

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Polonca Čontala Piberl

**Pomen emocionalnega dela višješolskih predavateljev in vpliv te
oblike dela na učni uspeh študentov**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Polonca Čontala Piberl

Mentorica: izr. prof. dr. Zdenka Šadl

**Pomen emocionalnega dela višješolskih predavateljev in vpliv te
oblike dela na učni uspeh študentov**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

*Pia in Ela, za vaju, za vse deklice in dečke tega sveta, male in velike, ter zase,
da se vsak dan znova spomnimo,
da je vedno pot, ko poslušamo svoje srce.*

Spoštovana izredna profesorica **dr. Zdenka Šadl, hvala.**

S svojim delom, z besedami, z znanjem, z odnosom do nas študentov_k ste vzor, kaj vse zmore ženska v sodobnem svetu. Ne le z besedami, ampak tudi z dejanji. Lepo se je od vas učiti.

Pomen emocionalnega dela višješolskih predavateljev in vpliv te oblike dela na učni uspeh študentov

Emocionalno delo je oblika dela, s katerim zaposleni navzven vzdržuje podobo, ki ustreza delovnemu procesu in njegovim udeležencem. V nalogi z naslovom *Pomen emocionalnega dela višješolskih predavateljev in vpliv te oblike dela na učni uspeh študentov* sem se osredinila na emocionalno delo višješolskih predavateljev_ice, ki svoje delo opravljajo na podlagi avtorske ali podjetniške pogodbe. Obravnavana problematika je bila v slovenskem prostoru doslej raziskana zgolj na primeru pedagoških delavcev v osnovnih in srednjih šolah ter visokošolskih zavodih. Višješolski predavatelji_ice imajo pri svojem delu stik s študenti rednega in tudi izrednega študija, slednji so večinoma zaposleni, imajo družine in s tem povezane obveznosti.

Leta 2015 je bilo v Sloveniji 50 višjih šol, od tega 29 javnih in 21 zasebnih (Skupnost višjih šol, 2015), v katerih se je v študijskem letu 2014/2015 izobraževalo 11.485 študentov, od tega 6.897 redno in 4.588 izredno (Statistični urad RS, 2015).

V nalogi sem predstavila sistem višješolskega izobraževanja v Sloveniji, pogoje za pridobitev naziva višješolski predavatelj_ica in naloge predavatelja_ice v praksi. Emocionalno delo sem izpostavila kot posebno obliko dela z ljudmi (odjemalci storitev). To je z vpeljavo študija na daljavo postavljeno pred nove izzive, ki jih predstavljajo zlasti delo v virtualnem okolju, mobilni študij in vodenja študentov iz kateregakoli prostora oz. kraja, kjer je urejen dostop do spletnega omrežja. Študij na daljavo lahko poteka v dogovorjenem terminu, torej sta učitelj in slušatelj hkrati – istočasno udeležena v izobraževalnem procesu (npr. »online« govornice ure, »webinar«) ali s časovnim zamikom (npr. e-pošta, forum, ogled posnetka »webinarja«). Predavatelj_ica mora biti zlasti v pisni komunikaciji (v virtualnem okolju) še posebej pozoren na emocionalno moč zapisanega.

Aktivno sodelovanje in vzajemna emocionalna podpora vseh udeležencev izobraževanja sta ključna dejavnika za uspešno delo. Z analizo intervjujev z izbranimi višješolskimi predavatelji in z izsledki ankete, ki sem jo opravila med diplomanti višje šole, sem potrdila hipotezo, da tako predavatelji kot diplomanti emocionalno delo le delno prepoznavajo. Predavatelj_ice se o emocionalnem delu izražajo sami, prepuščeni so torej samousposabljanju in lastni iznajdljivosti. Potrdila sem tudi hipotezo, da študentje_ke prepoznajo in cenijo predavateljevo emocionalno delo ter ga izpostavljajo kot ključno za uspešnost študija.

Na osnovi teoretičnih spoznanj in lastnih raziskovalnih ugotovitev sem izdelala predlog modela uspešne regulacije emocionalnega dela predavatelj_ice na višji šoli. Prednost uspešnega sodelovanja študenta in predavatelja vidim predvsem v kombiniranem učenju (študij na daljavo povezujemo s klasičnim študijem in obratno).

Ključne besede: emocionalno delo, višja šola, višješolski predavatelj_ica, virtualno učno okolje, kombinirano učenje.

The role of the emotional aspect of work of high school lecturers and the impact of this type of work on the students' educational success

Emotional work is a form of work by which the employee maintains an outward appearance that corresponds to the work process and its participants. In the thesis entitled *The role of the emotional aspect of work of high school lecturers and the impact of this type of work on the students' educational success*, I have focused on the work of high school lecturers (male or female); for whom this type of work is contractual (an authorial contract or a service contract). The research of this problem so far, with in the region of Slovenia, has been focused on the work of pedagogical workers in primary and secondary schools and higher education institutions. Vocational college lecturers (high school lecturers) come into contact with both regular and part-time students; students included in part-time studies are mostly employed, have families, and related obligations.

In Slovenia, in 2015, there were 50 Higher Vocational Colleges registered, including 29 public and 21 private (Association HVC, 2015), that during the academic year 2014/2015, educated 11,485 students, including 6,897 regular and 4,588 part-time students (Statistical Office, 2015).

In this thesis, I present a summary of high school education, the conditions for obtaining the title of high school lecturer (he or she), and his/her duties in practice. I focus on emotional work as a special form of working with people (customers service); which with the introduction of distance learning courses is faced with new challenges, especially in terms of working in a virtual environment and the ability for mobile (online) courses and management of students from any area or place with the access to online networks. Such courses can be carried out with the instructor's time defined, that is being online at the same time (e.g. online office hours, webinar) or with a delay (e.g. e-mail, forums, webinar replays). Particularly in written communication (in a virtual environment), the lecturer must pay close attention to the emotional level/power of the written word.

As a key element of a successful study, I have identified the cooperation and emotional support relationship between lecturer and student. Through analysis of interviews with lecturers and surveys given to high school graduates, I confirmed my hypothesis that the emotional work in both analysed groups – lecturers and graduates – is only partially recognized. I also confirmed the hypothesis that the lecturers (male or female) are on their own in the education process, left to self-training and self-education to put emotional work into practice. I also confirmed the hypothesis that students recognize and appreciate the lecturers that use emotional work and expose it as a key to a successful study.

Based on theoretical knowledge and my own research findings, I have designed a proposed model for the successful regulation of the emotional aspect of a high school lecturers' (male or female) work. The advantage of the successful cooperation between the student and lecturer I recognize mostly in blended learning (traditional and distance learning).

Keywords: emotional work, high school, high school lecturer (male or female), virtual learning environment, blended learning.

Kazalo vsebine

1	UVOD	11
2	EMOCIONALNO DELO V PROCESU POUČEVANJA	14
2.1	Nevrološki vidik učenja	17
2.2	Motiviranje udeležencev	18
2.3	Konstruktivizem	20
2.4	Negativni vplivi pouka na učitelje	21
2.5	Model kombiniranega učenja	26
2.5.1	Nova virtualna učna okolja za študij na daljavo in možnosti za kombiniranje s tradicionalnim pedagoškim procesom – izziv za emocionalno delo predavatelja	26
2.5.2	Model kombiniranega poučevanja kot izhodišče za regulacijo emocionalnega dela višješolskega predavatelja	28
3	VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI	31
3.1	Vpis v višjo šolo	32
3.1.1	Višja strokovna šola Doba	33
3.2	VIŠJEŠOLSKI PREDAVATELJ	34
3.2.1	Pridobitev naziva predavatelj višje šole	34
3.2.2	Višješolski predavatelj_ica v praksi	35
3.2.2.1	Vloga predavatelja pri študiju na daljavo in podpora študentu	37
3.2.3	Podpora študentu	38
3.2.4	Podpora predavatelju	39
4	EMPIRIČNI DEL NALOGE	42
4.1	Omejitve raziskovanja	43
4.2	Metodologija raziskovanja	44
4.2.1	Intervjuji s predavatelji_cami	44
4.2.2	Anketiranje študentov_k (diplomantov_k)	44
4.3	Raziskovalna vprašanja in hipoteze	46

4.4	Analiza intervjujev z višješolskimi predavatelji_cami	47
4.5	Analiza ankete s študenti_kami oz. z diplomanti_kami	55
4.6	Sklepni del empirične raziskave	71
5	SKLEP	74
6	LITERATURA	77
	Priloge	83
	Priloga A: Vprašanja za intervju z višješolskim predavateljem_ico	83
	Priloga B: Zapis intervjujev	86
	Priloga C: Anketni vprašalnik	104

Kazalo tabel

Tabela 4.5.1: Način študija in spol anketirancev	55
Tabela 4.5.2: Zakonski stan oz. status.....	56
Tabela 4.5.3: Starostna skupina anketirancev	57
Tabela 4.5.4: Način študija in število otrok	58
Tabela 4.5.5: Smer študija.....	59
Tabela 4.5.6: Prepoznana podpora predavatelja.....	60
Tabela 4.5.7: Ovrednotenje pomoči predavatelja.....	61
Tabela 4.5.8: Potreba po pomoči predavatelja	62
Tabela 4.5.9: Zadovoljstvo s pomočjo predavatelja.....	63
Tabela 4.5.10: Podpora glede na spol predavatelja	64
Tabela 4.5.11: Sodelovanje s predavateljem	65
Tabela 4.5.12: Način komunikacije s predavateljem	66
Tabela 4.5.13: Dve najljubši obliki komunikacije s predavateljem	67
Tabela 4.5.14: Bi bili brez podpore manj uspešni	68
Tabela 4.5.15: Ocena vpliva sodelovanja s predavateljem na uspešnost	69
Tabela 4.5.16: Način pomoči predavatelja	70

Kazalo grafikonov

Grafikon 4.5.1: Način študija in spol anketirancev	55
Grafikon 4.5.2: Zakonski stan oz. status	56
Grafikon 4.5.3: Starostna skupina anketirancev.....	57
Grafikon 4.5.4: Način študija in število otrok	58
Grafikon 4.5.5: Smer študija	59
Grafikon 4.5.6: Prepoznana podpora predavatelja	60
Grafikon 4.5.7: Ovrednotenje pomoči predavatelja	61
Grafikon 4.5.8: Potreba po pomoči predavatelja.....	62
Grafikon 4.5.9: Zadovoljstvo s pomočjo predavatelja	63
Grafikon 4.5.10: Podpora glede na spol predavatelja	64
Grafikon 4.5.11: Sodelovanje s predavateljem	65
Grafikon 4.5.12: Način komunikacije s predavateljem.....	66
Grafikon 4.5.13: Dve najljubši obliki komunikacije s predavateljem.....	67

Grafikon 4.5.14: Bi bili brez podpore manj uspešni	68
Grafikon 4.5.15: Ocena vpliva sodelovanja s predavateljem na uspešnost	69
Grafikon 4.5.16: Način pomoči predavatelja	70

1

UVOD

V magistrskem delu z naslovom *Pomen emocionalnega dela višješolskih predavateljev in vpliv te oblike dela na učni uspeh študentov* bom obravnavala delo višješolskih predavateljev_ic na Višji strokovni šoli Doba Maribor (tudi VSŠ Doba) s posebnim poudarkom na emocionalnih razsežnostih njihovega dela.

Emocionalno delo je zahtevna oblika dela za njegove izvajalce_ke, saj predpostavlja njihovo senzibilnost in skrb za individualnega prejemnika določene storitve oz. neke oblike pomoči. Emocionalni delavci, kot so v literaturi označeni zaposleni, ki izvajajo emocionalno delo, pri svojem delu upravljajo s čustvi prejemnikov storitev in svojimi lastnimi čustvi (Hochschild v Šadl 2002, 61). Emocionalno delo je oblika dela, ki torej zahteva interpersonalno senzibilnost, osebno pozornost in individualen pristop; je del zasebne sfere, v kateri ima uporabno vrednost (kot dimenzija neplačanega skrbstvenega dela), znotraj javne sfere plačane zaposlitve pa ima menjalno vrednost in pomeni profesionalno urejanje emocij (Šadl 2002b, 55). Gre za obliko dela, s katerim zaposleni navzven vzdržuje podobo, ki ustreza delovnemu procesu in njegovim udeležencem, znotraj storitvenih dejavnosti zlasti delodajalcem oz. menedžmentu (to je, interesom po ustvarjanju vrednosti in profitov). Tudi v izobraževalnem procesu je ta vidik dela zelo pomemben, saj lahko – kot predavatelj in predavateljica – strokovne vsebine kvalitetno podajamo šele takrat, ko razpolagamo s čustvenimi in komunikacijskimi veščinami in znanji oziroma ko je tudi naš odnosni (čustveni) govor urejen in suveren. V nalogi bom torej emocionalno delo obravnavala kot dimenzijo javne sfere zaposlitve, kot delo postavljeno na trg in ne kot obliko dela v zasebnem življenju.

Sama že petnajsto leto delam kot višješolska predavateljica v programih rednega in izrednega klasičnega in izredne študija na daljavo, in sicer pri dveh predmetih. Ob tem pa kot mentorica študija na daljavo vodim tudi različne seminarje in webinarje¹. Vse to mi omogoča vpogled v praktično delo višješolskih predavateljev_ic, kar me je tudi spodbudilo k izbiri tematike magistrskega dela.

¹ Webinar je spletni seminar, ki poteka v živo preko spleta (predavanje, delavnica, predstavitev ...), kjer se vlogi sporočevalca in naslovnika izmenjujeta. Beseda je neologizem, nastala je kot zloženka iz angleških izrazov *Web* + *Seminar*.

Za Višjo strokovno šolo Doba Maribor² sem se odločila, ker ima poleg klasičnega študija (rednega in izrednega) zelo dobro razvit tudi študij na daljavo (virtualno učno okolje). Šola je z vpeljevanjem tega študija v slovenski prostor orala ledino. V klasičnem poučevanju je emocionalno delo učiteljev_ic oz. predavateljev_ic dokaj prepoznano, virtualno okolje študija na daljavo pa odstira povsem nove dimenzije tega dela (forumi, webinarji, različni posnetki ...). Od predavateljev_ic tak način poučevanja zahteva nova tehnična in didaktična znanja ter predvsem (več) emocionalnega vlaganja. Največji težava te investicije je 24-urna odzivnost predavatelja_ice, ki je določena s pogodbo o delu. To pomeni, da je predavatelj_ica študentom_kam na voljo ves čas študija, tudi nedelje in praznike, saj se mora na vprašanja, pobude, morebitne težave pri študiju odzvati v 24 urah. Tako se ponovno potrjuje dejstvo, da je poučevanje zelo intenzivno delo, ki zahteva ogromno fizične, intelektualne in emocionalne energije (Price Waterhouse Coopers 2001; Jackson 1968 v Košir 2015).

V celotni nalogi sem izpostavila delo v virtualnem okolju in možnost mobilnega študija ter vodenja študentov iz kateregakoli prostora oz. kraja, kjer je urejen dostop do spletnega omrežja. Takšen študij lahko poteka s predavateljem časovno opredeljeno, torej hkrati (npr. »online« govornilne ure, webinar) ali s časovnim zamikom (npr. e-pošta, forum, ogled posnetka webinarja). Zlasti pri pisni komunikaciji (v virtualnem okolju) mora biti predavatelj_ica še posebej pozoren_a na emocionalno moč zapisanega.

Kot izhodišče za empirično obravnavo problematike emocionalnega dela predavateljev_ic sem si zastavila šest raziskovalnih vprašanj. Zanimalo me je, ali se višješolski predavatelji zavedajo pomembnosti emocionalnega dela pri delu s študenti_kami, ali so se z emocionalnim delom seznanili že v času lastnega izobraževanja in ali se zanj usposabljujejo na delovnem mestu.

Načeloma so predavatelji za svoje delo finančno nagrajeni, toda ali so nagrajeni tudi za svoje emocionalno delo, pa je naslednje vprašanje, na katerega bom iskala odgovor s svojim magistrskim delom.

Obenem me zanima, ali tudi študentje_ke prepoznajo in cenijo emocionalno delo predavatelja_ice in ali to delo vpliva na uspešnost njihovega študija.

Osnovni cilj naloge je torej opredelitev pomena in vloge emocionalnega dela višješolskih predavateljev_ic in vpliv te oblike dela na učni uspeh študentov_k. Magistrsko delo je

² Za svoje raziskovalno delo sem pridobila soglasje institucije.

razdeljeno na teoretični del in empirični del. Teoretični del temelji na deskriptivni metodi. Ključne pojme sem opredelila s pomočjo strokovne literature s področja emocionalnega dela, poučevanja, nalog višješolskega predavatelja_ice in raziskovalne metodologije. S pomočjo empirične raziskave pa sem ugotavljala, kakšen vpliv ima emocionalno delo predavatelja_ice na uspešnost diplomantov na Višji strokovni šoli Doba Maribor. Pri svojem empiričnem delu sem se omejila na predavatelje_ice in mentorje_ice Višje strokovne šole Doba, ki sem jih intervjuvala o njihovem delu s študenti, ter na diplomante te inštitucije, ki sem jih zajela v anketi, in sicer tiste, ki so med anketiranjem (aprila 2013) svoj študij na šoli že zaključili.

V svoji nalogi bom preverila naslednje raziskovalne hipoteze:

Hipoteza 1: Predavatelji_ce se zavedajo pomembnosti emocionalnega dela pri delu z višješolskimi študenti.

Hipoteza 2: Predavatelji_ce se v izobraževanju učiteljev in v izobraževanju na delovnem mestu niso seznanili s pomembnostjo, z vsebino in s tehnikami emocionalnega dela s študenti in so prepuščeni sami sebi, samousposabljanju in samoizobraževanju za emocionalno delo.

Hipoteza 3: Študenti_ke prepoznajo in cenijo predavateljevo emocionalno delo.

Hipoteza 4: Emocionalno delo je bistvenega pomena za uspešnost študenta_ke pri študiju.

V sklepnem delu magistrskega dela bom povzela ključne ugotovitve in podala predloge za nadaljnje raziskovanje dela višješolskih predavateljev_ic, zlasti njihovega emocionalnega dela.

2 EMOCIONALNO DELO V PROCESU POUČEVANJA

Kot smo že poudarili v uvodu, je emocionalno delo zahtevna oblika dela za njegove izvajalce_ke, saj predpostavlja visoko senzibilnost in skrb za individualnega prejemnika storitve oz. pomoči. Drugače povedano, od storitvenih (emocionalnih) delavcev zahteva usposobljeno upravljanje emocij, vedno več emocionalnega dela pa se pojavlja tudi v šolskem kontekstu oziroma izobraževalnem delu.

Na znanstveno relevantnost in praktično vrednost emocionalnega dela je prva opozorila ameriška sociologinja A. R. Hochschild s svojim pionirskim delom *Upravljanje srce: komercializacija človeških čustev* (angl. *The managed heart: The commercialization of feeling*) iz leta 1983. Bistvena značilnost emocionalnega dela je regulacija čustev, ki od posameznika_ice zahteva potlačitev nezaželenega ali priklic ustreznega čustva, da bi navzven vzdrževal_a podobo, ki vzbudi ustrezno čustveno stanje ali razpoloženje pri prejemnikih storitev (Hochschild v Šadl 2002, 61).

Emocionalno delo je zelo pomembno (tudi) na področju vzgoje in izobraževanja, in sicer po celotni vertikali: od vrtca do osnovne šole, srednje šole ter v višješolskem in visokošolskem izobraževanju. Pričakovanja vodstev ustanov in uporabnikov storitev ter udeležencev izobraževanj so povezana s prikazovanjem pozitivnih in potlačitvijo negativnih čustev³. Ta pričakovanja so lahko neposredna ali posredna, v šoli na splošno velja pravilo 'Do študentov/učencev si prijazen_a'.

Sylwester (1994, 60–65) ugotavlja, da so emocije pomembne v izobraževanju, saj usmerjajo pozornost učečih se posameznikov k učenju oz. študiju, vendar pa učni načrti te elemente premalo vključujejo oz. jih sploh ne upoštevajo.

Čustva so osrednji del procesa poučevanja, številni avtorji_ce ugotavljajo, da izobraževalni kontekst predstavlja intenziven emocionalni prostor, ki ga kot takega določa in oblikuje več dejavnikov. Emocije, njihova vloga in pomen v procesu poučevanja so bili doslej deležni manj pozornosti kot drugi psihološki procesi (Košir 2015). Med učnim in izobraževalnim procesom, ki ga izvajajo učitelj_ice, lastne osnovne potrebe in življenjske izkušnje obogatijo in s tem izoblikujejo svojo motivacijo za nadaljnje delo in osebno rast. Schumacher (2002) meni, da se pri tem naučijo, kakšno vedenje izbrati, da dosežejo zastavljene učne cilje

³ Besedi emocije in čustva uporabljam kot sinonima.

med učenjem. Čustva imajo v tem procesu seizmografsko funkcijo – vrednotijo in poročajo o uspehu/neuspehu glede na zadovoljitev potreb. S tem usmerjajo pozornost in dajejo strukturo toku zaznanega dogajanja. Ker negativno doživljanje dogodka teži k spremembi, pozitivno doživljanje pa k ohranjanju trenutnega položaja, se lepo kaže, da čustvenost in motivacija med trenutnim doživljanjem individuuma nista ločljiva. Motivirano dejanje pa končno meri na doseganje čustvenega stanja (Seifried 2002, 658).

Tako učitelji kot študenti doživljajo med poučevanjem oz. študijem široko paleto emocij, ki so lahko prijetne in/ali neprijetne (Košir 2015). Socialni stiki z učitelji predstavljajo študentom celoten stik s potekom učnega procesa – pouk, ocenjevanje, kontrola obnašanja učencev, vsebinske in socialne zahteve. Od kvalitete tega odnosa je odvisna obremenitev, ki jo šola lahko predstavlja za študente (Ulich 2001, 77).

Udeleženci učnega procesa oz. družbenih interakcij, ki se vzpostavljajo med njimi (študenti: do študijskih kolegov, do učitelja; učitelj: do študentov) vnašajo v medsebojne odnose svoje lastne emocije in razpoloženja ter druge duševne vsebine, prav tako pa slednje izhajajo iz vzpostavljenih odnosov in interakcij kot nekakšne usedline interakcijskih izkušenj iz preteklih družbenih situacij (Košir 2015).

Tudi za učitelje je pri njihovem delu bistven odnos s študenti – ali dojemajo svoj odnos z njimi kot uspešen ali ne, ali ocenjujejo, da so v pedagoškem delu uspešni in priznani. V procesu poučevanja in učenja se čustva praviloma pojavijo, ko gre za stvari, ki jih imamo za osebno pomembne in zadevajo individualno hierarhijo ciljev (torej lastno orientacijsko in vedenjsko varnost) (Sembill 1992; Rheinberg 1999). Poučevanje lahko razumemo kot kompleksen proces, na katerega sočasno vplivajo kognitivni, čustveni in motivacijski dejavniki (Seifried 2002, 658). Odnos predavatelj–študent je zaradi razmerja, ki ga določa koncept šole, zelo neenak – namenjen je prenosu znanja v eni smeri – v tem je (zelo) drugačen od drugih odnosov, v katere ljudje stopamo. V izobraževanju tako prepoznamo različne odnose med študenti in predavatelji, na katere vplivajo, če že ne v celoti določajo naslednji dejavniki:

- predmet je zanimiv zaradi predavateljevega načina dela,
- odnosi trpijo zaradi osredinjenosti na vsebino predmeta,
- dosežki se zrcalijo v predavateljevi ne-/naklonjenosti (Ulich 2001, 78).

Tako v šoli obstaja več vrst komunikacije. Učitelji in učenci se med seboj različno vedejo, kar je odvisno od naslednjih medsebojnih relacij:

- medsebojno vplivanje: učitelj–učenec,
- medsebojna kontrola: neprimerno oz. neželjeno vedênje se v skladu s šolskimi normami sankcionira,
- medsebojna odvisnost: učenci so mnogo bolj odvisni od učiteljevih reakcij in navodil, kot je obratno.

Tako nastajajo konkretni, osebni odnosi med učenci in učitelji, ne-/naklonjenost, razumevanje in konflikti. Lahko bi rekli, da so cilji šole in pouka na nek način čustveno zaznamovani: pri učiteljih so priljubljeni »dobri« in »disciplinirani« učenci, učencem pa ugajajo predvsem strokovno dobro podkovani učitelji, ki pošteno ocenjujejo in so prijazni. Kot ključna značilnost tega odnosa pa mora veljati pozicija moči, od katere je odvisno usmerjanje izobraževalnega procesa v pričakovani smeri (Ulich 2001, 78). Učni proces neizogibno prinese konfliktne situacije različne intenzivnosti, zato je nujno, da se razvoj take situacije prepozna čim bolj zgodaj, učitelji pa morajo biti pripravljeni ukrepati zgodaj in izbrati primerno strategijo. Kot izhodišče za izboljšanje odnosov med učenci in učitelji so potrebne naslednje oporne točke:

- pravičnost učiteljev_ic,
- strokovno in didaktično znanje,
- osebni pristop do učencev_k.

Takšen pristop ali vsaj vidno prizadevanje doseganje naštetega bi moral pozitivno vplivati na ugodnejši ali vsaj manj konflikten potek pouka. Čustveno vplivanje je bistvenega pomena za odnos med učiteljem in učenci ter uspešen potek pouka (Ulich 2001, 101). Učenci pozitivno ocenjujejo predvsem tiste učitelje, ki jih dojemajo kot čustveno tople in odprte. Z vidika učenca je učitelj uspešen in cenjen, če velja za spodbujajočega in prijaznega in ima hkrati načrten ter zanimiv pouk.

Učenci želijo, da jih učitelji sprejemajo in razumejo, od njih želijo tudi jasno izražena pričakovanja. Želijo ravnovesje med odprtostjo in avtoritarno odločnostjo, med pravičnostjo do vseh in sprejemanjem individualnega (Ulich 2001, 99).

Poučevanje zahteva od predavatelja_ice, da bi tako ustvaril_a želeno zunanjo podobo, ki bo ne le sprejeta pri študentih_kah, ampak bo tudi spodbujala boljši učni uspeh, saj sta za

razumevanje emocionalnega dela v učnem procesu (Zembylas 2006) pomembni dve izhodišči:

- obstoj čustvene inteligence in
- spoznanje, da je učenje s pomočjo čustev uspešnejše.

Goleman (2010) pravi, da je čustvena inteligenca *zavedanje samega sebe* (prepoznavanje svojih občutkov in njihov vpliv na odločanje), *samoobvladanje* (uravnavanje svojih čustev), *socialna zavest* oz. empatija (prepoznavanje in razumevanje čustev drugih) ter *družbena spretnost* (sposobnost dajati drugim spodbudo, vplivati nanje in jih podpirati pri razvoju ter sposobnost reševanja konfliktnih situacij).

2.1 Nevrološki vidik učenja

Možgani so razdeljeni na levo in desno poloblo vzdolž črte, ki poteka direktno nazaj iz našega nosu. Poenostavljen pogled na obe polobli kaže, da se osredinjata na različne perspektive predmeta ali dogodka. Desna polovica poloble sintetizira ozadje ali pomensko sprejema informacije, medtem ko leva polobla analizira nove informacije.

Sylwester (1994) navaja, da igra desna polobla na splošno vidnejšo vlogo v predelavi čustev. Obdeluje pomembno čustveno vsebino obrazov, kretnje in jezik (intonacijo), kako je kaj sporočeno, medtem ko leva hemisfera predeluje objektivno vsebino jezika, kar je bilo izrečeno. Desna polobla obdeluje negativne vidike vedenja (na primer strahu in gnusa), medtem ko leva hemisfera predeluje pozitivne vidike čustev in vedenja (na primer, smeha in veselja).

Zaposleni na svoja čustva in njihovo izražanje vplivajo s pomočjo emocionalne regulacije. Strategiji emocionalne regulacije sta **globinsko igranje** in **površinsko igranje** (Hochschild v Šadl 2002, 53). *Globinsko igranje* pomeni, da transformiramo lastne emocije glede na normativna pričakovanja družbenega okolja oziroma pričakovanja organizacije, ki nas zaposluje, *površinsko* pa, da izražamo pričakovana (normativna) čustva, ki pa jih dejansko ne občutimo. *Globinsko igranje* dosežemo s preusmerjanjem pozornosti (na primer na pozitivne vidike situacije ali dogodka, ki priključijo določena čustva), *površinsko igranje* pa s prilagajanjem intenzivnosti čustev ter s ponarejanjem čustev, predvsem z manipulacijo govornice telesa. Možganska skorja – ki je živčno tkivo, organizirano v zelo kompleksno

nevronske omrežje, kjer se informacije zelo hitro obdelujejo (v milisekundah, sekundah) različne prostorsko-časovne zahteve – je predel, v katerem se, lahko sklepamo, odvijajo te regulacije. Sistem sprejema, razvršča in interpretira senzorične informacije, razvija racionalne odločitve in aktivira odzive (Sylwester 1994).

V procesu poučevanja učitelji_ce oziroma predavatelji_ce izvajajo tako površinsko kot globinsko igranje, vendar je vse vrste nastopov treba nadzorovati/nenehno regulirati, saj lahko na primer premočno identificiranje s poklicno vlogo pripelje do izgorevanja zaposlenih – emocionalnih delavcev, vključno s predavatelji. Z obravnavanjem učiteljskega poklica kot »zgolj poklica« se sicer lahko izognemo tveganju, da bi v procesu »razdajanja« izgubili samega sebe, a distanca, ki jo s tem vzpostavimo, z veliko verjetnostjo povzroči odtujenost med učiteljem in učencem in tako zmanjša kvaliteto poučevanja oz. pouka.

2.2 Motiviranje udeležencev

Učenje je čustven proces: pri učenju imajo močan vpliv tako v dosežke usmerjena čustva kot tudi socialna čustva. Čustvena komponenta je posebej pomembna pri motivaciji za učenje – za vzdrževanje visoke motivacije so ključna pozitivna čustva. Strah, nevoščljivost in jeza so emocije, ki so med poukom nezaželene, zaželeno pa je okrepiti simpatije, uživanje in dosežke (Marsch 2008, 30).

Motivacija učencev je eden od glavnih izzivov, s katerim se učitelji soočajo vsakodnevno. Predvsem je pomembna energija, s katero študente usmerjajo in spodbujajo, da sodelujejo, se učijo, učinkovito delujejo ter razvijajo svoj osebni potencial v šoli. Motivacija in zavzetost namreč igrata veliko vlogo v njihovem interesu za šolo in njenem obiskovanju (Martin 2006 v Stephens 2015); pomembno vlogo imata tudi v sferi akademskih dosežkov (Martin 2001; Martin & Marsh 2003 v Stephens 2015). Študenti, ki so motivirani in se več ukvarjajo z učenjem, so običajno uspešnejši in imajo precej višje akademske dosežke ter se bolje obnašajo kot nemotivirani vrstniki (Fredericks, Bulumenfeld 2004 v Stephens 2015). Martin (v Stephens 2015) je, na primer, v svoji raziskavi ugotovil, da predavatelj s pozitivnim pristopom k poučevanju pripomore k zaupanju, motiviranosti in učinkovitosti študentov.

