

Irena Košir, Univerzitetni klinični center, Ljubljana

UČITELJEVA JEZA KOT SESTAVNI DEL NJEGOVEGA MEDOSEBNEGA DELOVANJA V RAZREDU

POVZETEK

V članku bomo predstavili učiteljevo vlogo pri poučevanju učencev, nekatera temeljna spoznanja v zvezi s čustvi in jih umestili v šolski kontekst oziroma v učiteljevo primarno delovno okolje – razred. Učiteljeva čustva v razredu namreč pomembno vplivajo na učenčev motiviranost za učenje, na kakovost medsebojnih odnosov in razredno klimo, jeza pa je eno izmed najbolj pogostih čustev, ki jih učitelji doživljajo in izražajo v odnosu do učencev. Sproži se kot odziv na zaznavo učenčevega neustreznega vedenja. Ugotavljali bomo, kako lahko učiteljeva ugodna (na primer ponos) in neugodna čustva (na primer jeza) vplivajo na delo v razredu. Ključni razlogi, zaradi katerih se učitelji jezijo in jih navaja pedagoško psihološka literatura, se po navadi nanašajo na brezbržnost učencev do svojih stvari, neupoštevanje navodil in nediscipliniranost. Načine izražanja jeze pri učiteljih smo razdelili na dve glavni skupini: na asertivne načine (na primer pogovor o težavi) in na agresivne načine (na primer vpitje). Za učinkovito doseganje ciljev ob izražanju čustev v razredu je pomembno, da učitelji najprej prepoznajo vzroke, ki jih privedejo do občutij, ozavestijo svoja telesna občutja in miselne vzgibe, ki se jim ob tem porajajo, ter s tem predrugačijo neučinkovite odzive v bolj konstruktivne in učinkovite. Vodstvo šole jih lahko ob tem podpre z organiziranjem izobraževalnih dejavnosti glede njihovega čustvenega delovanja v razredu in jim tako zagotovi nov vir znanja na tem področju.

Ključne besede: učitelj, učenci, čustva, jeza

ABSTRACT

The paper introduces the teacher's role in education and some of the core findings about emotions which are placed in school context and the teacher's primary work environment – the classroom. Namely, the teacher's emotions in the classroom have an important effect on the students' motivation to learn as well as on the quality of interpersonal relationships and classroom climate. Among the most common emotions that teachers experience and express in their interactions with students is anger, which is triggered in response to the student's improper behaviour. We look at how the teacher's positive (e.g. pride) and negative emotions (e.g. anger) can affect the work in the classroom. The main reasons for the teacher's anger, according to pedagogical and psychological literature, are usually students' indifference towards their things, failure to follow instructions and indiscipline. The ways teachers express their anger fall into two categories: assertive behaviour (e.g. discussing the problem) and aggressive behaviour (e.g. screaming). In order to effectively achieve their goals relative to the expression of emotions in the classroom, it is important that the teacher first recognizes the causes that trigger them and develops awareness of the physical sensations and thought impulses that arise. This allows them to transform their ineffective responses into more constructive and effective ones. School management can support them by organizing educational activities on the topic of emotional responses in the classroom, thus providing them with a new source of knowledge about this topic.

Keywords: teacher, students, emotions, anger

VLOGA UČITELJA

Učitelj je na temelju tradicionalnega pojmovanja učiteljskega poklica opredeljen kot strokovnjak, ki podaja znanje in izpolnjuje predpisano. Njegova temeljna dejavnost v razredu je poučevanje – »poklicno ukvarjanje s podajanjem učne snovi

v šoli«. (SSKJ). Zaradi ugotovitev raziskav o skromni uporabnosti šolskega znanja za reševanje konkretnih življenjskih problemov in potreb po kakovostnem znanju oz. »znanju za preživetje« se je dojemanje učiteljeve poklicne vloge vendarle spremenilo (Izhodišča kurikularne preнове, 1996, po Valenčič

Zuljan, 2001: 124), zato danes daleč presega vlogo podajanja znanja in izpolnjevanja predpisanega. Z vstopom v informacijsko dobo je prvotno vlogo »prenašalca znanja« učitelj nadomestil z vlogo »usmerjevalca ter spodbujevalca učencev«. Prek raznih aktivnih in izkušenskih metod in oblik dejavnosti ter na podlagi iniciativnosti učencev učitelj oblikuje učni proces tako, da prispeva k učenčevemu osebnostnemu oblikovanju, vzpostavljanju kakovostnih odnosov med njim in učenci ter k ugodni razredni klimi (Černe, 2000). Odličnega učitelja zato ne označuje le sposobnost uporabe naučenih tehnik poučevanja, prek katerih širi znanje med učenci, pač pa tudi umetnost domiselnosti in premišljenosti pri poučevanju (Schon, 1993, v: Woolfolk, 2002: 7) ter sposobnosti samorefleksije, raziskovanja in vrednotenja lastnega dela (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006). Za učenca je šola edini socialni prostor, kjer se stikajo poti spoznavnega, socialnega in čustvenega učenja (predgovor, Panju, 2010). V šoli se torej učenci ne učijo samo formalnih učnih vsebin, pač pa v socialni interakciji z učiteljem in drugimi učenci razvijajo svoje mehke veščine, kot so sposobnosti zaznavanja, uporabe, izražanja in uravnavanja čustev ter uporabe čustev pri reševanju problemov (Panju, 2010).

