v učnem uspehu sicer prispevata tako spol kot starost, vendar pa je prispevek starosti precej večji: za spol znaša 3 %, za starost pa 22 %. Starost je torej pomembnejši dejavnik razlik med učenci v preučevanih spremenljivkah kot spol.

Na podlagi zgornjih rezultatov lahko zaključimo, da učitelji poročajo o večji naklonjenosti dekletom kot fantom, vendar pa učenci tega očitno ne zaznavajo, saj se dekleta in fantje ne razlikujejo v zaznani podpori s strani učitelja. Dekleta so kljub temu učno uspešnejša od fantov. Ta trend (ne)povezanosti med preučevanimi odvisnimi spremenljivkami se kaže tudi v vzorcu korelacij med njimi (glej tabelo 2): učiteljeva naklonjenost se nizko povezuje z učiteljevo podporo, kot jo zaznavajo učenci, kar še posebej velja za fante, kjer sta obe korelaciji zanemarljivo nizki in statistično nepomembni. Se pa učiteljeva naklonjenost zmerno in statistično pomembno povezuje z učnim uspehom. Slednji se nizko, a statistično pomembno povezuje z obema oblikama učne podpore (izjema je povezanost z osebno podporo učitelja pri dekletih, ki je zmerna).

Tabela 2. *Korelacije med učiteljevo naklonjenostjo učencu, učiteljevo učno in osebno podporo ter učnim uspehom, prikazane posebej za dekleta (N = 498) in fante (N = 519)*

Učni uspeh	1	2	3	4
1. Učiteljeva naklonjenost učencu	-	,06	,21*	,47*
2. Učiteljeva učna podpora	,06	-	,36*	,12*
3. Učiteljeva osebna podpora	,07	,28*	-	,26*
4. Učna uspešnost	,40*	,13*	,18*	-

Opombe: Nad diagonalo so prikazani Pearsonovi koeficienti korelacije za dekleta, pod diagonalo pa za fante.

* $p \leq ,01$.

Razprava

V raziskavi so me zanimala razlike v učiteljevi naklonjenosti do dečkov in deklic v različnih obdobjih šolanja ter kako se te razlike odražajo v učni in osebni podpori učitelja, kot jo zaznavajo učenci, ter v učni uspešnosti učencev. Rezultati raziskave kažejo, da so učitelji v vseh starostnih obdobjih bolj naklonjeni deklicam kot dečkom. Ta učinek je še posebej izrazit pri učencih 8. razreda osnovne šole. Ta podatek je skladen z ugotovitvami drugih raziskav (npr. Birch in Ladd, 1998) in je torej pričakovan. Kar preseneča, je ugotovitev, da se učiteljeva večja naklonjenost dekletom ne odraža tudi v zaznavah učencev: dekleta in fantje se ne razlikujejo v zaznani (učni in osebni) podpori učitelja. To se kaže tudi v vzorcu povezanosti med vključenimi spremenljivkami: povezanost med učiteljevo naklonjenostjo učencu ter tako osebno kot učno podporo je nizka, skoraj ničelna (nekoliko višja je za učno podporo učitelja pri dekletih). Kaže torej, da se raznolikost v

učiteljevi naklonjenosti posameznim učencem v razredu ne odraža tudi v stopnji podpore, ki jo nudijo učencem oziroma tega učenci vsaj ne zaznavajo.

Ugotovitev, da učitelji poročajo o večji naklonjenosti dekletom kot fantom, sama po sebi še ni problematična in ne pomeni nujno pristranosti v vedenju ter s tem prikrajšanosti fantov. Enake naklonjenosti vsem učencem od učiteljev ne moremo zahtevati oziroma je pričakovati. Prej nasprotno: izhajanje iz imperativa »vsem učencem moram biti enako naklonjen« lahko ima za posledico neozaveščenost negativnih čustev do določenih učencev. Prav ti neracionalni in neozaveščeni načini obdelovanja informacij pa so tisti, ki močneje usmerjajo vedenje in vodijo v pristrano vedenje do učencev, ki pa se ga učitelj ne zaveda (Korthagen in Vasalos, 2005). Ključno je torej, da učitelj ozavesti in se sooči z razlikami v svoji naklonjenosti do različnih učencev; le tako je zmožen nadzirati svoja čustva tako, da se ne kažejo v pristranem vedenju do določenih učencev ali skupin učencev.

So učitelji zmožni regulirati svoja občutja tako, da se ne kažejo v pristranem vedenju do različnih skupin učencev? Zgolj na podlagi rezultatov te raziskave tega sicer ne moremo trditi, je pa je takšna razlaga vsekakor ena izmed možnih. Če je pravilna, razlike v preferencah učiteljev do učencev različnega spola glede na zaznave učiteljeve podpore s strani učencev niso zaskrbljujoče v smislu učne prikrajšanosti fantov. V tem primeru nižji učni uspeh fantov v primerjavi z dekleti, ugotovljen tudi v tej raziskavi, ni pogojen z razlikami med učenci v kakovosti odnosa z učiteljem. Zanimivo bi bilo raziskati, ali se podoben trend kaže ne le v razlikah med spoloma, temveč tudi pri bolj specifičnih ciljnih skupinah učencev, še posebej ranljivejših skupinah (npr. učenci s posebnimi potrebami).

Rezultati raziskave kažejo tudi na razlike v učiteljevi naklonjenosti glede na starost učencev: učitelji mlajših učencev poročajo o večji naklonjenosti svojim učencem kot učitelji starejših učencev. Prav tako se pojavljajo razlike v zaznani podpori učitelja glede na starost - najmlajša skupina učencev s strani svojih razrednikov zaznava največ učne in osebne podpore, najstarejša, torej dijaki 2. letnika srednje šole, pa najmanj. Kvaliteta odnosa učitelj – učenec torej s starostjo upada, kar je najverjetneje pogojeno s spremembami v socialnem razvoju mladostnikov in je skladno tudi z ugotovitvami drugih raziskav (npr. Chang idr., 2004; Lynch in Cicchetti, 1997; Moritz Rudasill idr., 2010).

Dekleta so v vseh obdobjih šolanja učno uspešnejša od fantov, obenem pa učna uspešnost tako deklet kot fantov upada s starostjo. Povezanost med učiteljevo naklonjenostjo učencu in učenčevo učno uspešnostjo je tako pri fantih kot pri dekletih zmerna. Učitelji so torej bolj naklonjeni učno uspešnejšim učencem, kar ugotavljajo tudi nekatere druge raziskave (npr. Wentzel, 1993). Učni uspeh se nizko povezuje z učno in osebno podporo učitelja – zanimivo je, da je povezanost z osebno podporo nekoliko višja kot povezanost z učno podporo, kar pa v večji meri velja za dekleta kot za fante.

Izhajajoč iz ključnega namena raziskave, ki je ugotoviti razlike v učiteljevi naklonjenosti glede na spol učencev, lahko torej sklenem naslednje: učitelji v vseh obdobjih šolanja poročajo o večji naklonjenosti dekletom kot fantom, vendar pa se dekleta in fantje ne razlikujejo v stopnji podpore, ki so zaznavajo s strani učitelja.

Obenem so dekleta učno uspešnejša od fantov. Ker v raziskavi nisem ugotavljala vzročnih učinkov med spremenljivkami, so nadaljnja razmišljanja na ravni nepreverjenih domnev (ki lahko predstavljajo smernice za nadaljnje raziskovanje), pa vendar: zdi se, da razlike glede na spol v učnem uspehu niso pogojene z razlikami v učiteljevi naklonjenosti. Možno je sicer, da obstaja med učiteljevo naklonjenostjo učencu in učno uspešnostjo učenca neposredna povezava kot posledica subjektivnih napak pri ocenjevanju, vendar pa lahko domnevamo, da bi učenci takšno »krivično« ocenjevanje zaznali – torej bi se pokazale razlike v zaznani učiteljevi podpori glede na spol. Domnevamo lahko torej, da odnos med učiteljevo večjo naklonjenostjo dekletom in boljšimi učnimi dosežki deklet ni neposredno vzročen in je najverjetneje bolj zapleten. Če rezultate te raziskave dopolnimo z ugotovitvami drugih raziskav, ki kažejo, da učitelji fantom pri pouku posvečajo več pozornosti kot dekletom, gredo lahko razmišljanja v prid domnevi Pellegrinija in Blatchforda (2000), da fantje iz različnih razlogov preprosto potrebujejo več pozornosti učitelja, torej so za učitelja »napornejši«. To nakazujejo različne raziskave, ki so ugotovile razlike med spoloma v učenju kot v socialnem vedenju: tako na primer dekleta pri učenju uporabljajo več spretnosti samoregulacije (npr. Ablard in Lipschultz, 1998; Pečjak in Košir, 2003) ter jih učitelji ocenjujejo kot bolj socialno kompetentne (Pečjak, Puklek Levpušček, Kalin, Valenčič Zuljan in Peklaj, 2009). Možno je, da večja naklonjenost učiteljev dekletom kot fantom, ugotovljena v tej in številnih drugih raziskavah, izhaja iz tega, da je delo z dekleti za učitelja manj zahtevno in manj čustveno obremenjujoče.