Bandura (1997) ugotavlja, da samozavestni in učinkoviti učitelji v poučevanje vključujejo kognitivne in emocionalne procese, povezane s trenutnimi razmerami v učilnici (Martin 2006 v Stephens 2015). Učitelji z visoko mero zaupanja (samoučinkovitosti) bolj verjetno

sodelujejo v pedagogiki, za katero so značilne pozitivne, proaktivne in k rešitvam usmerjene smernice, kar vodi k povečanju motivacije študentov za študijsko delo.

T. i. koncept strastnega poučevanja študente navduši za učenje, prebudi jih iz apatije in jih motivira, da bi izvedeli več o sebi in svetu (Day 2004, 176).

Motiviranje učencev in spodbujanje sodelovanja pa nista lahki nalogi za učitelje. Zepke in Leach (2010: v Stephens 2015) ponujata naslednje nasvete za izboljšanje motivacije študentov in učencev ter njihovo sodelovanje pri študijskem delu:

- Prepoznati in okrepiti je potrebno posameznikovo psihično in fizično stabilnost. Poučevanje je stresno delo in nujno je, da učitelji skrbijo za svoje duševno in telesno zdravje. Učitelji bi morali sodelovati v dejavnostih, ki so sproščujoče in fizično zahtevne hkrati. Z vajami za lajšanje stresa bi oddajali pozitivne vibracije v razredu in omogočili okrepitev odnosov učenec–učitelj. Ko se učitelji počutijo dobro pri sebi, imajo več potrpljenja in boljšo interakcijo s študenti. Možnosti za zmanjševanje stresa vključujejo aktivnosti, kot so: joga, tek, zdravo prehranjevanje, ples, kolesarjenje ali meditacija.
- Okolje v razredu naj bo pripravljeno sprejeti študente iz različnih kultur, da so vsi enakovredno sprejeti in da je v razredu prijetno in dobro za vse. S takšnim ravnanjem bi izboljšali učenčevo samozavest.
- Dobro je pridobiti informacije o tem, kaj študentje marajo in kaj jim ni všeč.
- Študentom je dobro omogočati samostojno delo, kjer uživajo v učenju in razvijajo odnose z vrstniki.
- Treba je ustvariti izobraževalne izkušnje za učence, ki so izziv in obogatitev, da razširijo svoje akademske sposobnosti. Prelahke učne aktivnosti in naloge niso dovolj učinkovite pri povezovanju študentov. Ko se študenti vključujejo v izobraževalni proces, oblikujejo vprašanja, ocenjujejo in ustvarjajo povezave med idejami.

2.3 Konstruktivizem

Jedro konstruktivistične teorije znanja je v individualni konstrukciji resničnosti. Konstruktivizem ni le teorija spoznavanja, ampak lahko služi tudi kot okvir za razvoj in ocenjevanje učnega okolja. Poučevanje in učenje ni več samo posredovanje znanja/učnih vsebin, ampak ju lahko razumemo tudi kot aktivno individualno konstrukcijo védenja. Skozi perspektivo konstruktivizma je učenje aktiven, samousmerjan, prilagojen, konstruirajoč, socialen in čustven proces (Marsch 2009, 31).

Konstruktivistični pogledi so bili v zadnjem času sprejeti kot okvir za preučevanje poučevalno-učnega procesa (Dubs1995; Duit 1995; Gerstenmeier & Mandl 1995; Siebert 1998; Erhart 1999 v Marsch, Hartwig, Krüger 2009, 110). Konstruktivizem je primeren kot teorija izobraževanja, saj daje napotke o poučevanju in organizaciji pouka ter implementaciji učnih načrtov (Marsch 2009, 23).

Po teoriji konstruktivizma se vsako znanje konstruira individualno. Shulman (1986) razvršča znanje učiteljev na naslednja področja:

- strokovno znanje (angl. *subjectmatter content knowledge*) – predmetno znanje in njegova struktura,
- znanje o kurikulumu (angl. *curriculum knowledge*) – katere cilje in vsebine je treba podati v določeni starostni skupini,
- didaktično znanje (angl. *pedagogical content knowledge*).

Zgodnejši empirični rezultati raziskav kažejo na pomembno povezavo med strokovnim znanjem učitelja in kvaliteto pouka ter dosežki učencev. Didaktično znanje poleg védenja o posredovanju znanja obsega med drugim tudi subjektivne teorije in usmerjevalne kognicije o poučevanju in učenju (Marsch 2009, 32).

Znaki konstruktivističnih učnih okolij so:

1. dejavnostni,
2. samousmerjevalnostni,
3. konstruirajoči,
4. položajski,
5. socialni,
6. čustveni (Marsch 2009, 25).

Učiti se še ne pomeni naučiti (Marsch 2009, 23). Pri konstruktivističnem poučevanju se del odgovornosti prenese na učenca, še vedno pa je za kvaliteto učnega gradiva odgovoren učitelj. Zmotno je mnenje, da je konstruktivistično učno okolje povsem odvisno od učenca, ki ga tudi upravlja. Učiteljeve naloge so zaradi spoznanj konstruktivizma še bolj kompleksne: poznati mora predstave učencev, da jih zmore učinkovito usmeriti in pripraviti individualne ponudbe. V novi vlogi je učitelj podpornik učencev – ne drži več vseh niti v svojih rokah, ampak mora znati popustiti in sebe odmakniti iz središča pouka (Marsch 2009, 23). To nikakor ne pomeni, da postaja (vse bolj) samo še opazovalec pri avtonomno odvijajočem se procesu. Še vedno je učitelj tisti, ki mora skrbeti, da je okolje primerno za učni proces in brez motenj. Poučevanje torej ne pomeni »prenosa znanja« od učitelja do učenca. Tudi od življenjskih izkušenj učenca je odvisno, ali je neka informacija zanj res pomembna, torej je v tem smislu individualno pogojena (Siebert 2002, 29).

Kadar učno okolje označimo kot konstruktivistično, obstaja nevarnost, da predvidevamo obstoj konstruktivističnega procesa, ne da bi ta pri učencu dejansko obstajal. Oznake, s katerimi se opisuje konstruktivistično učno okolje, nudijo okvir za razumevanje in oblikovanje učnega procesa, ni pa nobenega zagotovila, da se ti procesi dejansko tudi odvijajo.

2.4 Negativni vplivi pouka na učitelje

Emocionalno delo v javni sferi zaposlitve lahko pomeni izražanje drugačnih čustev, kot jih zaposleni dejansko občutijo; vključuje namreč upravljanje z lastnimi čustvi na način, ki ga pričakuje ali predpisuje delovna organizacija v svojih internih pravilnikih, kodeksih in vizijah (torej globinsko igranje vloge). To je pogost pojav v storitvenih organizacijah oziroma ustanovah in v družbenih dejavnostih; v teh so zaposleni namreč v neposrednem stiku z ljudmi.

Izgorelost

Berger (2005) označuje izgorelost kot simptomatično reakcijo, ki je povezana z izčrpanostjo, izgubo energije in zmanjšanjem angažiranosti za delo. Tipično se pojavlja v poklicih, kjer je zelo pomemben vidik dela prav stik z ljudmi. Prizadeti poročajo o čustvenih, telesnih in kognitivnih omejitvah.

Izgorelost razumemo kot poklicno tveganje, podobno kot sevanje pri rentgenu in ne kot individualno dogajanje, seveda pa mora »svinčeni predpasnik« pri učitelju izgledati drugače (Berger 2005, 2).

Izgorelost se največkrat pojavlja pri osebah, ki so osebno visoko angažirane in imajo visoka pričakovanja same do sebe. Hkrati so čustveno močno navezane na svoje delo, saj je velik del samopodobe vezan na uspeh na delovnem mestu. Če v srečanju z realnostjo takšne osebe ne znižajo ciljev, ampak vložijo še več časa in energije, to z veliko verjetnostjo predstavlja odločilni dejavnik pri pojavu izgorelosti. Glavni razlog po je razkorak med poklicnimi pričakovanji in poklicno realnostjo (Freudenberger v Berger 2005, 2). Freudenberger je za primer postavil najbolj goreče prostovoljce, ki jim noben trud ni bil prevelik, potem pa so se v kratkem času spremenili v največje cinike, ki so postali deprimirani, hladni in odbijajoči do tistih, ki so jim (po)nudili pomoč. Najbolj zavzeti so prvi podlegli lastnim previsokim pričakovanjem (Freudenberger v Berger 2005, 2).

Učitelj nastopa v različnih položajih: v stikih z učenci, s kolegi, z nadrejenimi, s starši idr. Za učence pomeni stik z učitelji del odraščanja – vključevanje v družbo, ki prinaša prevzemanje odgovornosti. Proces je čustven in pogosto ga spremljajo afekti, ki se kažejo v stiku z učitelji. Poseben izziv predstavlja pričakovanje glede vlog v obeh smereh učitelj–učenci (Berger 2005, 5).

Hochschild ugotavlja, da zaposleni svoje emocionalno delo zamenjujejo za plačilo mezde. S tem, ko učitelji prodajajo svojo osebnost (emocionalne veščine, znanje) med izvajanjem službenih oziroma poklicnih nalog, tvegajo, da se oddaljijo od samih s sebe (Hochschild 1983, 192). Pravi tudi, da ima opravljanje emocionalnega dela lahko različne posledice za njegove izvajalce_ke. Posledice emocionalnega dela pri dolgotrajnem globokem igranju so odtujitev od lastnih čustev in izgorelost. Pri površinskem igranju pa se lahko, kot navaja Hochschild, razvijejo občutki neavtentičnosti, slabši socialni odnosi, čustvena izčrpanost, izgorelost, stres, anksioznost, depresivnost, manjše zadovoljstvo pri delu, manjša pripadnost organizaciji, absentizem, fluktualizacija.

Raziskava iz Hamburga leta 1998 na temo *Psihamentalna obremenitev in zahtevnost v učiteljskem poklicu* je pokazala na razlike med moškimi in ženskami – 10 % moških in kar 18 % žensk je menilo, da jih delo izčrpava – verjetno to kaže, da moški lažje ločijo med plačanim

delom in vzgojo lastnih otrok. Prav tako so bile bolj obremenjene ženske z manj otroki (30 %), kar kaže, da šola nastopa kot nekakšno nadomestilo lastne družine (Berger 2005, 13).

Za Nemčijo so na voljo statistični podatki o upokojitveni starosti in razlogih za upokojitve. Leta 2005 se je večina učiteljev upokojila približno v starosti 57 let, ob tem pa so bile kot daleč najpogostejši razlog zgodnje upokojitve navedene psihosomatske motnje s 45 % (Berger 2005, 5).

Najbolj ogroženi delovni stili učiteljev, ki jih razlikuje Berger (2005, 5–6) so naslednji:

Narcisoidni stil (nem. *Narzissticher*) – Učilnica je oder in učitelj je zvezda; vsi ga morajo brezpogojno občudovati, tudi kolegi in starši. Za neuspeh so krivi 'neumni' učenci. Izgorijo zaradi objektivnih omejitev, pogosto uprizorijo nekakšen mobing dogodek, zaradi katerega so upravičeno (neosramočeno) bolni. Izhodiščna težava narcističnih ljudi je, da jih v otroštvu niso jemali resno, da so bili zapostavljeni, niso bili zaželeni, konflikti med starši. Pozitivna stran tega tipa je v odločnosti za doseganje rezultatov in retorična eleganca.

Shizoidni stil (nem. *Schizoider*) – Izogiba se stikom, hkrati pa v skupini s kolegi išče zavetišče. Natančen opazovalec slabosti drugih in socialnih položajev. Pogosto je zamišljeni filozof ali v teorijo orientirani naravoslovec. Do izgorelosti pride podobno kot pri narcisoidnem tipu, ko zaradi prevelike zahtevnosti do učencev pride do konflikta s starši in posledično s šolskim vodstvom.

Depresivni stil (nem. *Depressiver*) – Išče odnose, v katerih je odvisen: prilagaja se zahtevam drugih, da ne bi izgubil naklonjenosti. Svoje težave kompenzira s pretirano pomočjo drugim, s katerimi se nato identificira. Lahko pride do *sindroma pomočnika*, ki se pogosto pojavlja prav v pomagajočih poklicih, kakršen je učiteljski. V središču pozornosti so *dobri učenci*, ne učna snov. Pogosto od staršev zahteva, da morajo bolj pomagati otrokom. Prednost tega tipa je, da ustvari dobre odnose in dobro klimo v razredu, po drugi strani pa zahteva relativno premalo in ne postavi mej.

Nasilni stil (nem. *Zwanghafter*) – V ospredju so disciplina, natančnost, samokontrola. Pri sebi in drugih potlači spontanost in nove ideje. Značilna je pretirana potreba po varnosti, izogibanje neredu in stalna samokontrola. V strahu pred napakami se izogiba sprejemanju odločitev. Odnose s kolegi in učenci določa moč. Tak tip je nekakšen patriarh, usmerjen v doseganje ciljev, vseskozi išče pravičnost, red in strogost. Šolo doživlja kot nekakšno

vojašnico. Zaradi potrjevanja lastne moči ni zmožen postaviti pravih prioritet (učni cilji), zaradi tega pa prihaja do ostrih konfliktov.

Neodločni stil (nem. *Phobischer*) – Vodi k prenizkemu zastavljanju ciljev. Taki ljudje se čutijo varne v bližini nekoga, ki jih kontrolira. Enako kot podcenjuje sebe, od svojih učencev zahteva manj, kot zmorejo, v odnosu do njih je plašen, izogiba se (potrebim) konfliktom.

Tekmovalni stil (nem. *Hysterischer*) – Hoče čim prej doseči odmevne rezultate in s tem spoštovanje okolice. Po začetnem zagonu pride do padca motiviranosti zaradi rutine, ves čas išče nove ideje in spremembe. Sodelavce, ki so enako dobri ali boljši, vidi kot konkurenco. Gre za tip človeka, ki želi ostati večno mlad, tekmuje s sodelavci in tudi s starši. Prednosti so spontana kreativnost, odprtost do novosti, hitro ukrepanje in fleksibilnost; slabosti sta nezanesljivost in ves čas spreminjajoča se stališča.

Izgorelost predstavlja resen problem za celotno družbo, zato se z njim ukvarja mnogo raziskovalcev. Obstaja več strategij (individualnih in institucionalnih) izogibanja stresu na delovnem mestu in izgorelosti. Individualne strategije pomenijo prestrukturiranje individualnega načina življenja in dela.

Skoraj vse publikacije priporočajo terapije sproščanja, na primer avtogeni trening ali progresivno sproščanje mišic. Prav tako je pomembno vzdrževanje socialnih stikov izven delovnega okolja (Berger 2005, 16).

Sylwester (1994) izpostavlja, da lahko posameznik o upravljanju s svojimi čustvi med razmišljanjem o delovnem mestu izmenjuje izkušnje s sodelavci in se v okviru različnih seminarjev, delavnic ter drugih oblik izpopolnjevanja na delovnem mestu, ki jih organizira organizacija/šola, nauči ravnanja v določenih situacijah oz. rokovanja s strankami/šudenti. V šolskem okolju se takšni prostori odpirajo na primer na predavateljskih zborih in tudi v forumu predavateljev.

Čustveno stresno šolsko okolje je kontraproduktivno, ker lahko zmanjša (tudi) sposobnost učencev za učenje. Samozavest in občutek nadzora nad posameznikovim okoljem sta med dejavniki, pomembnimi pri upravljanju stresa. Kot navaja Sylwester (1994), visoko kvalitetne in avtoritarne šole lahko spodbujajo institucionalno ekonomijo, učinkovitost in odgovornost, lahko pa bi tudi zmanjšale neproduktiven stres študentov in osebja.

Problematika bližnjega/distanciranega odnosa se kaže v pojavu, ko učitelj v strahu pred razočaranjem nekatere učence razvrednoti. Nekatere raziskave kažejo, da lahko z leti distanciranost do učencev postaja vse večja (Kraus-Dietz 1993, 64; Terhartetal 1993, 139 v Urlich 2001), hkrati pa narašča tudi nezadovoljstvo z učenci (Ulich 2001, 94). To sta pojava, ki hodita z roko v roki in medsebojno delujeta stopnjevalno. Nenehno strokovno izpopolnjevanje je učinkovit način za zagotavljanje podpore učiteljem pri reševanju teh situacij.

Aktivnosti, ki poudarjajo socialno interakcijo in vključujejo celotno telo, skušajo omogočiti najboljšo čustveno podporo, na primer igre, razprave, ekskurzije, interaktivne projekte, sodelovalno učenje, športno vzgojo in umetnost (Sylwester 1994).

Dober učitelj ne potrebuje le znanja in dobro usvojenih pedagoških prvin, pač pa mora biti sposoben tudi dobre čustvene interakcije z učenci. Pomembno je, kako učitelj izraža svoja čustva, saj tudi on predstavlja model za izražanje čustev. Biti strasten v poučevanju ne pomeni le izraziti navdušenje, ampak tudi uveljavljati etičnost, s tem povezane vrednote, inteligentno raven; strast je povezana z navdušenjem, s skrbjo, predanostjo in z upanjem, ki so ključne značilnosti učinkovitega poučevanja (Day 2004, 12).

Čustva preprosto obstajajo in ne učimo se jih tako, kakor se učimo telefonskih števil; tega preprosto ne moremo spremeniti. Nikakor jih ne smemo prezreti. Študentje se naučijo, kako in kdaj uporabiti racionalne procese, in s tem preglasijo svoja čustva ali pa jih imajo pod nadzorom. Prizadevati bi si morali, da razvijejo oblike samokontrole; treba pa je dovoliti izražanje čustev, preden miselni procesi prevzamejo nadzor. Velikokrat se spomnimo preteklih incidentov, ki nas še vedno jezijo, ker nismo smeli svobodno izražati svojih občutij in smo jih lahko samo racionalno reševali (Sylwester 1994).

2.5 Model kombiniranega učenja

Z vprašanjem emocionalnega dela je povezan model kombiniranega učenja, to je način učenja, ki sodobnemu višješolskemu predavatelju_ici omogoča uspešno emocionalno delo in doseganje ciljev pri delu s študenti_kami. Učenje se v tem modelu giblje od individualne obdelave informacij preko skupinskega komuniciranja, sodelovanja in obravnave na kontaktnih srečanjih, analiziranja in konstruiranja tematskih sklopov do individualnega konstruiranja znanja na podlagi prejšnjih dveh postopkov. Prav kombinirano učenje pa dodatno – poleg možnosti stalnega spletnega komuniciranja – ponuja še komuniciranje v živo na kontaktnih srečanjih. Rebolj (2008) navaja slabosti študija na daljavo (pomanjkanje socialnih učinkov, pogosta slaba informacijska tehnologija (v nadaljevanju IT) v domačem okolju, stroški za učne sisteme, slabo znanje pri ravnanju z IT-opremo, pomanjkanje podpore pri učenju, vključevanje v dnevni urnik, nižji učni uspehi) in slabosti tradicionalnega študija (kontaktna srečanja brez ostale učne podpore, premalo časa na srečanju za reševanje vseh težav, stroški izvedbe kontaktnih srečanj, izpostavljenost študenta – slabo za nesamozavestne, časovna nefleksibilnost – urnik). Avtor vidi boljše priložnosti v kombiniranem učenju, to pomeni, da so kontaktna srečanja podprta z učno podporo, da predavatelj_ice kombinirajo klasična in e-gradiva, delo lahko predavatelj_ice bolj individualizirajo. Kombinirano učenje olajšuje opravljanje emocionalnega dela, saj ima predavatelj_ica več časa za regulacijo lastnih čustev. Predvsem zaradi podpore (tehnične, vsebinske, organizacijske, pedagoške) predavatelj_ica lažje samoregulira čustva, kajti lahko se obrne po ustrezno pomoč in se šele za tem primerno odzove (Rebolj, 2008).

2.5.1 Nova virtualna učna okolja za študij na daljavo in možnosti za kombiniranje s tradicionalnim pedagoškim procesom – izziv za emocionalno delo predavatelja

Kombinirano učenje, torej preplet študija na daljavo s klasičnim študijem in obratno, zahteva dobro tehnično in pedagoško podporo. Po navedbi Organizacije za gospodarsko dejavnost in razvoj, t. i. OECD (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*) bo do leta 2025 na svetu študiralo med 30 in 80 milijoni e-študentov (OECD 2011 v Doba, 2015).

Virtualno učno okolje je »podaljšek« klasične učilnice, saj se delo iz učilnice nadaljuje, nadgrajuje v virtualnem okolju. Tako imajo predavatelji možnost vpeljave kombiniranega učenja pri tradicionalnih študentih, pri študentih študija na daljavo pa kombinirajo tako, da

izvedejo čimveč webinarjev, ali se dogovorijo za kontaktna srečanja v živo. Nujnost uspešne izvedbe online študija kot tudi kombiniranega učenja je dobra IT-oprema. Učno okolje *Blackboard Learn*⁴ omogoča, da imajo študenti vse informacije, ki jih potrebujejo pri e-študiju na enem mestu – dostop do posameznega predmeta z vsemi nalogami in gradivi, ki jih pri študiju potrebujejo, komunicirajo s kolegi, z mentorji in učitelji preko forumov, wikijev⁵, blogov, chatroomov⁶ ter spremljajo svoje ocene, študirajo lahko tudi mobilno, saj lahko študenti, predavatelji in mentorji odslej do virtualnega učnega okolja dostopajo preko posebne mobilne aplikacije *Blackboard Mobile Learn* na svojih tablicah in pametnih telefonih (npr. mobilne naprave). Aplikacija omogoča dostop do najpomembnejših izobraževalnih vsebin praktično kjerkoli in kadarkoli, online predavanja v živo (webinarji) se izvajajo v okviru e-študija na daljavo v okolju *Go To Webinar*⁷, ki študentom omogoča, da na daljavo spremljajo predavanje v živo in komunicirajo s predavateljem bodisi preko klepeta (angl. *chat*) ali pa jim predavatelj omogoči komunikacijo preko mikrofona v živo. Študenti VSS Doba imajo preko Microsoftove IT-akademije brezplačen dostop do Microsoftove programske opreme, ki jo lahko namestijo na svoje računalnike in uporabljajo za potrebe študija. *Office 365* študentom in učiteljem omogoča dostop do šolskega e-poštnega predala, do katerega lahko dostopajo na varen način iz katerekoli naprave. S pomočjo programa *Lync* lahko komunicirajo s svojim timom neposredno preko avdio/video konference, si med seboj delijo namizje ali aplikacije ter vidijo informacijo o prisotnosti svojih stikov. S pomočjo *SharePoint* timskih spletnih mest in spletnega Officea (angl. *Office WebApp*) lahko hkrati oblikujejo nek dokument in si ga delijo preko oblačne shrambe. Enotna vstopna točka moja.DOBA omogoča, da lahko študenti, predavatelji in mentorji dostopajo do vseh sistemov, ki jih potrebujejo pri študiju. Z različnimi varnostnimi mehanizmi zagotavljajo integriteto pri preverjanju znanja online preverjanju. Posebej prirejen brskalnik *Lock Down Browser* onemogoča uporabo drugih aplikacij in kopiranja besedila pri reševanju testa. S pomočjo programa *Remote Proctor* je zagotovljeno preverjanje identitete pred pristopom k online izpitu in snemanje celotnega dogajanja (okolice preko spletne kamere in namizja na računalniku) med reševanjem izpita.

BioSig-ID omogoča avtentikacijo preko biometričnega podpisa, ki je za vsakega študenta unikatna in ga študent vnese s pomočjo miške ali sledilne ploščice (Doba, 2015).

⁴ Najsodobnejše virtualno okolje, kjer poteka učni proces.

⁵ Možnost znotraj Blackborda, kjer lahko študenti ustvarjajo skupni dokument. Jasno se vidi, kdo je kateri del dodal, spremenil, dopolnil ipd.

⁶ Pogovorne sobe, kjer se lahko dogovarjajo in usklajujejo glede timskih nalog.

⁷ Virtualno okolje, kjer vstopiš v webinar.

2.5.2 Model kombiniranega poučevanja kot izhodišče za regulacijo emocionalnega dela višješolskega predavatelja

Za predavateljev izbor kombiniranega modela poučevanja je odločilno, da ima nenehno podporo s strani višje šole (s tehnično podporo, z vodstvenim kadrom, z administrativno službo in ustreznost sodobne, visokokakovostne infrastrukture), kar je pogoj za izvajanje tako kompleksnega študija, v katerega lahko – pri klasičnih študentih – nato uspešno vpeljemo model kombiniranega učenja. Sodobna tehnična oprema predavalnic podpira sodobne metode poučevanja in nudi predavateljem ustrezno podporo pri njihovem neposrednem delu s študenti. Predavatelji imajo v predavalnicah in seminarških kabinetih na voljo sodobne projektorne in multimedijske naprave. Računalniške učilnice so opremljene s sodobno računalniško opremo, tako strojno kot programsko, in omogočajo študentom brezžični dostop do interneta. Na višji strokovni šoli je na voljo tudi ustrezna oprema za snemanje in neposredne prenose prek interneta, s katero omogočamo študentom fleksibilnost spremljanja gostujočih predavanj in ostalih strokovnih dogodkov na šoli. (Doba, 2015) Višja strokovna šola nenehno posodablja tako didaktične pripomočke kot informacijsko in komunikacijsko infrastrukturo, da ohranja visoko raven opremljenosti in kakovosti učnih pripomočkov.

Definicija po Rebolj (2008, 119) je naslednja: »Kombinirano učenje (angl. *blended learning*) je učenje, pri katerem nekatere učne cilje dosegamo kontaktno z učiteljem, nekatere pa z e-izobraževanjem glede na tehnične in didaktične danosti in glede na učenca.« Graham (2003: v Rebolj 2008) izpostavlja možnost kombinacije različnih načinov online učenja in tradicionalnega učenja (t. i. F2F – *Face to face*). Osguthorp in Graham (2003 v Rebolj 2008) sta izpostavila razloge, zakaj bi nekdo izbral in oblikoval sistem kombiniranega učenja: obogateno pedagoško delo, osebna aktivnost, dostop do znanja, socialna interakcija, stroškovna učinkovitost, enostavnost povzemanja. Pri modelu kombiniranega učenja vstopa učitelj v različne vloge. Rebolj (2008) govori o e-kompetentnem učitelju. To je učitelj, ki je spreten tako v rabi informacijske tehnologije, pedagogike in didaktičnih znanj izobraževanja na spletu kot tudi kompetenten s psihosocialnega področja. V virtualnem okolju prevzame učitelj_ica vlogo e-mentorja_ice oz. e-predavatelja_ice (njegove naloge so predvsem v dajanju povratne informacije, vrednotenju/ocenjevanju nalog). V tej vlogi mora biti predavatelj zelo pozitivno naravnani, izkazovati mora naklonjenost in pokazati, da je ves čas pripravljen pomagati, usmerjati. Tu je torej razvidna pomembnost emocionalnega investiranja, emocionalne energije oziroma emocionalnega dela. Pomembno pa je tudi, da so jasno postavljeni kriteriji spremljanja dela in ocenjevanja znanja.

Petstopenjski model avtorice Salmon (2002 v Rebolj 2008) zajema fazo motivacije (vsebinska struktura predmeta, predstavljene študijske obveznosti), ustvarjanje skupnosti v živo in online (medsebojno spoznavanje študentov in učitelja), sodelovanje pri opravljanju študijskih aktivnosti (izmenjava informacij), sodelovanje med študenti pri usvajanju in konstruiranju znanja ter fazo reflektiranja in evalvacije lastnega napredovanja in dosežkov. Kombiniran model nam omogoča individualno delo in tudi obdelave informacij preko skupinskega komuniciranja, tako v živo kot tudi v različnih spletnih okoljih.

Pri študiju na daljavo je, kot smo že poudarili, lažje upravljati z emocionalnim delom, saj lahko sami izberemo čas za delo s študenti, odziv je podan s časovnim zamikom in lahko reguliramo svoje emocije. Izjeme so le webinarji (tudi online govorilne ure), ki potekajo v živo in se hkrati tudi snemajo. Predavatelj se lahko sicer sam odloči, ali ga bodo študenti tudi videli ali ne. Webinarje lahko predavatelj izvede tudi od doma, pravzaprav iz katerega koli prostora, kjer je internetni dostop. Webinar pa lahko predavatelj izvede tudi na šoli, v posebej za to pripravljenem in ustrezno opremljenem kabinetu. Strah pred tem, da kaj tehnično ne bo delovalo, nam na naši šoli (VSS Doba) pomaga omiliti stik z dežurnim računalnikarjem, ki nas prej pokliče in skupaj preverimo, ali je vse ustrezno nastavljeno. Blackboard okolje (zapisano tudi BB-okolje) je spletna učilnica, kjer je delo načrtovano in vnaprej skrbno organizirano. Izjeme so različni forumi, a časovno lahko tudi v njih počakamo na odgovor, razmislimo in nato zapišemo. Pomembno se je zavedati, da tudi zapisana beseda »govori«, kar pomeni, da lahko študenti zaznajo (emocionalni) ton pisanja.

Uvodna pisma, ki jih predavatelj_ice in mentorji_ice samostojno pripravimo glede na skupino študentov_k. So primeri pozitivne emocionalne naravnosti, ki pripomore k lažjemu prehodu v predmet in ustvari prijeten prvi stik s študenti_kami. Prednost pisne komunikacije v virtualnem okolju je, da uvodno pismo zapišemo dan pred pričetkom predmeta, tako si ga pred objavo lahko večkrat preberemo in tudi razmislimo o skupini študentov, ki so jim besede namenjene.

Namen uvodnega pisma je »premostiti začetni strah pred predmetom« in vzpostaviti odnos študent–predavatelj/mentor oz. predavatelj/mentor–študent (na primer *Želim vam, da vam delo teče gladko, če pa se pojavi kakšna težava, vedite, da smo z vami mentorica, tudi predavateljica in vsa skupina. Z veseljem vam bomo pomagali. Študenti pa ste tako ali tako ves čas drug drugemu v pomoč.*).

Virtualno okolje nam omogoča emocionalno delo, ki je pozitivno tako za predavatelja kot tudi študenta, saj lahko uspešno upravljamo s svojimi čustvi.

Po Biggsu (1999) je osrednji akter visokošolskega izobraževanja študent, on je tisti, ki ima nadzor nad svojim učenjem. Gre za osredinjenost na to, kako se študent spoprijema s tem, kar počne, na začetku s strani učitelja zastavljenem okviru, postopoma pa si ustvari svoj lasten učni okvir. Učitelj mu je lahko pri tem v pomoč predvsem z aktivnostmi, ki spodbujajo refleksijo naučenega. Učiteljeva naloga je ustvariti učno okolje, ki pa od učenca zahteva aktivno vlogo.