V zadnjih dvajsetih letih se je v pedagoški psihologiji (Sutton in Wheatley, 2003; Schutz in Pekrun, 2007) in v pedagoških vedah (npr. Hargreaves, 1998; Schutz in Zembylas, 2009) močno povečalo zanimanje za čustveno dimenzijo učenja in poučevanja. V nekaterih znanstvenih razpravah (npr. Ashkanasy in Daus, 2002, Chan, 2003, Goleman, 2006) je navedeno, da imajo učitelji, ki niso dovolj pripravljeni na čustvene izzive pri poučevanju, lahko več težav pri ohranjanju nadzora nad svojim doživljanjem in reakcijami v čustveno napetih situacijah. V pričujočem prispevku bom zato poskušala umestiti zelo pomembno, a pogosto zemarjeno področje učiteljevih čustev, predvsem jeze. Učitelj v razredu s svojim čustvenim delovanjem vpliva na lastno počutje, na čustva učencev, na njihovo učno uspešnost in obvladovanje čustev v situacijah, ki sprožajo tako prijetna kot tudi neprijetna čustva. V razredu so učitelji vsakodnevno izpostavljeni različnim stresnim preizkušnjam, ki v njih lahko izzovejo občutja nemoči, strahu, žalosti, jeze idr. Poleg raziskovalcev tudi učitelji v praksi s svojo odzivnostjo v raziskavah vse bolj kažejo zanimanje za čustvene razsežnosti svojega delovanja (Sutton, 2004; Sutton, Mudrey-Camino in Knight 2009; Hosotani in Imai Matsumura, 2011), zato bom ob pregledu nekaterih spoznanj o učiteljevih čustvih v razredu navedla tudi ključne dejavnike in situacije, ki pri učiteljih sprožajo največkrat prisotno neugodno čustvo jeze, ter opredelila, kar literatura navaja v zvezi z različnimi načini, na katere se učitelji jezijo.

VPLIV UČITELJEVIH ČUSTEV NA NJEGOVO DELOVANJE V RAZREDU

Pri razlagi čustev se soočamo z različnimi teorijami čustev, ki jih lahko razumemo kot celostne sklope pogledov na naravo, izvor, vlogo in pomen čustev ter jih delimo na fiziološke in nevrološke, funkcijske, behavioristične, evolucijske, družbene in kulturne, kognitivne idr. Prvi numerični podatek o številu definicij čustev sta leta 1981 podala P. R. Kleinginna in A. M. Kleinginna v delu z naslovom »A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition«, v katerem sta našela 101 definicijo čustev. Danes je definicij o čustvih še več. Čustva imajo ključno vlogo v življenju posameznika in so neločljivi del človekovega življenja. Eno od sintetiziranih opredelitev čustev navaja kognitivno usmerjeni avtor R. Lazarus (1991). Definira jih kot »celovit psihofiziološki odziv posameznika na tisti dogodek, ki ga je posameznik zavestno ali nezavedno ovrednotil kot pomembnega in mu omogoča doseganje pomembnih ciljev«. Predpostavlja se, da doživljanje čustev sprožijo bodisi nepričakovan dogodek ali neuresničena pričakovanja v zvezi z dogodkom (Rimé, 2009: 62). Čustva vključujejo subjektivno oceno dogajanja, fiziološke spremembe, besedne ali nebesedne izraze in akcijsko tendenco ali vedenje (Oatley in Jenkins, 2007). Obravnavamo jih lahko z vrednostnega (pozitivna, prijetna, ugodna,¹ negativna, neprijetna neugodna), jakostnega (močna, šibka) in aktivnostnega vidika (motivirajoča, vznburjajoča, pomirjujoča, pasivna, mirna) (Musek in Pečjak, 2001: 70). Glede razlik med pojmovanji čustev in drugimi čustvenimi stanji (npr. afekti, razpoloženji, občutki, sentiment, emocijami) si raziskovalci čustev pogosto niso enotni. Zasledimo lahko, da se pojmi enačijo ali zamenjujejo, pogosto pa se čustvena stanja ločuje glede na njihov jakostni in aktivnostni vidik. Z. Milivojević (2008: 38) npr. navaja, da običajno pojma čustvo in emocija uporabljamo za kratkotrajna čustva, za srednja in dolgotrajna čustva pa uporabljamo izraz razpoloženja in sentiment (Milivojević, 2008: 38). Kadar je čustvena reakcija zelo močna, govorimo o afektu (Milivojević, 2008: 17). Čustva imajo po navadi objekt, zaradi katerega so sprožena, in oceno dogodka, medtem ko razpoloženje ne nujno (Oatley and Jenkins, 2007). Besedi »čustva« in »občutki« pogosto zamenjujemo, čeprav je občutek odzivni del čustva. Čustva so medkulturna – enaka so po vsem svetu, medtem ko so občutki naučena reakcija na čustvo in so odvisni od kulture, v kateri odraščamo (Panju, 2010).

