

Priloga III

AVTORITETA POKLICNE ŠOLE IN UČITELJA

Poročilo je del publikacije z naslovom Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?

(Besedilo ni jezikovno pregledano)

Pri sestavi poročila so sodelovali: dr. Robi Kroflič, Danijela Makovec, Katja Jeznik, Petra Štirn Janota, Darja Štirn Koren in dr. Jasna Mažgon

Kazalo vsebine

<u>1. Uvod.....</u>	<u>3</u>
<u>2. Rezultati.....</u>	<u>5</u>
<u>3. Sklepne ugotovitve.....</u>	<u>27</u>

1. Uvod

Avtoriteta šole in učitelja v njej sta ključna pojma za opredeljevanje učinkovitosti vzgojnoizobraževalnega procesa. Opredelimo jo lahko kot nujen pogoj za učinkovito vzgojno vplivanje (Kroflič 1997) in kot izrazito odnosen fenomen (Bingham 2008), ki se oblikuje v odvisnosti od družine, dijaka samega, učitelja ter sodelovanja šole s starši in z lokalnim okoljem.

Že v teoretičnem uvodu smo se soočili z nekaterimi ugotovitvami, ki posredno vplivajo na oblikovanje odnosa do avtoritete šole in učitelja:

- z dejstvom, da še posebej nižje poklicno šolstvo v R. Sloveniji mnogo bolj kot v primerjanih državah zahodne Evrope reproducira socialno razslojenost (Medveš idr. 2008), kar zagotovo ne vodi k optimalnemu občutku zaupanja dijakov v pomen pridobljene izobrazbe za svojo usodo v prihodnosti in s tem graditev občutka ontološke varnosti;
- s podatki, ki govorijo, da je splošen odnos zaupanja mladih v družbene institucije v post-socialističnih državah občutno nižji kot v državah zahodne Evrope in čeprav je zaupanje v pomen javnega šolstva v očeh slovenskih mladostnikov precej zadovoljivo, če ga primerjamo z zaupanjem v politične institucije in cerkev, je še vedno mnogo nižje od evropskega povprečja ([Torney-Purta](#), idr. 2003).

Med sistemskimi dejavniki, ki v Slovenskem poklicnem in strokovnem šolstvu vplivajo na vzpostavitev avtoritete šole in učitelja, velja posebej izpostaviti tudi učinke:

- *Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah* (2007), ki je poleg klasičnih vzgojnih ukrepov, ki se iztekajo v možnost izključitve dijaka iz šole kot najhujše oblike kazni, uvedel tudi vrsto t.i. alternativnih ukrepov (skupaj z možnostjo pogojne izključitve) (več o učinkovitosti vzgojnih ukrepov z vidika discipliniranja bomo izpostavili v ločenem poglavju),
- in pa novega načina financiranja srednjih šol MoFAS, ki so ga v slovenskih srednješolskih zavodih začeli postopoma izvajati leta 2004, saj je glede na poročilo o spremljanju novega načina financiranja in upravljanja šolstva (Tome idr. 2008) z uvedbo financiranja na glavo dijaka povzročil, »... da je šola za to, da pridobi določena sredstva, 'prisiljena' zagotoviti prehodnost dijakov v programu. Zato se pojavlja mnenje, da gre za 'umetno' zmanjševanje osipa in prelaganje odgovornosti staršev na šolo« (prav tam, str. 31). Učinke uvedbe sistema MoFAS bomo morali upoštevati kot enega od dejavnikov pri oceni učiteljev o šibkih motivacijskih zmožnostih dijakov za uspešno dokončanje poklicne šole, saj se glede na dostopne podatke o nadaljevanju šolanja v poklicno-tehniških programih po mnenju učiteljev verjetno vzgojna in disciplinska problematika (s tem pa tudi problematika avtoritete) zaostreje tudi zaradi dejstva, da so šole financirane »na glavo dijaka«. To pa posledično lahko šole sili k nižanju kriterijev, popuščanju pri urejanju vzgojno-

disciplinske problematike ter spodbujanju dijakov k nadaljevanju šolanja na nivojih, ki jih mnogi vpisani težko dosežajo.

Ker se torej odnos dijaka do avtoritete šole in učitelja vzpostavlja preko mnogih dejavnikov v družbi, v lokalnem okolju, v družini in šoli, smo del te barvitosti vplivov poskušali ugotoviti preko:

- vpliva, ki ga ima na izbiro šole in dijakovo počutje v njej družina (še posebej izobrazba matere),
- stališč dijakov in učiteljev o zadovoljstvu z izbiro poklica, o tem, v kolikšni meri dijaki šolo doživljajo kot institucijo, v kateri se počutijo varno in sprejeti, koliko ji zaupajo in kako doživljajo vzdušje na šoli,
- ter seveda o tem, v kolikšni meri vlada v šoli medsebojno spoštovanje,
- še posebej pa smo bili pozorni na razhajanja v stališčih med dijaki in učitelji o vprašanjih glede izbire šole, zmožnosti dijakov za uspešno poklicno kariero, počutja v šoli in primernosti medsebojnega spoštovanja.

2. Rezultati

Raziskovalno vprašanje 1: Ali izobrazba staršev vpliva na dijakovo izbiro poklica?

Tabela 1: Vpliv izobrazbe očeta na dijakovo izbiro izobraževalnega programa.

program	NPI		SPI		SSI		PTI		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
nedokončana OŠ, OŠ poklicna šola	63	4,8	434	33,4	572	44,0	230	17,7	1299	100,0
srednja šola	28	2,7	336	31,8	576	54,6	115	10,9	1055	100,0
višja, visoka šola, univerzitetna, specializacija, magisterij, doktorat	13	3,5	79	21,2	250	67,0	31	8,3	373	100,0
Skupaj	104	3,8	849	31,1	1398	51,3	376	13,8	2727	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 6$) = 84,250. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,00$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da tudi v osnovni množici izobrazba očeta vpliva na izbiro programa šolanja dijaka.

Če primerjamo dijake v nižjem poklicnem (NPI), srednjem poklicnem (SPI) in poklicno tehniškem izobraževanju (PTI), z dijaki v programih srednjega strokovnega izobraževanja, vidimo, da v prvih treh programih izobraževanja delež dijakov glede na višjo stopnjo dosežene izobrazbe očeta pada, medtem ko ta delež pri dijakih v programih srednjega strokovnega izobraževanja narašča. V programu nižjega poklicnega izobraževanja je 4,8% dijakov, katerih očetje imajo nedokončano osnovno šolo, osnovno šolo oz. poklicno šolo, 2,7% očetov dijakov v programih nižjega poklicnega izobraževanja ima končano srednjo šolo, 3,5% očetov dijakov v omenjenem programu pa ima končano višjo, visoko šolo oz. magisterij ali doktorat.

V programu srednjega poklicnega izobraževanja je 33,4% dijakov, katerih očetje imajo nedokončano oz. končano osnovno oz. poklicno šolo, 31,8% dijakov, katerih očetje imajo končano srednjo šolo in 21,2% dijakov, katerih očetje imajo višjo, visoko šolo, oz. magisterij oz. doktorat.

V programih poklicno tehničnega izobraževanja, ki ga lahko deloma primerjamo s programom srednjega poklicnega izobraževanja, saj so bili dijaki, ki zdaj obiskujejo poklicno tehniško izobraževanje, na začetku vpisani v program srednje poklicnega izobraževanja, je 17,7% dijakov, katerih očetje imajo nedokončano oz. končano osnovno šolo, oz. poklicno šolo, 10,9% dijakov, katerih očetje imajo srednjo šolo in 8,3% dijakov, katerih očetje imajo končano višjo, visoko šolo, oz. magisterij ali doktorat.

V programih srednjega strokovnega izobraževanja je 44,0% dijakov, katerih očetje imajo nedokončano oz. končano osnovno šolo, oz. poklicno šolo, 54,6% dijakov, katerih očetje imajo končano srednjo šolo in 67,0% dijakov, katerih očetje imajo višjo, visoko šolo, magisterij oz. doktorat.

Zaključimo lahko, da stopnja izobrazbe očeta pomembno vpliva na izbiro stopnje šolanja pri otrocih, saj podatki kažejo, da se dijaki, katerih očetje imajo nižjo stopnjo izobrazbe, šolajo predvsem v programih nižjega in srednjega poklicnega ter poklicno tehniškega izobraževanja.

Tabela 2: Vpliv izobrazbe matere na dijakovo izbiro izobraževalnega programa.

program izobrazba matere	NPI		SPI		SSI		PTI		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
nedokončana OŠ, OŠ poklicna šola	72	5,8	408	33,1	546	44,4	205	16,7	1231	100,0
srednja šola	29	2,7	338	31,4	574	53,3	135	12,5	1076	100,0
višja, visoka šola, univerzitetna, specializacija, magisterij, doktorat	11	2,4	118	25,3	292	62,7	45	9,7	466	100,0
Skupaj	112	4,0	864	31,2	1412	50,9	385	13,9	2773	100,0

Tudi tu smo uporabili χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 6$) = 63,184. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,00$, hipotezo neodvisnosti zavrnemo in trdimo, da tudi v osnovni množici izobrazba matere vpliva na izbiro programa šolanja dijaka.

Pri primerjavi povezanosti izobrazbe matere z izbiro izobraževalnega programa dijaka opazimo podobne tendence kot pri primerjavi izobrazbe očeta in dijakovo izbiro izobraževalnega programa. Tudi tu pri dijakih v programih nižjega poklicnega, srednjega poklicnega in poklicno tehniškega izobraževanja lahko zaznamo, da delež mater glede na stopnjo dosežene izobrazbe pada, medtem ko ta delež pri dijakih v programih srednjega strokovnega izobraževanja narašča.

V programu nižjega poklicnega izobraževanja je 5,8% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno šolo ali poklicno šolo, 2,7% mater, katerih dijaki se izobražujejo v programih nižjega poklicnega izobraževanja ima končano srednjo šolo, 2,4% mater dijakov v omenjenem programu ima višjo, visoko šolo, magisterij ali doktorat.

V programih srednjega poklicnega izobraževanja je 33,1% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno ali poklicno šolo, 31,4% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 25,3% dijakov, katerih matere imajo končano višjo, visoko šolo, magisterij oz. doktorat.

Programe poklicno tehniškega izobraževanja obiskuje 16,7% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno ali poklicno šolo, 12,5% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 9,7% dijakov, katerih matere imajo končano višjo, visoko šolo, magisterij ali doktorat.

V programih srednjega strokovnega izobraževanja je 44,4% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno ali poklicno šolo, 53,3% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 62,7% dijakov, katerih matere imajo končano višjo, visoko šolo, magisterij ali doktorat.

Socialno ekonomski status družine, katerega pomemben del je tudi izobrazba očeta oz. matere, je pomemben dejavnik pri izbiri poklica in nadaljnjega šolanja dijaka. Znano je, da otroci, katerih starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe, izbirajo programe, ki izobražujejo za poklice z nižjo stopnjo izobrazbe, da prej izstopajo iz šolskega sistema in se zaposlijo mlajši kot otroci staršev z višjo stopnjo izobrazbe, ki s šolanjem pretežno nadaljujejo do fakultete. S podatki, pridobljenimi v naši raziskavi, lahko tej trditvi pritrdimo. So pa tudi dijaki, ki tem zakonitostim uidejo. Tako imamo dijake, ki se kljub visoki izobrazbi staršev vpisujejo v krajše srednješolske programe, kar bi lahko pojasnili bodisi z njihovimi nižjimi sposobnostmi pa tudi z morebitno prisotnostjo v njihovi družini sicer kulturnega kapitala v obliki doseženih akademskih kvalifikacij, ne pa tudi njihovega stanja duha, kulture in kulturnih dobrin. In na drugi strani so kot nam kažejo raziskave (glej npr. Peček, Čuk, Lesar, 2006), ki pa niso bili predmet naše raziskave, tudi otroci, katerih starši imajo sicer nizko izobrazbo, pa se vendar vpisujejo v zahtevnejše srednješolske programe, npr. gimnazijo, kar bi lahko pomenilo, da so ti otroci bodisi nadpovprečno sposobni, bodisi v njihovi družini sicer starši niso dosegli akademskih kvalifikacij, pa vendar je stanje njihovega duha, kulture in kulturnih dobrin takšno, da je otroka spodbujajo k višjim ciljem.

V družinskem okolju, ki je dejavnik primarne socializacije, otroci pridobijo velik del vrednot, med njimi tudi zavedanje o pomembnosti učenja in izobrazbe. Starši otrokom posredujejo tiste vrednote, katere sami smatrajo za pomembne oz. pozitivne.

Stopnja izobrazbe je pri izbiri poklica posameznika pomembna iz (vsaj) dveh razlogov. Prvi je ta, da imajo starši z višjo stopnjo izobrazbe praviloma tudi večje finančne dohodke, s katerimi lahko svoje otroke podpirajo in se le-ti lahko odločajo za poklice, za katere je potrebno pridobiti višjo izobrazbo, starši z nižjo stopnjo izobrazbe pa pogosto težijo k temu, da se njihovi otroci čim prej finančno osamosvojijo.

Drugi razlog je v tem, da bodo starši, ki cenijo znanje in izobrazbo, v tem duhu tudi vzgajali svoje otroke. Ne trdimo, da je stopnja izobrazbe pogoj za razvoj omenjenih vrednot, a vendar posameznik skozi šolanje pridobi nekaj širine in razgledanosti, na podlagi katerih sestavlja svoj sistem mišljenja in vrednot in jih prenaša tudi na svoje otroke.

Glede vprašanja starševske avtoritete pa velja omeniti še eno hipotezo, da namreč starši z višjim socialno-ekonomskim statusom uspešneje usmerjajo svoje otroke k višjim izobraževalnim aspiracijam, kot starši z nižjim socialno-ekonomskim statusom. V slednjem primeru namreč v očeh svojih otrok mnogokrat zgubljajo ugled, otroci pa iščejo alternativne možnosti za lasten uspeh v življenju in se s tem oddaljujejo od vrednotnih preferenc družine.

Tabela 3: Izobrazba matere in dijakovo mnenje o trditvi, da šola daje dijakom občutek varnosti, zaupanja in sprejetosti.

izobrazba matere	Šola daje dijakom občutek varnosti in sprejetosti.								Skupaj	
	Sploh ne drži		V glavnem ne drži		V glavnem drži		Povsem drži		f	f%
nedokončana OŠ, OŠ poklicna šola	188	15,7	305	25,4	494	41,2	213	17,8	1200	100,0
srednja šola	164	15,6	277	26,4	439	41,8	169	16,1	1049	100,0
višja, visoka šola, univerzitetna, specializacija, magisterij, doktorat	108	23,6	108	23,6	173	37,8	69	15,1	458	100,0
Skupaj	460	17,0	690	25,5	1106	40,9	451	16,7	2707	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,006$; $g = 6$) = 18,174. Razlika je statistično pomembna. $\alpha = 0,006$, hipotezo neodvisnosti zavrnemo in trdimo, da tudi v osnovni množici izobrazba matere vpliva na dijakovo mnenje o trditvi, da šola daje dijakom občutek varnosti, zaupanja in sprejetosti.

Pri primerjavi izobrazbe matere in mnenja dijakov o trditvi, ali jim šola daje občutek varnosti in sprejetosti, opazimo, da so večje strinjanje s trditvijo izrazili dijaki, katerih matere imajo nižjo stopnjo izobrazbe. Da trditev v glavnem oziroma povsem drži, je odgovorilo 59,0% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno ali poklicno šolo, 57,9% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 52,9% dijakov, katerih matere imajo končano višjo, visoko šolo, magisterij ali doktorat.

Da trditev v glavnem ali sploh ne drži, meni 41,1% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno ali poklicno šolo, 42,0% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 47,2% dijakov, katerih matere imajo končano višjo, visoko šolo, magisterij ali doktorat.

Tabela 4: Izobrazba matere in dijakovo mnenje o trditvi, ali se dijaki na šoli dobro počutijo.

izobrazba matere	trditev		Dijaki se v šoli dobro počutimo.						Skupaj	
	Sploh ne drži		V glavnem ne drži		V glavnem drži		Povsem drži		f	f%
nedokončana OŠ, OŠ poklicna šola	148	12,5	261	22,0	572	48,3	203	17,1	1184	100,0
srednja šola	142	13,7	296	28,5	431	41,5	170	16,4	1039	100,0
višja, visoka šola, univerzitetna, specializacija, magisterij, doktorat	78	17,3	117	25,9	185	40,9	72	15,9	452	100,0
Skupaj	368	13,8	674	25,2	1188	44,4	445	16,6	2675	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,001$; $g = 6$) = 22,278. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,001$, hipotezo neodvisnosti zavrnemo in trdimo, da tudi v osnovni množici izobrazba matere vpliva na dijakovo počutje v šoli.

Tudi pri primerjavi izobrazbe matere in mnenja dijakov o trditvi, ali se v šoli dobro počutijo zaznamo, da so večje strinjanje s trditvijo izrazili dijaki, katerih matere imajo nižjo stopnjo izobrazbe. Da trditev v glavnem oz. povsem drži, meni 65,4% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno ali poklicno šolo, 57,9% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 56,8% dijakov, katerih matere imajo končano višjo oz. visoko šolo, magisterij ali doktorat.

Da trditev v glavnem ali sploh ne drži meni 34,5% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno ali poklicno šolo, 42,2% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo ter 43,2% dijakov, katerih matere imajo končano višjo, visoko šolo, oz. magisterij ali doktorat.

Tabela 5: Izobrazba matere in dijakovo mnenje o trditvi, ali na šoli vlada dobro vzdušje.

izobrazba matere	trditev		V šoli je dobro vzdušje.						Skupaj	
	Sploh ne drži		V glavnem ne drži		V glavnem drži		Povsem drži		f	f%
nedokončana OŠ, OŠ poklicna šola	99	8,4	279	23,6	578	48,9	227	19,2	1183	100,0
srednja šola	113	10,9	264	25,5	478	46,1	182	17,6	1037	100,0
višja, visoka šola, univerzitetna, specializacija, magisterij, doktorat	65	14,3	105	23,0	197	43,2	89	19,5	456	100,0
Skupaj	277	10,4	648	24,2	1253	46,8	498	18,6	2676	100,0

Tudi tu smo uporabili χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,013$; $g = 6$) = 16,106. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,013$, hipotezo neodvisnosti zavrnemo in trdimo, da tudi v osnovni množici izobrazba matere vpliva na dijakovo mnenje o tem, ali na šoli vlada dobro vzdušje.

Do statistično pomembnih razlik je prišlo tudi pri primerjavi izobrazbe matere in mnenju dijakov o trditvi, da v šoli vlada dobro vzdušje. Da trditev v glavnem oz. povsem drži

meni 68,1% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno ali poklicno šolo, 63,7% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 62,7% dijakov, katerih matere imajo končano višjo, visoko šolo, magisterij ali doktorat.

Da trditev v glavnem oz. sploh ne drži meni 32,0% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno ali poklicno šolo, 36,4% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 37,3% dijakov, katerih matere imajo končano višjo, visoko šolo, magisterij ali doktorat.

Vsi trije izračuni χ^2 -preizkusa pokažejo, da imajo dijaki, katerih matere imajo nižjo stopnjo izobrazbe (nedokončano ali dokončano osnovno šolo oz. poklicno šolo), pozitivnejše mnenje o šoli oz. o trditvah, da »šola daje dijakom občutek varnosti, zaupanja in sprejetosti«, »dijaki se v šoli dobro počutimo« in »v šoli vlada dobro vzdušje«. Pri iskanju razlogov, ki bi pojasnili dobljene rezultate, ne gre spregledati možnosti, da lahko matere, ki imajo nižjo stopnjo izobrazbe, bolj zaupajo šoli kot instituciji in imajo o njej manj kritično oziroma bolj pozitivno mnenje, s tem pa bi lahko predvidevali, da vsaj v povprečju bolj utrjujejo avtoriteto šole v očeh njihovih otrok kot matere z višjo stopnjo dokončane izobrazbe.

Tabela 6: Izobrazba matere in dijakovo mnenje o trditvi, ali so dijaki spoštljivi do učiteljev.

izobrazba matere	trditev		Dijaki smo spoštljivi do učiteljev.						Skupaj	
	Sploh ne drži		V glavnem ne drži		V glavnem drži		Povsem drži		f	f%
nedokončana OŠ, OŠ poklicna šola	55	4,5	200	16,3	654	53,3	319	26,0	1228	100,0
srednja šola	48	4,5	205	19,1	452	50,5	278	25,9	1073	100,0
višja, visoka šola, univerzitetna, specializacija, magisterij, doktorat	32	6,9	104	22,3	212	45,4	119	25,5	467	100,0
Skupaj	135	4,9	509	18,4	1408	50,9	716	25,9	2768	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,015$; $g = 6$) = 15,756. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,015$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da tudi v osnovni množici izobrazba matere vpliva na mnenje dijakov o tem, ali so spoštljivi do učiteljev.