Košir (2015) opisuje, da pri pouku včasih občuti stanje, ki ga je Csikszentmihalyi (1990) opisal kot doživetje toka (angl. *low experience*). Gre za duševno stanje, v katerem je posameznik povsem zatopljen v to, kar počne, tako je popolnoma vključen v aktivnost in pri tem doživlja pozitivna občutja uspešnosti. Doživetje toka je zelo podobno ciljno usmerjeni otroški igri in predstavlja eno izmed pomembnih osnov ustvarjalnosti. Košir (2015) si ne dela utvar, da se med študijskimi aktivnostmi tako počutijo tudi učenci, verjetno pa ima njen "pedagoški eros" za posledico tudi večjo zavzetost njenih študentov.

3 VIŠJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI

Višješolsko strokovno izobraževanje v Evropi traja od dve do tri leta in je zelo različno urejeno – bodisi kot samostojna veja v izobraževanju ali ko sestavni del visokošolskega študija, tudi univerze. (Focus on Higher Education in Europe 2010, The Impact of the Bologna Process, 2013).

Višješolsko strokovno izobraževanje dopolnjuje oziroma zaokroža ponudbo v terciarnem izobraževanju. V Evropi se vedno pogosteje poudarja nujnost takega izobraževanja, imenuje se terciarno izobraževanje oziroma kratki terciarni programi (angl. *tertiary short cycle education* oz. *sub-degree level* ali *short cycle level*). V obsežni primerjalni študiji, ki jo je za konferenco ministrov, pristojnih za visoko šolstvo, v Berlinu leta 2003 pripravilo Združenje EURASHE – The European Association of Institutions in Higher Education, je prikazano tudi višješolsko strokovno izobraževanje v Sloveniji.

V Sloveniji je bilo leta 2015 50 višjih šol, od tega 29 javnih in 21 zasebnih (Skupnost višjih šol, 2015), v katerih se v študijskem letu 2014/2015 izobraževalo 11.485 študentov_k, od tega redno 6.897 študentov_k in izredno 4.588 študentov_k (Statistični urad RS, 2015).

V Sloveniji je bil višješolski študij temeljito prenovljen v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, saj z uveljavitvijo Zakona o visokem šolstvu ob koncu leta 1993 ta študij na visokošolskih zavodih ni bil več mogoč. Leta 1996 so bili sprejeti prvi novi, evropsko primerljivi dveletni višješolski študijski programi, ki so nastali iz dejanskih kadrovskega potreb gospodarstva.

Združenje v študiji navaja, da je v Evropi v kratko terciarno izobraževanje vpisanih 2,5 milijona študentov (Ministrstvo za šolstvo in šport, višješolsko izobraževanje, 2013). Steblovnik Župan (Skupnost višjih šol, 2013) navaja, da so v Sloveniji udeleženci višjega strokovnega izobraževanja tudi izredni študenti. Delež rednih študentov je v Sloveniji nižji od evropskega povprečja, in sicer je rednih (angl. *full time*) študentov (mladine) le 45 %. Med njimi je velik delež tistih, ki ne prihajajo v visoko šolstvo prvič, pač pa imajo za seboj bodisi neuspešen študij na visokih šolah ali pa so uspešno zaključili študij in ne dobijo zaposlitve. Tako na višjih šolah redno ne študirajo samo tisti absolventi visokih šol, ki potrebujejo »status«, pač pa tudi takšni, ki dejansko študirajo ob delu in s tem iščejo boljše možnosti za kasnejšo novo ali drugačno zaposlitev v smereh, kjer se jim lahko prizna njihovo dosedanje

izobraževanje. Študenti_ke si pridobijo tudi praktična znanja s ciljem za morebitno samozaposlitev ali zaposlitev.

Leta 2007 sprejet Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je omogočil podlago za ustanovitev višjih strokovnih šol in njihovih študijskih programov (Ministrstvo za šolstvo in šport, višješolsko izobraževanje, 2015).

Zakon ohranja pozitivne elemente višješolskega izobraževanja kot izrazito praktično usmerjenega študija, ki temelji na usklajenih in jasno definiranih potrebah delodajalcev. Programi višješolskega študija se od programov visokošolskega študija ločijo po tem, da so načrtovani kot posebna oblika terciarnega izobraževanja, in sicer so zelo poklicno naravnani.

»V javno mrežo šol spadajo: šole, ki jih je ustanovila država, zasebne šole ali zasebniki (pravne ali fizične osebe), ki jim na podlagi javnega razpisa minister za šolstvo dodeli koncesijo za izvajanje javnoveljavnega izobraževalnega programa. Višješolsko izobraževanje je mogoče tudi v zasebnih šolah, ki jih ustanovijo pravne ali fizične osebe in izpolnjujejo pogoje za izvajanje javnoveljavnega programa, imajo ustrezen predavateljski zbor, prostore, opremo, pri delodajalcih zagotovljena mesta za praktično izobraževanje študentov, verificirana pri pristojni zbornici ter so vpisane v razvid višjih strokovnih šol.« (Ministrstvo za šolstvo in šport, višješolsko izobraževanje, 2015)

3.1 Vpis v višjo šolo

Vpis v višjo šolo ureja višja prijavnna služba (Višja prijavnna služba, 2015). Za vpis na višjo šolo sta razpisana dva načina študija, in sicer redni in izredni. Študij na daljavo je le oblika izrednega študija, ki ga izvajajo nekatere šole. Za izvedbo tega uporabljajo različna virtualna učna okolja/spletne učilnice, ki omogočajo, da so študenti s pomočjo klepetalnic, forumov in drugih spletnih orodij ves čas študija povezani s študijskimi kolegi, z mentorji in s predavatelji.

Študent_ka višje šole je lahko vsak, ki uspešno konča gimnazijski program ali splošno izobraževanje, srednjo šolo za poklicno in strokovno izobraževanje ali je končal izobraževanje odraslih. Končana doba srednjega šolanja mora biti najmanj 4 leta.

Vpišejo se lahko tudi tisti, ki imajo opravljen mojstrski, delovodski ali poslovodski izpit, opravijo preizkus znanja (slovenski jezik in matematika ali tuji jezik) in imajo 3 leta delovnih

izkušenj. S 3-letno srednjo poklicno šolo se ni mogoče vpisati v višjo šolo (Višješolska prijavna služba, 2015).

Starostne omejitve za vpis v redni ali izredni način študija ni, vendar mora študent_ka, če je sprejet v redni študij, obiskovati predavanja in opravljati druge študijske obveznosti skupaj z rednimi študenti. Opravljene študijske obveznosti so namreč pogoj za napredovanje in končanje študijskega programa (Višješolska prijavna služba, 2015).

3.1.1 Višja strokovna šola Doba

Višja strokovna šola na Dobi je samostojna organizacijska enota DOBA EPIS in je bila ustanovljena leta 1998. DOBA EPIS se je 27. 12. 2011 preoblikovala iz neprofitnega zavoda v DOBA EPIS d. o. o. (Doba, 2015) V okviru DOBE EPIS, d. o. o. izvajajo višješolske programe, srednješolske programe poklicnega in strokovnega izobraževanja ter gimnazijski program. Imajo pa tudi aktivnosti v okviru Inštituta za raziskave in razvoj.

Skupno je bilo v študijskem letu 2011/2012 na VSS Doba vpisanih 585 rednih in izrednih študentov. Po načinih in oblikah študija je bilo vključenih 133 rednih, 277 izrednih tradicionalnih, 175 študentov študija na daljavo (Letno poročilo, interno gradivo, 2012).

Na VSS Doba so v študijskem letu 2011/2012 izvajali šest višješolskih študijskih programov, in sicer Poslovni sekretar, Ekonomist, Varstvo okolja in komunala, Informatika, Organizator socialne mreže in Velnes. Za izvajanje vseh navedenih višješolskih študijskih programov so vpisani v Razvid izvajalcev javnoveljavnih programov vzgoje in izobraževanja pri Ministrstvu za šolstvo in šport RS.

Višješolski študijski program Poslovni sekretar izvaja od študijskega leta 1999/2000, usklajenega z bolonjsko deklaracijo od leta 2008. 21. januarja 1999 jim je Ministrstvo za šolstvo in šport RS dodelilo koncesijo za izvajanje rednega študija po tem programu. Program izvajajo za redne in izredne študente v tradicionalni obliki študija ter za izredne študente v obliki študija na daljavo/e-študija. Študenti_ke pridobijo raven izobrazbe 6/1 in naziv strokovne izobrazbe poslovni_a sekretar_ka. Višješolski študijski program Ekonomist je bolonjski program in nadomešča predhodna višješolska strokovna programa Komerčalist in Računovodja. Program v tej obliki izvajajo od leta 2008. Izvajajo ga samo za izredne študente v tradicionalni obliki študija in v obliki študija na daljavo/e-študija. Študenti pridobijo raven

izobrazbe 6/1 in naziv strokovne izobrazbe ekonomist_ka. Višješolski študijski program Varstvo okolja in komunala je bolonjski program in nadomešča predhodni višješolski strokovni program Komunala. Program v tej obliki izvajajo od leta 2008. Program izvajajo samo za izredne študente v tradicionalni obliki študija. Študenti pridobijo raven izobrazbe 6/1 in naziv strokovne izobrazbe inženir_ka varstva okolja in komunale. Višješolski študijski program Informatika je bolonjski program. Program v tej obliki izvajajo od leta 2008. Program izvajajo samo za izredne študente v tradicionalni obliki študija. Študenti pridobijo raven izobrazbe 6/1 in naziv strokovne izobrazbe inženir_ka informatike. Višješolski študijski program Organizator socialne mreže je bolonjski program, ki ga izvajajo od leta 2008. Program izvajajo samo za izredne študente v tradicionalni obliki študija. Študenti pridobijo raven izobrazbe 6/1 in naziv strokovne izobrazbe organizator_ka socialne mreže. Višješolski študijski program Velnes je bolonjski program, ki ga izvajajo od leta 2011. Program izvajajo samo za izredne študente v tradicionalni obliki študija in v obliki študija na daljavo/e-študija. Študenti pridobijo raven izobrazbe 6/1 in naziv strokovne izobrazbe organizator_ka velneških storitev (Doba, 2015).

3.2 VIŠJEŠOLSKI PREDAVATELJ

Problematika in specifična višješolskih predavateljev v slovenskem prostoru še nista dovolj raziskani in priznani, deloma pa ju v svojih delih obravnavata avtorici Maretič-Požarnik (2010) in Puklek Levpušček, skupaj z Maretič-Požarnik (2014) v okviru programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol. Dosedanje raziskave in teoretične razprave s področja učiteljskih poklicev se v glavnem osredinjajo na delo osnovnošolskih učiteljev, srednješolskih profesorjev in visokošolskih predavateljev (glej na primer Puklek Levpušček 2006, 2007 in Maretič-Požarnik 2009).

3.2.1 Pridobitev naziva predavatelj višje šole

Naziv predavatelj višje šole podeli predavateljski zbor ustrezne šole⁸. Predavatelji so imenovani za dobo petih let in so lahko ponovno imenovani (drugi odstavek 34. člena ZVSI).

⁸To določa prvi odstavek 34. člena Zakona o višjem strokovnem izobraževanju (v nadaljevanju ZVSI), objavljen v Uradnem listu RS, št. 86/04 in 100/13 kot krovni zakon na tem področju. Z imenovanjem mora soglašati tudi komisija za akreditacijo. Če predavateljski zbor še ni konstituiran, predavatelja v naziv imenuje komisija za

Za izvolitev v naziv predavatelja mora kandidat dokazati pedagoške in strokovne dosežke, ki so natančneje naštetih v tretjem odstavku 34. člena ZVSI.⁹

Predavatelj, ki želi biti ponovno imenovan, mora biti pripravljen na nenehno izpopolnjevanje, prav tako mora izkazati praktično usposobljenost za delo s študenti in pedagoške dosežke. Tako mora kandidat tudi pri vnovičnem imenovanju v naziv predavatelja dokazati pedagoške dosežke, povezane z delom na višji strokovni šoli oziroma na visokošolskem zavodu. Prav tako si mora v postopku pridobiti mnenje študentov.¹⁰ Komisija za akreditacijo znotraj šole pa oceni, ali kandidat izpolnjuje vsa merila in pogoje, ter skladno s tem izda ustrezeni sklep oz. odločbo.¹¹ Postopek izvolitve natančneje določa Pravilnik o postopku za imenovanje v naziv predavatelj višje šole (Zakon o višjem strokovnem izobraževanju, 2014).

Pri vseh formalnih pogojih je povsem razvidno, da se nikjer ne presoja emocionalno delo predavatelj_ice. Tudi pri mnenju študentov ni opredeljena ocena z vidika emocionalnega dela.

3.2.2 Višješolski predavatelj_ica v praksi

Delo višješolskega predavatelja je povezano s študenti rednega in izrednega študija. Študenti izrednega študija se lahko odločijo za klasični način študija, na nekaterih višjih šolah pa jim je omogočen tudi študij na daljavo. Delo višješolskega predavatelja je lahko redno ali

akreditacijo. V postopku imenovanja ali izdaje soglasja komisija za akreditacijo ugotavlja izpolnjevanje predpisanih pogojev kandidata in o tem izda sklep. Zoper sklep predavateljskega zbora ali komisije za akreditacijo o imenovanju v naziv predavatelja ni pritožbe, možen pa je upravni spor.

⁹ 34. člen ZVSI določa, da se z merili za prvo imenovanje določijo pedagoški in strokovni dosežki, ki jih kandidat izkaže:

- z ustreznimi delovnimi izkušnjami pri izobraževalnem delu, pripravi študijskih programov, pisanju učbenikov, recenziranju učbenikov, z mentorskim delom z dijaki, vajenci ali študenti, z organiziranjem izobraževalne dejavnosti za podjetja, s strokovnim ali z raziskovalnim delom na področju vzgoje in izobraževanja;
- z delovnimi izkušnjami na ustreznem strokovnem področju, podiplomskim izobraževanjem, objavljenimi strokovnimi članki, patenti ali pri vodenju oziroma sodelovanju v zahtevnih projektih ali z ustreznimi kvalifikacijami, ki jih dokazuje z javno veljavnimi listinami.

¹⁰ Način oblikovanja mnenja določi predavateljski zbor (peti in šesti odstavek 34. člena ZVSI).

¹¹ Postopek za imenovanje v naziv predavatelj višje šole in roki zanje so določeni v Pravilniku o postopku za imenovanje v naziv predavatelj višje šole (v nadaljevanju Pravilnik) – v Uradnem listu RS, št. 76/2014, z dne 24. 10. 2014. Pravilnik v 2. členu (enako kot prvi odstavek 34. čl. ZSVI) določa, da naziv predavatelj podeli predavateljski zbor ustrezne višje strokovne šole. Kandidat mora izpolnjevati z zakonom in drugimi predpisi določene pogoje glede izobrazbe in delovnih izkušenj ter izkazovati vidne dosežke v izobraževanju in na svojem strokovnem področju, v skladu s pravilnikom, ki ureja merila za določitev vidnih dosežkov za pridobitev naziva predavatelj višje šole. Ta se opravi na podlagi javnega razpisa za pridobitev naziva predavatelj, ki ga objavijo šole najmanj enkrat v petih letih (prvi odstavek 4. člena Pravilnika). Za javne šole velja izjema za novo uvedene študijske programe – ta lahko objavi razpis za predavatelje v študijskem programu, ki ga na novo uvaja, potem ko minister odloči, da bo izvajalka tega programa (drugi odstavek 4. člena Pravilnika).

pogodbeno (predavatelj z višješolsko institucijo ni v delovnem razmerju oz. tam ni zaposlen, temveč dela po avtorski ali podjemni pogodbi). Na Višji strokovni šoli Doba Maribor predavatelji delajo večinoma po pogodbi.

Višja strokovna šola Doba Maribor zaposluje za izvedbo pedagoškega procesa pedagoški kader s strokovnimi referencami iz prakse. V programih, ki jih izvaja, so nosilci predmetov in izvajalci pedagoškega procesa imenovani višješolski predavatelji, ki naziv pridobijo v skladu s Pravilnikom o postopku za imenovanje v naziv predavatelja višje šole. Pri izvedbi učnega procesa v klasičnem načinu študija sodelujejo tudi inštruktorji, pri študiju na daljavo pa mentorji.

Na VSS Doba je pri izvajanju pedagoškega procesa v študijskem letu 2011/2012 sodelovalo 50 predavateljic in predavateljev z nazivom predavatelj višje šole, 19 inštruktoric in inštruktorjev višje strokovne šole, pri študiju na daljavo/e-študiju pa še 38 mentoric in mentorjev (Poročilo o izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela na Dobi, 2012).

Predavatelj_ica pri svojem delu uporablja sodobne metode in oblike poučevanja, ki jih zahteva današnji čas – tako zaradi hitrega razvoja kot tudi zahtev trga.

Predavatelj_ica v vzgojnem procesu vedno bolj prevzema vlogo usmerjevalca in ne več toliko podajalca snovi. Na predmet se pripravi vsebinsko, časovno, tehnično, didaktično glede na študente in njihov način študija (klasični, študij na daljavo). Za predavatelja je z vidika intelektualnega, organizacijskega, motivacijskega in emocionalnega dela študij na daljavo velik izziv, saj delo poteka v virtualnem okolju. Virtualna učna okolja so različna; v Sloveniji je najpogosteje zastopan Moodle¹², na Dobi pa Blackboard Learn¹³.

Standardi kakovosti pedagoškega dela so natančno opredeljeni z opomniki za predavatelje. Vodstvo šole skuša s pomočjo teh zagotoviti enakovredno izvajanje standardov pri vseh predmetih v vseh oblikah študija (klasični in študij na daljavo) in doseči večje zadovoljstvo študentov, predavateljev in zaposlenih (Doba, 2015).

Predavateljeve aktivnosti so opredeljene glede na obliko študija, ki ga vodi, in sicer *klasični način* ali *študij na daljavo*. Pri obeh oblikah izobraževanja so aktivnosti predavateljev opredeljene na aktivnosti pred pričetkom izvajanja pedagoškega procesa ter med njim in po njem:

¹² Virtualno učno okolje.

¹³ Najsodobnejše virtualno učno okolje.

- aktivnosti **pred pričetkom** izvajanja pedagoškega procesa (uvodni razgovor z vodjo programa, ureditev komunikacijske podpore, priprava načrta izvedbe predmeta, ureditev predmeta v virtualnem okolju);
- aktivnosti **med izvajanjem** pedagoškega procesa (izvedba uvodnega srečanja, izvajanje kontaktnih ur, sodelovanje z mentorji, spremljanje izpolnjevanja študijskih obveznosti študenta pri predmetu, anketiranje študentov);
- aktivnosti **po izvajanju** pedagoškega procesa (priprava na izpit, izvajanje izpitov, priprava evalvacijskega poročila) in mentorstvo študentom pri pripravi zaključne strokovne naloge.

Za izvedbo pedagoškega procesa pri študiju na daljavo (v nadaljevanju ŠND) veljajo torej enaki standardi kot za izvedbo klasičnega študija. Posebnosti za izvedbo ŠND so (Doba, 2015):

- priprava e-gradiv in e-navodil s tedenskim načrtovanjem aktivnosti za študente;
- 24-urna odzivnost (komunikacija) z mentorji in s študenti med trajanjem predmeta.

3.2.2.1 Vloga predavatelja pri študiju na daljavo in podpora študentu

Stabilna in najsodobnejša tehnična podpora v kombinaciji s celostno pedagoško podporo je pri študiju na daljavo ključnega pomena. Hkrati je to velik pedagoški izziv za predavatelje_ice/mentorje_ice. Treba je usvojiti nove oblike komuniciranja, didaktične pristope, motivacijsko delovanje, predvsem pa usvojiti tehniko dela v virtualnem učnem okolju.

Emocionalno delo predavatelja je tako pred novim izzivom, saj je treba študentom podati povratno informacijo ali jim vsaj odgovoriti v 24 urah. Učni predmeti se izvajajo od štiri do osem tednov. Predavatelj_ica mora ves čas vzdrževati nadzor nad dogajanjem v učnem okolju. Glede na možnosti, ki jih ponuja virtualno okolje, je predavatelj_ica velikokrat zaskrbljen_a, saj ne ve, ali bo vse delovalo v redu. Prednost predavateljevega dela v virtualnem okolju je ta, kot smo že ugotovili, da lahko o prejetih sporočilih razmisli in se šele kasneje, po premisleku, odzove. Pri spletnih predavanjih v živo – webinarjih – in virtualnih govornih urah pa je emocionalno delo oz. upravljanje s čustvi še posebej pomembno. Spletna komunikacija v živo lahko za predavatelja predstavlja dodatno čustveno stisko, saj se

webinarji snemajo in posnetki so tudi kasneje ves čas na voljo. Najsodobnejše virtualno učno okolje Blackboard Learn omogoča študentom_kam in predavateljem_icam, da dostopajo do vseh informacij na enem mestu.

Najpomembnejše pravilo za predavatelje_ice/mentorje_ice je, kot smo že zapisali, da so med trajanjem predmeta 24 ur na razpolago (k čemur so zavezani po pogodbi) za vprašanja, ki jih postavljajo študenti neposredno v forumu predmeta ali preko e-pošte. Znotraj te časovne periode (24 ur) si seveda lahko predavatelj sam izbere, kdaj bo odgovoril. Med trajanjem predmeta velja to za vse dni v tednu, tudi sobote, nedelje in praznike. Predavatelji imajo ob večjem številu študentov tudi mentorje, ki študentom pomagajo. Prav tako ves čas poteka komunikacija med mentorjem in predavateljem.

Študenti pri študiju na daljavo ves čas dobivajo povratne informacije, študij lahko prilagodijo svojemu učnemu tipu, učno okolje omogoča aktivni in praktični študij. Študenti imajo virtualno učilnico nenehno na doseg roke, študirajo lahko od koderkoli, pogoj je le dostop do spletnega omrežja, gradiva so ves čas dosegljiva na medmrežju. Kje in kdaj bodo študirali, je torej njihova odločitev. Ker si lahko študenti sami razporejajo čas (znotraj predpisanega termina in rokov) za študij, se lahko ob študiju posvečajo tudi karieri in družini.

3.2.3 Podpora študentu

Na višji šoli Doba so razvili model celostne podpore študentu (ob sistemu informiranja in svetovanja); ta model vključuje pedagoško, organizacijsko, administrativno in tehnično podporo študentom. Zajema osebno mentorstvo, pri katerem študenta ves čas študija spremlja vodja programa. Z njim lahko študenti komunicirajo po e-pošti, po telefonu ali se dogovorijo za osebni razgovor. Pedagoška podpora pomeni, da so predavatelji za vsa strokovna in tudi druga vprašanja, povezana s predmetom, na voljo na govorilnih urah, po e-pošti in v forumih. Podpore študentom nudijo tudi študijski kolegi, ki predstavljajo skupnost študentov višje šole. Pomoč *študent študentu* je na voljo pri posameznih predmetih, kjer poleg izvajalcev pedagoškega procesa študentom pomagajo študenti drugega letnika, ki jim iz lastnih izkušenj povedo, kako se lotiti posameznega predmeta, da bo uspeh pri študiju še večji.

Na uvodnih srečanjih, ki jih organizira šola, se študenti podrobno seznanijo z načinom dela na šoli. Spoznajo tudi, kako najbolj učinkovito izkoristiti informacijsko podprtost študija. Zelo uspešna je tehnična podpora študentom, saj največ stisk pri delu povzroča strah pred

neznanim. Na šoli so s tem modelom in z vpeljavo tehničnih administratorjev, ki se lahko s pomočjo sistema za oddaljeno pomoč povežejo z računalnikom študenta, zelo uspešno odpravili številne emocionalne stiske študentov. Pri študiju na daljavo potrebujejo študenti različno programsko in strojno opremo, npr. Blackboard Collaborate Launcher in Respondus Lock Down Browser¹⁴, bralnik PDF-dokumentov Adobe Reader¹⁵, Foxit Reader¹⁶ ali druge (Doba, 2015).

Večina predavateljev ni spretna z vsemi temi programi, zato šola poskrbi za dodatna izobraževanja za tehnično podporo, kar pa strahu pred delom v virtualnem okolju ne prežene v celoti. Ustrezno podporo so predavatelji dobili z vpeljavo tehničnih administratorjev na šoli. Velika fleksibilnost podpornega oziroma administrativnega osebja predavateljem_icam omogoča uspešno pedagoško delo.

V študijskem letu 2011/2012 so predavatelje usposabljali na področju priprave predmetov v virtualnem okolju Moodle (za klasični študij) in Blackboard Learn (za študij na daljavo). Nadaljevali so tudi z usposabljanjem za sprotno preverjanje in ocenjevanje znanja pri vseh predmetih. Predavatelji, zlasti tisti, ki so se z izvajanjem pedagoškega procesa srečali prvič, so potrebovali veliko tehnične, pa tudi metodološke in didaktične podpore. Predavatelji so ocenili, da sta obe učni okolji, Moodle in Blackboard Learn, zelo uporabni za doseganje izobraževalnih ciljev pri posameznih predmetih. Vsi ključni kazalniki (program, doseganje ciljev, uporabnost znanj, vodstvo šole) kvalitete dela dosegajo visoke rezultate zadovoljstva, ki celo presegajo zastavljeno ciljno vrednost od 5,8 do 6,1 na sedemstopenjski lestvici (Doba, 2012).

3.2.4 Podpora predavatelju

Predavatelji_ce so ključni pri podpori študentu_kam za doseganje njegovih študijskih ciljev. Dober predavatelj naj bi poleg strokovne usposobljenosti imel predvsem pretanjen občutek za pedagoški vidik svojega dela. S tem namreč vpliva na kakovost študentovega znanja in pozitivne izkušnje v študijskem procesu, ki študenta spodbujajo k nadaljnemu učenju tudi po zaključku študija. Da lahko predavatelji uspešno izpolnjujejo zahteve sodobnih pedagoških pristopov, se morajo nenehno usposabljati. Pod okriljem VSŠ Doba se predavatelji_ce redno

¹⁴Program, ki je potreben za reševanje preizkusov znanja/testov/izpitov na daljavo.

¹⁵Program za pregled gradiv.

¹⁶Program za pregled gradiv.

izobražujejo v okviru predavateljskih zborov, na tematskih izobraževanjih in v okviru vsakoletnega razvojnega dne. Izobraževanja predavateljem pomagajo pri kakovostnejšem delu s študenti. Predavatelju je močna podpora strokovni aktiv šole, ki ga sestavljajo predavatelji istega predmetnega področja oz. sorodnih skupin. Komisijo za spremljanje kakovosti in zagotavljanje kakovosti višje šole sestavlja pet predavateljev in dva študenta (Doba, 2015).

Po zgledu modela celostne podpore študentom bi, poleg že delujoče tehnične in administrativne podpore, bilo potrebno zagotoviti podporo, ki bi zajemala tudi metodološko in didaktično področje ter *emocionalno podporo, ki bi jo predavatelj nudil kolegu – predavatelju.*

Tako kot je predavatelj_ica med izvajanjem predmeta pogodbeno zavezan_a nuditi študentu_ki tehnično in vsebinsko pomoč, predvsem pa emocionalno podporo, tako bi torej izkušen predavatelj_ica bil_a dodeljen_a kot 24-urna pomoč oziroma mentor tudi novemu predavatelju. Z njim bi delil svoje izkušnje oziroma svoj model emocionalnega dela, na primer kako se odzvati ob neprimernem, žaljivem pisanju študentov, ob nestrpnostih v timih, ob pritoževanju nad oceno, ob pripombah študentov glede obsega dela ... Novi predavatelj_ica bi se tako zavedal in vedno bolj ozaveščal, da na svojem delovnem mestu opravlja tudi emocionalno delo. Poučevanje v virtualnem okolju namreč zahteva specialna znanja in veščine, ki sodijo na področje novodobne didaktike.

Poučevanje v virtualnem okolju namreč zahteva specialna znanja in veščine, ki sodijo na področje novodobne didaktike.

Takšna podpora predavatelju_ici bi zajemala pedagoške, organizacijske in administrativne napotke. Enako pomembna pa bi bila tudi emocionalna podpora, ki bi jo nudili s telefonskimi pogovori ali SMS-sporočili. Obstajata sicer že predavateljski in mentorski forum, a imata oba 24-urno odzivnost, kar za predavatelja_ico, ki mora v tem času odgovoriti študentu, ni dovolj hitro. Pa tudi sicer je v obeh forumih veliko tehnične, organizacijske in administrativne pomoči, nekaj pedagoške, zelo malo pa emocionalne.

Kot višješolska predavateljica sem pri svojem delu emocionalno podporo nudila najmanj štirim novim višješolski predavateljicam (telefonski kontakti; pomagala sem jim pri tvorbi besedil/sporočil, posredovala sem jim svoja sporočila študentom kot vzorec, usmerila sem jih v situaciji, ko niso znale naprej, jih bodrila, ko so obupavale, ko jih je bilo strah, z dvema sem se osebno sestajala, da sem jima pomagala, da sta si zaupali in nadaljevali z delom idr.). O

svojem emocionalnem delu in predvsem emocionalni pomoči kolegicam – predavateljicam nisem nikjer spregovorila, tudi nadrejenih o tem nisem obveščala, prav tako tega niso storile kolegice predavateljice. Tako je moja emocionalna podpora ostala prikrita in seveda neplačana. Med sodelavkami in menoj je ostal le poseben odnos, ki mi sicer prinaša zadovoljstvo in dober občutek.

4 EMPIRIČNI DEL NALOGE

V empiričnem delu naloge – v katerem sem preverjala v uvodu zastavljene hipoteze – sem izvedla kvalitativno raziskavo z metodo poglobljenega intervjuja in ankete.

Pisne intervjuje sem opravila s 6 višješolskimi predavatelji, pogodbeno zaposlenimi na Višji šoli Doba Maribor. K sodelovanju sem povabila 13 predavateljev_ic. Vzorčenje je bilo namensko (Hlebec in Mrzel 2012) – izbrala sem tiste (potencialne) udeležence, ki o raziskovalnem predmetu oziroma problemu vedo največ in bi o obravnavani temi dali kar največ podatkov; izbrala sem jih glede na spol – 7 predavateljic in 6 predavateljev, glede na različnost programov, v katerih poučujejo, in glede na to, ali so sodelujejo v klasičnem in študiju na daljavo. Odzvalo se jih je le šest. Glede na manjši odziv sem naredila raziskovalni načrt (Hlebec in Mrzel 2012), in sicer sem intervjuje naslovnikom poslala v pisni obliki z e-pošto, po tej poti so mi sodelujoči v raziskavi svoje odgovore tudi posredovali, nato sem se z njimi še pogovarjala. V intervjuju je torej sodelovalo 6 predavateljev VSS Doba, 4 ženske in 2 moška. Vsi poučujejo v različnih izobraževalnih programih v vseh oblikah študija, ki jih šola izvaja (klasični študij, študij na daljavo). Vsem je zaposlitev na Dobi dodatno delo, ki ga opravljajo poleg redne zaposlitve. Prav tako imajo vsi intervjuvanci večletne izkušnje s poučevanjem (od 3 do 15 let).