Pri obravnavi poučevanja in učenja so učiteljeva in učenčeva čustva pomembno področje (Hargreaves, 1998), saj raziskovalni izsledki številnih sodobnih raziskav s področja čustev kažejo, da doživljanje in izražanje čustev pri učencih

¹ V tem prispevku bomo čustva delili na ugodna in neugodna ter se s tem izognili delitvi na pozitivna in negativna. Vsako čustvo ima svoj namen v čustvenem doživljanju posameznika in sproža v njem ugodje oz. neugodje.

in učiteljih predstavlja bistveni sestavni del »življenja v razredu« (Riley, 2011; Sutton in Wheatley, 2003; Sutton, Mudrey-Camino in Knight, 2009). Kljub temu pa učiteljevim čustvom v preteklosti ni bilo posvečeno veliko pozornosti in je bila njihova vloga pri opravljanju pedagoškega poklica podcenjena ali celo ignorirana (Crawford, 2011; Sutton in Wheatley, 2003). V tradicionalnem smislu se je, kot že omenjeno, poučevanje smatralo in se marsikdaj še vedno pojmuje za racionalno, logično dejavnost, v okvirjih katere se učitelji srečujejo samo s kognitivnimi vidiki učinkovitega razvijanja in posredovanja učnih vsebin (Riley, 2011: 41). Nadaljnja splošna značilnost tipične razredne interakcije je »čustvena sterilnost«: V šoli je priložnosti za analiziranje in diferenciranje čustev premalo, zato učitelji velik del svoje energije usmerjajo v to, da »potlačijo, tabuizirajo in ignorirajo svoja čustva in čustva učencev« (cit. po Grellu, 1978, v: Marentič Požarnik, 1987: 45). Raziskava Vršič, Luzar (1978, v Marentič Požarnik, 1987: 45) po svoje potrjuje to ugotovitev, saj so v Flandersovi shemi razredne interakcije čustveno obarvane kategorije (učitelj sprejema učenceva čustva 0,8 % in učitelj hvali, spodbuja 2,2 %) v pozitivnem ter (učitelj kritizira, graja 1,5 %) v negativnem smislu izjemno skromno zastopane. Kljub temu so šole in razredi v njih kompleksne čustvene arene, v katerih učitelji neprestano doživljajo čustvene zahteve s strani učencev, sodelavcev, staršev in svojih nadrejenih (Cross in Hong, 2012; Sach in Blackmore, 1998). V nasprotju z zaposlenimi v mnogih drugih poklicih so učitelji nenehno izpostavljeni »emocionalno provokativnim« situacijam, pri tem pa se morajo soočiti tako s svojimi lastnimi čustvi kot tudi čustvi učencev. Kadar se znajdejo v situacijah, ki pri njih izzovejo močno čustveno reakcijo, se ne morejo opravičiti, zapustiti učilnice in se vrniti nazaj, ko se pomirijo, ampak morajo ostati v razredu in nadaljevati s poučevanjem. Soočanje z lastnimi negativnimi čustvi takrat, ko so še v učilnici, pa je eden izmed največjih stresorjev, o katerem poročajo učitelji (Sutton in Wheatley, 2003).

Kako pomembna so učiteljeva ugodna čustva, se je izkazalo v eni izmed raziskav (Muijs in Reynolds, 2010: 71), ki potrjuje, da učitelji, ki so naklonjeni učencem, jih sprejemajo, spoštujejo in spodbujajo (kažejo zanimajo za čustvene, socialne in akademske potrebe učencev), prispevajo k temu, da so učenci bolj zavzeti pri šolskem delu. Če učitelj torej pokaže naklonjenost učencem, tedaj se bo po pravilu razvila tudi naklonjenost učenca do učitelja. Vedenje in ravnanje osebe, za katero čutimo, da nam je naklonjena, bomo tolmačili povsem drugače kot postopke in vedenje osebe, od katere čutimo nenaklonjenost (Bratanič, 1991: 57). Učiteljeva ugodna čustva so povezana z uporabo učinkovitejših strategij poučevanja in s pozitivnimi učinki na razredno interakcijo, medtem ko neugodna lahko prispevajo k negativnim odnosom med