Pri interpretiranju rezultatov te raziskave je seveda potrebno upoštevati tudi nekatere njene pomanjkljivosti in omejitve. Tako ne smemo pozabiti, da osnovnošolci na predmetni stopnji šolanja ter srednješolci (torej učenci 8. razreda ter dijaki 2. letnika v tej raziskavi) vzpostavljajo različne odnose z učitelji. V tej raziskavi sem vključila le poročanje o naklonjenosti posameznim učencem s strani razrednika, učenci pa so ocenjevali učno in osebno podporo, kot jo zaznavajo s strani razrednika. Prav tako so bile ocene učiteljev o naklonjenosti učencem zelo visoke (za fante 4,14, za dekleta pa 4,47 na petstopenjski ocenjevalni lestvici); glede na naravo ocenjevanega pojava lahko sklepamo tudi na učinek dajanja socialno zaželenih odgovorov pri učiteljih.

Z vidika praktičnih implikacij rezultatov dejstvo, da učitelji poročajo o večji naklonjenosti dekletom kot fantom ni problematično – to nakazuje, da gre najverjetneje za ozaveščena občutja, ki so jih učitelji sposobni uravnati tako, da se v njihovem vedenju ne kažejo (na kar nakazuje odsotnost razlik v zaznani učiteljevi podpori glede na spol). Pri delu z učitelji je smiselno še nadaljnje razbijanje imperativa »vsem učencem moram biti enako naklonjen« in njegovo spreminjanje v »do vseh učencev moram biti pravičen in dobronameren«. To pa je mogoče le, če učitelji dobijo dovoljenje, da v varnem okolju (supervizija, intravizija, pogovor s kolegi) izrazijo in si priznajo tudi negativna čustva do določenih učencev. Šele ko so ta ozaveščena, jih lahko učitelj v svojem vedenju nadzira ter ustrezno individualizira delo glede na različne potrebe učencev v razredu, zato je za učinkovito delo učiteljev še posebej pomembna sistema-

tična refleksija kot ozaveščanje občutkov, mišljenja in vedenja z namenom, da so se v prihodnje zmožni soočiti z novo izkušnjo z bogatejšim repertoarjem vedenj.

Literatura

- Ablard, K. E. in Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94–101.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Birch, S. H., in Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Birch, S. H. in Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behavior and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K.Y., Wang, Y. in Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on chinese adolescents' perception of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 96, 369–380.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. in Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48, 247–267.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L. in Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385–401.
- Hadjar, A. in Lupatsch, J. (2011). Geschlechterunterschiede im Schulerfolg: Spielt die Lehrperson eine Rolle? *Zeitschrift fuer Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 79–94.
- Howes, C. in Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867–878.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289–301.
- Johnson, D. W., Johnson, R. in Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135–142.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a mean to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Košir, K., Sočan, G. in Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology*, 14(1), 43–58.

- Lynch, M., in Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35*, 81–99.
- Martin, A. in March, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education, 49*(3), 320–334.
- Moritz Rudasill, K., Reio, T. G., Stipanovic, N. in Taylor, E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology, 48*, 389–412.
- OECD (2010). *PISA 2009 Prvi rezultati [PISA 2009 First results]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*.
- Patrick, H., Ryan, A. M. in Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83–98.
- Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Kalin, J. Valenčič Zuljan, J. in Peklaj, C. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psiholgijske teme, 18*(1), 55–74.
- Pellegrini, A. D. in Blatchford, P. (2000). *The child at school. Interactions with peers and teachers*. London: Arnold.
- Pianta, R. C., Hamre, B. in Stuhlman, M (2003). Relationships between teachers and children. V W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.). *Handbook of psychology. Volume 7. Educational Psychology* (str. 199–234). New York, NY: John Willey & Sons.
- Rydell Altermatt, E., Jovanovic, J. in Perry, M. (1998). Bias or responsivity? Sex and achievement-level effects on teachers' classroom questioning practices. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 516–527.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*, 357–364.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*, 173–182.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202–209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287–301.