Raziskovalno podjetje Mediana na svoji spletni strani (2016) in tudi drugi avtorji (npr. Ritchie, Lewis in Elam, 2013) navajajo, da je intervju dovolj odprt in se mi zdi primerna raziskovalna metoda za pridobivanje podatkov, s katerimi razpolaga le manjša skupina ljudi. Prav tako je to oblika raziskovanja, s katero se najlažje in najbolj približamo respondentu, omogoča namreč tudi poizvedovanje o bolj subjektivnih in tudi zasebnih temah, kar je še posebej značilno tudi za nosilno temo pričujoče raziskave (emocionalno delo).

Med nekdanjimi študenti oz. diplomanti VSS Doba Maribor sem izvedla anketo, ki sem jo poslala ravnateljici šole, ta pa jo je posredovala 319 naslovnikom preko e-pošte. Na prošnjo za sodelovanje v anketi se je odzvalo 272 nagovorjenih diplomantov_k, saj so prav vsi posredovali svoje odgovore. Anketiranje je bilo anonimno in je potekalo od 3. 4. 2013 do 8. 4. 2013. Kot navaja Mesec (2009), sem vzorec izbrala tako, da sem zadostila stvarnim pogojem

(diplomanti VSS Doba), krajevnim (Slovenija¹⁷) in časovnim pogojem (od 3. 4. 2016 do 8. 4. 2016) populacijske skupine.

Anketni vprašalnik, namenjen bivšim študentom_kam Višje šole Doba Maribor, sem po poglobljenem študiju strokovne literature oblikovala s pomočjo spletnega orodja za izdelavo anketnih vprašalnikov 1KA¹⁸.

4.1 Omejitve raziskovanja

K raziskovalnemu intervjuju sem povabila 13 predavateljev_ic/mentorjev_ic Višje strokovne šole Doba Maribor, za sodelovanje v raziskavi oz. intervjuju pa se jih je odločilo le 6.

Slabšo odzivnost povabljenih (le 6 od 13 povabljenih) k intervjuju lahko pripišemo precej intimni temi na profesionalnem področju med znanimi sogovorniki.

Prav tako so vsi intervjuvani predavatelji_ce pogodbeno delajo na isti šoli, zaradi česar ni mogoče opraviti primerjalne analize obravnavanega problema med različni višješolskimi zavodi.

Po analizi intervjujev sem ugotovila, da sem dobila kratke odgovore, pri katerih pa vselej nisem ustrezno nadaljevala s podvprašanji. Tako pri nekaterih vprašanjih nisem dobila želenih podatkov. Vprašanja so bila mestoma tudi nenatančna (npr. Dobila sem odgovor: *Pojem »družbe« je preveč amorfen, da bi lahko kvalificirano odgovoril.*).

Ko gre za omejitve ankete, ki je bila opravljena med nekdanjimi študenti_kami VSS Doba, velja izpostaviti, da so vsi vprašani bili študentje iste šole, in zato pridobljeni podatki ne omogočajo primerjave med različnimi zavodi.

¹⁷ Diplomati_ke prihajajo iz različnih, večjih in manjših, krajev iz Slovenije.

¹⁸ **EnKlikAnketa (1KA)** je brezplačno orodje za izdelavo spletnih anket. Nastaja v okviru Družboslovne informatike (FDV), skupaj z osrednjim globalnim portalom metodologije spletnih anket (WebSM). **1KA** je torej programska oprema za spletno anketiranje oziroma za izdelovanje anket, ki se izvajajo na internetu (1KA, 2012).

4.2 Metodologija raziskovanja

4.2.1 Intervjuji s predavatelji_cami

Izvedla sem kvalitativno metodo zbiranja podatkov s strukturiranim intervjujem, ki je bil sestavljen iz osmih sklopov. Intervjuje sem s šestimi respondenti opravila med 10. in 20. decembrom 2012. V intervjuju so vprašani sodelovali prostovoljno in anonimno. Intervju sem razdelila na naslednje vsebinske sklope: *osnovni podatki*, *sklop a* zajema podatke o delu vprašanih, ki ga opravljajo kot višješolski predavatelji_ce, *sklop b* ponudi vprašanja, povezana z odnosom učitelja do študentov, *sklop c* sprašuje o čustvih predavatelja med poučevanjem, *sklop č* o konkretnih situacijah emocionalnega dela, *sklop d* o regulaciji emocionalnega dela, *sklop e* o zadovoljstvu z zaslužkom. *Zadnje vprašanje* je bilo namenjeno oceni sogovornikov, ali predavateljevo emocionalno delo vpliva na učni uspeh študentov.

Podatki o intervjuvancih:

- **oseba 1:** rojena 1975, po izobrazbi profesorica slovenskega jezika, 8 let izkušenj s poučevanjem, 5 let višješolska predavateljica,
- **oseba 2:** rojen 1946, magister pravnih znanosti, 20 let izkušenj s poučevanjem, 15 let višješolski predavatelj,
- **oseba 3:** rojena 1966, univerzitetni diplomirani ekonomist, 12 let izkušenj s poučevanjem, 10 let višješolska predavateljica,
- **oseba 4:** rojena 1967, profesorica biologije in kemije, 20 let izkušenj s poučevanjem, 10 let višješolska predavateljica,
- **oseba 5:** rojena 1973, magistrica ekonomskih in poslovnih znanosti, 12 let izkušenj s poučevanjem, približno 5 let višješolska predavateljica,
- **oseba 6:** rojen 1982, magister znanosti s področja ekonomije in poslovnih ved, 3 leta izkušenj s poučevanjem, 3 leta višješolski predavatelj.

4.2.2 Anketiranje študentov_k (diplomantov_k)

Vsebinsko-metodološke značilnosti vprašalnika

V uvodu vprašalnika poizvedujemo o objektivnih dejstvih anketirancev (spol, zakonski stan, število otrok, starostna skupina, smer študija, način študija), sledijo vprašanja o prepoznavanju in vrednotenju pomoči in podpore predavatelja študentu pri njegovem delu.

Zanimali so me: občutki/emocije pri sodelovanju s predavateljem (me je spoštoval, razumel, spodbujal, motiviral, mi je nudil dodatno pomoč, me je vodil, usmerjal pri delu), oblike komuniciranja (na predavanju, po e-pošti, v Blackboardu, v Moodleu, na govornih urah, na webinarju), katere od navedenih so bile za študente_ke najbolj koristne oblike sodelovanja, ali menijo, da bi bili brez podpore manj uspešni. Nato sem preverjala, kako ocenjujejo vpliv predavatelja_ice na svojo učno uspešnost (sploh ni bilo vpliva, minimalen vpliv, srednji vpliv, velik vpliv, izjemen oz. ogromen vpliv). Predzadnje vprašanje se nanaša na situacije pri študiju, ko so se počutili nemočne, niso vedeli kako naprej, se pri nalogi niso znašli, so imeli premalo jasna navodila ali ni bilo povratne informacije. Zadnje vprašanje poizveduje o tem, kako jim je v prej naštetih (težkih) situacijah pomagal_a predavatelj_ica.

Vprašalnik sem pripravila v e-obliki s pomočjo spletnega orodja IKA. Diplomanti so prošnjo za sodelovanje prejeli po elektronski pošti, s povezavo do vprašalnika, ki jim jo je posredovala šola.

Merske karakteristike vprašalnika

Veljavnost anketnega vprašalnika sem zagotovila s pregledom ustrezne literature.

Zanesljivost sem zagotovila z natančnimi in enopomenskimi, specifičnimi vprašanji.

Objektivnost sem zagotovila z zaprtim tipom vprašanj.

Vzorec anketirancev

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu študentov, ki so do aprila 2013 že zaključili študij na Višji strokovni šoli Doba Maribor (redni in izredni študij), v raziskavi je sodelovalo **272 diplomantov**. Anketiranje je bilo anonimno in je potekalo od 3. 4. 2013 do 8. 4. 2013.

Postopki obdelave podatkov

Podatke sem prikazala s tabelami in z grafikoni ter izračunala absolutne in tudi odstotne frekvence.

4.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Zastavila sem si naslednja **raziskovalna vprašanja**:

- Ali se višješolski predavatelji na VSŠ Doba zavedajo pomembnosti emocionalnega dela pri delu z višješolskimi študenti?
- Ali se višješolski predavatelji na VSŠ Doba seznanijo z emocionalnim delom med izobraževanjem in ali se zanj usposablja na delovnem mestu in če da, kako?
- Ali je emocionalno delo v izobraževalnih institucijah prepoznano in kako?
- Ali so predavatelji ustrezno nagrajeni za svoje emocionalno delo in če da, kako?
- Ali študenti prepoznajo in cenijo emocionalno delo predavatelja in če da, kako?
- Ali je emocionalno delo bistvenega pomena za uspešnost poučevanja?

Na osnovi zastavljenih vprašanj sem preverjala **štiri** hipoteze:

Hipoteza 1: Predavatelji se zavedajo pomembnosti emocionalnega dela pri delu z višješolskimi študenti.

Hipoteza 2: Predavatelji se v izobraževanju učiteljev in v izobraževanju na delovnem mestu niso seznanili s pomembnostjo, z vsebino in s tehnikami emocionalnega dela s študenti in so prepuščeni sami sebi, samousposabljanju in samoizobraževanju za emocionalno delo.

Hipoteza 3: Študenti prepoznajo in cenijo predavateljevo emocionalno delo.

Hipoteza 4: Emocionalno delo je bistvenega pomena za uspešnost študenta pri študiju.

4.4 Analiza intervjujev z višješolskimi predavatelji_cami

V intervjujih so bili, kot sem že zapisala, pripravljeni sodelovati le nekateri izmed povabljenih višješolskih predavateljev_ic. Vabilu so se odzvale štiri ženske in dva moška. Zanimiva je tudi starostna struktura: najmlajši predavatelj ima 34 let, najstarejši predavatelj pa 70 let. Svoje delo višješolskega predavatelja_ice opravljajo pogodbeno; vsi imajo izkušnje s poučevanjem, kot višješolski učitelji pa delujejo od 3 do 15 let.

Prvo vprašanje, na katerega so vprašani odgovarjali, je poizvedovalo o tem, kako pogosto predavajo kot višješolski predavatelji. Dobili smo naslednje odgovore: *predavam zelo pogosto, približno 2-krat tedensko; vsako študijsko leto; dvakrat letno mesec dni; letno poučujem 2 predmeta pri izrednih in rednih študentih.*

Tudi drugo vprašanje je predpostavljalo zelo konkretne odgovore: *Je vaše delo višješolskega predavatelja dodatno delo ali redno delo?* Vseh šest intervjuvancev je odgovorilo, da delo višješolskega predavatelja opravljajo kot dodatno (pogodbeno) delo. Nihče se torej poklicno ne preživlja zgolj kot višješolski predavatelj, čeprav imajo vsi vprašani veliko izkušenj s poučevanjem.

Predavatelji_ce poučujejo od 50 do 200 študentov letno v različnih programih. Nekateri poučujejo več predmetov.

Delo višješolskega predavatelja je zelo pestro in raznoliko, saj intervjuvanci navajajo, da predavajo, izvajajo seminarske in laboratorijske vaje, preverjajo in ocenjujejo znanje ter študente vodijo pri pisanju sklepne strokovne naloge. Obširneje sta odgovorili osebi 5 in 6. Opisali sta potek svojega dela vse od priprav na do končnega preverjanja znanja in ocenjevanja. Iz povedanega lahko ugotovim, da vsi predavatelji opravljajo podobna dela, le da nekateri svoje delo bolje ubesedijo oz. predstavijo.

Naslednje vprašanje, ki se je glasilo: *Prosim, opišite mi, kakšen je vaš tipični delovni dan višješolskega predavatelja*, ponuja zanimive odgovore. Oseba 1 je podala natančen podatek o tem, da je v šoli 20 minut pred pričetkom predavanj, po njem pa *fotokopira gradivo, ga objavi v Moodlu, se z nosilko predmeta dogovarja o naslednjem srečanju ...* Iz odgovora sem izvedela tudi, da oseba 1 *včasih vse te aktivnosti postori zvečer ali naslednje jutro*. Osebi 2 in 3 sta bili v odgovorih zelo kratki: *pripravim se za predavanja, pogledam vaje, odgovarjam na e-pošto ...* Oseba 4 je opisala vse svoje aktivnosti za pripravo na predavanja in edina navedla, da *pregleda tudi didaktično-metodični načrt srečanja s študenti*. Po srečanju s slušatelji

preveri, ali so dosegli zastavljene cilje, zapiše in analizira dogajanje na predavanjih. Zanimivo, da kot svoje delo navede tudi *pohvalo študentom, da so »danes že nekaj storili zase«*. Osebi 5 in 6, ki sta na prvi, zelo konkretni vprašanji odgovarjali zelo opisno, sta v tem odgovoru kratki in jedrnat: ... *pregledam gradivo, preverim vsebine, odgovorim na e-pošto študentov*.

Tudi iz teh odgovorov lahko sklepam, da vsi predavatelji sicer opravljajo podobno delo, vendar so pri predstavitvi svojega dela lahko bolj ali manj besedno spretni. Iz odgovorov pa je moč razbrati tudi bolj ali manj osebni odnos do opravljenega dela.

Glede na to, da vsi intervjuvanci delo višješolskega predavatelja_ice opravljajo kot pogodbeno delo, so seveda zanimivi odgovori na vprašanje *Zakaj ste se odločili za takšno vrsto dela, če ga primerjate z drugimi vrstami dela?*

Oseba 5 pravi, da se je za delo višješolskega predavatelja odločila zaradi poučevanja samega, saj jo veseli, če se študentje nekaj naučijo. Pove, da rada pomaga in da je ob spoznanju, da je nekoga nekaj naučila, zadovoljna. K temu delu so jo povabili, v njem pa je videla tudi finančno priložnost. Oseba 6 je prišla do spoznanja, da jo takšno delo zelo veseli, saj rada javno nastopa ter podaja svoje znanje in izkušnje. Osebi 2 in 4 sta ugotovili, da ju veseli delo z mladimi in poučevanje sploh.

Oseba 4 poudarja, da se ji zdi to delo kreativno, saj dela z ljudmi, ki imajo pred seboj jasno zastavljene cilje, so odgovorni in zavzeti, poleg tega pa ob tem tudi sama strokovno napreduje. Podobno je ugotovila tudi oseba 1, ki pravi, da zaradi delovnih izkušenj raste tudi kot osebnost. Oseba 3 je zaposlena v svojem podjetju, zato se ji delo višješolskega predavatelja zdi zanimiva dopolnitev dela v gospodarstvu, hkrati pa ponuja dodaten zaslužek.

Razveseljuje dejstvo, da se je večina vprašanih za pogodbeno delo odločila, ker jih to veseli, čeprav ne skrivajo, da jim ta zaposlitev pomeni tudi priložnost za dodaten zaslužek.

Pri naslednjem vprašanju me je zanimalo predvsem, kakšne prednosti ima predavateljsko delo, kakšne ugodnosti oziroma koristi jim ponuja in kaj imajo pri svojem delu najraje.

Oseba 6 je odgovorila, da je njena glavna korist, ki ji jo ponuja to delo, zadovoljstvo z opravljenim delom. Sicer pa se jim zdijo zanimivi tudi fleksibilni delovni čas, delo z ljudmi, prenašanje znanja na mlajše generacije ter komunikacija z vedno novimi in različnimi ljudmi. Oseba 1 je posebej poudarila, da so študentje zelo motivirani in je z njimi lepo delati. Podobno

razmišlja tudi oseba 4, še globlje gre oseba 5, ki pravi, da *s svojim prenašanjem znanja na mlajše generacije pomaga ljudem, ki vidijo in spoznajo, da zmorejo.*

Zanimivo, da so predavatelji govorili predvsem o koristih tistih, ki jih poučujejo, in ne toliko o svojih lastnih koristih. Nikjer v odgovorih tudi ni zaznati (glede na besedi *korist* in *ugodnost*, po katerih sem spraševala), da bi intervjuvanci omenjali finančno korist ali ugodnost.

Če smo pri prejšnjih vprašanjih iskali koristi in ugodnosti ter govorili o zadovoljstvu pri delu, je naslednje vprašanje spraševalo o slabostih dela višješolskega predavatelja: *Katere pa so slabosti pri vašem predavateljskem delu? Česa ne marate pri svojem delu? Ali do česa čutite odpor?*

Štirje predavatelji (osebe 1, 3, 5 in 6) so odgovorili, da pri tem delu *ne vidijo slabosti in ne čutijo nobenega odpora, saj je delo prijetno, oni pa uživajo v vlogi predavatelja.* Preostala dva predavatelja (osebi 2 in 4) sta kot *slabost* navedla *indiferentnost in neodzivnost študentov*, pa tudi to, da se *želi pogajati za ocene, so večno nezadovoljni in goljufajo* (a to so le izjeme, je povedala oseba 4).

Ugotovimo lahko, da imajo intervjuvani predavatelji zelo pozitiven odnos do dela, ki ga opravljajo; pričakovati pa je, da prihaja tudi do določenih odstopanj. Intervjuvanci sami poudarjajo, da so to zgolj izjeme (oseba 4).

Glede na zadovoljstvo, ki so ga intervjuvanci izražali v prejšnjih odgovorih, so bili odgovori na naslednje vprašanje: *Je to delo naporno? Zakaj? Kaj je najbolj naporno?* pričakovani.

Intervjuvanci so namreč povedali, da *delo ni naporno* (osebi 2 in 3), *zahteva pa veliko energije in časa.* Kar trije predavatelji (osebe 1, 3, 4) pravijo, da je najbolj *naporno iskati vedno nove poti za še boljše podajanje snovi, včasih je težko slediti novostim zaradi množice podatkov in hitrega napredka številnih strokovnih področij.* Najbolj naporno se jim torej zdi *slediti novostim v stroki* (oseba 1 in 4). Oseba 5 pa opozarja tudi na množico *e-pošte*, s katero jo nagovarjajo študentje, in na *časovne omejitve pri delu.* Motijo jo tudi *birokracija in slabše predznanje in delovne navade ter nizka motiviranost študentov.* Osebi 5 je *všeč individualni pristop do študentov (ki ga narekuje šola), ki pa zahteva veliko predavateljevega časa.* Zanimiv je tudi komentar osebe 6, ki pravi, da *čuti odpor* (ne ogovori o napornosti) *do negativnih ocen, ki pa se jim ne more izogniti, če študentje ne izpolnjujejo minimalnih standardov znanj.*

Sklenemo lahko, da je za višješolskega_o predavatelja_ico najbolj naporno obvladovanje časa, ki ga terja pogodbene obveznosti.

Na vprašanje o odnosu predavatelj_ev_ic do študentov vseh 6 intervjuvancev odgovarja, da je njihov odnos s študenti dober, pri tem pa uporabljajo različne besede: *odnos je pozitiven, korekten, dober, zelo dober, v redu, izjemno pozitiven*. Vsi tudi trdijo, da se s študenti veliko pogovarjajo in da dober odnos temelji na medsebojni, dvosmerni komunikaciji, spoštljivosti in sproščnem ozračju. Navajajo, da (večjih) konfliktov s študenti niso imeli; če je prišlo do konflikta, je bilo to zgolj zaradi nezadovoljstva z oceno. Vsi so manjše konflikte zgladili sami, torej niso potrebovali posredovanja druge osebe. Oseba 6 celo navaja, da se je študent, s katerim je imela manjši konflikt zaradi ocene, v prihodnje veliko bolj potrudil pri izdelavi nalog, ki so postale zelo kakovostne.

Naslednje vprašanje je poizvedovalo, kako višješolski predavatelji *pomagajo študentom, ki so se »izgubili«* in sami niso našli poti naprej. Trije intervjuvanci (osebe 1, 5 in 6) so zelo natančno povedali, kako pomagajo študentom, medtem ko sta osebi 2 in 3 navedli, da pomagata študentom predvsem pri pisanju diplomske ali seminarske naloge (s primeri nalog, s spodbujanjem). Oseba 4 je navedla, da so študentje največkrat nemočni v virtualnem okolju, zato jim pomaga tako, da jim opiše pot, ki jo morajo »preklikati« do cilja. Oseba 1 je navedla konkreten primer, ko je pomagala slabovidni osebi (s podaljšanim časom reševanja naloge in z gradivom, ki je imelo večje črke). Osebi 5 in 6 sta govorili o motivaciji, ki jo nudita študentom (tudi individualne dodatne ure, podaljšan rok za oddajo nalog). Zanimivo je, da oseba 6 pove, da *študentje znajo ceniti ponujeno pomoč in se kasneje res potrudijo*, oseba 5 pa navaja, da so takšni *študentje še bolj uspešni in hvaležni*.

Na vprašanje *Ali se tudi vi obračate na študente po kakšno pomoč ali nasvet in na kakšen način vam lahko študenti pomagajo?* so intervjuvanci odgovorili, da načeloma ne iščejo pomoči ali nasvetov pri študentih, vendar jim študentje pomagajo posredno: *s svojimi vprašanji, z izražanjem mnenj, s predlogi vsebin*. Študentke predavateljem pomagajo tudi z *izpolnjevanjem ankete ob koncu predavanj* (oseba 1), saj je to ... *povratna informacija o tem, kako delamo, in smo zato lahko še boljši*.

Najpogostejši odgovor na vprašanje *Prosim, povejte, kako doživljate delo, ki je usmerjeno na študente (redne, izredne, klasični/e-študij)* je bil, da imajo svoje delo radi, raje pa delajo z izrednimi študenti, ki so neprimerno bolj motivirani za študij od ostalih kategorij študentov. Oseba 1 je dodala, da pa se pri *rednih študentih poskuša vživeti vanje in njihov način*

razmišljanja. *Ko vidi, da ji študentje zaupajo in so sproščeni, ve, da je na pravi poti.* Oseba 1 je pravzaprav najnatančneje analizirala doživljanje svojega dela. Zanimiv je tudi komentar osebe 3, ki pravi, da *svoje delo doživlja kot izziv in nenehno učenje.* Oseba 4 pa dodaja, da je *to delo prijetno in izpopolnjujoče*; poudari pa tudi, da *moraš imeti rad ljudi, če želiš to delo opravljati s srcem.*

V naslednjem vprašanju me je zanimalo, *kako po njihovem mnenju na rednega/izrednega študenta gleda današnja družba.*

Samo dva intervjuvanca (osebi 1 in 3) sta zapisala, da *družba na izredne študente gleda pozitivno*; oseba 1 celo navaja, da je neka študentka zaradi študija doživela šikaniranje. Zanimiv je opis osebe 6, ki pravi, da *znanje kot vrednota v družbi ni dovolj cenjeno, zato tudi odnos do študentov ni dovolj pozitiven.* Oseba 5 pa meni, da *izredni študentje potrebujejo samo papir in jim ni toliko do znanja*, kar dopolnjuje tudi trditev osebe 4, ki pravi, da ima *zveza »izredni študent« bolj negativno konotacijo kot redni študent.*

Z naslednjim vprašanjem (*Prosim, govorite o tem, kako se počutite, ko poučujete/delate s študenti (klasična predavanja, individualno svetovanje, e-pošta, forumi, Moodle, Blackboard ...).* *Imate pri delu s študenti kakšne težave, skrbi? Povejte, kakšno situacijo, ko ste občutili neprijetno.*) sem želela izvedeti, kako se predavatelji pri svojem delu počutijo in ali jih tarejo kakšne težave in skrbi.

Oseba 1 je povedala, da *zelo rada poučuje in da se ne spomni, da bi imela kakšne skrbi ali težave.* Odgovor osebe 5 je kratek, vendar čustven, saj pravi, da ima težave s časom in previsokimi cilji, ki si jih postavlja. Osebe 2, 3 in 4 svoje delo *rade opravljajo*, zato se pri tem počutijo *dobro* oziroma celo *odlično* (oseba 2). Neprijetno jim je, če ne najdejo stika s študenti ali kadar vidijo, da študenti snovi nikakor ne razumejo.

Naslednje vprašanje je vezano na prejšnje, saj me je v njem zanimalo, kako predavatelji_ce premagajo slaba občutja, povezane z delom, in ali se o njih s kom pogovarjajo.

Samo osebi 1 in 2 sta povedali, da se v takšnih situacijah skušata *vživeti v študenta, se mu približati in z njim vzpostaviti stik.*

Zanimivi so bili odgovori na vprašanje, *ali se o teh emocijah s kom pogovarjajo.* Povedali so, da se pogovorijo formalno in neformalno, in sicer: s predavateljico nosilko predmeta, z drugimi predavatelji, tudi z organizatorji na Dobi, s sodelavko, osebi 5 in 6 pa se *pogovorita*

celo z ravnateljico. Samo oseba 2 je odgovorila, da se o svojem emocionalnem delu ne pogovarja.

Na del vprašanja: *Ste morda o emocijah govorili že med študijem?* oseba 1 ugotavlja, da *med študijem o emocionalnem delu niso govorili. Tam je bilo govora predvsem o posredovanju znanja, metodah, kar je za uspešno učiteljevanje premalo.* Tudi druge osebe se ne spomnijo, da bi o emocijah govorili med študijem.

Glede na odgovore na naslednje vprašanje *Kako študenti, po vašem opažanju, doživljajo vašo pomoč, ki jim jo ob študiju nudite?*, so študenti v glavnem *zelo zadovoljni, hvaležni oz. zelo hvaležni.* Intervjuvanci so tudi povedali, da se študentje za pomoč pogosto zahvalijo in se zavedajo, da pomoč včasih presega rutinske zadolžitve. Zanimiv pa je tudi komentar osebe 4, ki pravi, da pa so študentje zaradi pretirane pomoči včasih *»pripeti na popkovnico«, posledično pa nehajo brati navodila, vse sprašujejo in so neaktivni.*

Očitno je tudi pri nujenju pomoči treba poiskati pravo mero.

Vseh šest intervjuvancev je povedalo, da ni bistvenih razlik med študenti in študentkami, le da so ženske bolj odprte, moški pa bolj zadržani v komunikaciji.

V naslednjem vprašanju me je zanimalo, ali *predavatelji svoja čustva pri delu oz. interakciji s študenti (neposredni, elektronski) upravljajo (to pomeni: urejajo, potlačijo, skrivajo, namerno prikazujejo, vzbujajo v sebi ...), če da, kako (razmislite: površinsko, globinsko igranje vloge).*

Vseh šest intervjuvancev je zapisalo, da svoja čustva upravljajo, seveda vsak na svoj način. Oseba 1 pove, da *se trudi pred študenti skriti slabo voljo, napetosti in dvome, z veseljem pa pokaže pozitivna čustva.* Oseba 2 s čustvi upravlja tako, da *ne izgubi živcev in v predavalnico ne nosi svojih domačih problemov.* Oseba 3 želi biti profesionalna, zato svoja čustva vedno ureja (ne pove povsem natančno, kako). *Menim, da smo učitelji na nek način igralci, vendar se tega ne da priučiti; ne moreš biti dober, če nimaš rad ljudi ...* je povedala oseba 4. Oseba 5 se o svojih čustvih pogovori s partnerjem ali sodelavko, o njih pa tudi veliko razmišlja. Oseba 6 želi biti pristna, zato svoje emocije pokaže, vendar ima pod kontrolo predvsem negativna čustva.

Naslednje vprašanje je vezano na prejšnje vprašanje: *Ali predavatelji svoja čustva upravljajo? Lahko izpostavite, v kakšnih situacijah, s kakšnim namenom?*

Oseba 1 izreka pohvale po dobro opravljenem delu in tudi sama poskuša biti pozitivno naravnana, saj so zaradi tega študentje bolj zagnani pri svojem delu.

Oseba 6 ugotavlja, da *včasih čuti tudi jezo, predvsem takrat, ko vidi, da študentje niso skoncentrirani in ne sodelujejo*. Vendar poskuša pozornost študentov pridobiti tako, da pove kakšno anekdoto, povezano z učno vsebino. V odgovorih na vprašanje *Kakšne so posledice/učinki emocionalnega dela na ravni študentov zanje (izčrpanost, zadovoljstvo ...)?* so se intervjuvanci razdelili nekako v dve skupini. Tako so štirje odgovorili, da je posledica *emocionalnega dela zadovoljstvo* (osebe 1, 2, 3 in 6), dva pa sta ugotavljala, da *ju to delo izčrpava*.

Prav tako vsi vprašani zatrjujejo, da pozitivno *emocionalno delo predavateljev botruje tudi večjemu vpisu študentov v izbrano šolo*. Svoj emocionalni prispevek k delu predavatelja vprašani največkrat opišejo kot *rabo pozitivnega izrazoslovja in obvladovanje svoje neverbalne komunikacije*.

Iz odgovorov na vprašanje, *ali se predavatelji udeležujejo izobraževanj za uspešnejše sodelovanje s študenti*, sem izvedela, da se vsi intervjuvanci udeležujejo predavanj, ki jih letno organizirajo na Dobi, dve osebi (1 in 4) pa se izobražujeta tudi samoiniciativno (*branje člankov, knjig*).

Z vprašanjem, ki se navezuje na prejšnjega, sem poskušala dobiti odgovore, ali se predavatelji spomnijo obravnavanih tem na predavanjih – in (če da) katera tema jim je bila najbolj všeč.

Dve osebi (1 in 4) sta navedli priimke predavateljev, preostali pa se jih niso spomnili, večina tudi tem ne. Povedali pa so, da jih zanimajo predvsem uporabna znanja (motiviranje študentov, čustvena inteligenca).

Z naslednjim vprašanjem *Vam je pri vašem emocionalnem delu s študenti bila tudi že v pomoč kakšna knjiga, literatura, članek ...?* me je zanimalo, ali predavatelji berejo knjige ali članke s to tematiko. Oseba 6 je povedala, da bere *predvsem literaturo s področja vodenja in celo priporočala nekaj literature*. Oseba 5 *veliko bere; v branje priporoča Zorana Milivojevića*¹⁹. Oseba 4 je navedla dva avtorja (*Jesper Juul*²⁰, *Viljem Ščuka*²¹), oseba 2 pa je povedala, da

¹⁹ Zdravnik in psihoterapevt, ki je specializiran za transakcijsko analizo, predvsem razumevanje emocij v psihoanalizi.

²⁰ Družinski terapevt, ki se ukvarja z novimi pristopi k vzgoji otrok in mladostnikov.

²¹ Zdravnik in psihoterapevt, ki se ukvarja z oblikovanjem osebnosti pri otrocih in odraslih ter z boleznimi, ki so posledica neustreznih družbenih odnosov.

sicer bere literaturo na to tematiko, vendar bi težko izbrala kaj konkretnega. Oseba 1 je priznala, da tovrstne literature ne pozna.

Ugotovim lahko, da se navedena literatura nanaša predvsem na širše pojme v psihologiji, o vodenju, vzgoji. Emocionalno delo pa kljub pojasnilu ni bilo povsem prepoznano.

Intervjuvance sem povprašala tudi, ali so zadovoljni s svojim višješolskega predavatelja. Trije so zadovoljni, dva ne, ena oseba pa pravi, da je dokaj zadovoljna, vendar samo zaradi denarja tega ne bi počela.