učitelji in učenci, k učiteljevi slabši motiviranosti za delo in k slabšim učnim rezultatom učencev (več v: Sutton and Wheatley 2003; Greenleaf, 2002; Fried, 2011). Pri učiteljih, ki doživljajo ugodna čustva (na primer ponos), je zaznana pogostejša uporaba takšnih pristopov k poučevanju, ki naj bi vodili v konceptualne spremembe v učencih (»na učenca osredičen pristop«), medtem ko učitelji, ki doživljajo bolj neugodna čustva (na primer tesnobo in sram), večkrat uporabljajo pristope, ki se nanašajo samo na prenos informacij (»na učitelja osredičen pristop«) (Trigwell, 2012). Pogosto doživljanje neugodnih čustev zaradi narave dela učiteljev lahko ob daljši čustveni izčrpanosti pripelje do porušenega stanja v njihovem duševnem zdravju (Macuka, Burić in Slišković, 2017). Poleg tega, da učiteljevo doživljanje in izražanje različnega spektra čustev vplivata na to, kako bodo učitelji doživljali svoj položaj v razredu in kako se bodo učenci odzivali nanje in na delo v razredu, je njihov način uravnavanja in izražanja čustev pomemben vir informacij za učence, kako se lahko spoprijemajo s svojimi ugodnimi in neugodnimi čustvi v vsakdanjem življenju. Učitelji, ki učinkovito uravnavajo svoja čustva v razredu, vzpostavljajo ugodne odnose z učenci in jim lažje predstavljajo »model za učenje o čustvih«, največji vpliv pa imajo tisti modeli, ki jih posameznik ceni ali se z njimi poistoveti (Bandura, 1997). Če učitelji znajo kakovostno in zavestno organizirati in uravnavati situacije v razredu, lahko učencem predstavljajo model identifikacije, ki je v osnovi dober (Marentič Požarnik, 2005: 64). Učitelji so poleg staršev socializatorji, ki jih učenci vsakodnevno opazujejo. Z modeliranjem učitelji učencem sporočajo, katera čustva so sprejemljiva in katera ne (Valiente idr., 2004) ter spodbujajo razvoj njihove čustvene kompetentnosti (Denham, Basset in Zinsler, 2012).

ZAKAJ SE UČITELJI JEZIJO IN KAKO

Jeza je poleg veselja, žalosti, strahu, gnusa in presenečenja eno izmed osnovnih čustev človekovega psihičnega sveta (Ekman, 2007) in jo pogosto sproži vrednostna sodba, da bi nekdo drug lahko ali bi moral ravnati drugače (Weiner, 2007), lahko pa je oseba jezna tudi sama nase. Kadar posameznik za povzročeno »izgubo« pomembnega cilja ali nastalo »škodo« krivi nekoga drugega, bo jezo usmeril navzven, navznoter pa, kadar pri tem oceni, da je sam odgovoren za nastali položaj (Lazarus, 1991). Cilj jeze kakor tudi vedenja, ki izhaja iz nje, je vplivati na drugega, naj spremeni svoje vedenje. Jeza je sama po sebi sporočilo, namenjeno drugemu: »Nehaj s tem početjem!« ali »Začni delati to, kar moraš!« Takoj ko drugi spremeni svoje vedenje skladno s subjektivimi željami, razlog za jezo odpade (Milivojević, 2008: 359). Jeza posameznik verbalno izraža z verbalnim napadom na vzrok jeze (kričanje, povzdigovanje glasu, pogovor ali soočenje, preklinjanje, opolzke opazke) ali z neverbalnim izrazi (stiskanje

pesti, grozeče, agresivne geste, mrščenje, škripanje z zobmi, ali udarjanje s peto ob tla) (Alonso-Arbio idr., 2011: 4–5). Medtem ko je jeza sama na sebi lahko v danem položaju povsem primerno čustvo, pa sta intenzivnost in način izražanja ali kanaliziranja jeze lahko neprimerna (McPherson Kearney in Plax, 2003).

Učitelji jezo največkrat doživljajo takrat, ko ocenijo, da so ovirani pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev (Farouk, 2010), povod zanj pa je lahko tudi doživljanje nemoči ob ugotovitvi, da ne morejo zadostiti ciljem poučevanja (Shapiro, 2010). Nekatere raziskave (npr. Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak Škraban, 2011; Hosotani in Imai Matsumura, 2011) kažejo, da učitelji v razredni situaciji največkrat izražajo jezo takrat, ko so učenci brezbrizni do svojih stvari, ne upoštevajo navodil ali niso disciplinirani. Pri mlajših učencih na razredni stopnji gre na primer za konkretna vedenja, kot so medsebojno pretepanje učencev, ignoriranje navodil, napačno izvajanje vaje kot posledica neupoštevanja navodil, izgubljanje predmetov, neznanje ob učiteljevem zastavljanju vprašanj, skakanje z višine idr. (Prosen, Smrtnik Vitulić, Poljšak Škraban, 2013), pri starejših učencih pa predvsem zaradi pomanjkanja truda (Sutton and Wheatley, 2003) in upornišva (Sutton, Mudrey-Camino in Knight, 2009). Učiteljeva jeza se lahko kaže v odnosu do učencev tudi zaradi drugih razlogov, ki niso neposredno povezani z vedenjem učencev, npr. slabi odnosi s sodelavci (Erb, 2002, v: Macukaa, Burić in Slišković, 2017) in neodgovornost učenčevih staršev, ki ne upoštevajo šolskih pravil (Lasky, 2000). V ozadju učiteljeve jeze v razredu so lahko njegova doživljanja občutij, kot so strah, nemoč, zlom koncentracije. Večina učiteljev bo v zvezi s frustracijami v razredu navedla strahove, nanašajoče se na neprimerno vedenje peščice učencev v razredu. Skrb, da bi ti učenci lahko vplivali na vedenje preostalih v razredu in s tem onemogočili izpeljavo učne ure po načrtovanem programu, zaposluje učitelje do te mere, da svoje energije ne zmorejo preusmeriti v izboljševanje načinov poučevanja glavnine motiviranih učencev za delo (Blum, 2001: 10). Eden izmed učiteljev zelo konkretno ponazori, kako moteče vedenje učencev vpliva na njegovo zbranost pri delu: »Ko učenci počnejo to, kar imenujemo moteče vedenje, me to zmoti, ko želim nekaj premisliti. Če se trudim nekaj razložiti in se med tem pojavi moteče vedenje, me zmoti pri osnovni ideji, zlomi mojo koncentracijo in se moram ponovno osredotočiti.« (Emmer, 1994: 3, v: Sutton in Wheatley, 2003)