Če primerjamo stopnjo izobrazbe matere s strinjanjem dijakov s trditvijo o tem, ali so spoštljivi do učiteljev, ugotovimo, da so večje strinjanje s trditvijo izrazili dijaki, katerih matere imajo nižjo stopnjo izobrazbe. Da omenjena trditev v glavnem oz. povsem drži meni 79,3% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno oz. poklicno šolo, 76,4% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 70,9% dijakov, katerih matere imajo končano višjo, visoko šolo, magisterij ali doktorat.

Da trditev ne drži, meni 20,8% dijakov, katerih matere imajo nedokončano oz. končano osnovno oz. poklicno šolo, 23,6% dijakov, katerih matere imajo končano srednjo šolo in 29,2% dijakov, katerih matere imajo končano višjo ali visoko šolo, oz. magisterij ali doktorat.

Dijaki, katerih matere imajo nedokončano ali končano osnovno šolo oz. poklicno šolo, torej v večji meri soglašajo s trditvijo, da so spoštljivi do učiteljev, kot dijaki, katerih matere imajo višjo, visoko oz. univerzitetno stopnjo izobrazbe. Ker smo prav trditev o spoštovanju učiteljev vezali na vzpostavljanje avtoritete učitelja, je vredno opozoriti na točke, v katerih lahko iščemo vzroke za omenjeno povezanost. Ena izmed možnosti, ki se ponuja, je povezava izobrazbe matere s tipom družinske vzgoje in prenosljivostjo avtoritete na učitelja. Matere z nižjo stopnjo izobrazbe pogosto izhajajo iz okolij, kjer kot pomembne veljajo tako imenovane tradicionalne vrednote in kjer je v vzgoji bolj v ospredju različica apostolskega tipa avtoritete. Ta tip vzgoje je povezan s spoštovanjem očeta in se ob vstopu otroka v šolo prenese na učitelja. Hkrati pa je že iz srede devetdesetih let znana teoretska hipoteza, da se prikrita avtoriteta, ki se izoblikuje v permisivnem družinskem okolju, zelo težko prenaša na šolo in učitelja (glej Kroflič 1997). Kljub večkrat izpostavljenim tezam, da permisivni model družinske vzgoje začne obvladovati vse sloje prebivalstva, nam podatki, če jih povežemo s fenomenom prenosljivosti avtoritete, vendarle nakazujejo potrditev teoretske hipoteze, da so permisivni vzorci družinske vzgoje bolj prisotni v družinah z višjim socialno-ekonomskim statusom.

V teoretskih izhodiščih smo izpostavili hipotezo, da lahko nizek status v družbi staršem mnogokrat zbija ugled/avtoriteto v očeh njihovih otrok, s tem pa jo je težje pričakovati tudi v odnosu do šole in učitelja. Vsaj glede na podatke naše raziskave (vezane na stopnjo izobrazbe matere) se ta povezava med nizkim socialno-ekonomskim statusom in nespoštovanjem učiteljev ni potrdila.

Na odnos do učiteljeve avtoritete pa pomembno vplivajo predstave staršev in dijakov, s katerimi kvalitetami si učitelj pridobi (oziroma zgubi) svoj ugled. Ker teh dimenzij pogledov na to, kaj posameznim akterjem pomeni avtoriteta in od česa je odvisna, z našo raziskavo nismo proučevali, moramo na tem mestu kot naslednjo hipotetično razlago podatkov izpostaviti bistvene razlike med tradicionalnimi pojmovanji, po katerih je učiteljeva avtoriteta, s tem pa tudi dolžno spoštovanje, povezano z njegovim formalnim položajem, in novejšimi pojmovanji, po katerih si mora učitelj avtoriteto in spoštovanje šele »zaslužiti« s strokovno kompetentnim, angažiranim in etično občutljivim odnosom do dijakov in njihovih staršev. Tak bolj kritičen odnos do avtoritete učitelja je verjetno močno povezan z izobrazbo staršev, ki jim odpira polja kritičnosti, v katerem si mora učitelj svoje spoštovanje oziroma avtoriteto pridobiti z znanjem in strokovnostjo. Verjetno torej ne gre za to, da bi dijaki, katerih matere imajo višjo stopnjo izobrazbe, dejansko svoje učitelje manj spoštovali. Do razlik po našem mnenju prihaja v samem pojmovanju »spoštovanja učitelja« in pogojev, zaradi katerih je ali ni spoštovanja vreden.

Raziskovalno vprašanje 2: Ali šola sodeluje s starši in lokalnim okoljem?

Tabela 7: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali je šola vpeta v lokalno okolje.

			Šola je vpeta v lokalno okolje.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	289	763	1270	466	2788
		%	10,4	27,4	45,6	16,7	100,0
	učitelji	f	22	128	221	103	474
		%	4,6	27,0	46,6	21,7	100,0
skupaj		f	311	891	1491	569	3262
		%	9,5	27,3	45,7	17,4	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 19,888. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali je šola vpeta v lokalno okolje.

Rečemo lahko, da učitelji v večji meri kot dijaki verjamejo, da je šola vpeta v lokalno okolje. Da trditev v glavnem drži je odgovorilo 45,6% dijakov in 46,6% učiteljev, da trditev

povsem drži meni 16,7% dijakov in 21,7% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 27,4% dijakov in 27,0% učiteljev. Da omenjena trditev sploh ne drži meni 10,4% dijakov in 4,6% učiteljev.

Tabela 8: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali na šoli načrtno pridobivajo in analizirajo mnenja staršev.

			Na šoli načrtno pridobivajo in analizirajo mnenja staršev.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	420	945	1078	389	2832
		%	14,8	33,4	38,1	13,7	100,0
	učitelji	f	19	146	232	70	467
		%	4,1	31,3	49,7	15,0	100,0
skupaj		f	439	1091	1310	459	3299
		%	13,3	33,1	39,7	13,9	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 49,500. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnemo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali na šoli načrtno pridobivajo in analizirajo mnenja staršev.

Rečemo lahko, da učitelji v večji meri kot dijaki verjamejo, da v šoli načrtno pridobivajo in analizirajo mnenja staršev. Da trditev v glavnem drži je odgovorilo 38,1% dijakov in skoraj polovica vprašanih učiteljev (49,7%). Da trditev povsem drži meni 13,7% dijakov in 15,0% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 33,4% dijakov in 31,3% učiteljev. Da omenjena trditev sploh ne drži meni 14,8% dijakov in le 4,1% učiteljev.

Tabela 9: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali na šoli upoštevajo mnenja staršev.

			Na šoli upoštevajo mnenja staršev.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	477	759	1086	508	2830
		%	16,9	26,8	38,4	18,0	100,0
	učitelji	f	2	69	290	107	468
		%	0,4	14,7	62,0	22,9	100,0
skupaj		f	479	828	1376	615	3298
		%	14,5	25,1	41,7	18,6	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 156,714. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali na šoli upoštevajo mnenja staršev.

Rečemo lahko, da učitelji v večji meri kot dijaki verjamejo, da na šoli upoštevajo mnenja staršev. Da trditev v glavnem drži meni 38,4% dijakov in 62,0% učiteljev. Da trditev povsem drži meni 18,0% dijakov in 22,9% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 26,8% dijakov in 14,7% učiteljev. Da omenjena trditev sploh ne drži meni 16,9% dijakov in le 0,4% učiteljev.

Če pogledamo izračune pri postavkah, ki smo jih združili v drugo raziskovalno vprašanje, vidimo, da se pri vseh trditvah pojavljajo statistično pomembne razlike v mnenju dijakov in učiteljev o tem, ali je »šola vpeta v lokalno okolje«, ali na »šoli načrtno pridobivajo in analizirajo mnenja staršev« ter ali »na šoli upoštevajo mnenja staršev«.

Posebej velja opozoriti na razliko v mnenjih učiteljev in dijakov, vezanih na trditve o sodelovanju šole s starši. Kakovost odnosov med šolo in starši se namreč meri tudi v tem, v kolikšni meri se šola za mnenja staršev sploh zanima in jih tudi upošteva. Huges (v Štefanc 2004) sodelovanje med starši in šolo opredeli s treh vidikov: starši kot problem, starši kot konzumenti storitev in starši kot partnerji. Za percepcijo staršev kot problem je včasih dovolj že dejstvo, da se le ti ne zanimajo dovolj za otrokov napredek ali težave, ki jih ima ta v šoli. Starši so kot problem lahko razumljeni tudi, ko se za dogajanje v šoli pretirano zanimajo. Učitelj lahko to občuti tudi kot poseg v njegovo strokovno avtonomijo. V obeh opisanih primerih je sodelovanje med starši in šolo slabo ter neučinkovito.

Šola obravnava starše kot konzumente storitev v primeru, če šola deluje v skladu z logiko tržne ekonomije in mnenje staršev upošteva le zato, da »zadosti željam in interesom staršev«, in le-ti zaradi zadovoljstva s »ponudbo posamezne šole« za svoje otroke ne iščejo drugih možnosti. Enostavno rečeno, šola upošteva temeljno pravico konzumenta, da izrazi svoje stališče, sama pa je dolžna poskrbeti za osnovno zadovoljstvo, medtem ko se z bolj poglobljenim (in enakopravnim) soočanjem stališč in iskanjem rešitev za nastale probleme ne ukvarja.

Starši kot partnerji pa se lahko udeležujejo v dveh oblikah: bodisi v smislu sodelovanja med starši in učitelji na kurikularni ravni (pri doseganju učnih ciljev) bodisi kot starši partnerji šoli na ravni upravljanja in vodenja institucije.

Sodelovanje šole in staršev se pri nas vedno pogosteje pojavlja na ravneh konzumentskega in partnerskega odnosa. Tudi raziskava, ki smo jo opravili, je potrdila, da šola in starši sodelujejo, izjemno velika razlika v oceni učiteljev in dijakov pri trditvi, »da na šoli upoštevajo mnenja staršev« (tabela 9), pa kaže na to, da sodelovanje med starši in poklicnimi šolami pri nas verjetno še ni »partnersko«.

Raziskovalno vprašanje 3: Kakšno mnenje imajo dijaki in njihovi učitelji o poklicu, za katerega se dijaki šolajo in o uspešnosti le-teh v kasnejšem poklicnem življenju?

Tabela 10: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali si dijaki želijo končati šolo.

			Dijaki si želijo končati šolo.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	38	96	527	2240	2901
		%	1,3	3,3	18,2	77,2	100,0
	učitelji	f	2	47	300	136	485
		%	0,4	9,7	61,9	28,0	100,0
skupaj		f	40	143	827	2376	3386
		%	1,2	4,2	24,4	70,2	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 510,832. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnemo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali si dijaki želijo končati šolo.

Da trditev povsem drži meni 77,2% dijakov in 28,0% učiteljev. Da trditev v glavnem drži meni 18,2% dijakov in 61,9% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 3,3% dijakov in 9,7% učiteljev, da trditev sploh ne drži meni 1,3% dijakov in 0,4% učiteljev.

Tabela 11: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali so dijaki izbrali pravo šolo.

			Dijaki so izbrali pravo šolo.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	181	488	1284	936	2889
		%	6,3	16,9	44,4	32,4	100,0
	učitelji	f	6	116	337	16	475
		%	1,3	24,4	70,9	3,4	100,0
skupaj		f	187	604	1621	952	3364
		%	5,6	18,0	48,2	28,3	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 212,185. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnemo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali so dijaki izbrali pravo šolo.

Da trditev povsem drži meni 32,4% dijakov in 3,4% učiteljev, da trditev v glavnem drži meni 44,45% dijakov in 70,95% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 16,9% dijakov in 24,4% učiteljev in da trditev sploh ne drži meni 6,3% dijakov in 1,3% učiteljev.

Če pogledamo obe trditvi: »Dijaki si želimo oz. želijo končati šolo« in trditev »Dijaki s(m)o izbrali pravo šolo«, vidimo, da pri izračunu χ^2 -preizkusa pri obeh prihaja do statistično pomembnih razlik v mišljenju dijakov oz. učiteljev. S trditvijo, ki je spraševala po tem, ali si dijaki želijo končati šolo, se delno oz. v celoti strinja 95,4% dijakov in 89,9% učiteljev, 4,6% dijakov in 11,1 % učiteljev se s trditvijo v glavnem oz. v celoti ne strinja.

Tako dijaki kot tudi učitelji (čeprav slednji v manjši meri) menijo, da si dijaki želijo končati šolo, kar lahko navežemo na dejstvo, da se mladostniki zavedajo pomena izobrazbe in se jo trudijo tudi doseči. O pravilnosti izbire šole za dijake pa so tako dijaki kot učitelji manj prepričani. 25,7% učiteljev s trditvijo v glavnem oz. v celoti ne soglaša, torej menijo, da šola, ki so jo dijaki izbrali, ni prava zanje. Isto meni 23,2% dijakov. 76,8% dijakov v glavnem oz. v celoti soglaša s trditvijo, da je šola, ki so jo izbrali prava. Istega mnenja je 74,3% učiteljev. Razloge za nižji odstotek verjetja v pravilnost izbire šole pri dijakih, bi morda lahko iskali v samem vzorcu, saj je bilo vanj vključenih največ dijakov 1. letnikov, ki po času, ki so ga preživeli v posameznem programu verjetno nimajo še jasne predstave o tem, ali je posamezen program oz. šola prava zanje.

Negativno mnenje učiteljev o pravilnosti izbire šole dijakov pa zagotovo vpliva tudi na vzdušje in delo v razredu. Če učitelji verjamejo, da so dijaki izbrali napačno šolo in da jo bodo končali le za to, da pridobijo stopnjo izobrazbe, to hote ali nehote prenašajo tudi na dijake, ki takim učiteljem lahko manj zaupajo in jih tudi lahko manj spoštujejo.

Tabela 12: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali so dijaki sposobni.

			Dijaki so sposobni.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	64	141	947	1760	2912
		%	2,2	4,8	32,5	60,4	100,0
	učitelji	f	17	124	305	39	485
		%	3,5	25,6	62,9	8,0	100,0
skupaj		f	81	265	1252	1799	3397
		%	2,4	7,8	36,9	53,0	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 551,457. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali so dijaki sposobni.

Da trditev, da so dijaki sposobni povsem drži meni 60,4% dijakov in le 8,0% učiteljev. Da trditev v glavnem drži meni 32,5% dijakov in 62,9% učiteljev. Da trditev v glavnem ne

drži meni 4,8% dijakov in 25,6% učiteljev. In da trditev sploh ne drži meni 2,2% dijakov in 3,5% učiteljev.

Tabela 13: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali so dijaki motivirani za učenje.

			Dijaki so motivirani za učenje.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	514	1084	1070	219	2887
		%	17,8	37,5	37,1	7,6	100,0
	učitelji	f	79	309	85	3	476
		%	16,6	64,9	17,9	0,6	100,0
skupaj		f	593	1393	1155	222	3363
		%	17,6	41,4	34,3	6,6	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 5148,063. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali so dijaki motivirani za učenje.

Da trditev, da so dijaki motivirani za učenje povsem drži meni 7,6% dijakov in le 0,6% učiteljev, da trditev v glavnem drži meni 37,1% dijakov in 17,9% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 37,5% dijakov in 64,9% učiteljev, da trditev sploh ne drži meni 17,8% dijakov in 16,6% učiteljev.

Dijaki bolj kot njihovi učitelji verjamejo, da so sposobni in motivirani za učenje. Tudi na tem mestu lahko rezultate povežemo z že opravljenimi raziskavami, kjer učitelji v poklicnem izobraževanju za svoje dijake menijo, da so »... nemotivirani in nezainteresirani za delo ter da jih je zelo težko motivirati« (Vončina idr., 2006), podobno mnenje so vprašani učitelji izrazili tudi o sposobnostih dijakov.

Dejstvo, da prihaja do razlik v mnenju dijakov in učiteljev o tem, da so dijaki manj motivirani, niti ni tako nenavadno. Potrebno pa je opozoriti na mnenje, ki ga imajo učitelji o sposobnostih svojih dijakov.

Nižji odstotki strinjanja pri učiteljih, ko je govora o sposobnosti dijakov pokaže, da učitelji nimajo visokega mnenja o sposobnostih dijakov. Da trditev v glavnem oz. povsem drži, meni 70,9% učiteljev (in 92,4% dijakov) in da trditev v glavnem oz. sploh ne drži, meni 29,1% učiteljev (in le 7,0% dijakov). Negativno mnenje učiteljev je zagotovo možno čutiti tudi pri pouku, saj hote ali nehote od svojih dijakov pričakujejo manj znanja in jih tudi manj spodbujajo. Učitelj mora verjeti v sposobnosti dijaka, mora jih znati poiskati in se truditi, da jih spozna in razvija tudi dijak. Kadar učitelji ne verjamejo, da so dijaki sposobni, tudi ne verjamejo, da je v delo z njimi smiselno vlagati trud in energijo. Njihovo mnenje občutijo seveda tudi dijaki, ki lahko zaradi tega v svoje sposobnosti začnejo dvomiti tudi sami. Nizka pričakovanja učiteljev lahko na dijake deluje kot t.i. »samouresničujoča se prerokba«. Kot

dokaz njenega pojavljanja v sistemu izobraževanja, navajamo primer izobraževanja Romov v Sloveniji. V Strategiji vzgoje in izobraževanja Romov (2004) je zapisano, da je »... med "odpornost" do sprememb v vzgojno-izobraževalnih institucijah najprej treba navesti nizka pričakovanja glede šolske uspešnosti romskih otrok. Nizka pričakovanja lahko delujejo kot samoizpolnjujoča se prerokba, katere posledica je dejanska nizka učna uspešnost romskih otrok« (Strategija vzgoje...2004, str. 19).

Tabela 14: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali bodo dijaki v svojem poklicu uspešni.

			Dijaki bodo v svojem poklicu uspešni.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	81	285	1361	1192	2919
		%	2,8	9,8	46,6	40,8	100,0
	učitelji	f	3	117	330	16	466
		%	0,6	25,1	70,8	3,4	100,0
skupaj		f	84	402	1691	1208	3385
		%	2,5	11,9	50,0	35,7	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 291,613. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali bodo dijaki v svojem poklicu uspešni.

Da trditev povsem drži meni 40,8% dijakov in le 3,4% učiteljev. Da trditev v glavnem drži meni 46,6% dijakov in 70,8% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 9,8% dijakov in 25,1% učiteljev in da trditev sploh ne drži meni 2,8% dijakov in 0,6% učiteljev.

Dvom učiteljev v poklicno uspešnost svojih dijakov zagotovo vpliva na vzdušje v razredu in tudi na oblikovanje dijakove samopodobe. Musek pravi, »... da nam velik in pomemben del samopodobe zgradijo drugi. V našo samopodobo se vtisnejo izjave drugih o tem, kako smo »pridni«, »poredni«, »živi« ... Vsa ta sporočila se bolj ali manj »primejo« naše duševnosti in postanejo del predstave, ki jo gojimo o sebi« (Musek, 1997, str. 362). Učitelji bi se morali zavedati, da so prav oni tisti, ki gradijo poklicno samopodobo in njihov dvom v poklicno uspešnost dijakov, ima lahko močne negativne posledice, saj lahko dijaki prevzamejo negativno mišljenje in svojo poklicno kariero že takoj na začetku obsodijo na propad.

Ker smo že v uvodnem delu empiričnega proučevanja avtoritete šole in učitelja zapisali, da verjetno na pogled učiteljev na sposobnosti, motiviranost in uspešnost dijakov v poklicu vpliva tudi dejstvo, da jih MoFAS sistem sili v nižanje kriterijev, da ohranijo število dijakov, nas je v nadaljevanju zanimalo, ali na odnos učitelja do dijakovih sposobnosti, motivacije za učenje in kasnejšo uspešnost v poklicu vpliva program, v katerem anketiranci največ poučujejo. Čeprav pri mnenjih učiteljev o sposobnostih dijakov in uspešnosti v poklicu

glede na tip šole, v kateri učitelji največ poučujejo, ni prišlo do statistično pomembnih razlik, velja izpostaviti, da je pri obeh trditvah najmanj strinjanja zaznati pri učiteljih, ki poučujejo v programih srednjega poklicnega in poklicno tehniškega izobraževanja. Statistično pomembne razlike pa se pojavijo pri mnenjih učiteljev o motiviranosti dijakov.

Tabela 15: Mnenje učiteljev o tem, ali so dijaki sposobni.

trditev program, v katerem poučujejo največ ur	Dijaki so sposobni.								Skupaj	
	Sploh ne drži		V glavnem ne drži		V glavnem drži		Povsem drži		f	f%
Nižje poklicno izobraževanje	1	5,9	6	35,3	8	47,1	2	11,8	17	100,0
Srednje poklicno izobraževanje	5	4,5	34	30,9	66	60,0	5	4,5	110	100,0
Srednje strokovno izobraževanje	7	2,6	57	21,4	182	68,4	20	7,5	266	100,0
Poklicno tehniško izobraževanje	2	5,3	14	36,8	19	50,0	3	7,9	38	100,0
Skupaj	15	3,5	111	25,8	275	63,8	30	7,0	431	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,231$; $g = 9$) = 111,693. Razlika ni statistično pomembna. Obdržimo ničelno hipotezo, o osnovni množici ne moremo ničesar trditi. Program v katerem učitelji poučujejo največ ur, torej statistično pomembno ne vpliva na njihovo mnenje o tem, ali so dijaki sposobni.

S trditvijo, da so dijaki sposobni, najbolj soglašajo učitelji v srednjem strokovnem izobraževanju. Da trditev v glavnem oz. povsem drži, jih meni 75,9%. Istega mnenje je 64,5% učiteljev, ki poučujejo v programih srednjega poklicnega izobraževanja, 58,9% učiteljev, ki poučujejo v programih nižje poklicnega izobraževanja in 57,9% učiteljev, ki največ ur poučujejo v programih poklicno tehniškega izobraževanja.

Da trditev v glavnem oz. sploh ne drži meni 42,1% učiteljev, ki največ ur poučujejo v programih poklicno tehniškega izobraževanja, s 41,2% sledijo učitelji, ki največ ur poučujejo v programih nižjega poklicnega izobraževanja. Istega mnenja je 35,4% učiteljev v programih srednjega poklicnega izobraževanja in 24,0% učiteljev v programih srednjega strokovnega izobraževanja.

Tabela 16: Mnenje učiteljev o tem, ali bodo dijaki v svojem poklicu uspešni.

program, v katerem poučujejo največ ur	trditev		Dijaki bodo v svojem poklicu uspešni.						Skupaj	
	Sploh ne drži		V glavnem ne drži		V glavnem drži		Povsem drži		f	f%
Nižje poklicno izobraževanje	0	0,0	3	18,8	12	75,0	1	6,3	16	100,0
Srednje poklicno izobraževanje	1	0,9	32	29,6	73	67,6	2	1,9	108	100,0
Srednje strokovno izobraževanje	1	0,4	58	23,1	182	72,5	10	4,0	251	100,0
Poklicno tehniško izobraževanje	1	2,7	10	27,0	24	64,9	2	5,4	37	100,0
Skupaj	3	0,8	103	25,0	291	70,6	15	3,6	412	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,714$; $g = 9$) = 6,257. Razlika ni statistično pomembna. Obdržimo ničelno hipotezo, o osnovni množici ne moremo ničesar trditi. Program v katerem učitelji poučujejo največ ur torej statistično ne vpliva na mnenje o tem, ali bodo dijaki v svojem poklicu uspešni.

Kljub temu, da ni prišlo do statistično pomembnih razlik, velja izpostaviti odgovore učiteljev po posameznih stopnjah. Da trditev v glavnem oz. povsem drži meni 81,3% učiteljev, ki največ ur poučujejo v programu nižjega poklicnega izobraževanja, 76,5% učiteljev v programih srednjega strokovnega izobraževanja, 70,3% učiteljev v programih poklicno tehniškega izobraževanja in 69,6% učiteljev v programih srednjega poklicnega izobraževanja.

Da trditev v glavnem oz. sploh ne drži meni 30,5% učiteljev v programih srednjega poklicnega izobraževanja, 29,7% učiteljev v programih poklicno tehniškega izobraževanja, 23,5% učiteljev v programih srednjega strokovnega izobraževanja in 18,8% učiteljev v programih nižjega poklicnega izobraževanja.

Tabela 17: Mnenje učiteljev o tem, ali so dijaki motivirani.

program, v katerem poučujejo največ ur	trditev		Dijaki so motivirani.				Skupaj	
	Sploh ne drži		V glavnem ne drži		V glavnem drži + Povsem drži		f	f%
Nižje poklicno izobraževanje	6	35,3	8	47,1	3	17,6	17	100,0
Srednje poklicno izobraževanje	18	16,7	72	66,7	18	16,7	108	100,0
Srednje strokovno izobraževanje	33	12,7	171	66,0	55	21,2	259	100,0
Poklicno tehniško izobraževanje	13	34,2	21	55,3	4	10,5	38	100,0
Skupaj	70	16,6	272	64,5	80	19,0	80	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,010$; $g = 9$) = 16,937. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,010$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da obstajajo razlike med učitelji o tem, ali so dijaki motivirani.

Da trditev v glavnem oz. povsem drži, meni 21,2% učiteljev, ki največ ur poučujejo v programih srednjega strokovnega izobraževanja, 17,6% učiteljev iz programov nižjega poklicnega izobraževanja, 16,7% učiteljev v programu srednjega poklicnega izobraževanja in 10,5% učiteljev, ki največ ur poučujejo v programih poklicno tehniškega izobraževanja.

Da trditev v glavnem oz. povsem ne drži meni kar 89,5% učiteljev, ki največ ur poučujejo v programih poklicno tehniškega izobraževanja, 83,4% učiteljev v programih srednjega poklicnega izobraževanja, 82,4% učiteljev v programih nižjega poklicnega izobraževanja in 78,7% učiteljev v programih srednjega strokovnega izobraževanja.

Ne glede na stopnjo izobraževalnega programa je večina učiteljev mnenja, da njihovi dijaki za delo v šoli niso dovolj motivirani. Izpostaviti pa velja razlike, ki se pojavljajo med posameznimi skupinami učiteljev. S trditvijo o zadovoljivi motivaciji dijakov najmanj soglašajo učitelji, ki največ ur poučujejo v programih poklicno tehniškega izobraževanja, t. j. v programih +2, kamor se vpišejo dijaki po končanem srednjem poklicnem izobraževanju. Na drugem mestu so učitelji, ki največ ur poučujejo v programih srednjega poklicnega izobraževanja. Zanimiva je ugotovitev, da imajo o motiviranosti dijakov najmanj pozitivno mnenje učitelji, ki poučujejo isto strukturo dijakov, to so dijaki, ki najprej obiskujejo srednje poklicno izobraževanje. Raziskave kažejo, da se večina dijakov po končanem poklicnem izobraževanju ne odloči za poklicno kariero, ampak svoje šolanje nadaljuje v programih poklicno tehniškega izobraževanja. Tu se postavlja vprašanje, ali se med razlogi za nadaljevanja šolanja dijakov ne skrivajo tudi spodbude manj motiviranim dijakom, ki prihajajo s strani šole in so posledica sistema MoFAS, ki je z uvedbo financiranja na glavo dijaka povzročil, »... da je šola za to, da pridobi določena sredstva, »prisiljena« zagotoviti prehodnost dijakov v programu (Tome idr. 2008, str. 31). Da je vpliv MoFAS sistema na vrednotenje motivacije dijakov kot eden od dejavnikov verjetno prisoten, kažejo tudi podatki o mnenju učiteljev v naši raziskavi, da trditev, da so dijaki motivirani, sploh ne drži. S to izjavo se je strinjalo kar 35,3% učiteljev, ki največ poučujejo v nižje poklicnem izobraževanju (torej v šolah, ki glede na možen vpis učencev z nedokončano osnovno šolo veljajo za neko prikrito obliko »posebnega šolstva«), in skoraj enak odstotek (34,2%) učiteljev, ki pretežno poučujejo v poklicno tehniškem izobraževanju (ki ponuja tako imenovane strokovno-tehniške programe), medtem ko je strinjanje ostalih dveh skupin učiteljev s to trditvijo občutno nižje (16,7% učiteljev v srednje poklicnem in 12,7% učiteljev v srednje strokovnem izobraževanju). Prikazane zelo nizke ocene učiteljev o motiviranosti dijakov za izobraževanje pa ne morejo opravičiti dejstva, da takšna stališča vplivajo na nizka pričakovanja do dijakov, slabše odnose in s tem posredno na nižjo stopnjo medsebojnega zaupanja, spoštovanja in avtoritete.

Raziskovalno vprašanje 4: Ali dijaki spoštujejo svoje učitelje?

Tabela 18: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali dijaki spoštujejo svoje učitelje.

			Dijaki so spoštljivi do učiteljev.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	142	542	1475	752	2911
		%	4,9	18,6	50,7	25,8	100,0
	učitelji	f	69	200	206	8	483
		%	14,3	41,4	42,7	1,7	100,0
skupaj		f	211	742	1681	760	3394
		%	6,2	21,9	49,5	22,4	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 270,899. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali dijaki spoštujejo svoje učitelje.

Da trditev povsem drži meni 25,8% dijakov in le 1,7% učiteljev. Da trditev v glavnem drži meni več kot polovica vprašanih dijakov (50,7%) in 42,7% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 18,6% dijakov in 41,4% učiteljev. In da trditev sploh ne drži meni 4,9% dijakov in 14,3% učiteljev.

Trditev o spoštovanju učitelja je bila osnova za naše proučevanje avtoritete učitelja. Spoštovanje učitelja je namreč tisti temelj, na katerem se gradi njegova avtoriteta. Da trditev v glavnem drži oz. povsem drži, meni 76,5% dijakov in 44,4% učiteljev. Da trditev v glavnem oz. sploh ne drži meni 23,5% dijakov in več kot polovica učiteljev (55,7%). Kroflič pravi, da je »... zahteva po spoštljivosti osnova pedagoškega odnosa« (Kroflič, 2007, str. 10). Odnos med učiteljem in učencem se brez spoštovanja ne more razvijati. Rezultati kažejo, da dijaki menijo, da svoje učitelje spoštujejo, učitelji pa trdijo ravno nasprotno. Do razlik v mnenju o spoštovanju prihaja verjetno zaradi pojmovanja tega, kaj spoštovanje sploh pomeni in na kakšen način se spoštovanje do posameznika izraža. Učitelji, ki se v razredu vsakodnevno srečujejo z disciplinsko problematiko, z nemirom v razredu, ki ga težko obvladujejo, verjetno skozi te dejavnike doživljajo svoje nespoštovanje. Svoje spoštovanje verjetno navezujejo na sam proces pouka (predpostavljajo, da je njihovo spoštovanje s strani dijakov izraženo tako, da le-ti ne motijo pouka in pri njem sodelujejo) in ker odzivi dijakov niso v skladu z njihovimi pričakovanji, menijo, da jih dijaki ne spoštujejo in jim tudi ne predstavljajo avtoritete.

Po Krofliču mora oseba, ki želi vzpostaviti status avtoritete doseči, »... da ga tisti, ki ga spoštujejo, sprejemajo kot nekoga, ki deluje konsistentno, prepričljivo, pravično, skrbno, v spontanah odzivih ali načrtovanih situacijah. Vedeti morajo, kaj lahko od njega pričakujejo« (Kroflič, 2005a, str. 36). Učitelj avtoriteto v razredu vzpostavlja na podlagi različnih vidikov. Pomembne so njegove sposobnosti, znanje, načini reagiranja v različnih

situacijah, ... dijaki ga opazujejo in (ne)spoštovanje v očeh dijakov je posledica (ne)skladnosti učiteljevega ravnanja. In kot poudarjajo sodobni pogledi na avtoriteto, je sam položaj, ki ga ima učitelj kot učitelj, premalo in zato dijaki spoštovanja ne vežejo toliko na dejavnike samega pouka. Glede na rezultate menimo, da so učitelji v očeh dijakov spoštovani in da jim predstavljajo avtoriteto v večji meri, kot to menijo učitelji, razlika, do katere prihaja, je v pojmovanju in načinu izražanja spoštovanja oz. avtoritete, verjetno pa tudi posledica splošnejšega nezaupanja učiteljev v dijake, ki je razvidno iz prej prikazanih podatkov. Lahko pa je takšen rezultat tudi posledica normativnega odgovora dijakov.

Potrebno je namreč opozoriti tudi na to, da je zahteva po spoštovanju oz. spoštljivosti vzajemna. In da se od učitelja, ki želi biti spoštovan, pričakuje, da bo v enaki meri spoštoval svoje dijake.

Raziskovalno vprašanje 5: Ali so učitelji zadovoljni s svojim poklicem?

Tabela 19: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali so učitelji zadovoljni s svojim poklicem.

			Učitelji so zadovoljni s svojim poklicem.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	248	641	1399	576	2864
		%	8,7	22,4	48,8	20,1	100,0
	učitelji	f	18	67	226	168	479
		%	3,8	14,0	47,2	35,1	100,0
skupaj		f	266	708	1625	744	3343
		%	8,0	21,2	48,6	22,3	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 67,550. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnemo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali so učitelji zadovoljni s svojim poklicem.

Da trditev povsem drži meni 20,1% dijakov in 35,1% učiteljev. Da trditev v glavnem drži meni 48,8% dijakov in 47,2% učiteljev, da trditev v glavnem ne drži meni 22,4% dijakov in 14,0% učiteljev. In da trditev sploh ne drži meni 8,7% dijakov in 3,8% učiteljev.

Tabela 20: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali se učitelji na šoli dobro počutijo.

			Učitelji se na šoli dobro počutijo.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	217	607	1376	594	2794
		%	7,8	21,7	49,2	21,3	100,0
	učitelji	f	18	93	284	79	474
		%	3,8	19,6	59,9	16,7	100,0
skupaj		f	235	700	1660	673	3268
		%	7,2	21,4	50,8	20,6	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 22,946. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnilo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali se učitelji na šoli dobro počutijo.

Da trditev povsem drži meni 21,3% dijakov in 16,7% učiteljev. Da trditev v glavnem drži meni 49,2% dijakov in 59,9% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 21,7% dijakov in 19,6% učiteljev in da trditev sploh ne drži meni 7,8% dijakov in 3,8% učiteljev.

Razliko v mnenju o zadovoljstvu učiteljev s svojim poklicem in njihovem počutju na šoli gre verjetno iskati v tem, kako učitelji svoje (ne)zadovoljstvo s poklicem in počutje na šoli kažejo v odnosu do dijakov. Dijaki svoje učitelje doživljajo tako, kot se jim le-ti kažejo v razredu in v odnosu, ki ga vzpostavijo z njimi. Zagovorniki odnosne pedagogike so v svojem manifestu zapisali, »... da je odnos resničnejši od ljudi in stvari, ki jih združuje in da ljudje nimamo odnosov, temveč imajo odnosi nas« (Bingham in Sidorkin, 2004, str. 6). V odnos, pa naj bo to vzgojni ali kakšen drug odnos, ne prinašamo samo tistega, kar sporočamo z besedami. O posamezniku veliko pove tudi njegova nebesedna govorica, ki pogosto razkriva stvari, ki jih ne želimo pokazati. Dijaki, ki so odgovarjali na trditev o zadovoljstvu svojih učiteljev s svojim poklicem in njihovem počutju na šoli, so skozi odnos verjetno začutili del nezadovoljstva, ki so ga učitelji tako ali drugače prikazali v razredu. Čustva, ki jih kažemo na najrazličnejše načine, so tako močan del posameznikove osebnosti, da jih je preprosto nemogoče prikriti. Zanimivo bi bilo proučiti, kje in kako so dijaki zaznali nezadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem in potem iskati vzporednice z odgovori učiteljev, kaj je tisto v njihovem poklicu, kar vpliva na dobro počutje oz. zadovoljstvo. Lahko, da so učitelji odgovarjali, da so zadovoljni s svojim poklicem in da so radi učitelji ter da se dobro počutijo med svojimi učiteljskimi kolegi in bi bili rezultati drugačni, če bi jih vprašali po zadovoljstvu z delovnim mestom, ki ga trenutno opravljajo. Mogoče je za njihovo nezadovoljstvo s poklicem in mnenje, da se na šoli ne počutijo ravno najbolje, v očeh dijakov krivo prav to in ga dijaki ne morejo občutiti, saj ga učitelji ne pokažejo.

Raziskovalno vprašanje 6: Kakšno mnenje imajo dijaki in učitelji o šoli in kako se v njej počutijo?

Tabela 21: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali se dijaki na šoli dobro počutijo.

			Dijaki se na šoli dobro počutijo.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	386	711	1237	437	2807
		%	13,8	25,3	44,1	16,9	100,0
	učitelji	f	3	66	336	66	471
		%	0,6	14,0	71,3	14,0	100,0
skupaj		f	389	777	1573	539	3278
		%	11,9	23,7	48,0	16,4	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,000$; $g = 3$) = 144,720. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,000$, hipotezo neodvisnosti zavrnamo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali se dijaki na šoli dobro počutijo.

Da trditev, da se dijaki na šoli dobro počutijo, povsem drži meni 16,9% dijakov in 14,0% učiteljev, Da trditev v glavnem drži meni 44,1% dijakov in 71,3% učiteljev. Da trditev v glavnem ne drži meni 25,3% dijakov 14,0% učiteljev, da trditev sploh ne drži meni 13,8% dijakov in 0,6% učiteljev.

Tabela 22: Mnenje dijakov in učiteljev o tem, ali na šoli vlada dobro vzdušje.

			Na šoli vlada dobro vzdušje.				skupaj
			sploh ne drži	v glavnem ne drži	v glavnem drži	povsem drži	
anketiranci	dijaki	f	293	680	1307	531	2811
		%	10,4	24,2	46,5	18,9	100,0
	učitelji	f	31	108	250	85	474
		%	6,5	22,8	52,7	17,9	100,0
skupaj		f	324	788	1557	616	3285
		%	9,9	24,0	47,4	18,8	100,0

Uporabili smo χ^2 -preizkus. Vrednost χ^2 ($\alpha = 0,018$; $g = 3$) = 10,073. Razlika je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,018$, hipotezo neodvisnosti zavrnamo in trdimo, da tudi v osnovni množici obstaja razlika v mnenju učiteljev in dijakov o tem, ali na šoli vlada dobro vzdušje.

Da trditev povsem drži meni 18,9% dijakov in 17,9% učiteljev. Da trditev v glavnem drži meni 46,5% dijakov in 52,7% učiteljev, da trditev v glavnem ne drži meni 24,2% dijakov in 22,8% učiteljev in da trditev sploh ne drži meni 10,4% dijakov in 6,5% učiteljev.

Pri obeh trditvah so se pojavile statistično pomembne razlike med odgovori dijakov in odgovori učiteljev. Da trditev, da v šoli vlada dobro vzdušje v glavnem ali povsem drži meni 65,4% dijakov in 70,6% učiteljev. Da pa omenjena trditev v glavnem ali sploh ne drži meni 34,6% dijakov in 29,3% učiteljev.

Da trditev, da se dijaki v šoli dobro počutijo, v glavnem ali povsem drži meni 61,0% dijakov in 85,3% učiteljev, da trditev v glavnem ali povsem ne drži pa meni 39,1% dijakov in 14,6% učiteljev.

Izpostaviti velja predvsem mnenje učiteljev, ki v primerjavi z dijaki v večji meri menijo, da se dijaki na šoli dobro počutijo. Glede na to, da učitelji prav tako v mnogo večji meri kot dijaki menijo, da izbrana šola za dijake ni primerna, ker za program nimajo dovolj visokih sposobnosti in motivacije za učenje, je to vsekakor presenetljivo stališče. Obratno sliko pa kaže mnenje obeh skupin akterjev o dobrem vzdušju na šoli, ki je bolj negativno pri učiteljih kot pri dijakih. Kljub subjektivnosti kategorij »počutje« in »vzdušje« nas rezultati napeljujejo na domnevo, da če je v očeh učiteljev na šoli bolje poskrbljeno za dobro vzdušje (tabela 22), hkrati pa dijaki tako zase (tabela 21) kot za učitelje (tabela 20) menijo, da se na šoli počutijo slabše od mnenja učiteljev, to ne more biti kazalnik optimalne klime odnosov, saj učitelji boljše vzdušje očitno pripisujejo svojim prizadevanjem, hkrati pa dijaki tega vzdušja ne zaznavajo kot optimalnega ne zase ne za učitelje.

3. Sklepne ugotovitve

Avtoriteta učitelja je nujen pogoj vzgojnega vplivanja in obstaja, odkar obstajajo pedagoški poklici. V vzgoji je bila vedno prisotna in se iz nje ni nikoli umaknila. Učitelju avtoriteto podeljuje že sam položaj, ki pa vsekakor ni dovolj, da v očeh učencev oz. dijakov predstavlja avtoriteto, ki ji je vredno slediti. Novejši teoretski modeli jo zato obravnavajo kot odnosno kategorijo, ki je ni mogoče razložiti na »substancionalen način«, torej predvsem kot posledico formalnega položaja, osebnostnih kvalitete in strokovnih kompetenc učitelja, podpore družine ali potrebe mladostnikov po podreditvi odraslim kot zgledom primerne ravnanja.

Seveda pa je avtoriteto, ki sama na sebi ni »substancionalna«, merljiva kategorija, v mnogih odnosnih dimenzijah zelo težko empirično proučevati. V pričujoči analizi smo o avtoriteti šole in učitelja sklepali na podlagi kakovosti odnosa med šolo in družino ter lokalnim okoljem, odnosa dijakov do izobrazbe in izbrane poklicne šole, (ne)skladja med stališči dijakov in učiteljev o sposobnostih in motivaciji dijakov za šolsko delo ter (ne)skladja med stališči dijakov in učiteljev o lastnem počutju na šoli ter ocene, koliko je na šoli poskrbljeno za dobro vzdušje. Podrobnejša stališča dijakov in učiteljev o tem, kaj jim predstavlja »prava avtoriteta« in kje so razlogi za boljše/slabše počutje na šoli, pa bi bilo potrebno proučevati v okviru bolj poglobljenih analiz.

V zadnjem času pogosto prihaja v ospredje, da imajo učitelji v šolah težave z vzpostavljanjem in ohranjanjem avtoritete in discipline v razredu. Kot posebej problematične se omenja srednje šole, ki za dijake niso obvezne. Na podlagi rezultatov empiričnega dela raziskave *Uresničevanje pravilnika o šolskem redu in vzgoja v poklicnem in strokovnem izobraževanju*, ki se je posredno nanašal na temo avtoritete, povzemamo njene najpomembnejše ugotovitve.

Najprej smo se osredotočili na proučevanje vpliva izobrazbe staršev na dijakovo izbiro poklica. Rezultati so pokazali na statistično pomembno povezanost izobrazbe očeta oziroma matere na dijakovo izbiro poklica. Izobrazba matere oz. očeta je eden izmed dejavnikov socialno ekonomskega statusa. Nižja stopnja izobrazbe staršev prvenstveno pomeni tudi nižje finančne dohodke. Zato se v takih družinah pogosto pojavlja trend, da starši svoje otroke navajajo na to, da se le-ti prej zaposlijo in postanejo finančno neodvisni. Nižja izobrazba staršev pogosto pomeni tudi nižjo stopnjo kulturnega kapitala v obliki stanja duha in kulturnih dobrin, kar lahko pomeni, da aspiracije staršev glede izobrazbe otrok niso visoke. Pa vendar je nujno upoštevati dejstvo, da je za starše, ki nimajo sami dokončane niti osnovne šole, že vpis otroka na poklicno šolo lahko razumljen kot napredek v socialnem smislu. Starši, ki cenijo znanje in izobrazbo, v tem duhu vzgajajo tudi svoje otroke, kar naj bi posredno vplivalo tudi na lažje vzpostavljanje avtoritete učiteljev in šole kot institucije. Slednji hipotezi sledi še teoretska predpostavka, da nizek status v družbi staršem mnogokrat zbija ugled/avtoriteto v očeh njihovih otrok, s tem pa jo je težje pričakovati tudi v odnosu do šole in učitelja.

Podatki, kako izobrazba staršev (še posebej matere) vpliva na dijakovo izbiro šole, doživljanje njenega pomena (varnosti, zaupanje in sprejetost, dobro počutje in vzdušje ter spoštljiv odnos do učiteljev) so pokazali na nekaj presenečenj. Če je na izbiro šole po pričakovanju vplivala izobrazba staršev na način, da nižja stopnja izobrazbe staršev vpliva na izbiro manj zahtevnih programov šolanja njihovih otrok, se je za doživljanje pomena šole, dobro počutje in spoštljiv odnos do učiteljev pokazalo, da so te kategorije najbolj negativno izražene pri dijakih, katerih matere imajo najvišjo stopnjo izobrazbe. Tudi raziskava stališč osnovnošolskih učiteljev v zvezi z bogatimi starši (Peček, Lesar, 2006) npr. kaže, da več ko bogati starši pričakujejo od svojega otroka, bolj krivdo za neuspeh otroka pripisujejo učitelju in obratno. Iz tega se da sklepati, da so visokih pričakovanj deležni tudi učitelji, kar prenašajo na svoje otroke. Do takšnega sklepa nismo prišli npr. pri odnosu učiteljev do otrok revnih staršev. Ti so za učitelje neproblematični in v nobenem pogledu ne izstopajo, morda bi celo lahko rekli, da so konformni, k čemur navajajo tudi svoje otroke.

Raziskava tudi kaže, da so učitelji otrokom revnih staršev bolj naklonjeni kot otrokom bogatih staršev, da so slednji veliko bolj prepuščeni samim sebi, medtem ko so prvi v razredu sicer dokaj neopaženi oz. neizstopajoči, so pa deležni največje učiteljeve naklonjenosti. Če je temu tako tudi na šolah, ki smo jih preučevali, je razumljivo zakaj se v šoli bolje počutijo, imajo bolj spoštljiv odnos do učiteljev...

Če bi želeli braniti tezo, da so glede negativnega doživljanja šole in posledično možnosti vzpostavitve ustrezne avtoritete šole in učitelja najbolj problematični dijaki iz družin z višjo izobrazbo, se nam ponujata dve v osnovi različni razlagi:

- težave z vzpostavljanjem avtoritete institucije lahko pripišemo učinkom permisivne družinske vzgoje, ki je predvidoma bolj izražena v družinah staršev z višjo izobrazbo, kar kompenzira celo možen negativen učinek na avtoriteto šole in učitelja, ki bi izhajal iz dejstva, da lahko nizek status v družbi staršem mnogokrat zbija ugled/avtoriteto v očeh njihovih otrok, s tem pa jo je težje pričakovati tudi v odnosu do šole in učitelja;
- čeprav predstav staršev in dijakov, s katerimi kvalitetami si lahko učitelj pridobi (oziroma zgubi) svoj ugled, nismo proučevali, velja izpostaviti hipotezo, da je bolj kritičen odnos do avtoritete učitelja povezan z izobrazbo staršev, ki dijakom odpira polja kritičnosti, v katerem si mora učitelj svoje spoštovanje oziroma avtoriteto pridobiti z znanjem in strokovnostjo. Verjetno torej ne gre za to, da bi dijaki, katerih matere imajo višjo stopnjo izobrazbe, dejansko svoje učitelje manj spoštovali, ampak prihaja do razlik v samem pojmovanju »spoštovanja učitelja« in pogojev, zaradi katerih učitelj je ali ni spoštovanja vreden.

Drugi sklop vprašanj se je nanašal na vprašanje, *ali šola sodeluje s starši in lokalnim okoljem*. Sodelovanje šole in staršev se pri nas vedno pogosteje pojavlja na ravneh potrošniškega in partnerskega odnosa. A raziskava, ki smo jo opravili, je pokazala, da so glede na vprašanje, ali šola in starši sodelujejo, sicer statistično pomembne razlike v korist pozitivnih stališč učiteljev, izjemno velika razlika v oceni učiteljev in dijakov pri trditvi, »da na šoli upoštevajo mnenja staršev«, pa kaže na to, da sodelovanje med starši in poklicnimi šolami pri nas verjetno še ni »partnersko«. Ker bi s kakovostnim sodelovanjem šole s partnerji

(na osnovi vzajemnega dogovarjanja in odločanja, kar je značilnost partnerskega odnosa) lahko občutno prispevali k ugledu statusa institucije, bi veljalo občutku staršev in dijakov, da so njihova mnenja dobrodošla in upoštevana, izkazati večjo pozornost.

Tretji sklop podatkov, s pomočjo katerih lahko sklepamo o učiteljevi avtoriteti, smo vezali na *razlike med stališči učiteljev in dijakov o dijakovih šolskih in poklicnih aspiracijah, o primernosti izbire šole ter o dijakovih sposobnostih in ustreznosti motivacije za šolsko delo in o bodoči poklicni uspešnosti*. Na vsa omenjena vprašanja so učitelji podajali statistično pomembno bolj negativna mnenja kot dijaki.

S temi rezultati se lahko navežemo na že opravljene raziskave, ki kažejo na to, da učitelji sicer verjamejo, da si dijaki želijo končati šolo, a menijo, da program, ki ga dijaki obiskujejo, ni pravi zanje in da se v programih nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega tehniškega izobraževanja šolajo predvsem dijaki »odpadniki« iz drugih šol in dijaki, ki jim je ta program predstavlja izhod v sili, ter da so dijaki manj sposobni in nezainteresirani za delo in jih je zelo težko motivirati. Pa vendar evalvacije zaključnih izpitov, ki jih je v preteklih letih izvedel CPI (glej Klarič idr.) kažejo, da se dijaki v poklicno izobraževanje prvenstveno vpisujejo zaradi poklicnega interesa, da bi se več kot polovica dijakov, če bi ponovno zbirala, ponovno vpisala v izbrani izobraževalni program. Samo desetina dijakov se je v izbrani program poklicnega izobraževanja vpisalo, ker niso bili sprejeti v drugo izbrano šolo ... Menimo, da negativno mnenje učiteljev zagotovo vpliva tudi na vzdušje in delo v razredu. Če učitelji verjamejo, da so dijaki izbrali napačno šolo, da so nesposobni in nemotivirani ter da v svojem poklicu ne bodo zelo uspešni, takšna stališča hote ali nehote prenašajo tudi na dijake, ki takim učiteljem manj zaupajo in jih tudi lahko manj spoštujejo, poleg tega pa nizka pričakovanja učiteljev na dijake deluje kot t.i. »samouresničujoča se prerokba« - torej kot dodaten dejavnik zniževanja šolske uspešnosti.

Pri primerjavi odgovorov učiteljev med posameznimi stopnjami izobraževanja in njihovem mnenju o sposobnosti dijakov pa je potrebno izpostaviti dve ugotovitvi. Najmanj pozitivno mnenje o sposobnostih, motivaciji in uspešnosti v poklicu dijakov imajo učitelji, ki poučujejo v programih srednjega poklicnega in poklicno tehniškega izobraževanja. V teh programih gre za dijake, ki so najprej obiskovali programe srednjega poklicnega izobraževanja, nato pa so se odločili za nadaljevanje izobraževanja. Na tem mestu izpostavljamo mnenje učiteljev o motivaciji, saj se postavlja vprašanje, ali se med razlogi za nadaljevanja šolanja dijakov ne skrivajo tudi spodbude manj motiviranim dijakom, ki prihajajo s strani šole in so posledica sistema MoFAS, ki je z uvedbo financiranja na glavo dijaka povzročil, »... da je šola za to, da pridobi določena sredstva, »prisiljena« zagotoviti prehodnost dijakov v programu. (Tome idr. 2008, str. 31). Podobno problematična je po mnenju motivacija za učenje le še pri dijakih, ki obiskujejo programe nižjega poklicnega izobraževanja, ki zaradi možnosti vpisa učencev z nedokončano osnovno šolo tako ali tako veljajo za prikrito obliko posebnega šolstva.

Zadnji sklop vprašanj smo posvetili *mnenjem dijakov in učiteljev o medsebojnem spoštovanju, ta stališča pa smo osvetlili s stališči do počutja na šoli in ocenami, v kolikšni*

meri šola skrbi za dobro vzdušje. Rezultati so pokazali statistično pomembno razliko med mnenji učiteljev in mnenji dijakov o tem, ali dijaki spoštujejo svoje učitelje. Dijaki v večji meri menijo, da učitelje spoštujejo, kot to menijo njihovi učitelji. Kot je bilo že izpostavljeno v sami interpretaciji, menimo, da do razlik prihaja predvsem v različnem pojmovanju spoštovanja. Učitelji samo spoštovanje verjetno povezujejo z dejavniki pouka (z (ne)sodelovanjem dijakov pri pouku, nemirom, (ne)upoštevanjem pravil ...), dijaki pa pojmovanje spoštovanja učitelja verjetno vežejo na druge dejavnike (načine reagiranja v posameznih situacijah, učiteljevo skladnostjo med besedami in dejanji). Kot pravi Kroflič je »... zahteva po spoštljivosti osnova pedagoškega odnosa« (Kroflič, 2008, str. 10). In spoštljivost učitelja in dijaka mora biti vzajemna.

Ker v raziskavi nismo preverjali, kaj enim in drugim spoštovanje pomeni, lahko le sklepamo, da učitelji svoje spoštovanje v večji meri naslanjajo tudi na položaj, ki jim je bil z vlogo učitelja podeljen. Zgolj položaj pa je v očeh dijakov že dolgo premalo, da je učitelj v njihovih očeh spoštovan in jim predstavlja avtoriteto, o čemer je pisal že v tridesetih letih Stanko Gogala v študiji o mladinskih gibanjih. Zato je vzajemnost pri spoštovanju toliko bolj pomembna. In skozi rezultate raziskave se pokaže, da učitelji s svojim mnenjem o sposobnosti dijakov, njihovi motiviranosti, o pravilnosti izbire šole in poklica, o njihovi uspešnosti v poklicu, za katerega se izobražujejo, o dijakih nimajo najbolj spodbudnega oz. pozitivnega mišljenja. Vseskozi so se kazale razlike v mišljenju dijakov in učiteljev o omenjenih trditvah in vseskozi so bili dijaki tisti, ki so o sebi, o svoji izbiri poklica in o sposobnostih imeli pozitivnejše mnenje. Tako kot učitelji nemir in nedisciplino v razredu razumejo kot nespoštovanje dijakov do njihovega dela, lahko tudi dijaki negativnosti v mnenju učiteljev o dijakih razumejo kot nespoštovanje učiteljev do njihove osebnosti.

Razhajanja v stališčih pa zaznamujejo tudi odnos do vprašanj o zadovoljstvu učiteljev s svojim poklicem in njihovim počutjem na šoli, o počutju dijakov na šoli ter o tem, ali na šoli vlada dobro vzdušje. Dijaki v večji meri kot učitelji izjavljajo, da učitelji niso zadovoljni s svojim poklicem in se na šoli ne počutijo dobro. Hkrati pa učitelji v večji meri kot dijaki izjavljajo, da se dijaki na šoli počutijo dobro in da na šoli vlada primerno vzdušje. Takšno stališče učiteljev je glede na prej predstavljene podatke o tem, da učitelji močno izpostavljajo, da dijaki niso izbrali prave šole, vsekakor presenetljivo in učitelji boljše vzdušje na šoli očitno pripisujejo svojim prizadevanjem, hkrati pa dijaki tega vzdušja ne zaznavajo kot optimalnega ne zase ne za učitelje. Takšna razhajanja v stališčih se v strokovni literaturi običajno pripisujejo ne najbolj spodbudni klimi medsebojnih odnosov in ker smo že v izhodiščih izpostavili odnosni značaj fenomena avtoritete, ki ga aktivno sooblikujeta tako učitelj kot dijak, moramo več energije, vložene v pripoznavanje (angleški termin *recognition* meri na vzajemno pripravljenost opaziti, razumeti in sprejeti značilnosti osebe v dialogu kot drugačne od ustaljenih, mnogokrat stereotipnih predstav ter se učiti od drugega) občutkov, vezanih na razpoloženje v šoli, razumeti kot eno od pomembnih dejanj za dvig avtoritete učitelja in medsebojnega spoštovanja.

Mladostništvo je pomembno obdobje, v katerem si posameznik zgradi svojo samopodobo, si izbira in izbere poklic in tu je vloga učitelja poleg staršev ključnega pomena. Prav učitelji v poklicnih in strokovnih šolah so prvi stik z dijakovim bodočim poklicem in

njihova naloga je, da ga za poklic navdušijo, da mu pomagajo, da razvije svoje (poklicne) sposobnosti in da v delavno sfero odide z občutkom uspešnosti, saj je v nasprotnem primeru dijakova poklicna kariera lahko obsojena na propad.

Negativno držo svojih učiteljev so dijaki zaznali in jo tudi potrdili v svojem mnenju o tem, ali so učitelji zadovoljni s svojim poklicem in ali se na šoli dobro počutijo. Med odgovori dijakov in učiteljev je prihajalo do statistično pomembnih razlik o tem mnenju. Učitelji so odgovarjali, da so s svojim poklicem zadovoljni in da se na šoli dobro počutijo. A tega dijaki ne zaznajo v tako veliki meri. Zato menimo, da do razlik prihaja v tem, kaj pomeni zadovoljstvo s poklicem in dobro počutje v šoli v očeh enih in drugih. Lahko, da so učitelji radi učitelji in jim je v zadovoljstvo sam poklic, manj pa so zadovoljni z delovnim mestom, ki ga trenutno opravljajo in to nezadovoljstvo dijaki v razredu občutijo.

Rezultati, pridobljeni v raziskavi, torej kažejo na statistično pomembne razlike v mišljenju dijakov in učiteljev o temah, vezanih na spoštovanje in avtoriteto učitelja. Dijaki so tisti, ki imajo o spoštovanju učitelja, svojih sposobnostih, motivaciji, izbiri šole in poklica ter počutju na šoli bolj pozitivno mnenje. Učitelji so bili pri strinjanju z omenjenimi trditvami manj prepričljivi. Ti rezultati so nakazali na pomembno iztočnico. Učitelji so tisti, ki v svoje dijake v večji meri ne verjamejo, menijo, da šola, ki so jo izbrali, ni prava zanje, jim pogosto očitajo nemotiviranost, tarnajo nad njihovimi sposobnostmi in so prepričani, da jih dijaki ne spoštujejo. Rezultati, ki izražajo dokaj realno stanje, saj so bili pridobljeni na reprezentativnem vzorcu, so vredni premisleka, saj kažejo na nezadovoljstvo učiteljev, ki poučujejo v programih nižjega poklicnega, srednjega poklicnega izobraževanja in srednjega strokovnega oz. poklicno tehniškega izobraževanja.

Učitelji, sodelujoči v raziskavi, so torej do svojih dijakov dokaj negativno nastrojeni. Mnenje, da dijaki niso sposobni, motivirani, zainteresirani, da niso izbrali prave šole zase in da jih ne spoštujejo, jih precej bremeni, težo tega bremena pa očitno občutijo tudi dijaki, saj na šoli ne prepoznavajo tako dobre klime odnosov in skrbi za vzdušje, kot so ju opisovali učitelji. Seveda ne gre prezreti dejstva, da je segment strokovnega in poklicnega šolstva zaradi negativne selekcije pri vpisu dijakov eden najzahtevnejših, kar še posebej bremeni tiste učitelje, ki pretežno poučujejo v programih nižje poklicnega izobraževanja (v katerega se vpisujejo učenci z najnižjimi rezultati iz zaključka osnovnega šolanja) in poklicno tehniškega izobraževanja (zaradi pritiskov, da naj čim več dijakov nadaljuje poklicno izobraževanje v +2 programih). A ob preverjanju podatkov o tem, koliko se glede ocen o sposobnostih dijakov in njihovi bodoči uspešnosti v poklicu razlikujejo odgovori učiteljev glede na tip programa, v katerem največ poučujejo, med odgovori ni prišlo do statistično pomembnih razlik; do teh je prišlo le glede mnenj učiteljev o motivaciji dijakov za opravljanje šolskih obveznosti. Zato želimo še enkrat poudariti, da so očitno negativna stališča učiteljev do sposobnosti dijakov v celotnem strokovnem in poklicnem šolstvu splošna in vsaj v določeni meri stereotipna predstava, na katero v statistično pomembni meri ne vplivajo doslej ugotovljivi objektivno težavni sistemski dejavniki.

Naj zaključimo z mislijo, da je avtoriteta učitelja nujen pogoj uspešnega vzgojnoizobraževalnega dela, in to kljub mnogim utemeljenim strokovnim pomislekom o

njeni koristnosti v vzgoji in izobraževanju, saj v končni fazi vendarle mnogokrat ovira doseganje tistega najvišjega cilja – to je osamosvojitve vzgajane osebe (Kroflič 1997 in 2005). Tudi zaradi te ambivalentnosti proučevanega fenomena smo avtoriteto v poklicnem in strokovnem šolstvu vezali prvenstveno na tisti element odnosa med učiteljem in dijakom, ki je nesporen kazalnik kakovostnih medsebojnih odnosov (Kroflič 2007) – to je kriterij medsebojnega/vzajemnega spoštovanja vseh akterjev življenja in dela srednjega poklicnega in strokovnega šolstva. In na tem mestu, pa naj gre za spoštovanje dijakov ali za upoštevanje mnenj njihovih staršev, očitno obstaja še veliko možnosti za izboljšanje trenutnega stanja.