Ne glede na to, da je *samo polovica zadovoljnih s finančnim učinkom*, je s svojim delom zadovoljnih vseh šest intervjuvancev.

Pri zadnjem vprašanju so intervjuvanci podajali oceno o vplivu *njihovega emocionalnega dela na uspešnost študenta*. Pet intervjuvancev je trdno prepričanih, da ima emocionalno delo močan vpliv na uspešnost študenta, le oseba 2 pravi, da je ta *vpliv relativno majhen in posreden*. Oseba 1 pa trdi: *Za študenta in njegovo delo je pomembno, kakšen odnos ima profesor ...* Podobno je prepričana tudi oseba 5, ki pravi, da ima *emocionalno delo najpomembnejši vpliv, saj je predavatelj študentu vzor: ne le znanja, ampak človeka*. Oseba 6 dodaja, da je *najpomembneje, da predavatelj v študentu prebudi radovednost in kritično razmišljanje*.

4.5 Analiza ankete s študenti_kami oz. z diplomanti_kami

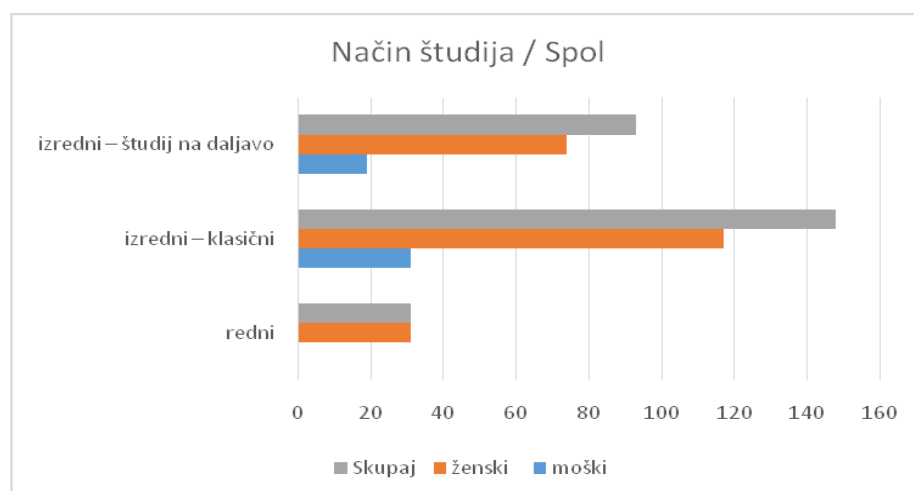
V anketi, s katero sem ugotavljala prepoznavanje emocionalnega dela pri višješolskih predavateljih_cah med študenti_kami oz. diplomanti_kami VSŠ Doba Maribor, je sodelovalo 272 anketirancev, od tega 31 rednih in 241 izrednih študentov, kar je razvidno iz Tabele 4.5.1 in Grafikona 4.5.1. Skupina izrednih študentov je vključevala študente klasičnega študija in študija na daljavo. V vseh kategorijah prevladujejo študentke, saj jih je 222 (81,6 %), moških pa 50 (18,4 %). Med rednimi študenti ni nobenega moškega anketiranca. V raziskavo je tako bilo vključenih 148 študentov klasičnega študija, 31 rednih študentov in 93 izrednih študentov na daljavo.

Tabela 4.5.1: Način študija in spol anketirancev

	Spol		
	moški	ženski	Skupaj
redni	0	31	31
	0,00 %	100,00 %	100,00 %
izredni – klasični	31	117	148
	20,90 %	79,10 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo	19	74	93
	20,40 %	79,60 %	100,00 %
skupaj	50	222	272
	18,40 %	81,60 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.1: Način študija in spol anketirancev



Vir: Lastna analiza (2014)

Vprašanja od št. 2 do št. 5 so preverjala starostno strukturo, zakonski stan, število otrok in smer študija anketirancev.

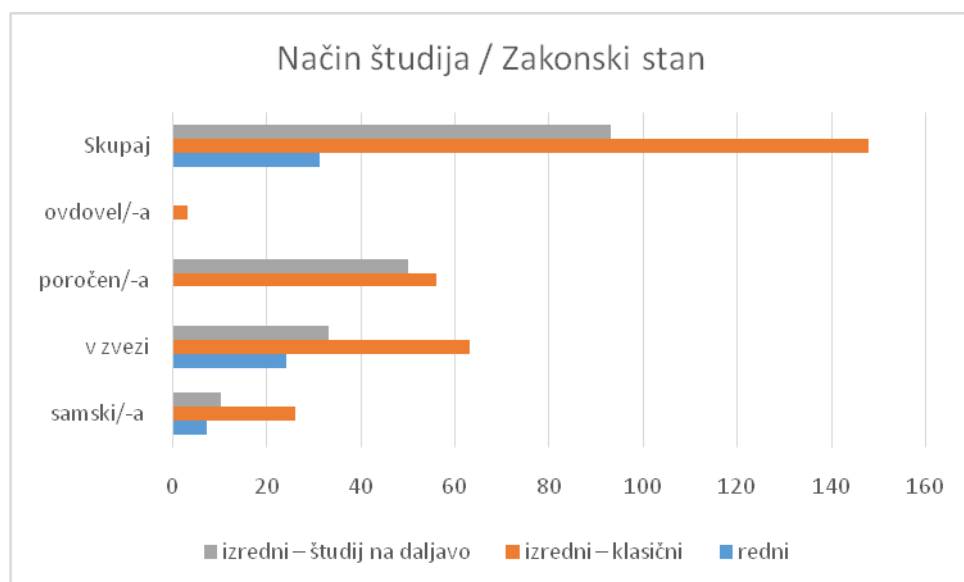
Iz Tabele 4.5.2 in Grafikona 4.5.2 je razvidno, da je večina anketiranih študentov (več kot 70 %) poročenih ali pa v zvezi.

Tabela 4.5.2: Zakonski stan oz. status

	Zakonski stan oz. status:				Skupaj
	samski/-a	v zvezi	poročen/-a	ovdovel/-a	
redni	7	24	0	0	31
	22,60 %	77,40 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
izredni – klasični	26	63	56	3	148
	17,60 %	42,60 %	37,80 %	2,00 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo	10	33	50	0	93
	10,70 %	35,50 %	53,80 %	0,00 %	100,00 %
skupaj	43	120	106	3	272
	15,80 %	44,10 %	39,00 %	1,10 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.2: Zakonski stan oz. status



Vir: Lastna analiza (2014)

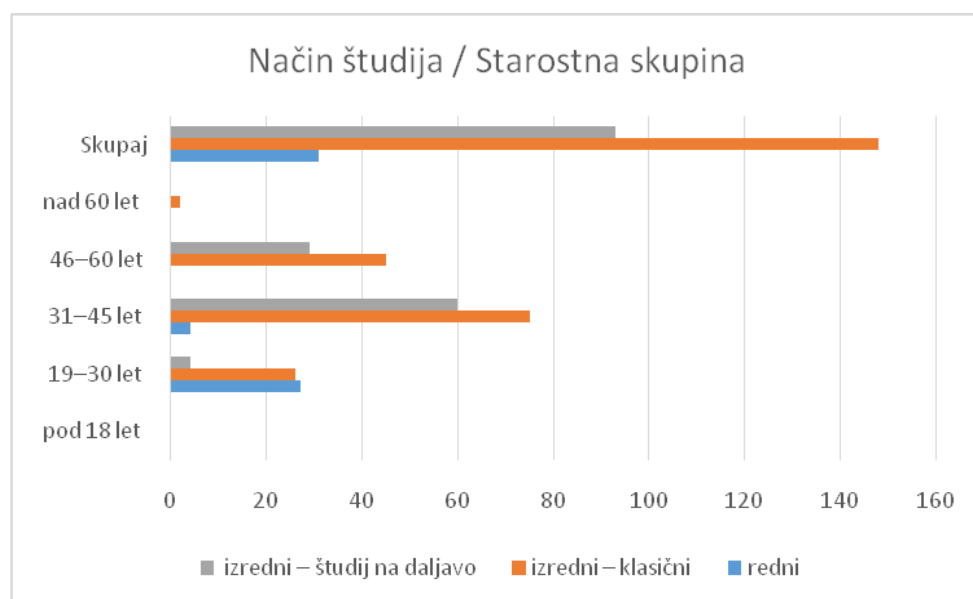
Ugotovila sem, da je večina anketiranih rednih študentov v partnerski zvezi (77,4 %), izredni pa so največkrat poročeni (76,8 %). Višje število samskih je pri rednih študentih (22,6 %) kot pri izrednih (17,6 %). Vse to lahko povežemo tudi s starostno strukturo vprašanih, saj iz Tabele 4.5.3 in Grafikona 4.5.3 razberemo, da je kar 87,1 % rednih študentov starih od 19 do 30 let, pri izrednih pa je stanje povsem drugačno: od 19 do 30 let je starih samo 21 %, večina (51,1 %) je starih od 31 do 45 let, kar velik odstotek pa je tudi nekoliko starejših (od 46 do 60 let), in sicer 27,2 %. Očitno se ljudje za izredni študij odločajo tudi v razmeroma poznih letih. Pri izrednih klasičnih študentih in pri izrednih študentih študija je več kot polovica iz tretje starostne skupine in pribl. 30 % iz četrte starostne skupine.

Tabela 4.5.3: Starostna skupina anketirancev

	V katero starostno skupino spadate?					Skupaj
	pod 18 let	19–30 let	31–45 let	46–60 let	nad 60 let	
redni	0	27	4	0	0	31
	0,00 %	87,10 %	12,90 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
izredni – klasični	0	26	75	45	2	148
	0,00 %	17,60 %	50,70 %	30,40 %	1,30 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo	0	4	60	29	0	93
	0,00 %	4,30 %	64,50 %	31,20 %	0,00 %	100,00 %
skupaj	0	57	139	74	2	272
	0,00 %	21,00 %	51,10 %	27,20 %	0,70 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.3: Starostna skupina anketirancev



Vir: Lastna analiza (2014)

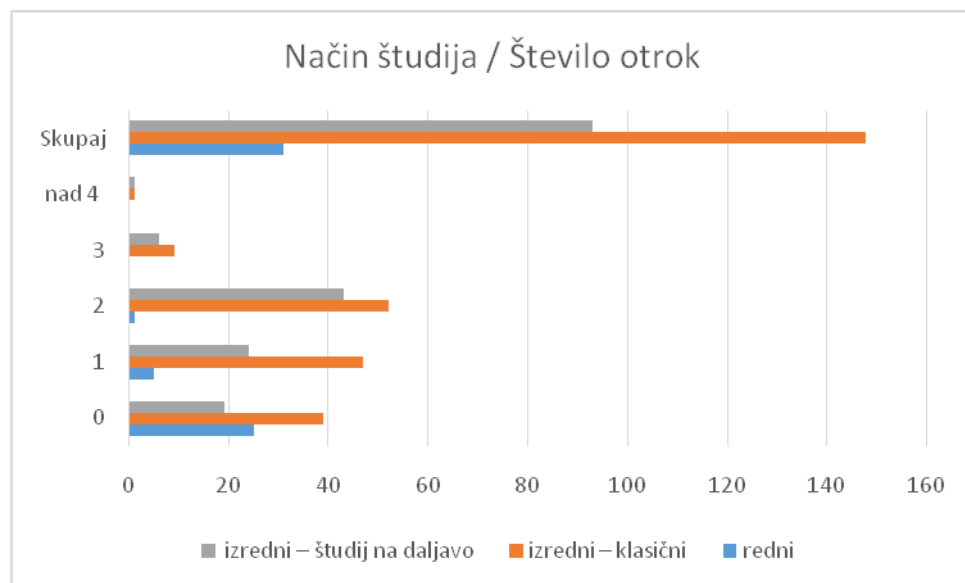
Družinske obveznosti močno vplivajo na študij, zato sem anketirance spraševala tudi o številu otrok, ki jih imajo. Tabela 4.5.4 in Grafikon 4.5.4 prikazujeta, da je kar 80,7 % rednih študentov brez otrok, medtem ko ima približno 65 % izrednih študentov enega ali dva otroka, približno 7 % pa 3 ali več. Pri izrednih študentih je slika seveda povsem drugačna, saj ima otroke več kot 76 % študentov, v povprečju dva; samo 6,6 % ima po tri otroke.

Tabela 4.5.4: Način študija in število otrok

	Število otrok					
	0	1	2	3	nad 4	skupaj
redni	25	5	1	0	0	31
	80,70 %	16,10 %	3,20 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
izredni – klasični	39	47	52	9	1	148
	26,40 %	31,70 %	35,10 %	6,10 %	0,70 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo	19	24	43	6	1	93
	20,40 %	25,80 %	46,20 %	6,50 %	1,10 %	100,00 %
skupaj	83	76	96	15	2	272
	30,60 %	27,90 %	35,30 %	5,50 %	0,70 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.4: Način študija in število otrok



Vir: Lastna analiza (2014)

Največji delež rednih študentov (93,6 %) in izrednih študentov na daljavo (65,5 %) je vključenih v program Poslovni sekretar, kot je razvidno iz Tabele 4.5.5 in Grafikona 4.5.5.

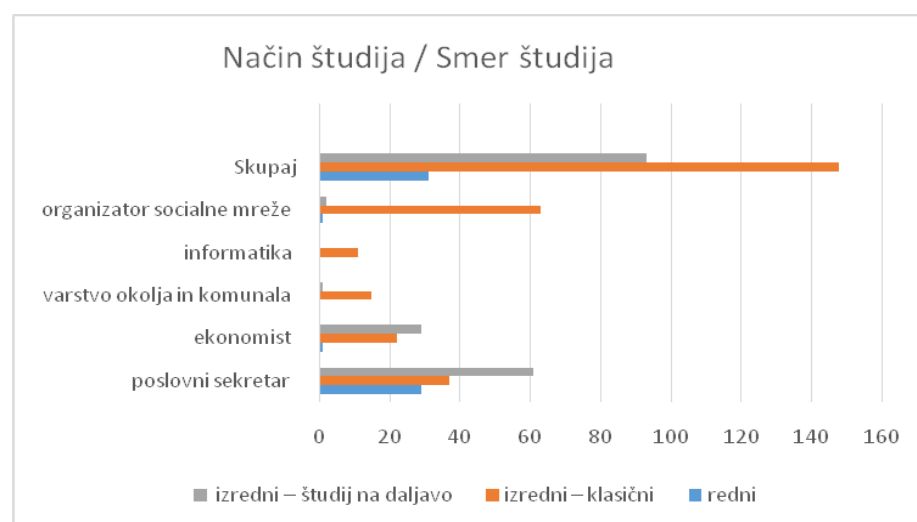
Medtem ko kar 1/4 izrednih študentov_k obiskuje program Poslovni sekretar, jih je 42,6 % vključenih v program Organizator socialne mreže. Vzrok, da večina anketiranih študentov_k študirala v programu Poslovni sekretar, je zagotovo v tem, da je to študij s koncesijo, podobno je tudi pri izrednih študentih_kah, saj jih je v tem programu študiralo 90,6 % vseh vprašanih. Tabela 4.5.5 prikazuje, da na VSŠ Doba izvajajo še druge programe, in sicer Ekonomist, Varstvo okolja in komunala, Informatika, pa tudi novi program Velnes, ki pa ni vključen v raziskavo, ker do anketiranja (april 2013) študija še nihče ni zaključil.

Tabela 4.5.5: Smer študija

	Smer študija					
	poslovni sekretar	ekonomist	varstvo okolja in komunala	informatika	organizator socialne mreže	skupaj
redni	29	1	0	0	1	31
	93,60 %	3,20 %	0,00 %	0,00 %	3,20 %	100,00 %
izredni – klasični	37	22	15	11	63	148
	25,00 %	14,90 %	10,10 %	7,40 %	42,60 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo	61	29	1	0	2	93
	65,60 %	31,10 %	1,10 %	0,00 %	2,20 %	100,00 %
skupaj	127	52	16	11	66	272
	46,70 %	19,10 %	5,90 %	4,00 %	24,30 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.5: Smer študija



Vir: Lastna analiza (2014)

Na vprašanje, v katerem sprašujem o pozitivnem emocionalnem delu *Ali ste pri predavatelju prepoznali pomoč in podporo, ki vam jo je pri študiju nudil?* že bežen pogled v podatke,

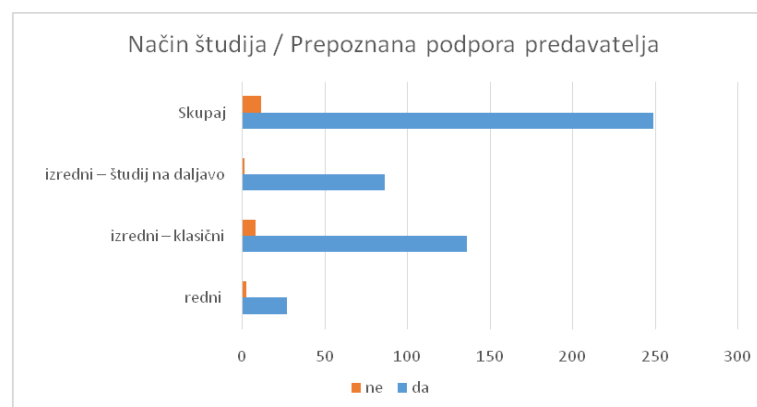
prikazane v Tabeli 4.5.6 in Grafikonu 4.5.6, pove, da tako redni študentje_ke (93,1 %) kot izredni klasični (94,4 %) v veliki večini zaznavajo pomoč in podporo predavatelja_ice. Le 6,9 % rednih študentov in 5,6 % izrednih klasičnih študentov_k ni prepoznalo te pomoči. Zanimivo je, da so podporo najmočneje zaznali izredni študentje_ke študija na daljavo (98,8 %). Ta podatek seveda ne preseneča, saj celotna interakcija predavatelj–študent poteka v virtualni učilnici (Blackboard), v kateri je predavatelj_ica v 24 urah dolžan odgovoriti na vprašanja študentov, kakor mu/ji nalaga pogodba o delu. Komunikacija na daljavo se spremlja tudi s kamero, in tako so vsi zapisi oz. pogovori trajni. V taki obliki dela predavatelji dajo od sebe vse moči, da pomagajo študentom čez ovire in jih pripeljejo do zelenih ciljev. Prav tako je taka oblika dela v primerjavi s klasičnim frontalnim predavanjem veliko bolj individualna, saj je predavatelj v neposrednem stiku s posameznikom, s katerim še lažje vzpostavi odnosni govor kakor z večjo skupino ljudi v predavalnici.

Tabela 4.5.6: Prepoznana podpora predavatelja_ice

	Ali ste pri predavatelju_ici prepoznali pomoč in podporo, ki vam jo je pri študiju nudil?		
	da	ne	skupaj
redni	27	2	29
	93,10 %	6,90 %	100,00 %
izredni – klasični	136	8	144
	94,40 %	5,60 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo	86	1	87
	98,80 %	1,20 %	100,00 %
skupaj	249	11	260
	95,80 %	4,20 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.6: Prepoznana podpora predavatelj_ice



Vir: Lastni, 2014

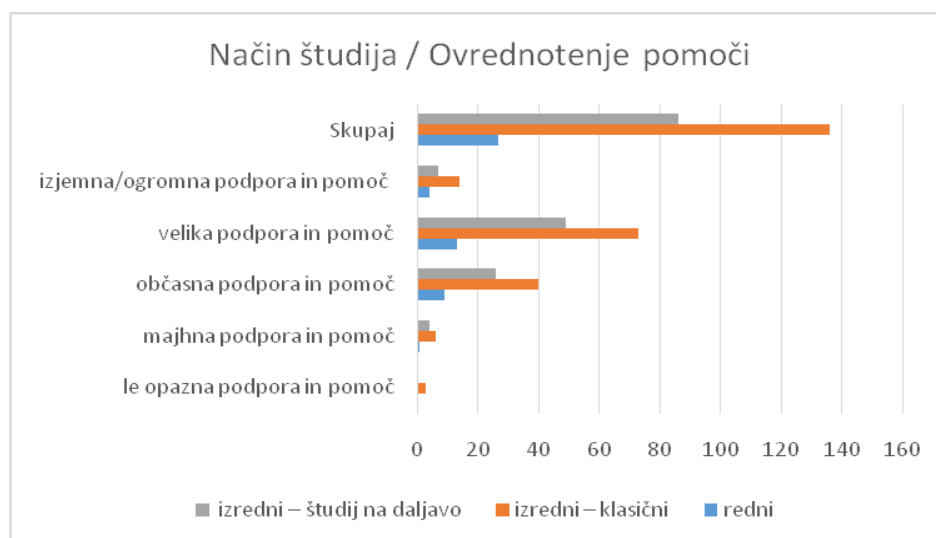
Študentje_ke so z vprašanjem *Kako bi ovrednotili to pomoč in podporo?* vrednotili pomoč in podporo predavateljev v petih stopnjah (le opazna podpora in pomoč, majhna, občasna, velika in izjemna/ogromna). Iz Tabele 4.5.7 in Grafikona 4.5.7 razberemo, da študentje močno zaznavajo podporo in pomoč predavateljev, saj jih je kar 54,2 % zaznalo *veliko podporo in pomoč predavatelja_ice*, 30,2 % pa prepozna *občasno podporo in pomoč*. Odstotki med vprašanimi se bistveno ne razlikujejo glede na vrsto študija.

Tabela 4.5.7: Ovrednotenje pomoči predavatelja_ice

	Kako bi ovrednotili to pomoč in podporo?					
	le opazna podpora in pomoč	majhna podpora in pomoč	občasna podpora in pomoč	velika podpora in pomoč	izjemna / ogromna podpora in pomoč	skupaj
redni	0	1	9	13	4	27
	0,00 %	3,70 %	33,30 %	48,20 %	14,80 %	100,00 %
izredni – klasični	3	6	40	73	14	136
	2,20 %	4,40 %	29,40 %	53,70 %	10,30 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo	0	4	26	49	7	86
	0,00 %	4,60 %	30,20 %	57,00 %	8,20 %	100,00 %
skupaj	3	11	75	135	25	249
	1,20 %	4,40 %	30,10 %	54,20 %	10,10 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.7: Ovrednotenje pomoči predavatelja_ice



Vir: Lastna analiza (2014)

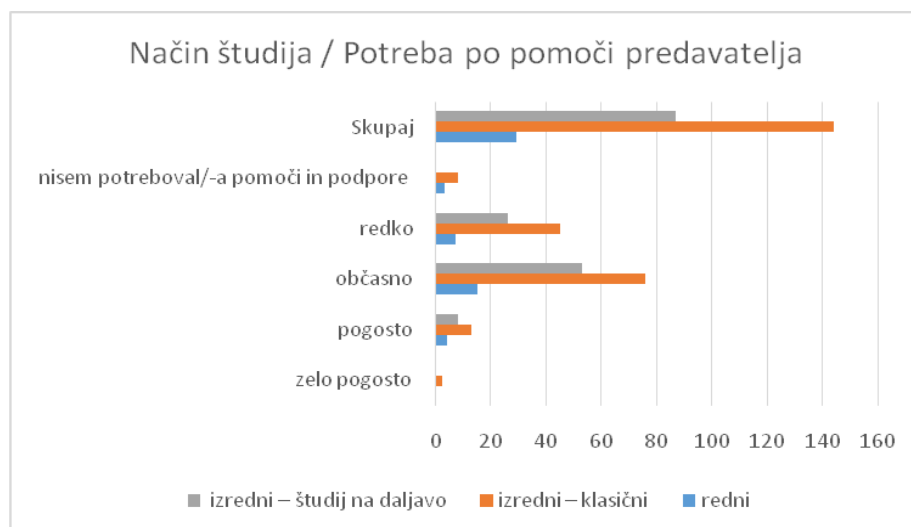
S petstopenjsko lestvico (*zelo pogosto, pogosto, občasno, redko, nisem potreboval pomoči in podpore*) so anketiranci ocenjevali tudi pogostost pomoči in podpore predavatelja pri njihovem študiju (Tabela 4.5.8 in Grafikon 4.5.8). Večina študentov (55,4 %) v vseh vrstah študija je pomoč potrebovala občasno, 30 % pa redko. Pri rednih študentih 10,3 % študentov pomoči in podpore sploh ni potrebovalo. Vse kaže, da več pomoči (v vseh oblikah študija) potrebujejo izredni študentje. Sklepamo lahko, da gre za starejše kandidate, ki so manj veščni e-orodij in zato večkrat potrebujejo pomoč mentorja.

Tabela 4.5.8: Potreba po pomoči predavatelja_ice

	Kako pogosto ste potrebovali pomoč in podporo predavatelja_ice pri vašem študiju?					
	zelo pogosto	pogosto	občasno	redko	nisem potreboval/-a pomoči in podpore	skupaj
redni	0	4	15	7	3	29
	0,00 %	13,80 %	51,70 %	24,20 %	10,30 %	100,00 %
izredni – klasični	2	13	76	45	8	144
	1,40 %	9,00 %	52,80 %	31,20 %	5,60 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo	0	8	53	26	0	87
	0,00 %	9,20 %	60,90 %	29,90 %	0,00 %	100,00 %
skupaj	2	25	144	78	11	260
	0,80 %	9,60 %	55,40 %	30,00 %	4,20 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.8: Potreba po pomoči predavatelja_ice



Vir: Lastna analiza (2014)

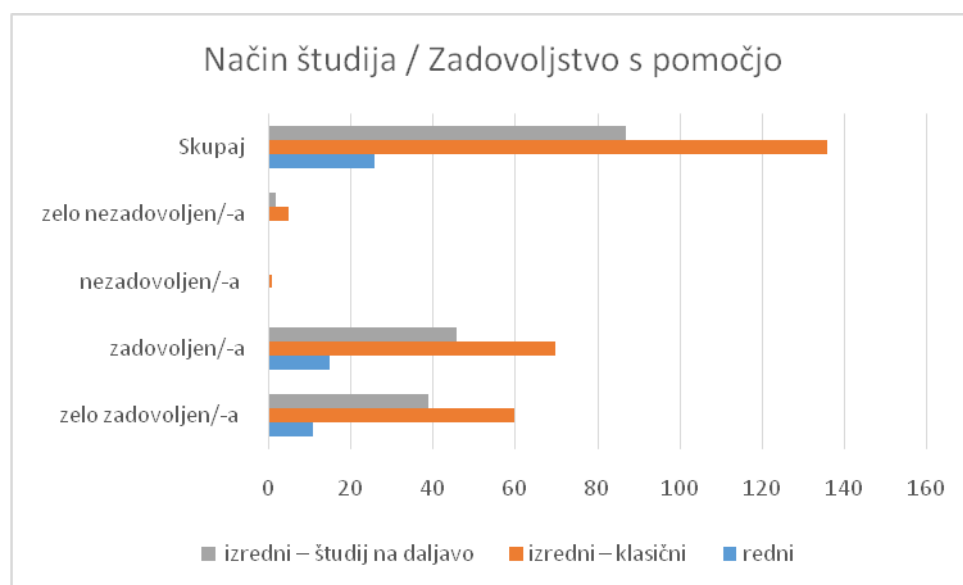
Študentje so ocenjevali tudi, kako zadovoljni so bili s pomočjo in podporo predavatelja (Tabela 4.5.9 in Grafikon 4.5.9). Na petstopenjski lestvici se je pokazalo, da je večina rednih in izrednih študentov v vseh oblikah študija zelo zadovoljnih (44,2 %) ali zadovoljnih (52,6%) s predavateljevo podporo pri delu. Zelo nizek odstotek je tistih, ki so bili nezadovoljni (0,4 %), nekoliko večji pa odstotek tistih, ki so bili zelo nezadovoljni (2,8 %).

Tabela 4.5.9: Zadovoljstvo s pomočjo predavatelja_ice

	Kako ste bili zadovoljni s pomočjo in podporo predavatelja_ice?				
	zelo zadovoljen/-a	zadovoljen/-a	nezadovoljen/-a	zelo nezadovoljen/-a	skupaj
redni	11	15	0	0	26
	42,30 %	57,70 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %
izredni – klasični	60	70	1	5	136
	44,10 %	51,50 %	0,70 %	3,70 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo	39	46	0	2	87
	44,80 %	52,90 %	0,00 %	2,30 %	100,00 %
skupaj	110	131	1	7	249
	44,20 %	52,60 %	0,40 %	2,80 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.9: Zadovoljstvo s pomočjo predavatelja_ice



Vir: Lastna analiza (2014)

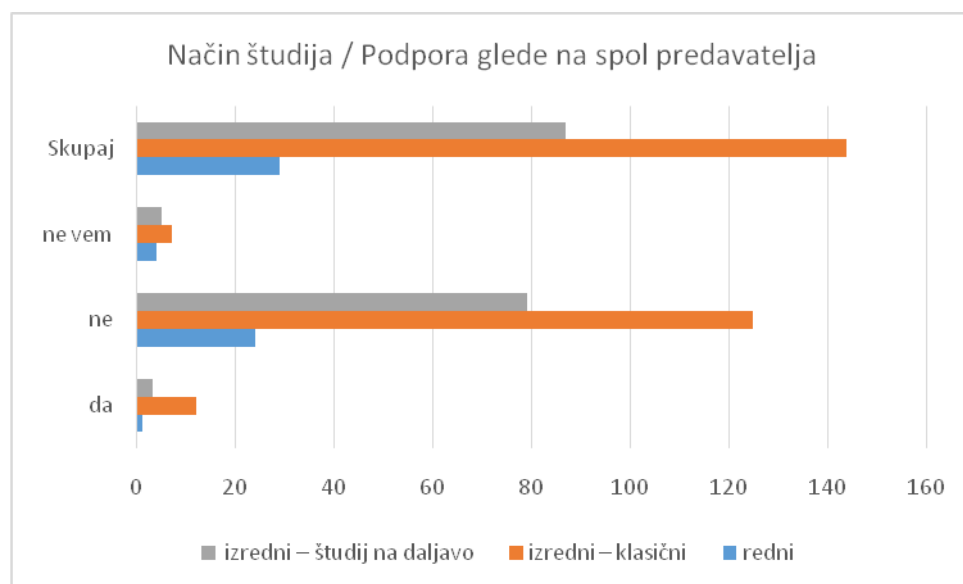
Dokaj jasen je bil odgovor na vprašanje (Tabela 4.5.10 in Grafikon 4.5.10): *Ali menite, da so se pojavljale kakšne razlike pri podpori in pomoči študentom glede na spol predavatelja?* Kar 87,6 % anketirancev je odgovorilo, da ni bilo razlike, 6,2 % pa ne ve, ali je razlika bila ali ne. Tako je samo 6,2 % študentov zaznalo razliko pri nujenju pomoči glede na spol predavatelja. Več kot 80 % študentov meni, da spol predavatelja ni vplival na pripravljenost nuditi podporo študentom. Če primerjamo odgovore študentov glede na program oz. vrsto študija, ki so ga obiskovali, ugotovimo, da v odgovorih na to vprašanje med njimi ni pomembnih razlik.