Jeza je torej povsem običajno čustvo. Ne glede na socialno, družinsko in kulturno ozadje posameznika jo doživljamo vsi ljudje, pojavlja pa se v razponu od blagega razočaranja do ogorčenosti z intenzivnimi psihološkimi in biološkimi posledicami (Hollenhorst, 1998). S svojo negativno konotacijo je jeza v različnih socialnih okoljih sprejeta kot nezaželeno

čustvo z razdiralnimi in uničujočimi učinki na posameznike in na odnose z drugimi, vendar ne moremo govoriti, da gre za slabo ali dobro čustvo. V severnoameriški kulturi je na primer izražanje jeze povsem sprejemljivo in je pravzaprav zadrževanje tega čustva označeno kot patološko. V tibetanski kulturi pa doživljanju jeze pogosto sledi občutek sramu in obžalovanja. V tej kulturi je po navadi preprečevanje oz. zadrževanje izražanja jeze, saj je škodljiva tako za posameznika kot za druge (Schweder idr., 2008). Konstruktivno izražena jeza posamezniku pomaga premikati meje v frustracijah in doseči cilje, ki so lahko tudi družbeno koristni (npr. vzpostavljanje pravil za vse vpletene v procesu in zagotavljanje pravičnosti). Nasprotno pa konstantno zadrževanje oziroma tlačenje jeze lahko povzroči nerazsodno jezo. H. Smrtnik Vitulić (2007) kot primer takšne jeze navaja učitelja, ki ne zmore več nadzorovati svojega doživljanja in se pogosto (pre)močno odzove z »izbruhi« jeze, tudi v situacijah, v katerih se morda v drugačnih okoliščinah ne bi. Posledično lahko doživlja krivdo in nizko samospoštovanje. Posameznikovo doživljanje čustev je povezano predvsem s telesnim vidikom čustev oziroma zaznavanjem čustvenih procesov (»občutenjem«), izražanje pa vključuje predvsem specifične telesne izraze čustev (prav tam). Jeza se v pozitivni obliki izraža kot asertivnost in odločnost, v negativni obliki pa kot agresija (Reevy, Ozer in Yuri, 2010: 62–63). Gre za socialno neustrezen (destruktiven) način, ki je opredeljen kot oblika vedenja, katerega namen je škodovati drugemu ali ga prizadeti (Lochman, Powell, Clanton in McElroy, 2006). T. Lamovec (1978) loči aktivno in pasivno agresivnost, pri čemer med aktivno agresivnost uvršča telesno in besedno agresivnost, med pasivno pa negativizem. Po drugi strani tudi L. Guerrero, (1994, v: McPherson, Kearney in Plax, 2003) ugotavlja, da obstajata najmanj dve skupini načinov agresivne ali destruktivne jeze. Z distributivno agresivnim načinom se jezo izraža neposredno, sovražno naravnano in nespoštljivo, in sicer z vpitjem, kritiziranjem, grožnjami, neprimernim besediščem ter z metanjem različnih predmetov. S pasivno-agresivnim načinom pa posameznik sporoča, da je nekaj narobe, vendar o tem ne govori. Svojo jezo izraža tako, da »hladno in grdo« gleda, je tiho ali zapusti prostor. Ko posameznik neposredno in jasno izraža svoje misli in čustvo jeze, brez obtoževanja in neverbalnega izražanja groženj, to počne na konstruktiven oziroma asertiven način. Oseba, ki izraža jezo na ta način, želi biti pravična, upošteva mnenje drugega in mirno rešuje nastale probleme. Omenjene štiri načine izražanja jeze je na podlagi teorije o kršitvah osebnega prostora posameznika skupina avtoric M. B. McPherson, P. Kearney in T. G. Plax (2003) preverila pri predavateljih na eni izmed fakultet v ZDA. Z vprašalniki so študenti (N = 301) poleg načina izražanja jeze ocenili tudi primernost in intenziteto jeze. Distributivno

agresivni način in pasivno-agresivni način so študenti ovrednotili kot visoko intenzivni in neprimerni obliki, medtem ko je asertivna jeza sprejeta kot zelo sprejemljiva in manj intenzivna. Podobno študijo sem avtorica tega prispevka izvedla v okviru svoje doktorske naloge, in sicer sem uporabila preveden in prirejen »Vprašalnik o načinih izražanja jeze« s sprejemljivo vrednostjo koeficientov zanesljivosti ($\alpha_{\text{učitelji}} = 0,69$ $\alpha_{\text{učenci}} = 0,68$). Predpostavljala sem, da bodo učitelji četrtega in petega razreda osnovnih šol po Sloveniji ($N = 100$) pri sebi najpogosteje zaznali asertivne načine izražanja jeze v razredu in prav tako pri njih njihovi učenci ($N = 1275$). Ugotovila sem, da učitelji pri sebi prepoznavajo, da se na asertivne načine v povprečju jezijo skoraj vsako uro, od tega se največkrat (v povprečju čisto vsako uro) jezijo tako, da se trudijo biti pravični (na primer upoštevajo, da sta za spor vedno kriva dva). Po drugi strani tudi njihovi učenci v povprečju zaznavajo, da se učitelji na asertivne načine jezijo skoraj vsako uro. Najpogosteje se po mnenju učencev jezijo tako, da težavo razrešijo, najredkeje pa tako, da jim učitelj jasno pokaže, kako se počuti (na primer pove, zakaj je jezen). Učitelji v povprečju menijo, da se na agresivne načine jezijo redkokatero uro in v povprečju se največkrat jezijo tako, da zavpijejo. V povprečju se nikoli ne jezijo tako, da pobesnijo (na primer mečejo predmete na tla). Tudi po mnenju učencev se na agresivne načine učitelji v povprečju redkokatero uro jezijo. Učenci (tako kot učitelji) menijo, da se učitelji največkrat agresivno jezijo tako, da zavpijejo. Kot njihovi učitelji tudi učenci menijo, da se v povprečju učitelji nikoli ne jezijo tako, da pobesnijo. V raziskavi slovenskih avtoric (Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak Škraban, 2014) so učitelji razrednega pouka ($N = 108$) po mnenju njihovih opazovalcev (študentov na pedagoški praksi) v razredni interakciji jezo največkrat verbalno izrazili tako, da so učence na nekaj opozarjali in da so nanje vpili, predvsem ko so jim morali neko snov ponovno razlagati. Jezo so verbalno izrazili tudi tako, da so učencem »pridigali« (npr. so jim povedali, da od njih niso pričakovali tako neprimernega vedenja), ali tako, da so jih želeli umiriti. Kako visoko cenjeno je asertivno sporočanje jeze pri učiteljih in kako negativno sprejeta je agresivna izražena jeza učiteljev med učenci, nakazuje raziskava (Thomas and Montgomery, 1998: 374, v: Lewis, 2001), v kateri so vprašali skupino osnovnošolcev, »kateremu pravilu naj bi po njihovem mnenju morali slediti učitelji«. Učenci so se strinjali, da je najpomembnejše, da nanje ne vpijejo. (Thomas and Montgomery, 1998: 374). Do podobnih ugotovitev je prišel Lewis je s sodelavci (2008, v: Romi, Lewis, Roache in Riley, 2011), saj so učenci iz osnovnih šol različnih držav (Kitajske, Izraela in Avstralije) poročali o tem, da naj bi učiteljeva uporaba agresivnih disciplinskih tehnik vplivala na njihov odnos do šolskega dela in prispevala k negativnemu odnosu do učitelja. Besedno agresivni učitelji negativno

vplivajo na učenčevo motivacijo za delo in na učenje (Myers, 2002, v: McPherson in Young, 2004). Za učiteljevo uspešno delo v razredu je torej zelo pomembno, da ovrednoti razloge za doživljanje lastne jeze in tudi da prepozna in ovrednoti načine, prek katerih v razredu kanalizira svojo jezo navzven (Sutton, 2004).

SKLEP

Čustveno življenje učiteljev vse bolj prehaja v ospredje psiholoških in družbeno usmerjenih razprav, s tem pa tudi učitelji iščejo bolj poglobljena znanja in spoznanja o svoji vlogi in ugotavljajo načine, kako poskrbeti za svoje čustvene potrebe v okvirih sprejemljivega. Če so v preteklosti pedagoške spremembe temeljile samo na razumevanju vloge in razvojnih potreb učencev v pedagoškem procesu, pa se v zadnjih desetletjih osredotočamo tudi na učitelja kot subjekta in hkrati »profesionalca s človeškimi zmogljivostmi in omejitvami«. Naša kultura (žal še zmeraj) učenju čustvenega izražanja ne posveča posebne pozornosti, zato poteka učenje nekako mimogrede in je pod močnim vplivom slučajnih dejavnikov. Lahko bi rekli, da poteka po načelu poskusov in napak. Mnogo več pozornosti kot izražanju čustev posvečamo njihovi inhibiciji ali maskiranju (Lamovec, 1991: 282). Učiteljeva želja po zavestnem uravnavanju lastnega čustvenega vedenja je lahko ključ do sprememb v celotni čustveni razsežnosti njegovega delovanja v razredu. Da bi razumeli, kako lahko učitelji konkretno vplivajo na uravnavanje in posledično na izražanje čustva jeze v razredu, se najprej vrnimo k eni od definicij jez, ki z vrednostno sodbo v medosebnem kontekstu pojasnjuje stališče posameznika, da je za povzročeno »izgubo« pomembnega cilja ali nastalo »škodo« kriv nekdo drug« (Lazarus, 1991). Isti zunanji dogodek ne pripelje nujno do izraza enakih čustev pri posameznikih, saj so čustva izvleček/produkt naših ocen glede dogodkov. Tako lahko posamezni učitelj pri istem učencu na njegovo ignoranco do šolskega dela odreagira z jezo, saj naj bi ga oviral pri izvajanju pouka, spet drugi pa na primer s sočutjem ali žalostjo, saj zazna učenčevo potrebo po pozornosti in bližini zaradi zanemarjanja v domačem okolju (Sutton in Wheatley, 2003). Od razlage, ki jo učitelji pripisujejo vzroku za neustrezno vedenje učenca, je torej tudi odvisno, kako bodo doživeli in kako doživeto čustvo izrazili navzven.

Pomembno je, da učitelj prepozna avtomatične ocene situacij, ki so ga razjezile, da se zave, kdaj je postal ali postaja čustven. S tem si omogoči izbiro med tem, kaj bo rekel ali naredil, hkrati pa obvlada reflekse, impulze in spontane reakcije bodisi prek različnih načrtovanih odzivov bodisi s pasivnostjo. S sposobnostjo refleksije doživetega se poveča zavedanje občutene jeze in posameznik lahko načrtuje svoja ravnanja. Spontano, nepremišljeno reakcijo lahko namreč obžaluje.

Posameznik se svoje jeze lahko kratek čas ne zaveda, potem pa jo prepozna prek tona glasu in miselnih vzgibov, ki ga napeljujejo k reagiranju na dogodek. Samo zavedanje in prepoznavanje jeze ne jamči tudi nadzora nad njo, vendar pa ponuja izbiro v načinu izražanja. Nekaterim ljudem pred izražanjem jeze lahko pomaga uravnavanje čustva s štetjem do deset, preden jezo konstruktivno izrazijo navzven, medtem ko morajo drugi vsaj začasno zapustiti prostor, da lahko njihova jeza popusti (Ekman, 2007: 121).

Kako pomembno je, da učitelji svojo jezo izrazijo na socialno sprejemljiv način, sem omenila že v prejšnjem poglavju. Kljub temu pa večina učiteljev ohranja podobo »idealnega« učitelja, ki je vedno miren, nobena stvar ga ne spravi iz ravnotežja in ne kaže močnih čustev. Učitelji menijo, da naj bi dober učitelj svoja čustva pred učenci prikrival (Gordon, 1997: 6), kar pa se pravzaprav od njih ne pričakuje, saj je asertivno, konstruktivno izražanje jeze v razredu povsem sprejemljivo (MCPhearson, Kearney in Plax, 2003). Poleg tega C. E. Izard (1991: 229) izpostavi, da lahko pogosto izogibanje izražanju jeze navzven posameznika pripelje do potlačevanja sicer primerne čustvene reakcije, s čimer se abnormalno povečuje delovanje avtonomnega živčnega sistema, povišata se krvni tlak in srčni utrip, pa tudi tveganje za psihosomatske motnje. Ignoriranje ali zanikanje čustev od učitelja zahteva tudi zanikanje njegove človeškosti in avtentičnega »jaza« v razrednem kontekstu (Riley, 2011). Če torej učitelj

zanika ali potlači svojo jezo, ni zmožen postaviti meje in se braniti pred napadom ali potencialno škodo. Hkrati se izogne jasnemu izražanju svojega mnenja kot tudi svojih potreb, želja in čustev, kar ga lahko odtuji od samega sebe. Posledično izgublja stik s sabo. Z. Milivojević (2008: 357) odraslim osebam v odnosu do otrok predlaga, da svojo voljo ob doživljanju jeze uveljavijo s podajanjem informacij. Drugemu naj sporočijo, da s svojim vedenjem povzročajo neprijetnosti (v njem naj vzbudijo sočutnost) in da naj to vedenje – če ni zanj izjemno pomembno – spremeni. Pri ne dovolj socializiranih osebah (med slednje avtor šteje tudi otroke), ki se jim ne zdi tako pomembno, kako se počutijo drugi, naj bi bila učinkovita »ti sporočila« (npr. ti boš ostal brez nagrade, ker si grdo ravnal s šolskimi predmeti). S takšnimi sporočili otrokom posredujemo informacijo o neprijetnosti, ki jo bodo začutili, če bodo vztrajali pri določenem vedenju.

Kar lahko vodstvo naredi za svoje zaposlene, je, da organizira bodisi delavnice, predavanja ali druge izpeljave organiziranih pedagoško-psiholoških učnih dejavnosti, prek katerih se lahko učitelji podučijo o čustvenem vidiku njihovega delovanja. Navsezadnje ozaveščanje, da je jeza neugodno, a sprejemljivo in običajno čustvo, ki ga ob podobnih dogodkih v razredu doživlja večina zaposlenih v šoli pri svojem delu, učiteljem omogoči sproščen profesionalni razvoj in zagotavlja ustrezen model izražanja čustev za učence.

VIRI IN LITERATURA

- Alonso-Arbiol, I., van de Vijver, F. J. R., Fernandez, I., Paez, D., Campos, M., Carrera, P. (2011). Implicits theories about interrelations of anger components in 25 countries. *Emotion*, 11(1), 1–11.
- Ashkanasy, N. M. in Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for manager. *The Academy of Management Executive* (1993–2005), 16(1), 76–86.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja: priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Blum, P. (2001). *A teacher's guide to anger management*. London; New York: Routledge Falmer.
- Chan, D. W. (2003). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36 (8), 1781–1795.
- Cross, D. I. in Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957–967.
- Crawford, M. (2011). *Rationality and Emotion in Education Leadership – Enhancing Our Understanding*. V: C. Day, J. K. Lee (ur.), *New Understandings of Teacher's Work*. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, str. 205–215, Springer: Dordrecht.
- Černe, B. (2000). Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 33–40.
- Denham S. A, Bassett, H. H, Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*, New York: St. Martin's Griffin.
- Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 353–368.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the Classroom. *Australian Journal of teacher education*, 36(3), str. 117–127.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- Greenleaf, P. K. (2002). The adolescent brain: Still ready to learn. *Principal Leadership*, 2(8), 24–25.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 845–854.
- Hollenhorst, P. S. (1998). What do we know about anger management programs in corrections. *Federal Probation*, 62(2), 52–65.
- Hosotani, R. in Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese

- elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York and London: Springer Science & Business Media.
- Kleinginna P. R., Kleinginna, A. M. (1981) A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition, *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of parent - teacher interaction. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860.
- Lamovec, T. (1978). *Psihologija agresivnosti*. Ljubljana: Univerzum.
- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Lochman, J. E., Powell, N., Clanton, N., McElroy, H. (2006). Anger and aggression. V: G. Bear in K. Minke (ur.), *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (str. 115–133). Washington D. C.: National Association of School Psychologists.
- Macuka, I., Burić, I., Sliković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnog zdravlja. *Psihologijske teme*, 26(2), 355–375.
- Marentič, Požarnik, B. (2005). *Psihologija učenja in pouka*. V: J. Erčulj (ur.), *V učence usmerjeno poučevanje*, (str. 47–67). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- McPherson, M. B. in Kearney P., Plax, T. G. (2003). The Dark Side of Instruction: Teacher Anger as Classroom Norm Violations, *Journal of Applied Communication Research*, 31(1), 76–90.
- McPherson, M. B., Young, S. L. (2004). What students think when teachers get upset: Fundamental attribution error and student-generated reasons for teacher anger, *Communication Quarterly*, 52(4), 357–369.
- Muijs, D. in Reynolds, D. (2010). Razredna klima. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 1(1), 32–38.
- Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Oatley, P. in Jenkins J. M. (2007). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., Poljšak Škraban, O. (2011). Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(3), 141–157.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., Poljšak Škraban, O. (2013). Observing Teacher's Emotional Expression in Their Interaction with Students, *New Educational Review*, 31(1), 75–85.
- Prosen S., Smrtnik Vitulić, H., Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 29(1), 226–237.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship: a practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*, London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, 1 (1), 60–85.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugej J. (2006). *Kompetence v izobraževanju učiteljev V: S. Tancig in T. Devjak (ur.), Prispeljki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Reevy G. M., Y. M. Ozer, Ito, Y. (2010). *Encyclopedia of emotion*, Santa Barbara, California: Greenwood.
- Sach, J. in Blackmore, J. (1998). You Never Show You Can't Cope: Women in school leadership roles managing their emotions, *Gender and Education*, 10(3), 256–279.
- Schutz, P. A. in Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. Amsterdam [etc.]: Elsevier Academic Press.
- Schutz, P. A. in Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. V: P. A. Schutz in M. Zembylas (ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (str. 3–11). Springer Publishing: New York.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616–621.
- Shweder, R. A., Haidt J., Horton, R., Joseph C. (2008). Cultural-psychology-of-the-emotions: Ancient and renewed: V: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones in L. F. Barret (ur.) *Handbook of emotions*, 3rd edition (str. 409–427). New York: Guilford Press.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Smrtnik Vitulić, H. (2009). *Spoznavanje otrok v razredu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- SSKJ. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (dostopno 29. 7. 2013).
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goal and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R, Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137.
- Sutton, R. E. in Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Thomas, J. A. in Montomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voice. *Journal of Teacher Education*, 49, 372–380.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2), 121–141.
- Valiente, C, Eisenberg, N, Shepard, S. A, Fabes, R. A, Cumberland, A. J, Losoya, S. H., Spinrad, T. L. (2004). The relations of mothers' negative expressivity to children's experience and expression of negative emotion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 215–235.
- Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. V: P. A. Schutz, R. Pekrun (ur.), *Emotion in Education* (str. 75–88). USA: Elsevier Inc.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.