Tabela 4.5.10: Podpora glede na spol predavatelja

		Ali menite, da so se pojavljale kakšne razlike pri podpori študentom glede na spol predavatelj_ice?			
		da	ne	ne vem	skupaj
redni		1	24	4	29
		3,40 %	82,80 %	13,80 %	100,00 %
izredni – klasični		12	125	7	144
		8,30 %	86,80 %	4,90 %	100,00 %
izredni – študij na daljavo		3	79	5	87
		3,40 %	90,80 %	5,80 %	100,00 %
skupaj		16	228	16	260
		6,20 %	87,60 %	6,20 %	100,00 %

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.10: Podpora glede na spol predavatelja_ice



Vir: Lastna analiza (2014)

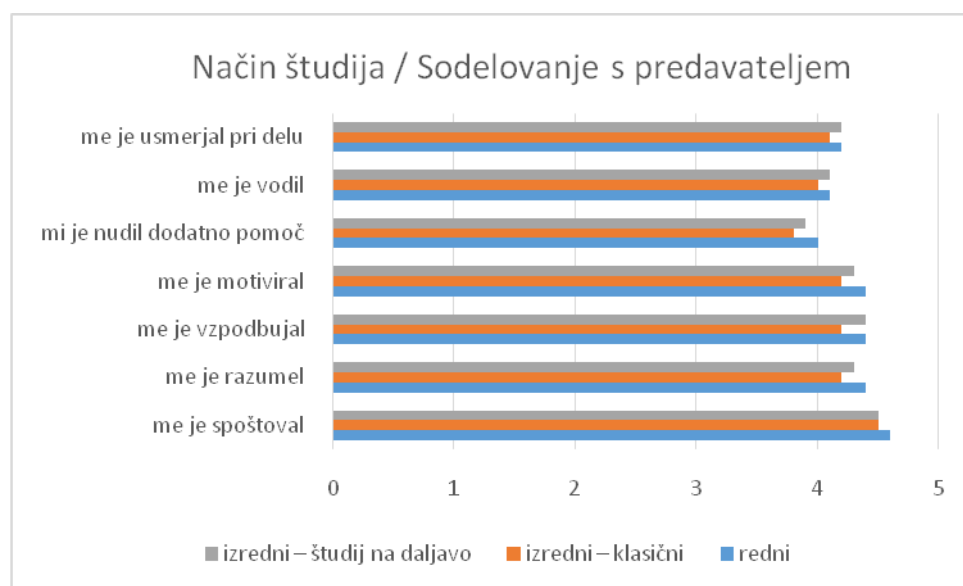
S sedemstopenjsko lestvico sem preverjala, kako so študentje_ke občutili_e svoje sodelovanje s predavatelji_cami (Tabela 4.5.11 in Grafikon 4.5.11). Tako redni kot izredni študentje_ke so zaznali, da jih predavatelji_ce spoštujejo, razumejo, jih spodbujajo in motivirajo, jim nudijo pomoč in jih vodijo ter usmerjajo pri delu. Zanimivo, da je bila razporeditev odgovorov med posamezne kategorije povsem enakovredna (povsod približno od 4,1 do 4,5 %). Sodelovanje s predavatelji_cami je torej zelo pozitivno ocenjeno. 80 % ali več vprašanih (razen pri nudenju dodatne pomoči izrednim študentom, kje je ta odstotek nekoliko manjši – 76 % oz. 78 %) je sodelovanje s predavatelji ocenilo kot pozitivno. Sklepamo lahko, da se med predavatelji in slušatelji vzpostavijo kvalitetni ne samo strokovni, pač pa tudi občečloveški odnosi, ki pomembno pripomorejo k motivaciji, delu in uspehu študentov.

Tabela 4.5.11: Sodelovanje s predavateljem_ico

	Kako ste občutili svoje sodelovanje s predavateljem_ico?						
	me je spoštoval	me je razumel	me je vzpodbujal	me je motiviral	mi je nudil dodatno pomoč	me je vodil	me je usmerjal pri delu
redni	4,6	4,4	4,4	4,4	4	4,1	4,2
izredni – klasični	4,5	4,2	4,2	4,2	3,8	4	4,1
izredni – študij na daljavo	4,5	4,3	4,4	4,3	3,9	4,1	4,2

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.11: Sodelovanje s predavateljem



Vir: Lastna analiza (2014)

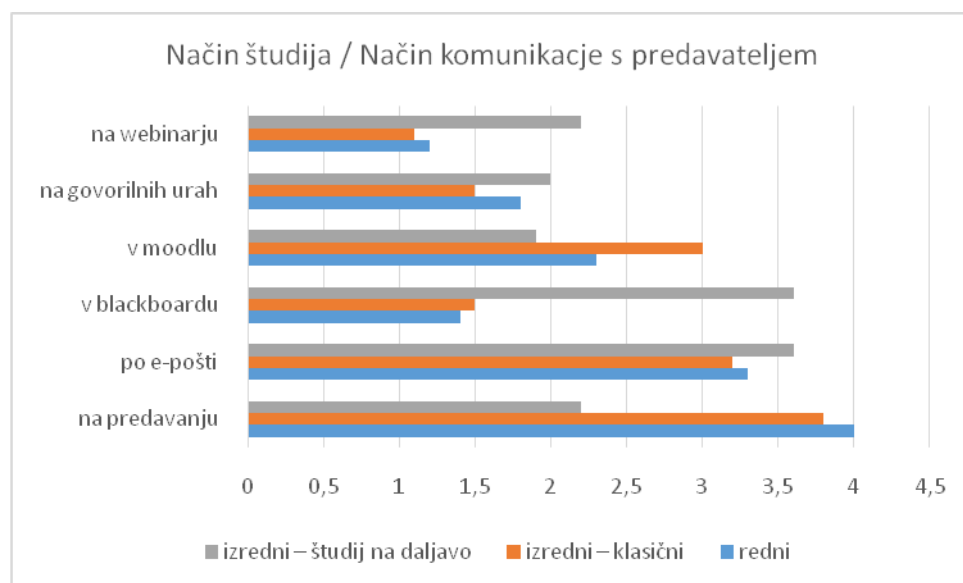
Zanimalo me je tudi, kako študentje komunicirajo s predavatelji (Tabela 4.5.12 in Grafikon 4.5.12). Ugotovila sem, da je največ študentov s predavatelji komuniciralo na predavanjih, po e-pošti ali v Moodleu. Študentje študija na daljavo so se v glavnem posluževali komunikacije po e-pošti in v Blackboardu. Rezultati ne presenečajo, saj so v teh virtualni okoljih predavatelji študentom tako rekoč vedno na voljo, nikomur se nikamor ne mudi, za vprašanja in odgovore je dovolj časa in prev nič od povedanega se ne izgubi, saj ostane trajno zapisano oz. posneto kot računalniška datoteka.

Tabela 4.5.12: Način komunikacije s predavateljem

	Koliko ste komunicirali s predavateljem_ico?					
	na predavanju	po e-pošti	v Blackboardu	v Moodleu	na govornih urah	na webinarju
redni	4	3,3	1,4	2,3	1,8	1,2
izredni – klasični	3,8	3,2	1,5	3	1,5	1,1
izredni – študij na daljavo	2,2	3,6	3,6	1,9	2	2,2

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.12: Način komunikacije s predavateljem



Vir: Lastna analiza (2014)

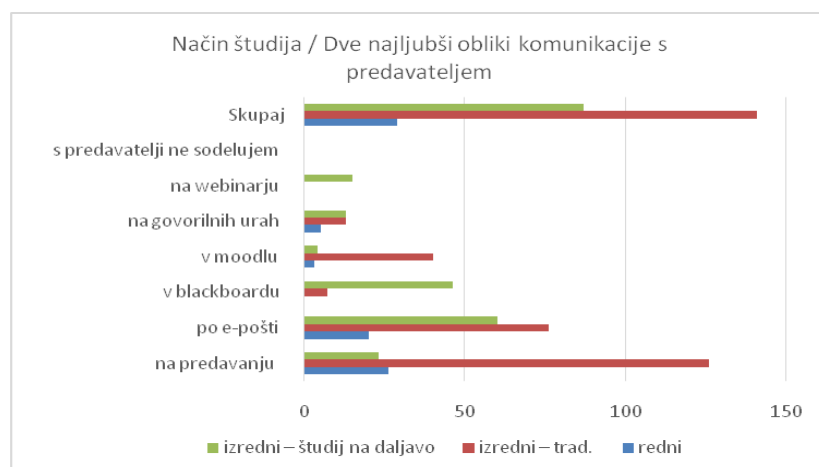
Študentje so navedli dve obliki (Tabela 4.5.13 in Grafikon 4.5.13) najpogostejšega sodelovanja s predavatelji, ki so ju imeli najraje oz. sta bili za njih najkoristnejši, in sicer sodelovanje na predavanjih (68,1 %; pri rednih in izrednih študentih klasičnega študija celo več kot 89 %) ali po e-pošti (60,7 %). Tretje mesto je zasedel Blackboard (20,6 %), razmeroma malo študentov pa obiskuje govorilne ure (12,1 %).

Tabela 4.5.13: Dve najljubši obliki komunikacije s predavateljem_ico

Kateri dve obliki sodelovanja s predavateljem_ico ste imeli najraje oz. sta bili za vas najkoristnejši?								
	na predavanju	po e-pošti	v Blackboardu	v Moodlu	na govorilnih urah	na webinarju	s predavatelji ne sodelujem	Skupaj
redni	26	20	0	3	5	0	0	29
	89,70 %	69,00 %	0,00 %	10,30 %	17,20 %	0,00 %	0,00 %	100,00%
izredni – klasični	126	76	7	40	13	0	0	141
	89,40 %	53,90 %	4,90 %	28,40 %	9,20 %	0,00 %	0,00 %	100,00%
izredni – študij na daljavo	23	60	46	4	13	15	0	87
	26,40 %	69,00 %	52,80 %	4,60 %	14,90 %	17,20 %	0,00 %	100,00%
Skupaj	175	156	53	47	31	15	0	257
	68,10 %	60,70 %	20,60 %	18,30 %	12,10 %	5,80 %	0,00 %	100,00%

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.13: Dve najljubši obliki komunikacije s predavateljem



Vir: Lastna analiza (2014)

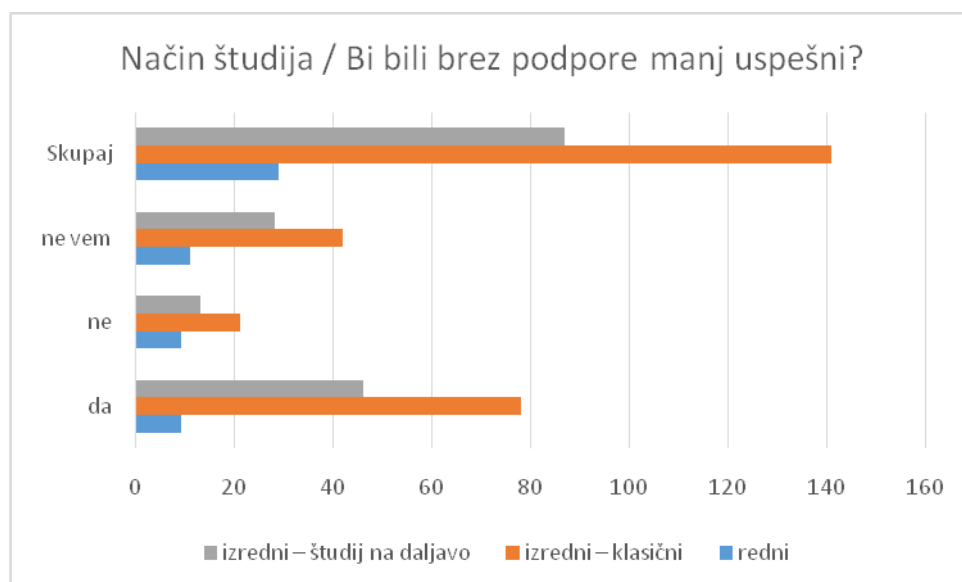
Ali bi brez podpore in spodbud predavatelja_ice bili manj uspešni? je bilo naslednje vprašanje (Tabela 4.5.14 in Grafikon 4.5.14), pri katerem so študenti_ke odgovarjali z *da/ne/ne vem*. 51,7 % študentov_k je priznalo, da bi bili brez pomoč in spodbud predavateljev_ic oz. mentorjev_ic manj uspešni, kar 31,6 % pa se ni moglo odločiti oz. ne vedo, ali podpora in spodbuda predavatelja_ice vplivata na njihovo uspešnost. Odgovori večine vprašanih vendarle potrjuje, da je uspešno delo študenta v veliki mero povezano z naklonjenostjo profesorja in njegovo pripravljenostjo pomagati, ko se pri študiju zatakne.

Tabela 4.5.14: Bi bili brez podpore manj uspešni

		Ali bi brez podpore in spodbud predavatelja_ice bili manj uspešni?			
		da	ne	ne vem	Skupaj
redni		9	9	11	29
		31,00%	31,00%	38,00%	100,00%
izredni – klasični		78	21	42	141
		55,30%	14,90%	29,80%	100,00%
izredni – študij na daljavo		46	13	28	87
		52,80%	14,90%	32,30%	100,00%
Skupaj		133	43	81	257
		51,70%	16,70%	31,60%	100,00%

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.14: Bi bili brez podpore manj uspešni



Vir: Lastna analiza (2014)

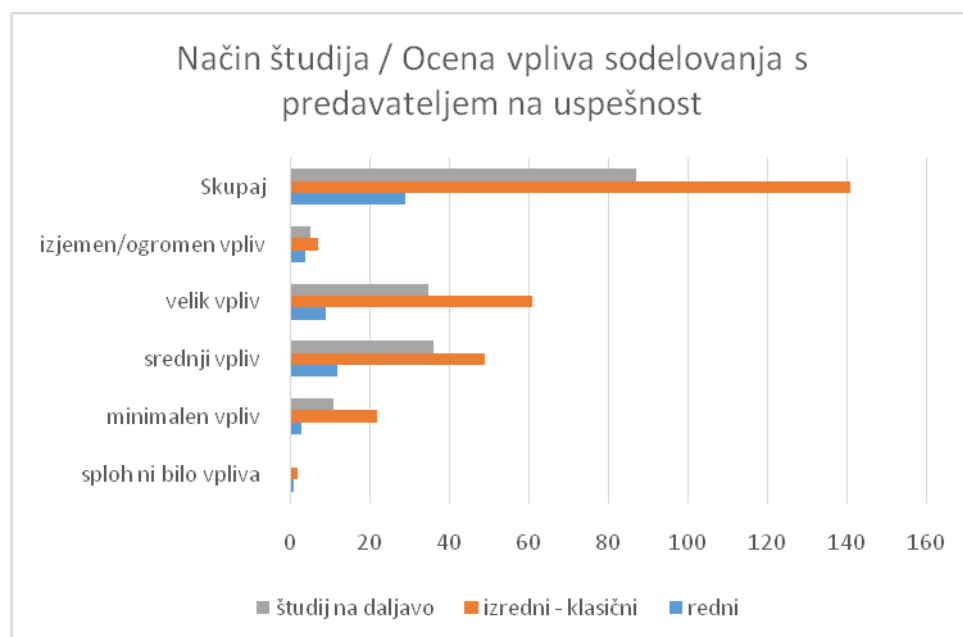
S petstopenjsko lestvico (Tabela 4.5.15 in Grafikon 4.5.15) so študentje ocenjevali, kako je sodelovanje s predavateljem_icami vplivalo na njihovo uspešnost. Brez večjega odstopanja glede na vrsto študija in programe je 40,9 % študentov_k ugotovilo, da so imeli predavatelji_ce velik vpliv na njihov uspešnost pri študiju, 37,7 % anketiranih pa je zaznalo srednji vpliv. Samo 1,2 % jih ugotavlja, da sodelovanje s predavatelji_cami sploh ne vpliva na njihovo uspešnost.

Tabela 4.5.15: Ocena vpliva sodelovanja s predavateljem_ico na uspešnost

Kako bi ocenili vpliv sodelovanja s predavateljem_ico na vašo uspešnost?						
	sploh ni bilo vpliva	minimalen vpliv	srednji vpliv	velik vpliv	izjemen/ogromen vpliv	Skupaj
redni	1	3	12	9	4	29
	3,40%	10,30%	41,40%	31,00%	13,90%	100,00%
izredni – klasični	2	22	49	61	7	141
	1,40%	15,60%	34,80%	43,30%	4,90%	100,00%
izredni – študij na daljavo	0	11	36	35	5	87
	0,00%	12,60%	41,40%	40,20%	5,80%	100,00%
Skupaj	3	36	97	105	16	257
	1,20%	14,00%	37,70%	40,90%	6,20%	100,00%

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.15: Ocena vpliva sodelovanja s predavateljem_ico na uspešnost



Vir: Lastna analiza (2014)

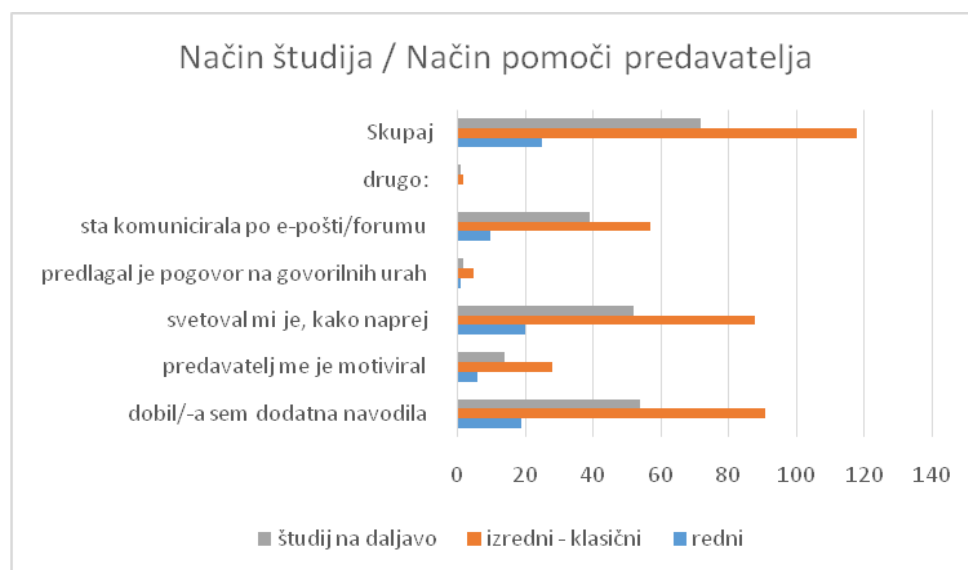
Zadnje vprašanje, *kakšne so bile oblike/načini pomoči predavateljev?* Tabela 4.5.16 in Grafikon 4.5.16 prikazujeta, da so 74,4 % študentom predavatelji svetovali, kako naprej, jih opogumljali, 49,3 % študentom so predavatelji pomagali preko e-pošte ali foruma, 22,3 % študentov je ugotavljalo, da so jih predavatelji motivirali. Tudi ti odgovori kažejo, da se študentje redko odločajo za pogovor na govornih urah (3,7 %), kar je razumljivo, saj študenti, ki študirajo na klasični način, s predavateljem individualno komunicirajo tudi pred predavanji ali po njih, študenti študija na daljavo pa vsakodnevno komunicirajo v forumih.

Tabela 4.5.16: Način pomoči predavatelja_ice

	Kako vam je predavatelj_ica pri tem pomagal_a?					
	predavatelj me je motiviral	svetoval mi je, kako naprej-dodatna navodila	predlagal je pogovor na govornih urah	komunikacija po e-pošti/forumu	drugo	Skupaj
redni	6	20	1	10	0	25
	24,00 %	80,00 %	4,00 %	40,00 %	0,00 %	100,00%
izredni – klasični	28	88	5	57	2	118
	23,70 %	74,60 %	4,20 %	48,30 %	1,70 %	100,00%
izredni – študij na daljavo	14	52	2	39	1	72
	19,40 %	72,20 %	2,80 %	54,80 %	1,40 %	100,00%
Skupaj	48	160	8	106	3	215
	22,30 %	74,40 %	3,70 %	49,30 %	1,40 %	100,00%

Vir: Lastna analiza (2014)

Grafikon 4.5.16: Način pomoči predavatelja_ice



Vir: Lastna analiza (2014)

4.6 Sklepni del empirične raziskave

Hipoteza 1: Predavatelji se zavedajo pomembnosti emocionalnega dela pri delu z višješolskimi študenti.

Hipotezo 1 lahko **potrdim**, saj sem v intervjujih s predavatelji_cami dobila naslednje odgovore:

Oseba 1 se trudi, da slabe volje, napetosti in dvomov ne kaže pred študenti, medtem ko pozitivnih čustev – veselja in zadovoljstva – pred njimi ne skriva. Če je z njihovim delom še posebej zadovoljna, jim to tudi pove.

Oseba 2 s čustvi upravlja tako, da ustrezajo predstavam o dobrem predavatelju, ki ne »izgubi živcev« in svojih domačih problemov ne nosi v predavalnico.

Oseba 3 pravi, da svoja čustva vedno ureja, saj mora biti odnos profesionalen.

Oseba 4 pove, da kadar jo kdo »neprijetno preseneti«, to v njej vzbudi negativna čustva; potem potrebuje nekaj časa, da to predela, skuša »predihati«, podati korekten odgovor, podprt z argumenti. Meni, da so učitelji na nek način igralci, vendar se tega ne da priučiti: ne moreš biti dober predavatelj, če nimaš rad ljudi.

Oseba 5 se o čustvih pogovori tudi s partnerjem, s sodelavko, s prijateljico, s starši, predvsem mamo. O čustvih razmišlja, se sprašuje, kako bi problem rešila, ali je mogoče naredila kaj narobe.

Oseba 6 poskuša biti pri svojem delu pristna, zato svoje emocije pokaže, ob tem pa se trudi, da te niso preveč izražene (predvsem ne v negativno smer).

Ugotavljam torej, da se predavatelji_ce močno zavedajo pomembnosti emocionalnega dela pri delu z višješolskimi študenti_kami.

Hipoteza 2: Predavatelji se v izobraževanju učiteljev in v izobraževanju na delovnem mestu niso seznanili s pomembnostjo, z vsebino in s tehnikami emocionalnega dela s študenti in so prepuščeni sami sebi, samousposabljanju in samoizobraževanju za emocionalno delo.

Hipotezo 2 **potrjujem**, saj so vsi intervjuvanci v svojih odgovorih navedli, da se z emocionalnim delom med izobraževanjem niso seznanili, zato morajo sami poskrbeti za

tovrstno znanje, ki ga pridobivajo s prebiranjem različne literature ali z udeležbo na seminarjih.

Hipoteza 3: Študenti prepoznajo in cenijo predavateljevo emocionalno delo.

Hipotezo 3 lahko **potrdim**, saj je iz Tabele 5.6 in Grafikona 5.6 razberemo, da je več kot 90 % študentov (ne glede na vrsto študija) prepoznalo pomoč predavateljev_ic, in sicer: 93,1 % rednih študentov_k je to pomoč prepoznalo, le 6,9 % je ni prepoznalo. Pri klasičnih izrednih študentih je pomoč zaznalo 94,4 %, pomoči pa jih ni prepoznalo 5,6 % . Pri študiju na daljavo je podporo predavatelja_ice zaznalo 98,8 % in le 1,2 % ne; tako visok odstotek je pričakovan, saj celotno sodelovanje poteka v virtualni učilnici Blackboard.

Iz Tabele 5.7 in iz Grafikona 5.7 je razvidno, da je delež ocene pomoči, ne glede na vrsto študija, približno enak, in sicer se jih je največ opredelilo, da je bila *podpora in pomoč predavatelja velika*, in sicer 48,2 % rednih študentov, 53,7 % izrednih klasičnih ter 57,0 % izrednih študentov študija na daljavo.

Hipoteza 4: Emocionalno delo predavatelja_ice je bistvenega pomena za uspešnost študija študenta_ke.

Hipotezo 4 **potrjujem**, za potrjevanje pa sem uporabila mnenja predavatelj_ic in študentov_k.

Iz Tabele 5.15 in Grafikona 5.15 je razvidno, da večina študentov (ne glede na vrsto študija) meni, da je imelo sodelovanje s predavatelji srednji ali velik vpliv na njihovo uspešnost. S petstopenjsko lestvico so študentje ocenjevali, kako je sodelovanje s predavateljem vplivalo na njihovo uspešnost. Brez večjega odstopanja glede na vrsto študija in programe je 40,9 % študentov ugotovilo, da so imeli predavatelji velik vpliv, kar 37,7 % pa je zaznalo srednji vpliv. Samo 1,2 % jih ugotavlja, da sodelovanje s predavatelji sploh ne vpliva na njihovo uspešnost.

S tem vplivom se absolutno strinja tudi pet predavateljev_ic, le en (oseba 2) pravi, da vpliv je, a posreden (*Ima, vendar relativno majhen in posreden*).

Oseba 1 meni, da emocionalno delo predavateljev_ic vpliva na uspešno zaključen študij študentov. Za študenta_ko in njegovo delo je pomembno, kakšen odnos ima profesor. Pomembno je, da je profesor odziven, da študentu pomaga, mu pokaže pot. Pomembno se ji tudi zdi, da profesor izhaja »iz študentov«, da znanje gradi na izkušnjah in védenju skupine ali posameznika. Seveda to ne pomeni, da zniža raven zahtevnosti, ampak da študenta usmeri k

cilju tako, da bo študent znanje gradil že na usvojenih izhodiščih, zaradi česar bodo na novo pridobljene informacije trdne. Odnos, ki ga vzpostavimo s študenti, jih oblikuje in spodbuja ter se zrcali v delu študenta (oseba 3).

Oseba 4 se strinja, da se emocionalna vpletenost pozna pri delu študenta, saj vemo, da če je stik z učiteljem dober, simpatičen, je tak tudi odnos do vsebine.

Oseba 5 meni, da je predavatelj_ica višješolskemu študentu vzor – ne le znanja, ampak človeka. Misli, da brez tega marsikdo ne konča študija, ker ne najde opore v predavatelju. Študenti so tudi zelo obremenjeni z delom in družino, veliko si jih glede šole ne zaupa, potrebujejo spodbudo.

Oseba 6 dodaja, da je ključnega pomena, da je predavatelj_ica sposoben spodbujati pozitivne emocije pri študentih. To najlažje doseže tako, da dobro načrtuje pedagoški proces, postavi jasna »pravila igre«, ki jih tudi upošteva, je pri svojem delu natančen, torej preprečuje izkoriščanje in izogibanje »pravilom igre« (*kar dovoliš, to promoviraš*) in je predvsem nepristranski. Ključno je, da v študentih prebudiš radovednost in kritično razmišljanje.

5 SKLEP

Emocionalno delo je oblika dela, s katero zaposleni navzven vzdržujejo podobo, ki ustreza delovnemu procesu in tako tudi vsem udeležencem delovnega procesa. V vzgoji in izobraževanju je to delo premalo vidno in priznано, čeprav je zelo pomembno v celotnem izobraževalno-vzgojnem procesu, vse od vrtca pa vse do visokošolskega izobraževanja. Košir (2015) izpostavlja, da je vloga emocij v procesu poučevanja deležna manj pozornosti kot drugi psihološki procesi. Pogosto se pozablja, da je učenje (tudi) čustven proces: pri učenju imajo močan vpliv tako v dosežke usmerjena čustva kot tudi socialna čustva. Martin (v Stephens 2015) je, na primer, v svoji raziskavi ugotovil, da predavatelj s pozitivnim pristopom k poučevanju pripomore k zaupanju, motiviranosti in učinkovitosti študentov. Vendar ima opravljanje emocionalnega dela, zlasti ko gre lahko negativne posledice za njegove izvajalce, vključno z učitelji oz. predavatelji – vodi v izgorelost, ki predstavlja obliko poklicnega tveganja. Raziskave (Berger 2005) potrjujejo, da je izgorelost prisotna tudi v učiteljskem poklicu. Zaposlenim v tem poklicu je zato treba omogočiti, da se seznanijo z emocionalnim delom in možnostmi, kako to delo regulirati, da bo njegovo izvajanje manj obremenjujoče za njih in obenem spodbujajoče za študente.

Z nalogo sem ugotovila, da je v procesu dela višješolskega predavatelja_ice na proučevani višji šoli VSS Doba emocionalno delo predavateljev le delno prepozna. Celovita podpora predavatelja_ice študentu, ki zajema strokovno, vsebinsko, didaktično, tehnično in emocionalno delo, je za uspešen študij slušatelja odločilna, kar potrjujejo tudi rezultati naše raziskave. Kljub temu pa se je pokazalo, da so predavatelji_ce pri svojem emocionalnem delu s študenti prepuščeni samoizobraževanju in lastni iznajdljivosti. Pri vseh formalnih pogojih, ki so potrebi za pridobitev naziva višješolski predavatelj, ni nikjer opredeljeno, kako se v postopku imenovanja presoja oz. vrednoti emocionalno delo predavatelj_ice. Tudi pri ponovnem imenovanju kandidata_ke za višješolskega predavatelja_ico se o vrednosti emocionalnega dela ne govori, četudi v tem primeru mnenje o delu predavatelja izrekajo študenti, ki v svojo oceno vključujejo (tudi) emocionalno delo svojega učitelja_ice.

Anketa, ki je bila opravljena med 272 diplomant_kami VSS Doba, je pokazala, da študentje/diplomanti predavateljevo podporo (tudi emocionalno) izpostavljajo kot ključno za uspeh pri študiju. Še zlasti so študenti, vključeni v raziskavo, vrednost predavateljevega emocionalnega dela prepoznali pri študiju na daljavo, pri katerem so potrebne različne oblike interakcije med predavateljem in študentom: individualna obdelava informacij preko

skupinskega komuniciranja, sodelovanje in obravnave na kontaktnih srečanjih, analiziranje in konstruiranja tematskih sklopov, individualno konstruiranje znanja na podlagi prejšnjih postopkov. Študij na daljavo oz. e-študij pomeni vodenje, usmerjanje študentov iz kateregakoli prostora oz. kraja, kjer je urejen dostop do spletnega omrežja, ki omogoča virtualno učno okolje. E-učilnica za predavatelja_ice pomeni nove didaktične, tehnične in emocionalne izzive, saj je poleg odnosnega, pedagoškega govora in stroke treba obvladati tudi znanja za rabo sodobne informacijske tehnologije. Študij na daljavo lahko poteka v dogovorjenem terminu, ko sta učitelj in slušatelj hkrati – istočasno udeležena v izobraževalnem procesu, ali pa poteka preko e-pošte. Za višješolskega predavatelja je najbolj naporno obvladovanje časa, ki ga terjajo pogodbene obveznosti (24-urna odzivnost).

Višješolski predavatelji_ice na VSŠ Doba Maribor, ki sem jih intervjuvala za potrebe svoje raziskave, svoje delo opravljajo na podlagi avtorske ali podjemne pogodbe. Predavatelji_ice so za svoje delo finančno nagrajeni, toda nihče med intervjuvanci ne izpostavi, da je nagrajen tudi za svoje emocionalno delo. V pogovoru z njimi sem izvedela, da poleg strokovnega dela pri komunikaciji s študenti opravijo tudi veliko emocionalnega dela, ki pa se ga le delno zavedajo oz. o njem sploh ne razmišljajo; k temu jih je spodbudil šele intervju, ki sem ga opravila z njimi. Premajhna ozaveščenost in zahtevnost tega vidika dela zahtevata večjo pozornost, ki bi jo bilo treba nameniti emocionalnemu delu v obravnavani instituciji, posebno skrb pa bi bilo treba usmeriti k novim predavateljem – slednjim bi bilo potrebno dodeliti izkušen predavatelj_ica dodeljen_ena kot 24-urna pomoč oz. mentor_ica.

Ugotovitve pričujoče raziskave so lahko uporabne pri organizaciji dela v virtualnem okolju, saj so tako redni kot tudi izredni klasični študenti_ke prepoznali_e pomembnost pomoči predavatelja_ice. Izpostavila bi izredne študente_ke študija na daljavo (kar 98,8 %), ki so to pomoč pri svojem delu najmočneje zaznali. Podatek ni presenetljiv, saj v taki obliki dela predavatelji_ice izbirajo različne načine dela (webinarji, forumi), da pripeljejo študente do diplome oz. uspešnega zaključka študija.

V anketi so študentje s petstopenjsko lestvico ocenjevali, kako je sodelovanje s predavateljem vplivalo na njihovo uspešnost. S preverjanjem hipotez sem ugotovila, da je brez večjega odstopanja glede na vrsto študija in programe 40,9 % študentov_k ugotovilo, da so imeli predavatelji_ice velik vpliv na njihov uspešnost pri študiju, 37,7 % anketiranih pa je zaznalo srednji vpliv. Samo 1,2 % jih ugotavlja, da sodelovanje s predavatelji_cami sploh ne vpliva na njihovo uspešnost.

O emocionalnem delu, ki se je torej pokazalo za pomembno sestavino učnega procesa in uspešnosti, bi se morali bodoči učitelji_ce/predavatelji_ce seznaniti in izobraževati že med študijem, nujno pa bi bilo tudi, da bi ga izpostavili na uvodnih razgovorih za zaposlitev. S skrbjo za ta vidik dela se bomo izognili škodljivi izgorelosti, stresu in nezadovoljstvu na delovnem mestu v vzgoji in izobraževanju.

6 LITERATURA

- Berger, Peter. 2005. *Was macht am Lehrerberuf krank?* Dostopno prek: <http://www.hardtvaldklinik2.de/media/files/ArtikelLehrer-Burnout.pdf> (15. junij 2016).
- Bonk, C. J. in C. R. Graham 2006. *The handbook of blended learning*. San Francisco: Pfeifer.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1990. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harperand Row.
- Day, Christopher. 2004. *A Passion for Theaching*. Dostopno prek: Google Books.
- Doba. 2012. *Poročilo o izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela na Doba*. Maribor: interno gradivo.
- Emocionalno delo višješolskih predavateljev. 2012. EnaKlikAnketa (1ka). Dostopno na: <https://www.1ka.si/a/24651> (12. december 2012).
- Focus on Higher Education in Europe 2010. 2014. *The Impact of the Bologna Process*. Dostopno prek: <http://www.eurydice.org> (3. januar 2014).
- Geder, Mateja. 2002. *Analiza spremljanja izvajanja višješolskega strokovnega programa Poslovni sekretar na daljavo prek interneta (v prvem letu študija)*. Maribor: Doba.
- Goleman, Daniel. 2010. *Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša kot IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hlebec, Valentina in Maja Mrzel. 2012. Metodološke dileme in njihove rešitve v raziskovalnem načrtu z zaporedno uporabo kvantitativnih in kvalitativnih metod – model izbire udeležencev. *Teorija in praksa*.. 49 (2) Dostopno prek: www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-PQXT773R/82301f8d-408f-4413.../PDF (5. julij 2016).
- Ivajnko, Šime. 2010. Etični, družbeno odgovorni, ustvarjalni in kritični posamezniki. *E-revija Mednarodno inovativno poslovanje*. 2. Dostopno prek: <http://jurnal.doba.si> (15. december 2015).
- Kalin, Jana in Barbara Šteh. 2007. Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija: med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*. 58 (1): 10–27.

- Kostanjevec, Andrea in Andreja Pignar Tomanič. 2010. Za doseganje večje učinkovitosti pri poučevanju jezika stroke z modelom kombiniranega učenja. Izzivi tujega jezika stroke v 21. stoletju. *Interalia II*. Dostopno prek: http://www.sdutsj.edus.si/InterAlia/2011/index_en.html (10. november 2015).
- Košir, Katja. 2015. Vloga učitelja pri spodbujanju učenja za prihodnost. *E-revija Mednarodno inovativno poslovanje*. (2) Dostopno prek: <http://journal.doba.si/testarticle?aid=5&m=1> (6. marec 2016)
- Ličen, Nives. 2006. *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete.
- Lieb, S. 1991. *Principles of adult learning*. Dostopno prek: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.html> (25. november 2015).
- Malnar, Brina. 2008. *Metodologija družboslovnega raziskovanja*. Ljubljana: interno gradivo.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- --- 2010. Koliko izobrazbe naredi (višješolskega) učitelja?: beseda strokovnjakinje. *Delo*. 52 (135).
- --- 2009. Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju in praksu*. 150 (3/4): 341–359.
- Marentič Požarnik, Barica in Melita Puklek Levpušček. 2008. *Aktivno učenje, metode in oblike višješolskega študija: program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Marton, F., G. Dall'Alba in E. Beaty. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*. 19: 277–300.
- Marsch, Sabine. 2009. *Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern*. Dostopno prek: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000006492/Marsch_Metaphern.pdf (15. junij 2016).
- Marsch, Sabine, Claudia Hartwig in Dirk Krüger. 2009. *Lehren und Lernen im Biologieunterricht. Ein Kategoriensystem zur Beurteilung konstruktivistisch*

orientierter Lernumgebungen. Dostopno prek: http://www.archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15_Marsch.pdf (15. december 2015).

- Mayer, Janez. 1991. *Ustvarjalno mišljenje in delo*. Kranj: Moderna organizacija.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Dostopno prek: <https://sites.google.com/site/kvalitativnametodologija/kvalitativna-metodologija/uvod-v-kvalitativno-raziskovanje-v-socialnem-delu-knjiga-> (25. junij 2016).
- Mediana. 2009. *Metode kvalitativnega raziskovanja*. 2009. Dostopno prek: <http://www.mediana.si/raziskovalne-metode/metode-kvalitativnega-raziskovanja/> (25. junij 2016).
- Ministrstvo za šolstvo in šport, višješolsko izobraževanje. 2015. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/visjesolsko_izobrazevanje/ (10. december 2015).
- Musek, Janek in Vid Pečjak. 2001. *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Musek, Janek. 2000. *Nova psihološka teorija vrednost*, Ljubljana: Educy.
- Oliver, R. 2006. Creating authentic learning environments through blended learning approaches. V *The handbook of blended learning*, ur. C. J. Bonk in C. R. Graham, 502–515. San Francisco: Pfeifer.
- Osguthorpe, R. T. in C. R. Graham. 2003. Blended learning systems: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*. 4 (3): 227–234.
- Palloff, R. M in K. Pratt. 2003. *The virtual student: a profile and guide to working with online learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- *Pravilniku o postopku za imenovanje v naziv predavatelj višje šole*. Uradni list RS, št. 76/2014.
- Persson, M., ur. 2004. *Toward the teacher as a learner. Contexts for the new role of the teacher*. Karlstad: The Learning Teacher Network.
- Ritchie, J., J. Lewi in E. Gillian E. 2003. Designing and selecting samples. V *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, ur. Jane Ritchie in Jane Lewis, 111–145. London: Sage.
- Andragoški zavod Slovenije. 2010. *Izobraževalni program Razvoj učiteljeve poklicne poti*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_10Razvoj.pdf (6. junij 2015).

- *Programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol.* 2014. Dostopno prek: <http://www.ff.uni-lj.si/1/Dejavnosti-FF/Center-za-pedagosko-izobrazevanje/Programi-za-izpopolnjevanje/Pedagosko-andragoska-izobrazba-za-predavatelje-vis.aspx> (10. december 2014).
- Puklek Levpušček, Melita. 2006. *Osnove visokošolske didaktike: program za izpopolnjevanje. 2. del.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- --- 2007. *Osnove visokošolske didaktike: program za izpopolnjevanje. 3. del.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Rebolj, Vanda. 2008. *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike.* Radovljica: Didakta.
- Ross, B. in K. Gage. 2006. Global perspectives on blending learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. V *The handbook of blended learning*, ur. C. J. Bonk in C. R. Graham, 155–168. San Francisco: Pfeifer.
- Salmon, G. 2002. *E-tivities – Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen.* Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Sylwester, R. 1994. *How Emotions Affect Learning.* Reporting What Students Are Learning. *Education leadership.* Dostopno prek: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct94/vol52/num02/How-Emotions-Affect-Learning.aspx> (2. december 2015).
- Seifried, J. in D. Sembill. 2005. Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (5): 656–672. Dostopno prek: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4774/pdf/ZfPaed_2005_5_Seifried_Sembill_Emotionale_Befindlichkeit_LehrLernProzessen_D_A.pdf (5. junij. 2016).
- *Skupnost višjih šol.* 2014. Dostopno prek: <http://www.skupnost-vss.si/> (20. december 2015).
- Schutz, Paul A. in Reindhard Pekrun, ur. 2007. *Emotion in education.* Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Smrke, Urška. 2015. *Družbeno medicinski inštitut SAZU.* Dostopno prek: <http://spotidoc.com/doc/2677187/emocionalno-delo-in-kak%C5%A1ne-so-posledice> (15. december 2015).
- Statistični urad Republike Slovenije. 2015. *Višješolsko, visokošolsko izobraževanje.* Dostopno na: <http://www.stat.si/StatWeb/pregled-podrocja?idp=111&headerbar=7>

(7. 6. 2015).

- Stephens, Tammy L. 2015. *Encouraging Positive Student Engagement and Motivation: Tips for Teachers*. Dostopno prek: <http://www.pearsoned.com/education-blog/encouraging-positive-student-engagement-and-motivation-tips-for-teachers/> (25. maj 2016).
- Šadl, Zdenka. 1999. *Usoda čustev v zahodni civilizaciji*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- --- 2002a. "We are Out to Make You Smile": Emocionalno delo v storitvenih organizacijah. *Teorija in praksa* 39 (1): 49–80.
- --- 2002b. Emocionalno delo in intimni odnosi v pozni moderni. *Družboslovne razprave*. XVIII (39): 59–71.
- --- 2002c. Emocionalno delo strokovnjakov med skrbjo in stilizirano predstavo. *Socialno delo* 41 (6): 311–314.
- Ulich, K. 2001. *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Basel: Weinheim, Basel.
- Valiathan, P. 2002. *Blended learning models*. Dostopno prek: http://www.astd.org/LC/2002/0802_valiathan.htm (25. junij 2013).
- Velikonja, M., M. Svetina in T. Možina. 2012. *Andragoško vodenje za vodje izobraževanja odraslih in učitelje*. Dostopno prek: http://arhiv.acs.si/publikacije/Andragosko_vodenje.pdf (18. december 2015).
- *Višja prijavna služba*. 2015. Dostopno prek: <http://vps.vss-ce.com/VPS/> (15. december 2015).
- *Višja strokovna šola Doba Maribor*. 2010. Dostopno prek: <http://www.visja.doba.si/> (5. maj 2010).
- --- 2015. Dostopno prek: <http://www.visja.doba.si/> (6. junij 2015).
- Wallace, S. 2007. *Teaching, tutoring and training in the lifelong learning sector*. Exeter: Learning Matters.
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- *Zakon o višjem strokovnem izobraževanju*. 2004. Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4093> (5. junij 2015).
- *Zakon o višjem strokovnem izobraževanju*. 2011. *Pravilnik o izobrazbi predavateljev višje strokovne šole in drugih strokovnih delavcev v višjem strokovnem izobraževanju* (UL RS št. 35/11).

- Zembylas, Michalinos. 2016. *Challenges and Possibilities in a Postmodern Culture of Emotions in Education* Dostopno prek: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10780-006-9003-y> (10. junij 2016).
- Zembylas, Michalinos. in Lynn Fendler 2007. Reframing emotion in education through lenses of *parrhesia* and *care of the self* Dostopno prek: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11217-007-9042-6> (13. maj 2016).
- Žagar, Drago. 2009. *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Priloge

Priloga A: Vprašanja za intervju z višješolskim predavateljem_ico

Leto rojstva:

Izobrazba:

Koliko let izkušenj s poučevanjem:

Koliko let dela kot višješolski predavatelj_ica:

Sklop a

- Prosim, povejte mi, kako pogosto predavate kot višješolski predavatelj_ica.
- Je to vaše dodatno delo ali redno delo?
- Približno koliko študentov poučujete v tekočem šolskem letu?
- Poučujete redne ali izredne študente?
- Katere naloge/dela opravite kot višješolski predavatelj_ica? Prosim navedite mi, kaj vse počnete.
- Prosim, opišite mi, kakšen je vaš tipičen delovni dan kot višješolski predavatelj_ica.
- Povejte mi, zakaj ste se odločili za takšno vrsto dela, če ga primerjate z drugimi vrstami dela.
- Kakšne prednosti ima vaše (sedanje) predavateljsko delo, kakšne ugodnosti, koristi vam ponuja? Kaj imate najraje pri svojem delu?
- Kakšne pa so slabosti pri vašem predavateljskem delu? Česa ne marate pri svojem delu? Ali do česa čutite odpor?
- Je to delo naporno? Zakaj? Kaj je najbolj naporno?

Sklop b

- Prosim, povejte mi, kakšen je vaš odnos s študenti. Pripovedujte mi, prosim, o svojih občutkih/emocijah pri delu s študenti? Se z njimi veliko pogovarjate? Ste kdaj imeli

kakšno težavo ali konflikt s študenti? Kako ste ga rešili? Ste ga rešili sami ali vam je kdo pri tem pomagal – kdo in na kakšen način?

- Lepo prosim, povejte mi kakšen primer oz. situacijo, ko so se študenti počutili nemočne, izgubljene, da ne najdejo poti naprej, in ste jim pomagali.
- Se tudi vi obračate na njih po kakšno pomoč ali nasvet? Na kakšen način vam lahko študenti pomagajo?

Sklop c

- Prosim, povejte, kako doživljate delo, ki je usmerjeno na študente_ke (redne, izredne, tradicionalni/e-študij).
- Kako po vašem mnenju na rednega/izrednega študenta gleda današnja družba?
- Prosim, govorite o tem, kako se počutite, ko poučujete/delate s študenti (klasična predavanja, individualno svetovanje, e-pošta, forumi, Moodle, Blackboard ...) Imate pri delu s študenti kakšne težave, skrbi? Povejte kako situacijo, ko ste se počutili neprijetno.
- Kako zmorete premagati takšne občutke/emocije, na kakšen način? Se o teh občutkih/emocijah s kom pogovarjate – s kom?
- Kako študenti, po vašem opažanju, doživljajo pomoč, ki jim jo ob študiju nudite?
- Ali se pojavljajo kakšne razlike med moškimi in ženskami?

Sklop č

- Zanima me, ali svoja čustva pri delu oz. interakciji s študenti_kami (neposredni, elektronski) upravljate (to pomeni: urejate, potlačite, skrivate, namerno prikazujete, vzbujate v sebi ...), če da, kako (površinsko, globinsko igranje vloge).
- Lahko izpostavite, v kakšnih situacijah, s kakšnim namenom?
- Kakšne so posledice/učinki emocionalnega dela na ravni študentov za vas (izčrpanost, zadovoljstvo ...)?
- Kakšne pa so posledice emocionalnega dela na ravni študentov za organizacijo, ki vas zaposluje? Menite, da je večji vpis zaradi »prijaznih« predavateljev ...?

Sklop d

- Se o svojem emocionalnem delu s kom pogovarjate, v kakšnih okoliščinah (formalno, neformalno)? Ste morda o tem govorili že med študijem?
- Kakšne izraze uporabljate, ko zajemate ta vidik dela/interakcije s študenti (raznorazne občutke, čustva, razpoloženja ...)?
- Ali ste se udeležili kakšnega izobraževanja za uspešnejše sodelovanje s študenti? Kdo ga je organiziral? Ste ga sami poiskali ali ste bili povabljeni s strani šole?
- Če da, ali se spomnite teme? In kaj je tisto, kar vam je bilo najbolj všeč.
- Vam je pri vašem emocionalnem delu s študenti bila tudi že v pomoč kakšna knjiga, literatura, članek ...? Se morda spomnite kakšnega konkretnega naslova ali avtorja.

Sklop e

- Ali ste zadovoljni z zaslužkom kot višješolski predavatelj?
- Sedaj pa vas še prosim, da mi poveste, kako ste s svojim delom (obkrožite):

4 – zelo zadovoljen/-a

3 – zadovoljen/-a

2 – nezadovoljen/-a

1 – zelo nezadovoljen/-a

Ob koncu ...

Menite, da ima vaše emocionalno delo vpliv na uspešno zaključen študij študenta_ke. Lahko prosim svoj odgovor utemeljite, pojasnite.

Priloga B: Zapis intervjujev

Intervjuje sem opravila med 10. in 20. decembrom 2012 v Mariboru s 4 predavateljicami in z 2 predavateljema:

- **oseba 1:** rojena 1975, po izobrazbi profesorica slovenskega jezika, 8 let izkušenj s poučevanjem, 5 let višješolska predavateljica
- **oseba 2:** rojen 1946, magister pravnih znanosti, 20 let izkušenj s poučevanjem, 15 let višješolski predavatelj
- **oseba 3:** rojena 1966, univerzitetni diplomirani ekonomist, 12 let izkušenj s poučevanjem, 10 let višješolska predavateljica
- **oseba 4:** rojena 1967, profesorica biologije in kemije, 20 let izkušenj s poučevanjem, 10 let višješolska predavateljica
- **oseba 5:** rojena 1973, magistrica ekonomskih in poslovnih znanosti 12 let izkušenj s poučevanjem, približno 5 let višješolska predavateljica
- **oseba 6:** rojen 1982, magister znanosti s področja ekonomija in poslovne vede, 3 leta izkušenj s poučevanjem, 3 leta višješolski predavatelj

SKLOP A

Prosim, povejte mi, kako pogosto predavate kot višješolski predavatelj.

Oseba 1: Dve do tri skupine v šolskem letu. To je pribl. tri mesece na leto.

Oseba 2: Vsako študijsko leto.

Oseba 3: Letno 2 predmeta pri izrednih in rednih študentih.

Oseba 4: Dvakrat letno, mesec dni.

Oseba 5: Predavam zelo pogosto, približno 2-krat tedensko. Včasih imam po tri teden prosto ... Delo je razdeljeno skozi vse študijsko leto, včasih je predavanj in vaj več, v naslednjem mesecu pa je situacija spet drugačna.

Oseba 6: Kot višješolski predavatelj izvajam dva predmeta. Oba predmeta izvajam za študente rednega študija programa Poslovni sekretar, enega od teh pa tudi za izredne študente klasičnega študija in študija na daljavo. Posamezna izvedba traja od 4 do 5 tednov in

vključuje pri klasičnih študentih (redni in izredni študij) od 10 do 15 srečanj po 3 pedagoške ure.

Je to vaše dodatno delo ali redno delo?

Dodatno (6-krat).

Približno koliko študentov poučujete v tekočem šolskem letu?

Oseba 1: Od 50 do 75 na tradicionalnem študiju. Na online študiju več študentov, hmmm, 180 do 200 na leto. Spremljam jih kot mentorica.

Oseba 2: 70.

Oseba 3: 50 rednih in 35 izrednih študentov, brez študentov na daljavo, kjer sem mentor ali predavatelj.

Oseba 4: 70

Oseba 5: Približno 200 višješolskih študentov.

Oseba 6: Približno 50.

Poučujete redne ali izredne študente?

Redne in izredne študente (6-krat).

Katere naloge/dela opravite kot višješolski predavatelj_ica? Prosim naštejete mi, kaj vse počnete.

Oseba 1: Izvajanje seminarских ali laboratorijski vaj, sprotno ocenjujem, ocenjujem seminarske naloge, motiviram, razlagam snov.

Oseba 2: Predavanja, seminarje, vaje.

Oseba 3: Priprava predmeta, nalog in preverjanj znanja, izvedba predavanj in vaj, mentoriranje pri diplomskem predmetu.

Oseba 4: Analiza aktualne literature, strokovnih člankov, priprava vsebin predavanj, vaj, individualno delo s študenti, analiza potreb študentov glede na interese in profesionalne potrebe, vrednotenje dela študentov.

Oseba 5: Predavam, odgovarjam na e-pošto, diplomske naloge, mentoriram pri e-študiju ... telefonski razgovori, individualni razgovori, priprava NPP, priprava izpitov, pisanje poročil, komuniciranje z vodstvom šole, s koordinatorji ... razna izobraževanja ...

Oseba 6: Priprava študijskega gradiva – visokošolski učbenik, priprava predstavitev (PowerPoint) za izvedbo predavanj oz. vaj, priprava nalog za sprotno preverjanje in ocenjevanje znanja ter testov za končno preverjanje in ocenjevanje znanja, načrtovanje poteka izvedbe predmeta in priprava le-tega v virtualnem okolju, izvedba predavanj/vaj, ocenjevanje nalog študentov in podajanje povratnih informacij, sprotna komunikacija s študenti, motiviranje študentov, mentorstvo pri diplomskih nalogah.

Prosim, opišite mi, kakšen je vaš tipičen delovni dan kot višješolski predavatelj.

Oseba1: Pri rednih študentih se pouk začne ob 8. uri, kar pomeni, da sem v šoli okoli 7.40. Pripravim še zadnje potrebne stvari, po potrebi kaj objavim v Moodle. Ure se končajo ob 10.30. Potem z gospo nosilko dorečeva naslednje srečanje, pripraviva in daja fotokopirat gradivo, če je treba. Objaviva tudi gradivo v Moodle. Če imam po srečanju druge službene obveznosti, te naloge opravi zvečer. Zvečer se tudi pripravim na naslednji dan in grem še enkrat skozi srečanje. Pri izrednih študentih srečanja potekajo popoldne. Tudi v tem primeru pridem na šolo kakšnih petnajst minut prej, da pripravim vse potrebno. Ostalo urejam, mislim Moodle ali učne pripomočke, Powerpoint, zvečer, po srečanju, ali zgodaj zjutraj.

Oseba 2: Pripravim se za predavanja, pogledam vaje, naloge študentov, odgovarjam na e-pošto ...

Oseba 3: Frontalno delo pri izvajanju predavanj in vaj, diskusije v skupinah, individualno delo, komunikacija po mailu in v spletnem učnem okolju.

Oseba 4: Dan pred predavanjem/vajami pregledam pripravljen material, preverim dnevno časopisje, če vsebuje kakšno aktualno temo, povezano z vsebino predavanj/vaj, pregled e-pošte in odgovarjanje nanjo, časovno načrtovanje (to predstavim kot cilje z vsebinami tudi na predavanjih, ki jih ob koncu srečanja preverimo, ali smo jih dosegli), ponovno pregledam didaktično-metodični načrt srečanja, v primeru, da študentje zastavljajo on-line podobna vprašanja, nanje odgovorim na srečanju in ne le individualno, vrednotenje nalog, pohvala

študentov, poudarek, da so nekaj zase v tem dnevu naredili, izvedba srečanja, po srečanju zapišem, analiziram dogajanje in nedorečene, odprte stvari pripravim za prihodnjič.

Oseba 5: Pregledam gradivo, preverim vsebine na spletu in dajem vedno nove primere iz prakse.

Oseba 6: Po navadi se prične s kratkim pregledom v dotičnem dnevu obravnavanih vsebin. Za tem z izvedbo obravnavanih tematik. Po navadi pa se konča s pregledovanjem in odgovarjanjem na e-pošto študentov.

Povejte mi, zakaj ste se odločili za takšno vrsto dela, če ga primerjate z drugimi vrstami dela.

Oseba 1: Zaradi dinamike dela. Ta način je svojevrsten. Zahteva več vložka od profesorja, a tudi več da. Izkušenj, zadovoljstva, kot profesor rasteš.

Oseba 2: Veseli me delo z mladimi in sploh poučevanje.

Oseba 3: Dopolnjevanje delu v gospodarstvu (zaposlena v svojem podjetju), način dodatnega zaslužka.

Oseba 4: Delo je kreativno, delam z ljudmi, ki imajo pred seboj večinoma jasno zastavljene cilje, so odgovorni, zavzeti, strokovno napredujem.

Oseba 5: Podajanje znanja in povratna informacija, da se študenti nekaj naučijo. Sem res zadovoljna, če jih nekaj naučim in jim lahko kako pomagam. Bila sem povabljena in videla sem tudi finančni izziv.

Oseba 6: Predvsem me takšno delo zelo veseli. Veseli me javno nastopanje ter podajanje znanja ter izkušenj.

Kakšne prednosti ima vaše (sedanje) predavateljsko delo, kakšne ugodnosti, koristi vam ponuja? Kaj imate najraje pri svojem delu?

Oseba 1: Fleksibilen delovni čas, lahko delam tudi na drugih področjih. Študentje so zelo motivirani in z njimi je lepo delati.

Oseba 2: Zadovoljstvo študentov in nadrejenih.

Oseba 3: Prenašanje praktičnih izkušenj in znanj na študente, izmenjava mnenj, komunikacija.

Oseba 4: Delo z ljudmi, zadovoljstvo, da pri njih dosežem premik v miselnosti.

Oseba 5: Prenašanje svojega znanja na mlajše generacije. Pomagati ljudem, da vidijo in spoznajo, da zmorejo. Komunikacija z vedno novimi ljudmi in različnimi ljudmi.

Oseba 6: Glavna korist, ki mi jo delo ponuja je zadovoljstvo z opravljenim delom.

Kakšne pa so slabosti pri vašem predavateljskem delu? Česa ne marate pri svojem delu? Ali do česa čutite odpor?

Oseba 1: Pri delu ne vidim slabosti.

Oseba 2: Indiferentnost in neodzivnost študentov.

Oseba 3: Uživam v vlogi predavatelja, ne vidim slabosti.

Oseba 4: Pogajanja za oceno, goljufanje, večno nezadovoljstvo (a to so izjeme med študenti).

Oseba 5: Ne čutim odpora, uživam.

Oseba 6: Delo je prijetno, odpora ne čutim.

Je to delo naporno? Zakaj? Kaj je najbolj naporno?

Oseba 1: Menim, da je vložek profesorja velik, da profesor venomer išče poti za še boljše podajanje snovi, za nove primere, študij. To včasih zahteva veliko energije in časa.

Oseba 2: Ni naporno.

Oseba 3: V bistvu ni naporno, zahteva pa veliko energije, da predmet izvedeš kvalitetno in z vedno novimi znanji iz praktičnega okolja.

Oseba 4: Najbolj naporno je slediti novostim v stroki, biti na tekočem. Ne zaradi vsebin, temveč zaradi množice podatkov, hitrega napredka znanosti, ogromno področij v naravoslovju, ki se s svetlobno hitrostjo razvijajo. Najbolj naporno je delo z nezainteresiranimi študenti (bolj izjeme).

Oseba 5: Birokracija, tudi to, da je vsako leto pri študentih čutiti manj znanja, delovnih navad in motiviranosti.

Najbolj naporni so roki, veliko število mailov in veliko število vedno novih kontaktov. Individualni pristop, ki mi je všeč, a hkrati obremenjujoč z vidika časa. Veliko dela s papirji.

Oseba 6: Odpor čutim do podajanja negativnih ocen, ki pa so žal neizbežne, če študenti ne izpolnijo minimalnih pričakovanj, ki so jim vnaprej jasno znana.

SKLOP B

Prosim, povejte mi, kakšen je vaš odnos s študenti. Pripovedujte mi, prosim, o svojih občutkih/emocijah ob delu s študenti? Se z njimi veliko pogovarjate? Ste kdaj imeli kakšno težavo ali konflikt s študenti? Kako ste ga rešili? Ste ga rešili sami ali vam je kdo pri tem pomagal – kdo in na kakšen način?

Oseba 1: Odnos je pozitiven. Rada delam s študenti. Trudim se, da sem pozitivno naravnana. Veliko se pogovarjamo, diskutiramo, vzpostaviti skušam sproščeno ozračje, v katerem študentje postavljajo vprašanja, če jih kaj zanima. Uporabljam kontrolna vprašanja, da vidim, če mi sledijo. Konflikta s študenti nisem imela, spomnim pa se primera, ko sem opazila, da študentje niso bili tako sproščeni, so bili bolj zaprti kot običajno. Vprašala sem jih, ali je kaj narobe, in res so imeli težave z gradivom. Problem sem rešila sama.

Oseba 2: Odnos je korekten, ne *familiaren*, pristen, očetovski, veliko se pogovarjamo, Bili so manjši konflikti, a sem jih rešil sam.

Oseba 3: Moj odnos s študenti je zelo dober. Temelji na medsebojni komunikaciji in spošljivosti. Imam rada sproščen odnos pri delu, sodelovanje in spodbujanje k sodelovanju vseh študentov. Večjih konfliktov nisem imela, ker vsa vprašanja in nesporazume rešujem sprti z odprto komunikacijo. Seveda pa pri izvajanju nalog pomagajo tudi pravila in časovni okviri, ki jih določa Doba pri izvajanju predmeta.

Oseba 4: Menim, po odzivih študentov, da imam z njimi dober odnos, prijetno se počutim z njimi. Pogovarjam se z njimi, vendar v 90 % o eko-tematiki-vsebinski predmeta. Pride do konfliktov, predvsem pri vrednotenju nalog, testov – redko – mogoče 1 na skupino, pojasnim kriterije za odločitev in potem je ok, rešujem sama.

Oseba 5: Z njimi se razumem v redu, jih razumem, je pa res, da zahtevam minimum ocena 6, tu ne popuščam. Včasih sem zelo vesela, včasih pa zelo zaskrbljena. Mislim, da je veliko nepismenih, kar vzbuja v meni strah. Razočaran nad izdelki in delam z njimi, veliko z njimi ... Jim povem, da me je strah, ker danes lahko samo tisti, ki imajo nekaj več, dosežejo nekaj v življenju. Tako menim. Prepričana sem, da če to delaš in si najboljši, dobiš službo. Če imaš

nekaj, kar drugi nimajo, si lahko boljši. Naj ne bodo iskalec dela, naj bodo ponudnik znanja. Nisem imela takšnih težav, sem pa koga, ker mu je zvonil telefon, poslal ven.

Oseba 6: Svoj odnos s študenti bi opisal kot izjemno pozitiven. Naš odnos temelji na odprti dvosmerni komunikaciji, ki jo med izvedbo pedagoškega procesa vedno spodbujam. S študenti veliko komuniciram – predvsem v živo in tudi preko el. pošte. Večjih konfliktov s študenti še nisem imel. Se pa je zgodilo, da je študent bil nezadovoljen z oceno in sem mu moral zelo jasno pojasniti, zakaj je ocena bila takšna, kot je bila. Konflikt sva s tem razrešila, predvsem pa me je veselilo to, da so prihodnje ocene tega študenta bile bistveno višje, saj se je bistveno bolj posvetil izdelavi nalog in so te postale zelo kakovostne.

Lepo prosim, opišite mi kakšen primer oz. situacijo, ko so se študenti počutili nemočne, izgubljene, da ne najdejo poti naprej, in ste jim pomagali.

Oseba 1: V tem šolskem letu sem učila študenta, ki je slabše videl. Zato ni mogel slediti gradivu. Priskrbela sem mu gradivo, naloge, ki so imele večje črke. Podaljšali smo mu tudi čas pisanja sprotih nalog. Več časa sem vložila tudi v usmeritve pri seminarski nalogi. Študent sedaj pri meni pripravlja diplomsko nalogo.

Oseba 2: Pogosto kot mentor pri diplomskih nalogah.

Oseba 3: Največ težav imajo študenti pri pripravi seminarske naloge, kjer imajo določeno vsebino; medtem ko si naslov izberejo sami. Pomagam jim s primeri nalog, pogovorim in spodbujam jih k samozavestnemu in samostojnemu delu.

Oseba 4: Niso se znašli v virtualnem okolju, niso vedeli, kam, kako naj se prijavijo, kje oddajo naloge – opisala sem jim pot.

Oseba 5: Tega je ogromno, pri vsaki skupini se najdejo: eni imajo težave doma, finančne – ne morejo na vaje, se ne morejo naučiti in potem jim nudim individualne ure. Moje dodatne ure v kabinetu. Se mi smilijo. Jim pomagam in imam občutek, da sem jim vzor, to mi povejo, zato se zame potrudijo in s tem pomagajo sebi, jaz pa njim. Takšni so še bolj uspešni in hvaležni.

Oseba 6: Predvsem se to zgodi študentom, ki so preobremenjeni. V tem primeru se jim zgodi, da ne uspejo slediti tempu sprotnega preverjanja in ocenjevanja znanja. V takšnih primerih jih vedno poskušam motivirati na način, da še ni nič izgubljenega in da lahko, v primeru, da so njihovi razlogi za nepravčasno opravljene naloge opravičljivi, te izdelajo tudi kasneje. Seveda za to prejmejo ustrezen odbitek pri oceni – kar jim tudi vnaprej povem. Izkušnja s tem

je bila do sedaj vedno zelo pozitivna, saj takšni študenti to znajo ceniti in se kasneje res potrudijo.

Se tudi vi obračate na njih po kakšno pomoč ali nasvet? Na kakšen način vam lahko študenti pomagajo?

Oseba 1: Z anketo na koncu nam lahko študentje tudi kaj sporočijo. Tako dobimo povratno informacijo o tem, kako delamo. To so koristne informacije, tako smo lahko še boljši. Včasih nam, predvsem izredni, posredujejo kakšen praktičen primer z njihovega področja dela.

Oseba 2: »Pomagajo« mi posredno, in sicer nezavedno skozi učni proces prilagajati pedagoške metode.

Oseba 3: Pomagajo mi s svojimi vprašanji, z izražanjem mnenj in obsega tem, ki jih zanimajo oziroma menijo, da jih potrebujejo v življenju.

Oseba 4: Načeloma ne. Študentje pa pomagajo s predlogi vsebin povezanih z njihovim delovnim ali domačim okoljem.

Oseba 5: Ne.

Oseba 6: Predvsem se ob začetku izvedbe na njih obrnem in jih prosim v prvi nalogi, da povedo kakšna so njihova pričakovanja od izvedbe predmeta. Katere so tiste (praktične) kompetence, ki jih želijo razviti. Kolikor je le možno izvedbo predmeta temu tudi prilagodim.

SKLOP C

Prosim, povejte, kako doživljate delo, ki je usmerjeno na študente (redne, izredne, tradicionalni/e-študij).

Oseba 1: Študentje so zelo motivirani, veliko želijo vedeti, veseli so podanih informacij. Predvsem izredni, pri rednih jih je včasih tudi treba motivirati, jim razložiti, zakaj je nekaj pomembno. Pogosto se skušam vživeti vanje in v njihov način razmišljanja, se spomniti, kaj je bilo zame pomembno v njihovih letih. Izredni so mi po načinu razmišljanja bližje. Ko vidiš, da ti študentje zaupajo, da te veliko vprašujejo, so sproščeni, da so njihove naloge dobre, veš, da so zadovoljni, da jih snov zanima. Tako veš, da si na pravi poti.

Oseba 2: V delu uživam. Raje delam z izrednimi študenti, ker so neprimerno bolj motivirani.

Oseba 3: Delo doživljam kot izziv, nenehno učenje in prilagajanjem različnim generacijam.

Oseba 4: Delo s študenti je večinoma izredno prijetno in izpolnjujoče, res pa je da moraš imeti rad ljudi, v njih poiskati pozitivne strani, če želiš delo opravljati s srcem, kar študentje tudi začutijo, če ti je mar zanje.

Oseba 5: To delo imam res rada. Verjamem, da zmorejo veliko in še več. Verjamem, da bodo s študijem naredili nekaj zase.

Oseba 6: Celotno svoje delo usmerjam na študente. »Umetnost« izvedbe predmeta vidim v tem, da študentom predavatelj prikaže, kako in kje jim bodo lahko znanja, ki jih bodo pri predmetu pridobili, koristila pri njihovem delu in v njihovem življenju.

Kako po vašem mnenju na rednega/izrednega študenta gleda današnja družba?

Oseba 1: Hm ... po mojem pozitivno. No ja, kakor kdo. Pred kratkim sem imela primer, ko je bila študentka zaradi študija šikanirana s strani nadrejenega.

Oseba 2: Pojem »družba« je preveč amorfen, da bi lahko kvalificirano odgovoril.

Oseba 3: Pozitivno, kot nekaj običajnega.

Oseba 4: Zagotovo ima izredni študent bolj negativno konotacijo kot redni študent. Večina ljudi pa je prepričanih, da kvaliteta znanja, uporabnost pada.

Oseba 5: Izredni potrebujejo papir, veliko jih je zaposlenih ali potrebujejo papir ter jim ni toliko za zanje.

Oseba 6: Menim, da znanje kot vrednota v družbi ni dovolj cenjeno. Zato tudi pogled na študenta ni dovolj pozitiven.

Prosim, govorite o tem, kako se počutite, ko poučujete/delate s študenti (klasična predavanja, individualno svetovanje, e-pošta, forumi, Moodle, Blackboard ...) Imate pri delu s študenti kakšne težave, skrbi? Opišite kako situacijo, ko ste občutili neprijetno.

Oseba 1: Zelo rada učim. Snov skušam čim bolj nazorno in zanimivo približati. Skušam jim podajati primere s prakse. Pazim pa, da je raven znanja visoka. Študentom v Moodlu skupaj z nosilko objavljava gradivo, primere, izzoveva jih s problemsko zastavljenimi vprašanji. Komunikacija tako steče tudi, ko nimamo srečanja in tako smo ves čas, ko se izvaja predmet, povezani. Študentom sva z nosilko na voljo med govorilnimi urami, pred srečanji in po njih. Veliko študentov pride na pogovor glede seminarske naloge, pravzaprav pridejo skoraj vsi,

čeprav je pogovor neobvezen. Delež seminarske naloge je pri oceni je namreč visok. Študentje so zelo zadovoljni s pomočjo, veseli so, da so razjasnili dvome oz. da razmišljajo v pravi smeri. Običajno odhajajo zelo motivirani.

Podoben način dela je v Blackboardu, objavljam problemsko zastavljena vprašanja, študentje tudi izražajo svoja mnenja in rešitve, motiviram jih.

Ne spomnim se, da bi imela skrbi ali težave. Ne ... No, pri e-študiju mi je v nekem primeru sprva bilo nekoliko neprijetno, ko je imela študentka pri nalogi tehnične težave, pa tega ni opazila. Ona je videla nekaj, jaz nekaj popolnoma drugega. Dobronamerno vprašanje, ali je oddala ustrezno datoteko, saj se vsebina ni skladala s cilji, je razumela kot slabo opravljeno nalogo. Menila je, da od nje pričakujem preveč. Mirno sem ji razložila, kaj vidim in kaj pričakujem. Potem sem jo vodila tako, da je uvidela, v čem je problem. Če problema ne bi rešili, naloge ne bi imela opravljene, čeprav jo je dobro naredila, ker njeno delo iz oddanega ni bilo razvidno.

Oseba 2: Pri delu s študenti se počuti odlično. Imam občutek, da opravljam pomembno in koristno delo. Neprijetno se počutim, ko opazim, da ne najdem stika in odziva med (rednimi) študenti.

Oseba 3: Počutim se dobro, po navadi sem sproščena. Moja edina skrb je, kako jih povedati čim več na razumljiv način. Neprijetna situacija se pojavi takrat, ko je študentom snov težka in je nikakor ne razumejo. Takrat se ubadam s tem, ali sem jim predstavila na pravi način ali sem jih motivirala dovolj, da bi se sami potrudili.

Oseba 4: Počutim se res dobro. Zelo rada delam.

Oseba 5: Mene duši, saj sem rada z delom na čistem. Težave imam le časovne, ker si postavljam visoke cilje in od sebe pričakujem veliko. Odprem e-pošto, čaka me 40 sporočil, stiska me v prsah, ne vem, kje naj začnem.

Oseba 6: Skrbi, razen že zapisane skrbi, da bi nekdo imel občutek pristranskega ocenjevanja, nimam.

Kako zmorete premagati takšne občutke, na kakšen način? Se o teh občutkih s kom pogovarjate – s kom?

Oseba 1: Skušam se vživeti v študenta, se mu približati, ne odreagiram užaljeno ali vzvišeno, ker se potem komunikacija ustavi. Mirno jih usmerim, jih spodbudim, do sedaj so študentje še vedno upoštevali moj nasvet in problem se je v obojestransko zadovoljstvo rešil. Če se o tem pogovarjam, je to kvečjemu predavateljica, ki pripravi predmet, ki je zelo odprta, pripravljena pomagati. Je tudi zelo izkušena pri delu s študenti.

Oseba 2: Skušam jih motivirati, vzpostaviti z njimi stik, tudi tako, da povem kakšno anekdoto ali šalo. Svojih občutkov ne delim z nikomer.

Oseba 3: Predmet je potrebno izvesti in študenti morajo razumeti, kar pomeni, da se je treba potruditi na drug način. Se pa pogovarjam z drugimi predavatelji, tudi z organizatorji na Dobi.

Oseba 4: Predvsem s pogovorom s so-predavatelji. Veliko razmišljam o konkretnem študentu, skušam se iz tega kaj naučiti. Vsekakor pa me »preganja« nekaj dni.

Oseba 5: S sodelavko. Pomembno mi je, da z menoj nekdo to deli, da ima podobne probleme, jaz potem to zmorem. Tudi na ravnateljico, se z njo pogovorimo posameznem primeru z imenom in priimkom. Mi svetuje in tam tudi rešiva.

Oseba 6: V občasnih primerih, ko potrebujem nasvet ali zgolj potrditev svojega razmišljanja, se posvetujem z ravnateljico VSŠ Doba.

Kako študenti, po vašem opažanju, doživljajo pomoč, ki jim jo ob študiju nudite?

Oseba 1: Običajno so zelo zadovoljni. To kažejo ankete na koncu predmeta. Včasih se posamezniki tudi ustno zahvalijo za pomoč. Se je že zgodilo, da so tudi zapisali zahvalo, e-sporočilo, s katerim so se zahvalili.

Oseba 2: Ogromna večina je hvaležna in jo doživlja kot nekaj, kar presega moje rutinske zadolžitve kot profesorja.

Oseba 3: Zelo pozitivno, pohvalijo, se zahvalijo ...

Oseba 4: Pozitivno, vendar so nekateri kar »pripeti na popkovnico« in pri pretirani pomoči prenehajo brati navodila, slediti datumom oddaje, ... Vse vprašajo, so neaktivni v smislu sledenja navodilom, obvestilom ...

Oseba 5: So zelo hvaležni, želijo stik z menoj, mi pišejo, me ustavijo, se oglasijo na govornih urah ...

Oseba 6: Zelo pozitivno. Vsaka pomoč njim pomeni še dodatno motivacijo.

Ali se pojavljajo kašne razlike med moškimi in ženskami?

Oseba 1: Žensk je precej več. Bistvenih razlik zato ne vidim. Tudi moški so zadovoljni. Mogoče tega ne izkazuje tako pogosto in neposredno.

Oseba 2: Nisem opazil teh razlik.

Oseba 3: Ne, nisem opazila.

Oseba 4: Načeloma ne.

Oseba 5: To težko povem. Moški so bolj zadržani, ženske se bolj odprejo, a povsem odvisno od osebnosti.

Oseba 6: Ne opažam.

SKLOP Č

Zanima me, ali svoja čustva pri delu oz. interakciji s študenti (neposredni, elektronski) upravljate (to pomeni: urejate, potlačite, skrivate, namerno prikazujete, vzbujate v sebi ...), če da, kako (površinsko, globinsko igranje vloge).

Oseba 1: Trudim se, da slabe volje, napetosti, dvomov pred študenti ne kažem. Pozitivnih čustev, veselja, zadovoljstva pa pred študenti ne skrivam. Če sem z njihovim delom še posebej zadovoljna, jim to tudi povem.

Oseba 2: S čustvi upravljam tako, da ustrezajo njihovim predstavam o dobrem profesorju, ki ne izgubi živcev in ne nosi svojih domačih problemov v predavalnico.

Oseba 3: Svoja čustva vedno urejam, odnos mora biti vedno profesionalen.

Oseba 4: Kadar me kdo »neprijetno preseneti« zbudi v meni negativna čustva, potrebujem nekaj časa, da to predelam, skušam predihati, podati korekten odgovor podprt z argumenti. Menim, da smo učitelji na nek način igralci, vendar se tega ne da priučiti, ne moreš biti dober, če nimaš rad ljudi.

Oseba 5: O čustvih se pogovorim tudi s partnerjem, s sodelavko, s prijateljico, s starši, predvsem mamó. O čustvih razmišljam, kako bi to rešila, ali sem mogoče naredila kaj narobe.

Oseba 6: Pri svojem delu poskušam biti pristen (avtentičen), zato svoje emocije pokažem, ob tem pa se trudim, da te niso preveč izražene (predvsem ne v negativno smer).

Lahko izpostavite, v kakšnih situacijah, s kakšnim namenom?

Oseba 1: Hm ... običajno jih pohvalim po dobro opravljeni nalogi, ugotovitvi, komentarju in podobno, tudi na koncu, ko se predmet konča, bodisi verbalno bodisi z zaključnim pismom pri online študiju. Tako pri klasičnem kot pri online študiju se trudim biti pozitivno naravnana ves čas trajanja predmeta. Pri online študiju, kjer komunikacija poteka samo pisno, se trudim, da sporočila niso preveč suhoparna, da ne podajam samo navodil, da jih skušam motivirati »skozi besede«, pri tem pa pazim, da sporočila niso predolga. Mislim, da so zaradi pozitivne naravnosti študentje bolj zagnani.

Oseba 2: Recimo pri ocenjevanju skupinskih seminarskih nalog, ko je izredno težko pravično oceniti delež vsakega posameznika pri izdelku.

Oseba 3: Na neposredne izzive ali kritike se vedno odzovem samokritično.

Oseba 4: /

Oseba 5: Telefoni, klepetanje, nered ...

Oseba 6: Npr. Če vidim, da študentje niso koncentrirani in ne sodelujejo, čutim v sebi predvsem občutek, da nekaj ne počnem prav, da jih moja predavanja ne pritegnejo, poleg tega občutim tudi malo jeze. V takšnih primerih po navadi povem kakšno zanimivo anekdoto, povezano z obravnavano vsebino ter tako pridobim ponovno njihovo pozornost. Na ta način negativno čustvo (jeza) spreobrnem v pozitivno (smeh, zadovoljstvo).

Kakšne so posledice/učinki emocionalnega dela na ravni študentov za vas (izčrpanost, zadovoljstvo ...)?

Oseba 1: Običajno zadovoljstvo in uspešnost študentov tudi mene navda z zadovoljstvom. To je potrditev, da se je trud izplačal. Še posebej sem vesela, če študentje povedo, da pridobljeno znanje uspešno uporabljajo v praksi.

Oseba 2: Zadovoljstvo.

Oseba 3: Zadovoljstvo.

Oseba 4: Ob napornem, nezadovoljnem študentu se sprašujem, kaj je meni tega treba, vendar večina potem izbriše to vprašanje, na koncu sem vedno zelo zadovoljna.

Oseba 5: Sem zelo izčrpana, kot da bi me izpili, me okupirajo, pobegnem, ker me zasujejo z vprašanji, tudi privatnim, včasih imam dan, včasih ne in takrat si izborim 10 minut za odkop. Da se umirim in si ne pustim blizu. Takrat znam biti neprijazna, ker sem utrujena.

Oseba 6: Če delaš nekaj, kar delaš rad, potem te to polni s pozitivno energijo. Na srečo pedagoško delo izvajam zelo rad, zato čutim predvsem zadovoljstvo.

Kakšne pa so posledice emocionalnega dela na ravni študentov za organizacijo, ki vas zaposluje? Menite, da je večji vpis zaradi »prijaznih« predavateljev ...?

Oseba 1: Mislim, da vpliva.

Oseba 2: Kakovost profesorjev je gotovo glas, ki se sliši v deveto vas; tako dober, še posebej pa slab.

Oseba 3: Zagotovo, vedno šteje mnenje predhodnih generacij.

Oseba 4: Zagotovo se zaradi odnosa predavateljev s študenti poveča vpis, menim pa da prijaznosti ne smemo izenačiti s popustljivostjo in nižanjem standardov znanja. Menim, da so nekateri predavatelji obremenjeni z oceno študentov na tak način, da zaradi tega popuščajo v slabo znanja študentov.

Oseba 5: Mislim, da sem dobra »blagovna znamka«, saj menim, da prav zato iščejo stik z menoj, ustno izročilo je največ. Tako kot smo dobri, so tudi slabi, menim, da je to stik in pomanjkanje človeške plati ...

Oseba 6: Predavatelj je prvi promotor šole, zato zagotovo vplivajo dobri predavatelji tudi na (večji) vpis. Menim, da je dober predavatelj tisti, ki je predvsem sposoben tudi poslušati in razumeti študente, predvsem pa znati postaviti jasna »pravila igre«, le-ta predstaviti tudi študentom ter biti prijazen, hkrati pa tudi strog.

Takšni predavatelji so po navadi tudi kooperativno z vodstvom šole in pravi »promotorji« šole.

SKLOP D

Se o svojem emocionalnem delu s kom pogovarjate, v kakšnih okoliščinah (formalno, neformalno)? Ste morda o tem govorili že med študijem?

Oseba 1: Med študijem o emocionalnem delu nismo govorili. Tam je bilo govora predvsem o posredovanju znanja, metodah, kar je v redu, mislim pa, da je za uspešno učiteljevanje premalo. O emocionalnem delu se običajno pogovarjam z nosilko predmeta. Od nje sem se tudi največ naučila.

Oseba 2: Ne.

Oseba 3: Se pogovarjam formalno in neformalno na srečanjih Dobe.

Oseba 4: Zagotovo, s stanovskimi kolegi, prijatelji, partnerjem.

Oseba 5: S partnerjem, s sodelavko, formalno pa tudi z ravnateljico šole.

Oseba 6: Občasno se o tem pogovarjam z ravnateljico VSS Doba. Seveda se o tem pogovarjam tudi s študenti, saj svojih čustev ne prikrivam, skrbim pa le, da moja čustva niso preveč ekstremno izražena, jih torej obvladujem – predvsem negativna čustva.

Kakšne izraze uporabljate, ko zajemate ta vidik dela/interakcije s študenti (raznorazne občutke, čustva, razpoloženja ...)?

Oseba 1: To ste dobro naredili ... Vidim, da ste se potrudili in to kaže tudi rezultat ...

Oseba 2: /

Oseba 3: /

Oseba 4: Super, prijetni, presenetljivi, naporni, »šleparji«

Oseba 5: Strah me je ...

Oseba 6: Poudarek dajem pozitivnemu izrazoslovju. Poskušam obvladovati svojo neverbalno komunikacijo. Predvsem poskušam biti nasmejan ter dobre volje.

Ali ste se udeležili kakšnega izobraževanja za uspešnejše sodelovanje s študenti_kami? Kdo ga je organiziral? Ste ga sami poiskali ali ste bili povabljeni s strani šole?

Oseba 1: Teh izobraževanj se udeležujem v sklopu šole. Šola namreč vsako leto organizira takšno izobraževanje. Sama se izobražujem tako, da berem članke, knjige.

Oseba 2: Udeležil sem se vseh izobraževanj, ki jih je organizirala Doba.

Oseba 3: Udeležim se večino izobraževanj Dobe.

Oseba 4: Tako s strani šole kot samoiniciativno.

Oseba 5: Doba. Bogdan Lipičnik, na temo motivacije, veliko idej sem dobila,

Oseba 6: VSS DOBA (na srečo) pogosto pripravlja razna usposabljanja za predavatelje. Teh se z veseljem udeležujem.

Če da, ali se spomnite teme? In kaj je tisto, kar vam je bilo najbolj všeč.

Oseba 1: Najbolj mi je v spominu ostalo predavanje dr. Bogdana Lipičnika, ki se je nanašalo na motiviranje študentov. Zanimiva je bila informacija, da se ljudje od živali ločujejo po tem, da je pri učenju pomemben tudi kulturni vidiki, ne le logično sklepanje.

Oseba 2: Ne spomnim se natančno tem, a bila so zelo uporabna.

Oseba 3: Uporabnost znanj, tako zasebno kot pri delu.

Oseba 4: Konkretni primeri, dr. Čurič, dr. Koširjeva, dr. Zalokarjeva, dr. Viljem Ščuka.

Oseba 5: Različne, praktično naravnane tem.

Oseba 6: Žal se točne teme oz. naslova ne spomnim. Najbolj všeč pa so mi vedno tista usposabljanja, ki se navezujejo na čustveno inteligenco, ki jo predavatelj mora nujno posedovati in razvijati.

Vam je pri vašem emocionalnem delu s študenti bila tudi že v pomoč kakšna knjiga, literatura, članek ...? Se morda spomnite kakšnega konkretnega naslova ali avtorja?

Oseba 1: Žal takšne literature ne poznam.

Oseba 2: Berem dostopno literaturo na to tematiko, ne bi mogel izdvojiti kaj konkretnega.

Oseba 3: Ne vem ... veliko je tega, zdaj ne vem, kaj bi izpostavila ...

Oseba 4: Jesper Juul, dr. Ščuka

Oseba 5: Veliko berem ... Zoran Milivojević

Oseba 6: Predvsem mi je v pomoč literatura s področja vodenja. Predavatelj je tudi vodja in mora kot tak biti vzornik študentom. Znanja vodenja oz. upravljanja z ljudmi se da v celoti aplicirati na predavanja.

Priporočam: situacijski model vodenja. Prav tako priporočam model avtentičnega vodenja, in sicer Vlado Dimovski Avtentično vodenje v učeči se organizaciji.

SKLOP E

Ali ste zadovoljni z zaslužkom kot višješolski predavatelj?

Da: 3-krat

Ne: 2-krat

Dokaj: vendar le zaradi vidika denarja tega ne bi počela.

Sedaj pa vas še prosim, da mi poveste, kako ste s svojim delom

Zelo sem zadovoljen_a: 6-kart

Ob koncu ...

Menite, da ima vaše emocionalno delo vpliv na uspešno zaključen študij študenta. Lahko prosim svoj odgovor utemeljite, pojasnite.

Oseba 1: Mislim, da emocionalno delo profesorjev vpliva na uspešno zaključen študij študentov. Za študenta in njegovo delo je pomembno, kakšen odnos ima profesor. Pomembno je, da je profesor odziven, da študentu pomaga, mu pokaže pot. Pomembno se mi tudi zdi, da profesor izhaja »iz študentov«, da znanje gradi na izkušnjah in védenju skupine ali posameznika. Seveda to ne pomeni, da zniža raven, ampak da študenta usmeri k cilju tako, da bo študent znanje gradil že na usvojenih izhodiščih, zaradi česar bodo na novo pridobljene informacije trdne.

Oseba 2: Ima, vendar relativno majhen in posreden.

Oseba 3: Menite, da ima vaše emocionalno delo vpliv na uspešno zaključen študij študenta_ke.

Odnos, ki ga vzpostavimo s študenti jih oblikuje in vzpodbuja in se zrcali v delu študenta.

Oseba 4: Da. Menim, da se ta emocionalna vpletenost pozna pri delu študenta, saj vemo, da če je stik z učiteljem dober, simpatičen, je tak tudi odnos do vsebine.

Oseba 5: Menim, da je ravno najpomembnejše. Brez tega si svojega dela ne znam predstavljati. Predavatelj je višješolskemu študentu vzor, ne le znanja, ampak človeka. Ne znam si predstavljati svojega dela brez tega. Mislim, da brez tega marsikdo ne naredi predmeta in ne konča študija, ker ne najde opore v predavatelju, ki bi ga znal voditi na način, ki ga potrebuje. Študenti so tudi zelo obremenjeni z delom in družino, veliko si jih glede šole ne zaupa, potrebujejo spodbudo.

Oseba 6: Mislim, da sem bil v svojih odgovorih precej izčrpen. Dodal bi še naslednje:

Ključnega pomena je, da je predavatelj sposoben spodbujati pozitivne emocije pri študentih. Te po mojem mnenju najlažje doseže tako, da dobro načrtuje pedagoški proces, postavi jasna »pravila igre«, ki jih tudi upošteva, je pri svojem delu natančen, torej preprečuje izkoriščanje in izogibanje »pravilom igre« (kar dovoliš, to promoviraš) in je predvsem nepristranski. Ključno je, da v študentih prebudiš radovednost in kritično razmišljanje.

Priloga C: Anketni vprašalnik

Emocionalno delo predavateljev_ic

Pozdravljeni,

sem podiplomska študentka Fakultete za družbene vede v Ljubljani.

Pripravljam svojo magistrsko nalogo in vas vabim k sodelovanju.

V svoji magistrski nalogi obravnavam delo višješolskih predavateljev s posebnim poudarkom na emocionalnih dimenzijah dela predavatelja.

Osnovni cilj magistrske naloge je opredelitev pomena in vloge emocionalnega dela višješolskih predavateljev in vpliv te oblike dela na učni uspeh študentov. S pomočjo empirične raziskave bom ugotavljala, kakšen vpliv ima emocionalno delo predavatelja na uspešnost študentov na Višji strokovni šoli Doba Maribor.

Vaši odgovori mi bodo v pomoč pri posnetku stanja in potrditvi oz. zavrnitvi zastavljenih trditev.

Polonca Čontala Piberl

Kratko ime ankete: Emocionalno delo predavateljev

Dolgo ime ankete: Emocionalno delo višješolskih predavateljev

Q1 – Spol:

- moški
- ženski

Q2 – Zakonski stan oz. status:

- samski/-a
- v zvezi
- poročen/-a
- ovdovel

Q3 – Število otrok:

- Vpišite besedilo odgovora 1
- 1
- 2
- 3
- nad 4

Q4 – V katero starostno skupino spadate?

- pod 18 let
- 19– 30 let
- 31– 45 let
- 46– 60 let
- nad 60 let

Q5 – Način študija:

- redni
- izredni tradicionalni
- študij na daljavo

Q6 – Smer študija:

- poslovni sekretar
- ekonomist
- varstvo okolja in komunala
- informatika
- organizator socialne mreže
- velnes
- kozmetika

Q7 – Ali ste pri predavatelju prepoznali pomoč in podporo, ki vam jo je pri študiju nudil?

- da
- ne

Q8 – Kako bi ovrednotili to pomoč in podporo?

- le opazna podpora in pomoč
- majhna podpora in pomoč
- občasna podpora in pomoč
- velika podpora in pomoč
- izjemna/ogromna podpora in pomoč

Q9 – Kako pogosto ste potrebovali pomoč in podporo predavatelja pri vašem študiju?

- zelo pogosto
- pogosto
- občasno
- redko
- nisem potreboval/-a pomoči in podpore

Q10 – Kako ste bili zadovoljni s pomočjo in podporo predavatelja?

- zelo zadovoljen/-a
- zadovoljen/-a
- nezadovoljen/-a
- zelo nezadovoljen/-a

Q11 – Ali menite, da so se pojavljale kakšne razlike pri podpori študentom glede na spol predavatelja oz. predavateljice?

- da
- ne
- ne vem
- nisem opazil/a

Q12 – Kako ste občutili svoje sodelovanje s predavateljem/predavateljico?

	1 - sploh ne velja	2 - redko	3 - včasih	4 pogosto	5 - vedno
me je spoštoval/-a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me je razumel/-a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me je vzpodbujal/-a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me je motiviral/-a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mi je nudil/-a dodatno pomoč	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me je vodil/-a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me je usmerjal/-a pri delu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q13 – Koliko ste komunicirali s predavateljem/predavateljico?

	1 - sploh nisem komuniciral/-a v takšni obliki	2 - redko	3 - včasih	4 - pogosto	5 - vedno
na predavanju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
po e-pošti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v Blackboardu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v Moodleu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
na govorilnih urah	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
na webinarju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q14 – Katere oblike sodelovanja s predavateljem/predavateljico ste imeli najraje oz. so bile za vas najkoristnejše?

- na predavanju
- po e-pošti
- v blackboardu
- v moodlu
- na govorilnih urah
- na webinarju
- s predavatelji ne sodelujem

Q15 – Ali bi brez podpore in vzpodbud predavatelja bili manj uspešni?

- da
- ne
- ne vem

Q16 – Kako bi ocenili pozitivni vpliv sodelovanja s predavateljem/predavateljico na vašo uspešnost?

- sploh ni bilo vpliva
- minimalen vpliv
- srednji vpliv
- velik vpliv
- izjemen/ogromen vpliv

Q17 – Se spomnite kakšne situacije pri študiju, ko ste bili:

	da	ne
nemočni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
niste vedeli, kako naprej	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se niste znašli pri nalogi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
imeli premalo jasna navodila	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ni bilo povratne informacije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q17 – Kako vam je predavatelj/predavateljica pri tem pomagal/-a?

- dobil/-a sem dodatna navodila
- predavatelj/ica me je motiviral/-a
- svetoval/-a mi je, kako naprej
- predlagal/-a je pogovor na govorilnih urah
- sta komunicirala po e-pošti/forumu ...
- drugo: