

# UPORABA SITUACIJSKEGA VODENJA V PEDAGOŠKI PRAKSI

Vlasta ZABUKOVEC<sup>1</sup>, Dušica BOBEN<sup>2</sup>,  
Igor KRAJNC<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Univerza v Ljubljani, Oddelek za bibliotekarstvo, Ljubljana

<sup>2</sup>Center za psihodiagnostična sredstva d.o.o., Ljubljana

<sup>3</sup>Sinesis d.o.o., Ljubljana

**Povzetek:** V prispevku je predstavljena teorija situacijskega vodenja, ki sta jo postavila Hersey in Blanchard (1988). Stil vodenja definirata kot vedenjski vzorec s katerim vplivamo na druge, situacijsko vodenja pa vodenje, ki se prilagaja situaciji. Vodenje v učni situaciji je, po mnenju zgoraj navedenih avtorjev in Tylerja (1993) odvisno od učiteljeve usmerjenosti v nalogo ali odnos oz. storilnostne oz. odnosne naravnosti. Situacijsko vodenje je opredeljeno z direktivnostjo na eni strani in podpornostjo na drugi strani. Teorija loči štiri stile vodenja: direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski. Na osnovi teorije so sestavili vprašalnik za uporabo v industriji in pri delu z vodstvenimi kadri (Leader Effectiveness and Adaptability Description); vprašalnik, ki pa je predstavljen v prispevku, je Tylerjevo delo (1993) in je prilagojen šolski situaciji ter učiteljevem delu. Situacijski pristop omogoča učiteljem uporabo različnih stilov vodenja v različnih situacijah. Model temelji na dveh dimenzijah: nalogi in odnosih. Tako lahko sestavimo štiri stile vodenja, iste kot so bili predstavljeni že zgoraj. Originalni Tylerjev vprašalnik je bil prirejen za naše osnovne in srednje šole. Učiteljem lahko pomaga pri refleksiji lastne prakse in jim omogoča fleksibilno vodenje. Predstavljena bo slovenska verzija vprašalnika, njegove merske značilnosti in uporaba v praksi za fleksibilno vodenje razreda.

**KLJUČNE BESEDE:** teorija situacijskega vodenja, direktivnost, podpornost, fleksibilno vodenje, pedagoška praksa

## SITUATIONAL LEADERSHIP AND ITS USE IN EDUCATIONAL PRACTICE

Vlasta ZABUKOVEC<sup>1</sup>, Dušica BOBEN<sup>2</sup> in Igor KRAJNC<sup>3</sup>

<sup>1</sup>University of Ljubljana, Department of Librarianship, Ljubljana, Slovenia

<sup>2</sup>Psychodiagnostic Center Ltd, Ljubljana, Slovenia

<sup>3</sup>Sinesis Ltd., Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** *The theory of situational leadership style of Hersey and Blanchard (1988) in introduced in this paper. According to the authors, leadership style is defined as a behavior pattern that person exhibits when attempting to influence the activities of others; situational leadership is the kind of leadership which could adapt to situation. Leadership in educational practice, according to Hersey, Blanchard (1988) and Tyler (1993) depends on teachers' focus on task or relationship behavior. Situational leadership is determined by directive behavior on one side and by supportive behavior on the other side. Theory describes four leadership styles: directive, instructive, supportive and delegate. On the basis of theory the questionnaire for industry needs was constructed (Leader Effectiveness and Adaptability Description); but the questionnaire introduced in this paper is related to teachers' work. Situational approach enables teachers to use different leadership styles in different situations. This model is related to two dimensions: task and relationship what makes four different leadership styles, mentioned before. Original Tylers' questionnaire was adapted for our primary and secondary schools. It helps teachers to reflect their educational practice and enables flexible approach. In this paper, Slovene version of questionnaire, its metric characteristics and use in educational practice are introduced.*

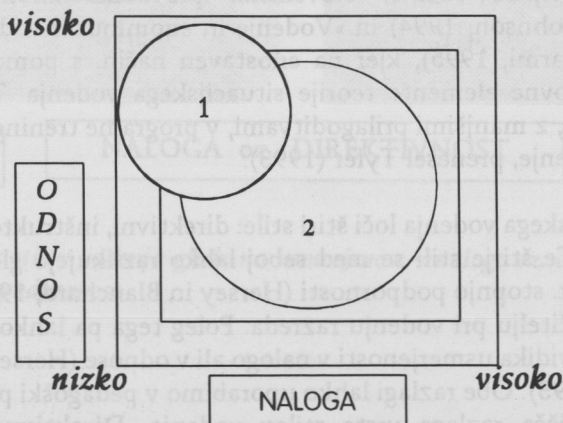
**KEYWORDS:** theory of situational leadership, directive, supportive, flexible leadership, educational practice

### KAJ SO STILI VODENJA?

Stile vodenja opredelimo kot vedenjske vzorce s katerimi vplivamo na druge in jih le-ti prepoznavajo. Se razlikujejo od lastne zaznave načina vodenja, ki je usmerjena v to, kakšne vzorce vedenja prepoznavamo pri sebi, ko vodimo druge. Spoznavanje stila vodenja in lastne zaznave omogoča posamezniku kompleksen vpogled v svoj način dela s skupino. Pri taki evalvaciji lahko uporablja sorodna vprašalnika, kjer v prvem primeru stil vodenja prepoznavajo učenci, kolegi ali tudi ravnatelj, za oceno lastne zaznave pa vprašalnik izpolni učitelj sam.

Pri stilih vodenja prepoznavamo **primarni** in **sekundarni** stil vodenja. Primarni stil vodenja je vedenjski vzorec, ki je najbolj pogosto uporabljen pri vodenju drugih, lahko bi rekli, da je najbolj priljubljen. Sekundarni stil vodenja ali tudi podporni je kombinacija vedenja, ki ga posameznik pri vodenju drugih uporablja redkeje. Pri vseh najdemo primarni stil vodenja, sekundarni pa ni nujen, čeprav po drugi strani pa lahko pri posamezniku določimo tudi tri sekundarne stile vodenja. Kombinacija primarnega in sekundarnega stila vodenja sestavlja **profil** stilov vodenja.

V tej povezavi govorimo o **obsegu** stilov vodenja, kar pomeni, da učitelji, ki uporabljajo več stilov vodenja, imajo širši obseg. Obseg stilov vodenja je določen s številom uporabljenih stilov vodenja in praviloma uporaba večjega števila stilov vodenja kaže na večjo učinkovitost učitelja, saj mu omogoča, da svoje vedenje prilagaja trenutni situaciji in značilnostim učencev in tako poveča svojo fleksibilnost. Večjo fleksibilnost od učitelja praviloma zahtevajo naslednje naloge: večje število ciljev, zahtevnejše naloge, spremembe v procesu, ustvarjalne in nestrukturirane naloge. Razliko v obsegu stilov vodenja in fleksibilnosti učitelja lahko prikažemo tudi s pomočjo slike (slika 1). Oseba 1 ima ožji obseg stilov vodenja, saj je usmerjena samo v odnosni vidik vodenja; oseba 2 pa uporablja več stilov vodenja – ima širši obseg – in se tako usmerja v odnos kot tudi v nalogo. To pomeni, da se oseba 2 pri vodenju razreda usmerja tako v odnose z učenci in spodbuja odnosni vidik, kadar je potrebno in kaže usmerjenost tudi v nalogo oz. doseganje ciljev, kadar so zahteve situacije takšne. Oseba 2 bo v svojem delovanju bolj fleksibilna, kar ji omogoča večje število stilov vodenja, ki jih je razvila.



**Slika 1:** Obseg stilov vodenja pri upoštevanju odnosnega vedenja in vedenja, ki je povezan z nalogo

Kot je bilo predhodno že omenjeno, večji obseg stilov vodenja omogoča večjo učinkovitost učitelja, ni pa to nujno, saj le-ta ne zagotavlja tudi izbire pravega načina vodenja glede na situacijo in značilnosti učencev. Podatek o ustreznosti stila vodenja pa nam pove, ali je učitelj iz svojega obsega stilov vodenja izbral tak stil, ki ustreza izbrani situaciji in značilnostim učencev. Če se še enkrat usmerimo na sliko 1, lahko razberemo, da učitelj 1 izbere ustrezen stil vodenja, takrat, kadar pri vodenju upošteva predvsem odnosni vidik, medtem ko ima učitelj 2 več različnega vedenja, vezanega na odnos in na nalogo, zato lahko bolj gotovo izbere ustrezni stil vodenja, primeren situaciji in značilnostim učencev.

Ustreznost stila vodenja se torej nanaša na uporabo pravega stila vodenja v pravi situaciji. Poleg te izbire pa imamo tudi stil vodenja, za katerega bi lahko rekli, da delno ustreza in seveda tiste stile, ki pa bi bili bolj ali manj neustrezni za izbrano situacijo. Kakšne so čisto prave ali malo manj prave izbire, bomo videli v nadaljevanju, ko bodo stili vodenja bolj natančno predstavljeni.

## TEORIJA SITUACIJSKEGA VODENJA

Situacijsko vodenje je način vodenja, ki omogoča učitelju izbiro vzorca vedenja, ki ustreza dani situaciji (število učencev, zahtevnost in trajanje naloge) in značilnostim učencev (motivacija, znanje, izkušnje). Situacijsko vodenje ima svoje korenine pri Herseyu in Blanchardu (1988), ki sta temelje takega vodenja priredila za delovno situacijo. Njuna teoretična izhodišča so dobro predstavljena tudi v slovenskih prevodih »Enominutni vodja« (Blanchard in Johnson, 1994) in »Vodenje in enominutni vodja« (Blanchard, Zigarmi in Zigarmi, 1995), kjer na enostaven način, s pomočjo dvogovora spoznamo osnovne elemente teorije situacijskega vodenja. To teorijo je v šolsko situacijo, z manjšimi prilagoditvami, v programe treningov učiteljev za učinkovito vodenje, prenesel Tyler (1993).

Teorija situacijskega vodenja loči štiri stile: direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski. Te štirje stili se med seboj lahko razlikujejo glede na stopnjo direktivnosti oz. stopnjo podpornosti (Hersey in Blanchard, 1988), ki jo lahko zaznamo pri učitelju pri vodenju razreda. Poleg tega pa lahko pogledamo na vodenje tudi z vidika usmerjenosti v nalogo ali v odnose (Hersey in Blanchard, 1988; Tyler, 1993). Obe razlagi lahko uporabimo v pedagoški praksi, saj vsaka s svojega gledišča razlaga vrste stilov vodenja. **Direktivnost** v vodenju pomeni večjo stopnjo jasno začrtanih, določenih ciljev, močno strukturiranost in jasno kontrolo pri doseganju ciljev s strani učitelja. Poudarjanje ciljev,

njihovega uresničevanja pa je tudi značilnost učiteljeve **usmerjenosti v nalogo**. **Podpornost** pa pomeni, da pri postavljanju ciljev, določanju poti za njihovo doseganje, spremljanje uresničevanja ciljev, vključujemo tudi učence, njihove predloge, videnje in pričakovanja. Podpornost se kaže v pretežni **usmerjenosti v odnos**. Tako bi lahko rekli, da je direktivnost usmerjena v izpeljavo naloge in se kaže v izraziti učiteljevi usmerjenosti v znanje in ocene, ki so rezultat znanja – učitelj avtonomno usmerja in vodi učence. Ob tem zanemari podpornost – upoštevanje učencev oz. njihovega mnenja; ta pa je povezana z odnosnim vidikom vodenja, ki se kaže v spodbujanju odnosa med učenci in učiteljem. Odnose med direktivnostjo in podpornostjo oz. usmerjenostjo v nalogo oz. odnos kaže slika 2.



**Slika 2:** Prikaz stilov vodenja glede na usmerjenost v nalogo oz. odnos in glede na direktivnost oz. podpornost

**Direktivni stil** ima značilnosti visoke direktivnosti oz. usmerjenosti v nalogo. Kaže se v izrazitem vodenju učitelja, njegovem določanju ciljev, strukturi, jasnih navodilih in usmeritvah in v doslednem nadzorovanju izpeljave naloge oz. doseganja cilja. Označuje ga nizka podpornost oz. manjša usmerjenost v odnose med učiteljem in učenci.

Po značilnostih nasproten, je **podporni stil**, ki ga odlikuje visoka usmerjenost v odnose oz. podporo. To pomeni, da učitelj, ki uporablja tak stil vodenja, spodbuja razmišljanja, mnenja učencev, njihove predloge in pri vodenju v veliki meri pri uresničevanju ciljev vključuje tudi preteklo znanje učencev, njihove poglede in ideje. Na tak način gradi odnos vzajemnosti in razvija zaupanje v zmožnosti učencev.

**Inštruktorski stil** vodenja označuje učiteljevo visoko direktivnost in visoko podpornost, kar pomeni, da tak učitelj zelo jasno določi cilje, njihovo uresničevanje in načine nadzorovanja za izpeljavo ciljev, obenem pa upošteva tudi predloge, razmišljanja in iskanje odgovorov učencev. Poleg tega, da spodbuja in razvija odnos med njim in učenci, pa tudi v veliki meri jasno in odločno vodi uro v smeri zastavljene naloge (znanje, spretnosti).

**Delegatski stil** vodenja izraža nizko stopnjo direktivnosti in podpornosti, kar pomeni, da učitelj relativno malo strukturira in spremlja učno dejavnost, prav tako pa pri izbrani nalogi ne razvija odnosa med njim in učenci, ker je praviloma njihov odnos že oblikovan in zgrajen. To sicer ne pomeni, da cilji in poti za doseganje ciljev niso jasni, ampak da odgovornost za njihovo določevanje in uresničevanje prenese na učence. Tudi odgovornost za odnose med njimi (sodelovanje, prispevanje vsakega, upoštevanje predlogov) prenese na njih same. Lahko bi rekli, da so učenci tako z vidika naloge kot tudi z vidika odnosa sami uresničevalci svoje učne situacije.

## **KAKO IZBRATI PRAVI STIL VODENJA?**

Glede na to, da se stili vodenja med seboj razlikujejo v opisanih značilnostih in v povezavi s tem, da te razlike postavljajo različne zahteve pred učitelja in učence, se lahko zdaj vprašamo, kdaj je izbira posameznih stilov primernejša. Ker direktivni stil vodenja označuje visoko direktivnost učitelja oz. usmerjenost v nalogo – jasni cilji, struktura in nadzor – je tak stil primeren takrat, kadar se učenci znajdejo pred novo nalogo, v situaciji, ki jim je neznana. To pomeni, da jim učitelj postavi cilje in tudi pove, kako se do njih pride. Ker so učenci tako v relativno neznani situaciji, jih na tej poti z jasno

strukturo tudi vodi in jih spremlja do konca. Zato je direktivni način vodenja primeren v situacijah, ki od učencev zahtevajo delo po točno določenem načrtu: npr. kemijski poskus, kjer morajo učenci slediti točnim navodilom o deležih snovi in postopkih za sintezo spojin. Prav tako je tak stil vodenja primernejši takrat, ko učitelj dobi novo skupino učencev, bodisi, da je to na začetku leta, ko dobi nov razred, ali tekom leta, ko oblikuje skupine učencev, ki do takrat še niso delale skupaj. Ne pozna njihovih načinov dela, ne ve, kako delujejo kot skupina, zato je bolje, da z navodili usmerja in spremlja njihovo dejavnost. Učitelj je tudi tisti, ki na koncu ovrednoti uspešnost učencev.

Inštruktorski stil vodenja je predvsem uspešen v situacijah, ko učencem upade motivacija za delo. Naloga učitelja je takrat, da spodbuja odnos in daje učencem podporo, hkrati pa tudi usmerja v izbrano nalogo oz. vodi učenca k cilju. To je stil, ki ponuja uravnoteženost med direktivnostjo in podpornostjo. Pri učencih lahko nastopi pomanjkanje motivacije pri ponavljanju snovi ali pa takrat, kadar so neuspešni. Zato je učitelj učinkovit takrat, kadar pri učencih »zbudi« osvojeno znanje, njihovo poznavanje problema, povezovanje znanja med seboj, uporabo tega znanja v praksi. Na to, kar učenci povedo, učitelj dogradi novo znanje. S tem jim omogoča občutek uspešnosti in spodbudi njihov interes in zviša motivacijo, kar omogoča doseganje zastavljenih ciljev. Tak stil vodenja je primeren takrat, kadar učitelj pri učencih aktivira predznanje in na koncu z njihovim sodelovanjem ovrednoti dosežene rezultate.

Podporni stil vodenja, glede na svoje značilnosti, učitelj uporabi najbolj učinkovito, ko dela z učenci, ki imajo veliko znanja oz. izkušenj, saj je ta stil vodenja predvsem usmerjen v razvijanje odnosa. Ker učitelj pričakuje, da učenci snov že obvladajo, jih samo vodi k sprejemanju skupne odločitve o tem, kako bodo izbrano nalogo opravili. Ob tem v veliki meri upošteva izkušnje, predloge in razmišljanja učencev. Tak stil vodenja lahko učitelj uporabi npr. kadar delo organizira v skupinah, saj to omogoča uporabo znanja na nov način, kjer morajo vsi učenci med seboj sodelovati, da pridejo do skupnega rezultata. Kriteriji uspešnosti dela so jasni in razumljivi učencem, zato je smiselno, da skupaj z učiteljem ovrednotijo doseženo.

Delegatski stil vodenja označuje prenos učiteljeve odgovornosti na učence, saj jim prenese odgovornost tako za nalogo kot tudi za odnose. Primeren je zlasti za učence, ki določeno področje dobro obvladajo, saj jim lahko učitelj popolnoma zaupa, da bodo izpeljali nalogo tako, kot je želeno. Primer takega načina vodenja je npr. izdelava seminarske naloge, kjer se pričakuje, da bodo učenci sami pri vnaprej določenih kriterijih izdelali seminarsko nalogo. Prav

tako je tak stil primeren takrat, kadar učenci delujejo med seboj kot dobro uigrana skupina, kar omeni, da vedo kaj lahko od koga pričakujejo, kakšne so njihove zmožnosti oz. kaj lahko naredijo. Tako npr. lahko učitelj deluje na tak način, če so učenci že večkrat samostojno pripravili prireditev in jim tudi zdaj to omogoči. Kriteriji uspešnosti oz. dobro opravljenega dela so jasni, zato učenci sami stremijo k njihovem doseganju in so v procesu ves čas tudi usmerjeni v vrednotenje doseženega.

Že na začetku je bilo omenjeno, da so izbrani stili bolj ali manj primerni v situaciji. Glede na to, da smo zgoraj opisali situacije, ki kažejo na izrazito ustreznost posameznih stilov vodenja, si zdaj pogledajmo še bolj natančno, katere stile lahko izberemo, da bomo še vedno uspešni in kateri stili v izbranih situacijah povečujejo neuspešnost.

**Tabela 1:** *Primernost oz. uspešnost posameznih stilov vodenja glede na zahteve situacije*

Stil vodenja/ situacija	Prva najbolj primerna izbira	Druga primerna izbira	Tretja primerna izbira	Najmanj primerna izbira
Direktivni	Direktivni stil	Inštruktorski stil	Podporni stil	Delegatski stil
Inštruktorski	Inštruktorski stil	Direktivni ali podporni stil		Delegatski stil
Podporni	Podporni stil	Inštruktorski ali delegatski stil		Direktivni stil
Delegatski	Delegatski stil	Podporni stil	Inštruktorski stil	Direktivni stil

## **KAKO UČITELJEVA OCENA MOTIVACIJE IN ZNANJA UČENCEV POMAGA IZBRATI PRAVI STIL VODENJA?**

Učna ura ali dejavnosti znotraj razreda pa so predvsem dinamičen proces, ki postavlja pred učitelja zahtevo, da svoj stil vodenja prilagaja dani situaciji. Zato so tisti učitelji, ki so razvili več stilov vodenja, lahko pri tem bolj uspešni. Prav tako je njihova večja fleksibilnost pogoj za spretno vodenje učencev glede na to, kakšno znanje imajo njihovi učenci oz. kakšna je njihova motivacija. Teorija situacijskega vodenja govori v tem primeru o različnih razvojnih stopnjah skupine ali razreda. Zato učitelji diagnosticirajo razvojno stopnjo glede na znanje učencev, ki je lahko bolj bogato, široko, kompleksno ali dobro strukturirano in njihovo motivacijo, ki je lahko nizka ali visoka ter spremenljiva ali stabilna. Dobra diagnoza oz. ocena razvojne stopnje omogoča izbiro ustreznega stila vodenja in s tem večjo učinkovitost učitelja in učencev.



Tabela 2 prikazuje ustreznost izbire stilov vodenja glede na oceno razvojne stopnje učencev.

**Tabela 2:** Primernost učiteljeve izbire stilov vodenja glede na njihovo oceno razvojne stopnje učencev

Razvojna stopnja	Stil vodenja
Malo (pred)znanja, visoka motivacija	Direktivni
Napredek v znanju, nizka motivacija	Inštruktorski
Veliko znanja, spremenljiva motivacija	Podporni
Veliko znanja, visoka motivacija	Delegatski

Če učitelj oceni, da imajo učenci šibko znanje oz. da o dani snovi ne vedo skoraj nič, vendar si želijo svoje znanje razširiti, pridobiti nivo izkušnje, se odloči za direktivni stil vodenja, kar pomeni, da učno situacijo jasno strukturira, učence vodi z navodili in jih do konca spremlja in nato ovrednoti njihov napredek. Tako učenci osvojijo zastavljene cilje, pot do njih je jasno določena, na koncu pa jim učitelj pove, koliko so napredovali. Prav tako lahko stil vodenja učitelj prenese v katerokoli situacijo: interesne dejavnosti, razredne ure ali morda pripravo prireditve. Tudi, če je interes in pripravljenost učencev velika, je naloga učitelja, da dejavnost jasno strukturira in učence vodi. Njegovo vodenje bo nadomestilo pomanjkanje izkušenj pri učencih.

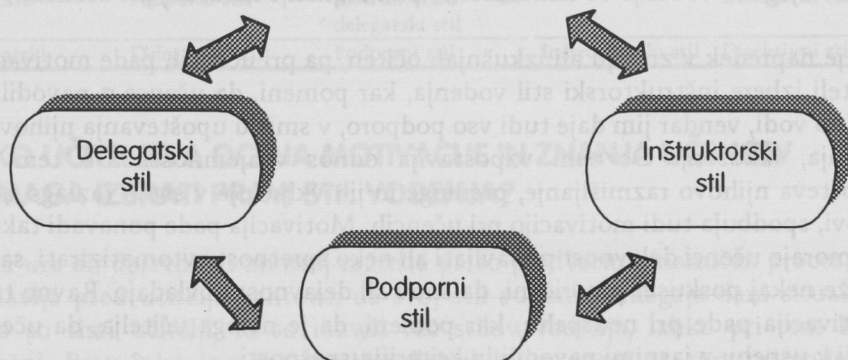
Ko je napredek v znanju ali izkušnjah očitno, pa pri učencih pade motivacija, učitelj izbere inštruktorski stil vodenja, kar pomeni, da učence z navodili še vedno vodi, vendar jim daje tudi vso podporo, v smislu upoštevanja njihovega znanja, izkušenj. Ob tem vzpostavlja odnos vzajemnosti. Ob tem, da upošteva njihovo razmišljanje, predloge in jih vključuje v svojo razlago nove snovi, spodbuja tudi motivacijo pri učencih. Motivacija pade ponavadi takrat, ko morajo učenci dejavnost ponavljati ali neko spretnost avtomatizirati, saj so po že nekaj poskusih prepričani, da snov ali dejavnost obvladajo. Ravno tako motivacija pade pri neuspehu, kar pomeni, da je naloga učitelja, da učence vodi k uspehu z jasnimi navodili in kriteriji uspešnosti.

Pri dobrem znanju in spremenljivi motivaciji, je najboljša izbira podporni stil vodenja, ki omogoča učitelju, da vodi učence k skupnemu dogovoru o določeni nalogi. Učitelj predpostavlja, da imajo učenci znanja in izkušenj dovolj, vendar še niso sposobni popolnoma samostojno izpeljati naloge, zato je potrebna njegova podpora, ki spodbuja predvsem odnos zaupanja. Učitelj učence pusti, da se lotijo naloge po prej sklenjenem dogovoru, če pa je

potrebno, jim pomaga pri iskanju rešitev ali jih spodbuja na izbrani poti. Spremenljiva motivacija je v bistvu rezultat negotovosti, ker podobne naloge še niso reševali, bodisi razred kot celota ali manjše skupine učencev.

Na eni stopnji višje, ko imajo učenci dobro, celovito znanje, in je tudi njihova motivacija visoka, saj popolnoma zaupajo v svoje zmožnosti, pa učitelj izbere delegatski stil vodenja. Ta omogoča učencev, da si delo organizirajo popolnoma samostojno, naloge si sami razdelijo, pri tem sami upoštevajo vse sodelujoče in hkrati sledijo kriterijem uspešnosti, ki so jim dobro poznani. Seveda učitelj tak način vodenja izbere takrat, ko učence dobro pozna in zaupa v njihovo uspešnost.

Dinamičnost učne ure in dejavnosti pa učitelju omogoča spreminjanje stilov vodenja. Npr. ko učitelj oceni razvojno stopnjo učencev, izbere direktivni stil vodenja, ko opazi pri učencih napredek v znanju, a hkrati upad motivacije, preide na inštruktorski stil vodenja, pri napredovanju učencev, spremeni stil vodenja v podporni in ko so učenci tudi dovolj visoko motivirani, na njih prenese odgovornost in jih vodi delegatsko. Tekom učne ure ali dejavnosti se stili lahko večkrat spremenijo, gredo v tem vrstnem redu ali pa se učitelj iz podpornega vrne na inštruktorskega, če je potrebno tudi na direktivnega. Tako je njegova fleksibilnost vodenja najbolj poudarjena. Poglejmo si to prehajanje iz enega stila vodenja v drugega še na sliki (slika 3).



**Slika 3:** Možnosti prehajanja med stili vodenja

## KAKŠNO POMOČ UČITELJU PONUJA POZNAVANJE STILOV VODENJA IN NJIHOVA UPORABA PRI DELU Z RAZREDOM?

1. Učitelj spozna teorijo situacijskega vodenja in značilnosti posameznih stilov vodenja.
2. Seznanen se s pojmov obsega stilov vodenja in ustrezno uporabo stilov vodenja, kar mu omogoča fleksibilnost v vodenju.
3. Spozna, kako lahko svojo učinkovitost pri vodenju razreda še poveča, saj se seznanen z dejavniki, ki vplivajo na izbiro stila vodenja.
4. Poleg tega pa tudi spozna razvojni vidik stilov vodenja, ko lahko stil vodenja prilagaja znanju in motivaciji učencev.

### PROBLEM RAZISKAVE

Pri raziskavi sledimo dvema ciljema:

1. Prirediti in oblikovati vprašalnik situacijskega vodenja z ustreznimi merskimi značilnostmi.
2. V skladu s teorijo situacijskega vodenja določiti smernice za uporabo vprašalnika in njegovih rezultatov v pedagoški praksi.

### METODA

Najprej smo se lotili konstrukcije vprašalnika, ki ne zajema le konstrukcijo posameznih vprašanj oz. postavk, ampak tudi njihovo psihometrično preverjanje in na podlagi teh rezultatov in vsebinske analize odločitev o končni sestavi vprašalnika.

#### Osebe, ki so sodelovale v raziskavi (1.del – konstrukcija vprašalnika)

Sodelovalo je 186 učiteljev iz 4 osnovnih in 4 srednjih šol v Sloveniji. V celotnem vzorcu je bilo 145 (78 %) učiteljic in 30 (16 %) učiteljev (za 11 učiteljev nismo imeli tega podatka). Kako so bili zastopani po spolu glede na stopnjo, v kateri poučujejo, pa je zapisano v tabeli 3.

**Tabela 3:** Opis vzorca glede na spol in stopnjo poučevanja

Stopnja	Moški	Ženske	Manjkajoči podatki	Skupaj	Odstotki
OŠ – razredna st.	0	45	1	46	24,7 %
OŠ – predmetna st.	14	43	2	59	31,7 %
Srednja šola	16	56	2	74	39,8 %
Manjkajoči podatki	0	1	6	7	3,8 %
Skupaj	30	145	11	186	100 %

Učitelji so nam zaupali tudi svojo delovno dobo v izobraževanju (tabela 4). Povprečna delovna doba učiteljev v našem vzorcu je bila 13,45 (SD = 9).

**Tabela 4:** Učitelji in njihova delovna doba v izobraževanju

Delovna doba (v letih)	Število	Odstotki
0-5	43	26
6-10	34	20
11-15	26	16
16-20	22	13
21-25	22	13
26-30	11	7
31-35	8	5
Skupaj	166	100
Manjkajoči podatki	20	-

### Uporabljen instrument

V raziskavi je bil uporabljen prirejen vprašalnik situacijskega vodenja (Questionnaire of Teachers' Leadership Styles; Tyler, 1993), sestavljen iz 10 originalnih situacij in 12 novih, specifičnih za našo šolsko prakso.

Po analizi postavk in celotnega vprašalnika smo izdelali vprašalnik s 16 postavkami – po štiri za vsako tipično situacijo vodenja. Na tem vprašalniku smo nato naredili še dodatne analize.

## Postopek

Učitelji so odgovorili na 22 situacij s štirimi možnimi odgovori. Vsaka situacija je ustrezala enemu stilu vodenja (DI, IN, PO, DE), možni odgovori pa so predstavljali štiri možne načine vodenja (DI, IN, PO, DE). Možno je bilo izbrati samo en odgovor.

Primer situacije s štirimi možnimi odgovori:

Zaradi uvedbe novih krožkov na šoli morate spremeniti tudi vaš razredni urnik. Do zdaj se je vaš razred vedno uspešno prilagodil, in tudi zdaj se zaveda, da so te spremembe nujne. Kaj naredite?

- Upoštevam predloge razreda glede sprememb urnika, usmerjam pa jih sam(a).
- Razredu dovolim, da sodeluje pri spremembi urnika, vendar ne vsiljujem odločitev.
- Razredu dopustim, da se sam odloči o spremembah urnika.
- Seznamim jih s spremembami urnika, jih uvedem in skrbno spremljam.

Odgovarjali so individualno. Začetna navodila in namen izpolnjevanja vprašalnika pa jim je predstavil šolski psiholog.

## REZULTATI IN RAZPRAVA

Prvi del rezultatov se nanaša na konstrukcijo vprašalnika, drugi pa na uporabo vprašalnika v šolski situaciji.

### 1. Konstrukcija vprašalnika

Preliminarna oblika vprašalnika je vključevala 22 situacij s štirimi možnimi odgovori. Vsak izbran odgovor smo točkovali enkrat po sistemu pravilen/nepravilen odgovor (1/0) – kadar se je situacija ujemala z izbranim stilom vodenja (npr. DI-DI, IN-IN, PO-PO, DE-DE), drugič pa po sistemu (glejte tabelo 1):

- 1 = izbran je najmanj primeren odgovor,
- 2 = izbran je manj primeren odgovor,
- 3 = izbran je primeren odgovor in
- 4 = izbran je najbolj primeren odgovor.

S tem smo merili ustreznost izbora stilov vodenja.

Obseg stilov vodenja pa smo zmerili enostavno tako, da smo prešteli za vsakega učitelja, kolikokrat je izbral odgovor določenega stila ne glede na to, ali je ustrezal situaciji ali ne. Če so se pojavili vsi štirje stili, potem je bil obseg štiri, pri uporabljenih treh stilih je obseg tri itn.

Pri analizi teh 22 trditev smo upoštevali kriterije, zapisane v zgoščeni obliki tudi v tabeli A, ki je priložena na koncu. Trditve smo označili glede na situacijo in možni odgovor, kar je zapisano v drugem stolpcu. Npr., če je bila opisana situacija, kjer je najbolj primeren stil vodenja direktivni, je ta postavka označena s kratico DIn (n pomeni vrstni red situacije v vprašalniku). Odgovori na to situacijo, pa so označeni z DI, IN, PO, DE za pomišljajem.

Tabelo smo razdelili na dva dela: v prvem in v drugem delu so isti kriteriji (K1, K2, ...), v prvem so izraženi številčno, v drugem delu pa so odgovori ocenjeni s + (kar pomeni, da zadosti kriteriju), in - (kar pomeni, da ne zadosti kriteriju).

Pri odločitvah o primernosti postavke oz. o spremembah (navodila, določeni izrazi), ki smo jih naredili, smo se opirali tudi na pripombe in predloge učiteljev – predvsem o razumljivosti in skladnosti situacije s prakso. Cilj je bil tudi, da ohranimo enako število situacij za vsak stil vodenja, torej 4 x 4. V zadnjem stolpcu je zapisana naša odločitev o izboru situacije, glede na postavljene kriterije.

## Opis kriterijev:

1. Diskriminativnost možnih odgovorov (K1) - proporcija odgovorov (p), ki nam povedo, kolikokrat so učitelji izbirali posamezen odgovor. Če je bil odgovor izbran vsaj enkrat, smo situacijo obdržali v vprašalniku. V dveh situacijah (DI17 in IN22) so se vsi izognili odgovoru DE, zaradi česar smo se odločili ti dve situaciji izločiti iz vprašalnika.
2. Zanesljivost posameznih situacij:
  - K2: Izračunane so korelacije med posameznimi odgovori na situacijo in pripadajoči stil. Označili smo statistično pomembne korelacije na nivoju  $p < 0,05$ . Pokazalo se je, da so vsi pravilni odgovori razen v eni situaciji (11) pozitivno in statistično pomembno povezani s pripadajočo lestvico in da so korelacije ostalih odgovorov s to lestvico nižje. V situaciji 11 (PO) so po

statističnih podatkih učitelji presodili, da je situacija primerna za delegatski stil vodenja. Kljub tem rezultatom smo situacijo ohranili, spremenili pa smo besedilo odgovorov.

- K3: Izračunali smo korelacijo med stilom in številom dobljenih točk pri odgovorih za vse situacije pripadajočega stila. Višja pozitivna korelacija pomeni večjo ustreznost izbora odgovorov pri posameznem stilu. Odgovore smo v tem primeru vrednotili z ocenami +2, +1, -1, -2 po zgledu iz izvirnega angleškega vprašalnika, kjer +2 pomeni najbolj ustrezen odgovor in -2 najbolj neustrezen odgovor. Tukaj smo sledili le smeri korelacije. Torej, če je bil odgovor primeren ali delno primeren naj bi bila korelacija s pripadajočim stilom pozitivna oz. negativna, če je bil odgovor neprimeren (glejte tabelo 1). Pokazalo se je, da je v vseh primerih smer korelacije ustrezna.

### 3. Veljavnost samih situacij (K4 in K5):

Vzorec smo razdelili na t. i. »boljšo« podskupino učiteljev (30%), ki so imeli najboljše rezultate (izbirali so najustreznejše odgovore glede na tip situacije) in t. i. »slabšo« skupino učiteljev (prav tako 30% celotne skupine), ki so izbirali najmanj primerne odgovore glede na situacije. Izračunali smo razlike med njimi za vsak odgovor vsake situacije posebej. Računali smo s t-testom in tudi hi kvadratom – rezultati so bili usklajeni in so pokazali, da je skupina »boljših« 30 % bolj ustrezno izbirala stile vodenja kot skupina »slabših« 30 % učiteljev. Tako smo želeli ugotoviti, ali situacija oz. postavka dovolj dobro razlikuje učitelje glede na njihov stil vodenja. V stolpiču so zapisane sredine obeh skupin in nivo statistične pomembnosti (p).

Nato smo pogledali še range za vsako izmed podskupin učiteljev in jih primerjali s teoretičnim rangom. Neujemanje se vidi pri postavki 2, 10, 16 in 20, ki smo jih izločili.

### Merske značilnosti vprašalnika

Naknadno so na vprašalnik odgovorile še tri skupine učiteljev, tako da smo imeli podatke za 236 učiteljev (72 % učiteljic in 23 % učiteljev). Učitelji so poučevali na razredni stopnji osnovne šole (28 %), predmetni stopnji osnovne šole (33 %) in srednji šoli (35 %). Povprečna delovna doba učiteljev v tem vzorcu je bila 13,2 let (SD = 8,9).

V tabeli 5 so zapisani osnovni statistični parametri ustreznosti učiteljevih odgovorov za določen stil vodenja (izračunan po kriteriji 1-4). Poleg aritmetične sredine, standardne deviacije, najmanjše in največje vrednosti lahko vidite, da sta tudi koeficienta sploščenosti in simetričnosti distribucije v mejah normale.

**Tabela 5:** Aritmetične sredine (*M*), standardne deviacije (*SD*), najmanjša in največja vrednost ter koeficient sploščenosti in simetričnosti za USTREZNOST STILOV

	N	M	Min.	Maks.	SD	Simet.	Sploš.
PO-US4	233	12,79	7	16	1,80	-,828757	,489754
IN-US4	232	12,94	7	16	1,93	-,617662	,083728
DE-US4	229	10,89	4	15	2,00	-,275681	-,166352
DI-US4	233	12,64	7	16	1,77	-,622601	,039375

Rezultati potrjujejo slabšo izbiro delegatskega stila vodenja glede na ostale stile, kar bi lahko razložili tudi s tem, da učitelji redkeje prenašajo odgovornost za dosežke učencev na njih same. Pri ostalih stilih je bila ustreznost izbora zelo podobna. Za ponazoritev: najmanjše število točk za posamezen stil je 4, največje pa 16.

Tudi distribucije stilov glede na njihov obseg kažejo ujemanje z normalno distribucijo – izjema je le delegatski stil (DE), katerega distribucija je desno asimetrična in strma. Obseg stilov označuje pogostost uporabe posameznih stilov; več kot učitelj uporabi različnih stilov vodenja, večji je njegov obseg. Večji obseg stilov vodenja pa implicira večjo verjetnost izbora ustreznega stila vodenja. Tu se kaže, da učitelji najpogosteje uporabljajo podporni in inštruktorski, redkeje pa delegatski in direktivni stil vodenja, kar pomeni, da se njihov obseg giblje od dva do štiri stile.

**Tabela 6:** Aritmetične sredine (*M*), standardne deviacije (*SD*), najmanjša in največja vrednost ter koeficient sploščenosti in simetričnosti za OBSEG STILOV

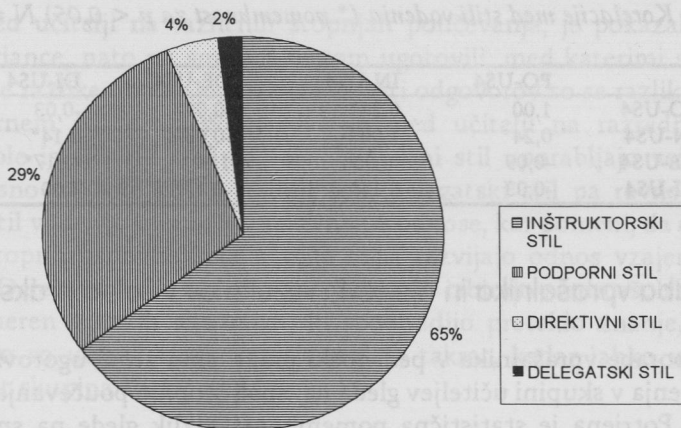
	N	M	Min.	Maks.	SD	Simet.	Sploš.
PO-OB	224	5,14	1	13	2,05	,600745	,826639
IN-OB	224	6,58	1	13	2,11	-,191993	,205931
DE-OB	224	1,57	0	7	1,46	1,220089	1,478166
DI-OB	224	2,71	0	8	1,60	,115665	-,282197



V povezavi s temi rezultati pa lahko ugotovimo tudi, kateri stili so pri učiteljih prevladujoči, kateri pa dopolnilni, torej kateri se pojavljajo najpogosteje in kateri so drugi najbolj pogosti.

192 učiteljev (125 ali 65 %) ima za svoj prevladujoči stil vodenja inštruktorski stil, sledi skupina 55 (29 %) učiteljev s prevladujočim podpornim stilom vodenja.

Učiteljev, ki imajo direktivni stil vodenja je malo (4 %), še manj (2 %) tistih, ki uporabljajo največkrat delegatski stil. V skupini je bilo 31 učiteljev, ki imajo primarni in sekundarni stil vodenja enako izražen, za preostale nismo imeli dovolj podatkov.



**Slika 4:** Strukturni krog izrazitih prevladujočih stilov vodenja pri skupini učiteljev

Iz tega sledi, da večina učiteljev pri svojem delu izraža visoko direktivnost in hkrati visoko podpornost, ki se kaže v jasni postavitvi ciljev, njihovemu spremljanju in uresničevanju. Hkrati pa učitelj upošteva tudi ideje, predloge in razmišljanja učencev. Ta zadnji opis pa je značilne tudi za drugo prevladujočo skupino 29% učiteljev, ki pretežno uporabljajo podporni stil vodenja in so usmerjeni predvsem v razvijanje odnosa zaupanja in vzajemnosti do učencev. Inštruktorski in podporni stil vodenja veljata za t.i. »varna« stila vodenja, saj ne zahtevata skrajne direktivnosti na eni strani oz. delegiranja na drugi strani. Hkrati omogočata tudi »varno sprehajanje« od enega k drugem.

Povezanost uporaba inštruktorskega in podpornega stila vodenja kažejo tudi korelacijski izračuni, prikazani v tabeli 7. Učitelji, ki pogosteje ustrežnejše izbirajo inštruktorski stil vodenja, bodo ustrezno izbirali tudi podporni stil vodenja. Šibkejša je korelacija tudi na izrazito direktivnem polu (direktivni-inštruktorski stil vodenja), negativna pa je korelacija med direktivnim in delegatskim stilom vodenja, saj sta v bistvu to stila s popolnoma nasprotnimi značilnostmi.

Medsebojne korelacije, vezane na ustreznost stilov vodenja so pokazale, da so statistično pomembno povezani stili PO in IN ter IN in DI ne glede na to, ali je ustreznost stila računana po kriteriju 1-4 ali 0-1. Korelacije po kriteriju 1-4 so prikazane v tabeli 7.

**Tabela 7:** Korelacije med stili vodenja (\* pomembnost za  $p < 0,05$ )  $N = 224$

	PO-US4	IN-US4	DE-US4	DI-US4
PO-US4	1,00	0,24*	-0,09	-0,03
IN-US4	0,24*	1,00	-0,05	0,14*
DE-US4	-0,09	-0,05	1,00	-0,17*
DI-US4	-0,03	0,14*	-0,17*	1,00

## 2. Uporaba vprašalnika in njegovih rezultatov v šolski praksi

Zaradi uporabe vprašalnika v pedagoški praksi smo želeli ugotoviti razlike v stilih vodenja v skupini učiteljev glede na: spol, stopnjo poučevanja in delovne izkušnje. Potrjena je statistična pomembnost razlik glede na spol, stopnjo poučevanja, ne pa glede na delovne izkušnje.

Statistično pomembno se razlikujejo učitelji od učiteljic po uporabi inštruktorskega stila, tako po ustreznosti kot obsegu. Učiteljice v povprečju uporabljajo več inštruktorskega stila in tudi v bolj primernih situacijah kot učitelji iz naše skupine. Statistično pomembne razlike med spoloma smo s pomočjo t-testa izračunali tudi za delegatski in direktivni stil glede na obseg – moški ju pogosteje uporabljajo.

Rezultati kažejo na to, da učiteljice pogosteje spodbujajo preteklo znanje učencev in jih dosledno vodijo k zastavljenim ciljem. Učitelji pa izbirajo pogosteje »skrajne« stile vodenja – z veliko direktivnosti (direktivni stil

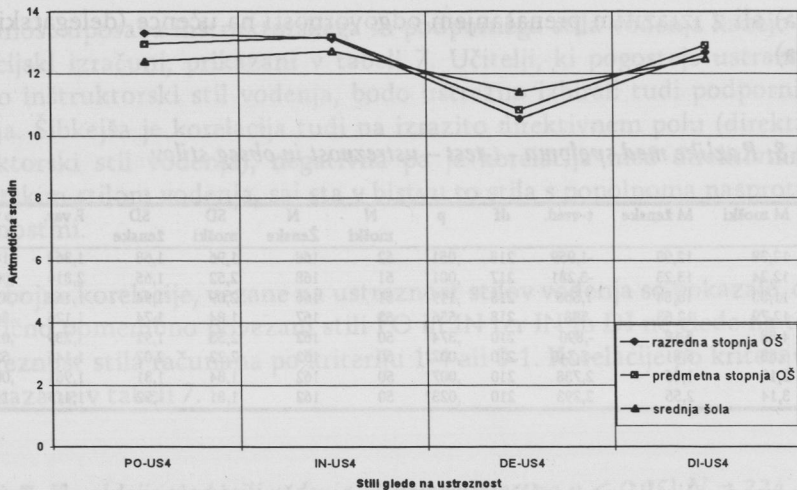
vodenja) ali z izrazitim prenašanjem odgovornosti na učence (delegatski stil vodenja).

**Tabela 8:** Razlike med spoloma - *t*-test – ustreznost in obseg stilov

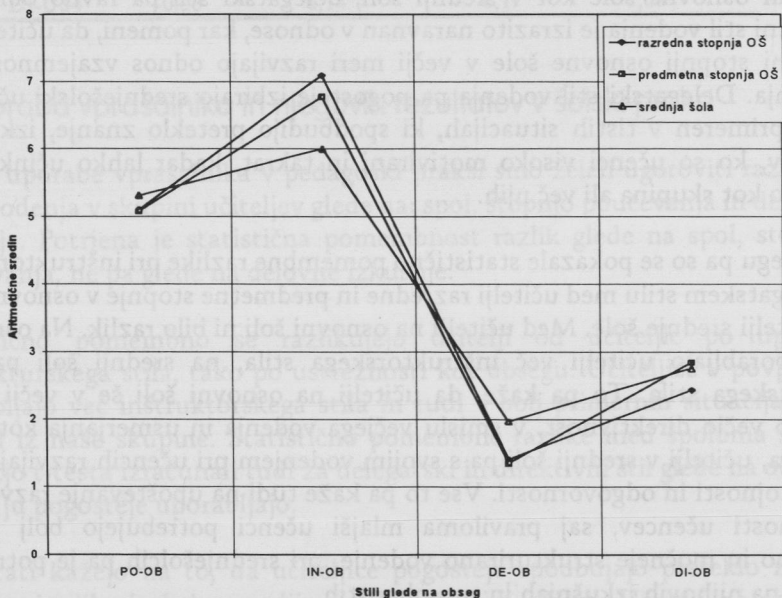
STIL	M moški	M ženske	t-vred.	df	p	N moški	N ženske	SD moški	SD ženske	F var.	p var.
PO-US4	12,38	12,93	-1,959	218	,051	52	168	1,96	1,68	1,364	,148
IN-US4	12,24	13,23	-3,281	217	,001*	51	168	2,52	1,65	2,316	,000
DE-US4	11,33	10,84	1,566	215	,119	51	166	2,09	1,94	1,163	,479
DI-US4	12,79	12,63	,588	218	,556	53	167	1,84	1,74	1,126	,568
PO-OB	4,88	5,18	-,890	210	,374	50	162	2,53	1,92	1,739	,011
IN-OB	5,88	6,81	-2,740	210	,007*	50	162	2,22	2,07	1,145	,527
DE-OB	2,10	1,46	2,738	210	,007*	50	162	1,84	1,31	1,981	,002
DI-OB	3,14	2,55	2,293	210	,023*	50	162	1,81	1,52	1,413	,114

Razlike med učitelji na različnih stopnjah poučevanja, je pokazala najprej analiza variance, nato pa smo s *t*-testom ugotovili, med katerimi stopnjami natančno te razlike obstajajo. Pri ustreznosti odgovorov so se razlike pojavile pri podpornem in delegatskem stilu le med učitelji na razredni stopnji osnovne šole in učitelji srednje šole. Podporni stil uporabljajo več v nižjih razredih osnovne šole kot v srednji šoli, delegatski stil pa ravno obratno. Podporni stil vodenja je izrazito naravnani v odnose, kar pomeni, da učitelji na razredni stopnji osnovne šole v večji meri razvijajo odnos vzajemnosti in zaupanja. Delegatski stil vodenja pa pogosteje izbirajo srednješolski učitelji, saj je primeren v tistih situacijah, ki spodbudijo preteklo znanje, izkušnje učencev, ko so učenci visoko motivirani in takrat, kadar lahko učinkovito delujejo kot skupina ali več njih.

Pri obsegu pa so se pokazale statistično pomembne razlike pri inštruktorskem in delegatskem stilu med učitelji razredne in predmetne stopnje v osnovni šoli ter učitelji srednje šole. Med učitelji na osnovni šoli ni bilo razlik. Na osnovni šoli uporabljajo učitelji več inštruktorskega stila, na srednji šoli pa več delegatskega stila. To pa kaže, da učitelji na osnovni šoli še v večji meri izbirajo večjo direktivnost, v smislu večjega vodenja in usmerjanja kot tudi nadzora, učitelji v srednji šoli pa s svojim vodenjem pri učencih razvijajo več samostojnosti in odgovornosti. Vse to pa kaže tudi na upoštevanje razvojnih značilnosti učencev, saj praviloma mlajši učenci potrebujejo bolj jasno začrtano in močnejše strukturirano vodenje, pri srednješolcih pa je potrebno graditi na njihovih izkušnjah in sposobnostih.

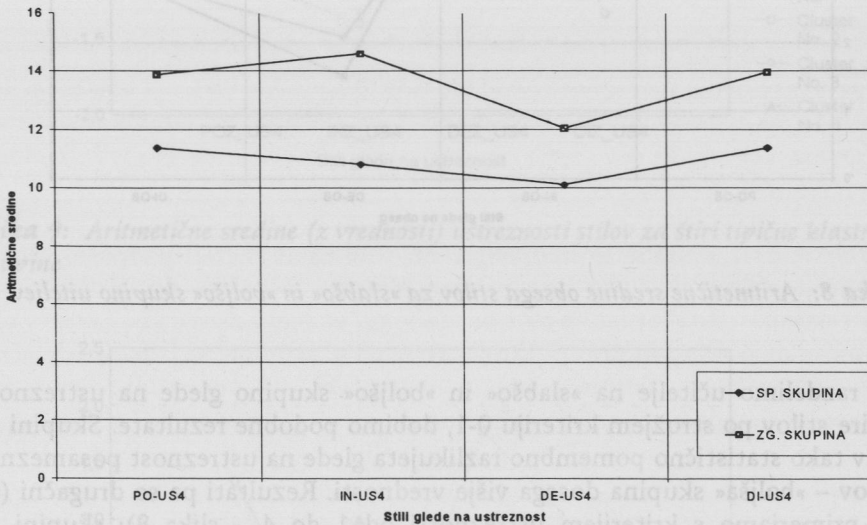


Slika 5: Aritmetične sredine ustreznosti stilov glede na stopnjo poučevanja

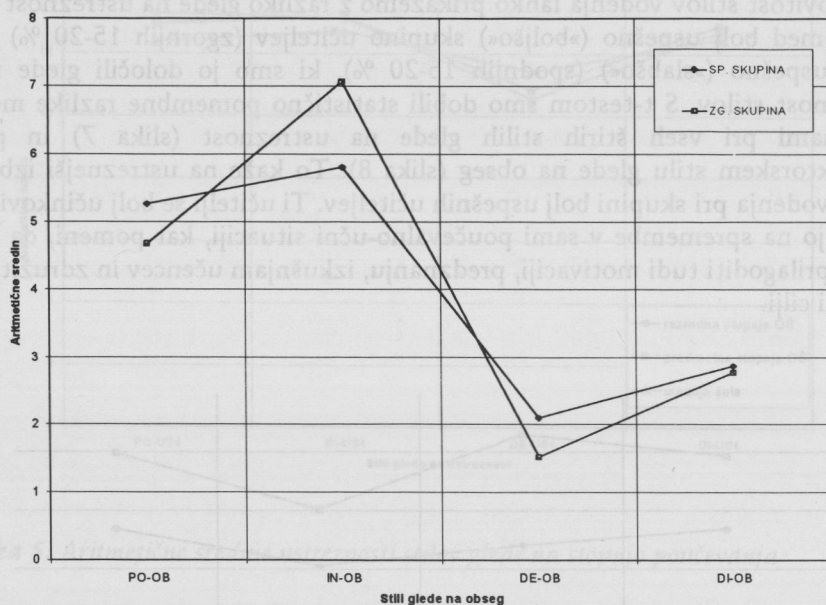


Slika 6: Aritmetične sredine obsega stilov glede na stopnjo poučevanja

Učinkovitost stilov vodenja lahko prikažemo z razliko glede na ustreznost in obseg med bolj uspešno (»boljšo«) skupino učiteljev (zgornjih 15-20 %) in manj uspešno (»slabšo«) (spodnjih 15-20 %), ki smo jo določili glede na ustreznost stilov. S t-testom smo dobili statistično pomembne razlike med skupinami pri vseh štirih stilih glede na ustreznost (slika 7) in pri inštruktorskem stilu glede na obseg (slika 8). To kaže na ustrežnejši izbor stilov vodenja pri skupini bolj uspešnih učiteljev. Ti učitelji se bolj učinkovito odzivajo na spremembe v sami poučevalno-učni situaciji, kar pomeni, da se znajo prilagoditi tudi motivaciji, predznanju, izkušnjam učencev in združiti s svojimi cilji.



**Slika 7:** Aritmetične sredine ustreznosti stilov za »slabšo« in »boljšo« skupino učiteljev

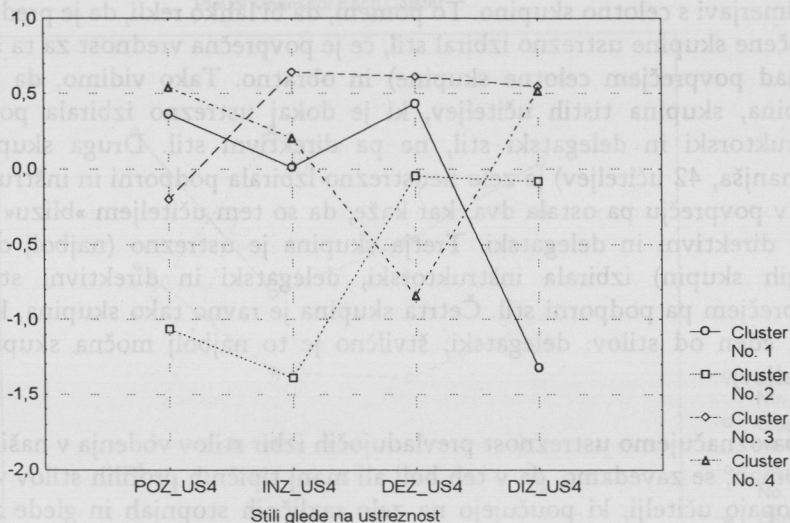


Slika 8: Aritmetične sredine obsega stilov za »slabšo« in »boljšo« skupino učiteljev

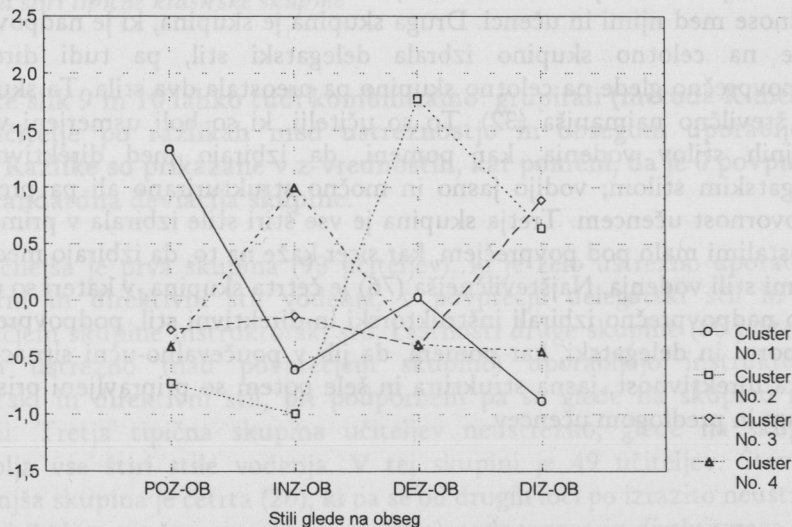
Če razdelimo učitelje na »slabšo« in »boljšo« skupino glede na ustreznost izbire stilov po strožjem kriteriju 0-1, dobimo podobne rezultate. Skupini se prav tako statistično pomembno razlikujeta glede na ustreznost posameznih stilov – »boljša« skupina dosega višje vrednosti. Rezultati pa so drugačni (če jih primerjamo s kriterijem ustreznosti od 1 do 4 – slika 8); skupini se razlikujeta glede na obseg stilov pri podpornem, delegatskem in direktivnem stilu, ne pa po inštruktorskem stilu. Skupina učiteljev, ki je najbolj pravilno izbirala ustrezne stile (»boljša«) je večkrat kot »spodnja« skupina izbrala delegatski in direktivni stil, manjkrat pa podporni in inštruktorski.

S pomočjo statističnega programa (postopka K-means) smo iz našega vzorca združile tipične skupine (največje razlike med skupinami in najmanjše razlike znotraj skupin) glede na njihove rezultate ustreznosti stilov in obsega stilov. Da bi bile skupine med seboj primerljive smo rezultate normalizirali v z-vrednosti ( $M=0$ ,  $SD=1$ ). Analiza variance je potrdila statistično pomembnost razlik med skupinami.

Skupine so prikazane na sliki 9 (ustreznost stilov) in 10 (obseg stilov).



Slika 9: Aritmetične sredine (z vrednosti) ustreznosti stilov za štiri tipične klasterske skupine



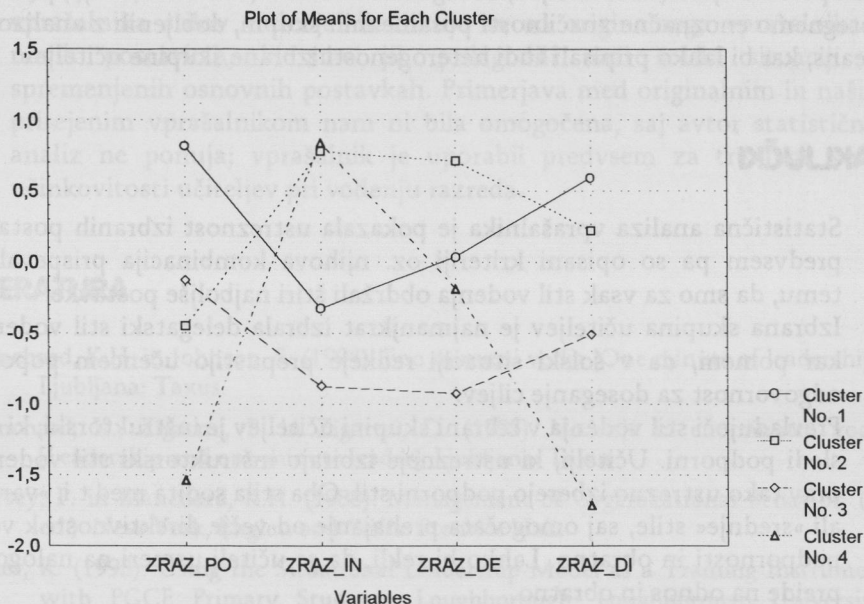
Slika 10: Aritmetične sredine (z vrednosti) obsega stilov za štiri tipične klasterske skupine

Skupine bi lahko opisali glede na ustreznost izbire posameznih stilov – seveda v primerjavi s celotno skupino. To pomeni, da bi lahko rekli, da je predstavnik določene skupine ustrezno izbiral stil, če je povprečna vrednost za ta stil nad 0 (nad povprečjem celotne skupine) in obratno. Tako vidimo, da je prva skupina, skupina tistih učiteljev, ki je dokaj ustrezno izbirala podporni, inštruktorski in delegatski stil, ne pa direktivni stil. Druga skupina (je najmanjša, 42 učiteljev) je zelo neustrezno izbirala podporni in inštruktorski stil, v povprečju pa ostala dva, kar kaže, da so tem učiteljem »blizu« skrajni stili, direktivni in delegatski. Tretja skupina je ustrezno (najbolj od vseh drugih skupin) izbirala inštruktorski, delegatski in direktivni stil, pod povprečjem pa podporni stil. Četrta skupina je ravno tako skupina, ki ji »ne leži« eden od stilov: delegatski; števیلčno je to najbolj močna skupina (73 učiteljev).

Ko pa označujemo ustreznost prevladujočih izbir stilov vodenja v naših štirih skupinah, se zavedamo, da v teh bolj ali manj tipičnih profilih stilov vodenja nastopajo učitelji, ki poučujejo na zelo različnih stopnjah in glede zrelosti precej različne učence.

Učitelji v prvi skupini so nadpovprečno velikokrat izbrali podporni stil, v povprečju delegatski in pod povprečjem skupine inštruktorski in direktivni. Za to skupino učiteljev lahko rečemo, da so pri vodenju razreda bolj usmerjeni v odnose med njimi in učenci. Druga skupina je skupina, ki je nadpovprečno glede na celotno skupino izbrala delegatski stil, pa tudi direktivni, podpovprečno glede na celotno skupino pa preostala dva stila. Ta skupina je bila številčno najmanjša (32). To so učitelji, ki so bolj usmerjeni v izbiro skrajnih stilov vodenja, kar pomeni, da izbirajo med direktivnim ali delegatskim stilom; vodijo jasno in močno strukturirano ali pa prepustijo odgovornost učencem. Tretja skupina je vse štiri stile izbirala v primerjavi s preostalimi malo pod povprečjem, kar sicer kaže na to, da izbirajo med vsemi štirimi stili vodenja. Najštevilčnejša (76) je četrta skupina, v kateri so učitelji, ki so nadpovprečno izbirali inštruktorski in direktivni stil, podpovprečno pa podporni in delegatski, kar pomeni, da jih v poučevalno-učni situaciji vodi velika direktivnost, jasna struktura in šele potem so pripravljeni prisluhniti idejam in predlogom učencev.





**Slika 11:** Aritmetične sredine (z vrednosti) razlike z vrednosti ustreznosti in obsega stilov za štiri tipične klasterske skupine

Podatke slik 9 in 10 lahko tudi kombiniramo: grupirali (metoda K-means) smo učitelje po razlikah med ustreznostjo in obsegom uporabljenih stilov. Razlike so prikazane v z-vrednostih, kar pomeni, da je 0 povprečje, 1 pa standardna deviacija skupine.

Najmočnejša je prva skupina (93 učiteljev), ki je zelo ustrezno uporabljala podporni in direktivni stil vodenja, v povprečju delegatski stil in pod povprečjem skupine inštruktorski stil. Lastnosti druge skupine (66 učiteljev) so, da ustrezno (nad povprečjem skupine) uporabljajo inštruktorski, delegatski in direktivni stil, pri podpornem pa so glede na skupino manj uspešni. Tretja tipična skupina učiteljev neustrezno, glede na skupino, uporablja vse štiri stile vodenja. V tej skupini je 49 učiteljev. Številčno najmanjša skupina je četrta (26), ki pa se od drugih loči po izrazito neustrezni uporabi (bolj natančno ustreznost – obseg) podpornega in direktivnega stila. Pod povprečjem skupine je tudi ustreznost delegatskega stila, zelo visoka pa je vrednost za inštruktorski stil.

Ob upoštevanju obeh kriterijev, obsega in ustreznosti stilov vodenja, pa težje potegnemo enoznačne značilnosti posameznih skupin, dobljenih z analizo K-means, kar bi lahko pripisali tudi heterogenosti izbrane skupine učiteljev.

## ZAKLJUČKI

1. Statistična analiza vprašalnika je pokazala ustreznost izbranih postavk, predvsem pa so opisani kriteriji oz. njihova kombinacija prispevali k temu, da smo za vsak stil vodenja obdržali štiri najboljše postavke.
2. Izbrana skupina učiteljev je najmanjkrat izbrala delegatski stil vodenja, kar pomeni, da v šolski situaciji redkeje prepustijo učencem popolno odgovornost za doseganje ciljev.
3. Prevladujoči stil vodenja v izbrani skupini učiteljev je inštruktorski, ki mu sledi podporni. Učitelji, ki ustrežneje izbirajo inštruktorski stil vodenja, prav tako ustrezno izberejo podporni stil. Oba stila sodita med t.i. »varne« ali »srednje« stile, saj omogočata prehajanje od večje direktivnosti k večji podpornosti in obratno. Lahko bi rekli, da se učitelj usmeri na nalogo in preide na odnos in obratno.
4. Podporni stil vodenja je ustrežneje uporabljen pri učiteljih razredne stopnje, delegatski pa pri srednješolskih učiteljih, kar pomeni, da vprašalnik dobro razlikuje med razvojnimi značilnostmi učencev oz. zaznavo njihovih učiteljev. Vsekakor je to dobra izbira, saj učenci na razredni stopnji potrebujejo spodbujanje odnosa v smislu zaupanja in vzajemnosti med učiteljem in učenci, pri srednješolcih pa je večkrat tako, da imajo sami že veliko znanja in izkušenj in pa tudi razvite socialne spretnosti, ki jim omogočajo doseganje ciljev.
5. Osnovnošolski učitelji pogosteje izbirajo inštruktorski stil vodenja (ustrezno ali pa tudi ne), srednješolski pa delegatski, kar lahko razložimo s tem, da so osnovnošolski učitelji izrazito usmerjeni v nalogo oz. zastavljene cilje, hkrati pa pri tem upoštevajo tudi učence. Za srednješolske učitelje pa je ustrezna zgornja razlaga pod točko 4.
6. Skupina »boljših« učiteljev ustrežneje izbira stile vodenja, kar posledično pomeni tudi njihovo večjo učinkovitost.
7. Potrjene so tudi razlike med posameznimi tipičnimi skupinami učiteljev. Če upoštevamo vse njihove izbire, ne glede na to, ali je izbira ustrezna ali ne (obseg stilov vodenja), je bilo največ takih učiteljev, ki so zelo pogosto izbrali inštruktorski in direktivni stil vodenja. Če pa pri oblikovanju tipičnih skupin upoštevamo ustreznost njihovih odgovorov, pa je najbolj številčna skupina, ki je neustrezno izbirala delegatski stil vodenja.

8. Tylerjev vprašalnik je bil dobro izhodišče za oblikovanje slovenske verzije vprašalnika stilov vodenja. Razlikuje se od originalnega vprašalnika v novih postavkah, ki smo jih prilagodili naši šolski situaciji in spremenjenih osnovnih postavkah. Primerjava med originalnim in našim prirejenim vprašalnikom nam ni bila omogočena, saj avtor statističnih analiz ne ponuja; vprašalnik je uporabil predvsem za treninge večje učinkovitosti učiteljev pri vodenju razreda.

## LITERATURA

- Blanchard, K.H. in Johnson, S. (1994). *Eno minutni vodja [One minute of leadership]*. Ljubljana: Taxus.
- Blanchard, K., Zigarmi, P. in Zigarmi, D. (1995). *Vodenje in enominutni vodja [Leadership and one-minute leader]*. Ljubljana: Taxus.
- Hersey, P. in Blanchard, K.H. (1988). *Management of Organizational Behavior*. (5<sup>th</sup> ed.). New York, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Tyler, K. (1993). *Using the Situational Leadership Model as a Training Instrument with PGCE Primary Students*. Loughborough: Loughborough University, Department of Education.

Tabela A: Kriteriji in ocene za izbor končnih situacij v vprašalniku

Situacije Odgovori	K1		K2		K3		K4		K5			K1	K2	K3	K4	K5	Naša odlo- čitev	
	p	DI	IN	PO	DE	sum	M- sp30	M- zg30	p	Teor.R	R- zg30	R- sp30	P	Kor.	SmerK	Občut.		SkladR
D101-DI	,14	,38	,04	-,13	,24	,01	,15	,15	0,98	4	3	3	+	+	+		+	DA
D101-IN	,81	-,28	-,02	,11	-,20	,10	,75	,80	0,47	3	4	4	+	+	+		+	
D101-PO	,03	-,12	,05	-,06	-,04	-,18	,07	,03	0,34	2	1,5	2	+	+			+	
D101-DE	,02	,00	-,11	,07	,03	-,06	,03	,02	0,51	1	1,5	1	+	+			+	
DE02-IN	,50	-,01	,11	-,01	-,12	,01	,49	,49	0,99	2	4	4	+	-	+		-	NE
DE02-PO	,19	-,07	-,02	,10	,01	,20	,10	,29	0,01	3	3	2	+	+	+		+	
DE02-DE	,03	,15	-,01	-,09	,26	,04	,02	,05	0,36	4	1	1	+	+	+		+	
DE02-DI	,24	,05	-,09	-,12	,05	-,20	,36	,14	0,00	1	2	3	+	+	+		+	
Manjkajoče	,04																	
PO03-PO	,57	-,06	,09	,53	,08	,33	,41	,69	0,00	4	4	3	+	+	+		+	DA
PO03-DE	,02	,13	-,11	-,18	,10	-,28	,05	,02	0,27	2	1	1	+	+			+	
PO03-DI	,03	,07	-,09	-,09	,05	-,17	,07	,02	0,14	1	2	2	+	+			+	
PO03-IN	,38	,00	-,02	-,46	-,13	-,19	,47	,28	0,02	3	3	4	+	-	+		+	
DE04-DE	,38	,11	,07	,12	,61	,31	,27	,57	0,00	4	4	3	+	+	+		+	DA
DE04-DI	,03	,04	-,06	-,09	-,10	-,19	,05	,02	0,27	1	1	1	+	+			+	
DE04-IN	,25	-,02	-,09	-,13	-	-,23	,36	,08	0,00	2	2	4	+	+	+		+	
DE04-PO	,32	-,08	,06	,00	-,29	,01	,27	,34	0,42	3	3	2	+	+	+		+	
Manjkajoče	,02																	
DI05-DI	,15	,50	-,06	-,18	,20	-,07	,19	,09	0,13	4	3	2	+	-	+		-	NE
DI05-IN	,56	-,10	,09	,16	-,12	,19	,46	,72	0,00	3	4	4	+	+	+		+	
DI05-PO	,27	-,26	-,01	,00	-,04	-,06	,31	,18	0,12	2	2	3	+	+	+		+	
DI05-DE	,02	-,09	-,12	-,14	,03	-,34	,05	,00	0,07	1	1	1	+	+			+	
IN06-IN	,28	-,07	,51	,11	,05	,35	,07	,45	0,00	4	4	1	+	+	+		+	DA
IN06-PO	,33	-,01	-,19	-,05	-,04	,00	,34	,29	0,58	3	3	3	+	+	+		+	
IN06-DE	,09	,02	-,20	-,04	,20	-,27	,19	,03	0,00	1	1	2	+	+	+		+	
IN06-DI	,30	,06	-,18	-,03	-,13	-,18	,41	,23	0,04	2	2	4	+	+	+		+	
PO07-PO	,38	-,09	,13	,58	-,06	,27	,19	,55	0,00	4	4	3	+	+	+		+	DA
PO07-DE	,12	,10	-,05	-,10	,20	-,13	,17	,14	0,64	2	2	2	+	+	+		+	
PO07-DI	,07	,10	-,09	-,23	,14	-,15	,10	,03	0,11	1	1	1	+	+	+		+	
PO07-IN	,43	-,02	-,06	-,39	-,15	-,10	,54	,28	0,00	3	3	4	+	-	+		+	
DE08-DE	,38	,02	,07	,05	,61	,21	,24	,52	0,00	4	4	3	+	+	+		+	DA
DE08-DI	,08	,12	-,03	-,17	-,06	-,11	,12	,03	0,06	1	1	2	+	+	+		+	
DE08-IN	,45	-,07	-,12	,12	-,47	-,13	,53	,38	0,12	3	4	4	+	+	+		+	
DE08-PO	,08	-,04	,10	-,14	-,17	-,02	,10	,06	0,42	3	2	1	+	-	+		+	
Manjkajoče	,01																	
DI09-DI	,64	,51	,09	-,01	,03	,22	,47	,72	0,00	4	4	4	+	+	+		+	DA
DI09-IN	,16	-,21	-,04	-,01	-,01	-,09	,24	,12	0,10	3	3	2	+	-	+		+	
DI09-PO	,19	-,42	-,07	,02	-,06	-,16	,27	,15	0,11	2	2	3	+	+	+		+	
DI09-DE	,01	-,05	-,07	,04	,14	-,04	,02	,00	0,30	1	1	1	+	+	+		+	
Manjkajoče	,005																	
IN10-IN	,16	,13	,37	-,16	,12	,08	,12	,28	0,15	4	2	2,5	+	+	+		-	NE
IN10-PO	,21	-,12	-,06	,23	,00	,14	,17	,28	0,16	3	1	2,5	+	+	+		-	
IN10-DE	,02	-,03	-,11	-,03	-,05	-,29	,05	,00	0,07	1	3	1	+	+			-	
IN10-DI	,61	,01	-,19	-,07	-,07	-,10	,66	,51	0,09	2	4	4	+	+	+		-	
PO11-PO	,09	,05	-,13	,16	,13	-,06	,10	,12	0,71	4	3	2	+	-	+		+	DA
PO11-DE	,03	,07	-,04	-,03	,23	,05	,02	,03	0,62	2	1	1	+	-	+		+	
PO11-DI	,23	,15	-,03	-,15	,01	-,22	,32	,15	0,03	1	2	3	+	+	+		+	
PO11-IN	,64	-,17	,10	,03	-,19	,20	,56	,68	0,18	3	4	4	+	+	+		+	
Manjkajoče	,01																	
DE12-DE	,13	,13	,03	-,01	,60	,16	,10	,20	0,13	4	3	2	+	+	+		+	DA
DE12-DI	,04	,09	-,13	-,07	-,01	-,26	,10	,02	0,04	1	1	1	+	+	+		+	
DE12-IN	,26	,07	-,04	,01	-,26	-,06	,24	,20	0,62	2	2	3	+	+	+		+	
DE12-PO	,56	-,22	,07	,02	-,18	,05	,56	,58	0,78	3	4	4	+	+	+		+	
Manjkajoče	,01																	

DI13-DI	,31	<b>,55</b>	,14	-,08	,00	,10	,25	,37	0,17	4	3	3	+	+	+	+	DA
DI13-IN	,48	-,27	-,07	,05	-,11	,03	,49	,49	0,99	3	4	4	+	+	+	+	
DI13-PO	,20	-,30	-,07	,04	,12	-,14	,24	,14	0,16	2	2	2	+	+	+	+	
DI13-DE	,01	,08	,00	-,11	,14	-,06	,02	,00	0,30	1	1	1	+	+	+	+	
IN14-IN	,45	,12	<b>,54</b>	,16	,06	,37	,19	,63	<b>0,00</b>	4	4	2	+	+	+	+	DA
IN14-PO	,31	-,14	-,29	-,08	-,11	-,06	,36	,23	0,13	3	3	3	+	-	+	+	
IN14-DE	,18	,04	-,19	-,02	,07	-,23	,34	,12	<b>0,00</b>	1	2	4	+	+	+	+	
IN14-DI	,06	-,05	-,27	-,14	-,04	-,30	,12	,02	<b>0,02</b>	2	1	1	+	+	+	+	
PO15-PO	,67	-,13	,08	<b>,53</b>	-,07	,24	,49	,77	<b>0,00</b>	4	4	4	+	+	+	+	DA
PO15-DE	,05	,01	-,01	-,18	,04	-,09	,08	,03	0,20	2	1	2	+	+	+	+	
PO15-DI	,06	,28	-,07	-,18	,14	-,25	,12	,05	0,14	1	2	1	+	+	+	+	
PO15-IN	,22	-,01	-,05	-,40	-,02	-,08	,31	,15	<b>0,04</b>	3	3	3	+	-	+	+	
DE16-DE	,05	,03	,06	-,13	<b>,41</b>	,09	,07	,08	0,85	4	1	1	+	+	+	-	NE
DE16-DI	,30	,05	,14	,09	-,06	-,06	,32	,28	0,59	1	2	2	+	+	+	+	
DE16-IN	,35	,11	-,04	-,01	-,11	,04	,31	,37	0,46	2	4	3	+	-	+	-	
DE16-PO	,30	-,18	-,12	-,01	-,01	-,02	,31	,28	0,73	3	3	4	+	-	+	+	
DI17-DI	,06	<b>,38</b>	,01	-,07	,17	,08	,05	,08	0,56	4	2	2	+	+	+	-	NE
DI17-IN	,75	-,18	,09	,13	-,21	,16	,64	,77	0,13	3	4	4	+	+	+	+	
DI17-PO	,19	-,03	-,11	-,09	,14	-,22	,31	,15	<b>0,04</b>	2	3	3	+	+	+	+	
DI17-DE	,00	-	-	-	-	-	,00	,00	-	1	1	1	-	-	+	+	
IN18-IN	,36	-,02	<b>,48</b>	,11	,04	,26	,19	,49	<b>0,00</b>	4	3	3	+	+	+	+	DA
IN18-PO	,58	-,05	-,38	,00	-,09	-,13	,66	,51	0,09	3	4	4	+	-	+	+	
IN18-DE	,02	,00	-,14	-,25	,06	-,26	,07	,00	<b>0,03</b>	1	1,5	1,5	+	+	+	+	
IN18-DI	,03	,24	-,10	-,11	,15	-,09	,05	,00	0,07	2	1,5	1,5	+	+	+	+	
Manjkajoče	,01																
PO19-PO	,78	,00	,07	<b>,47</b>	,01	,26	,66	,92	<b>0,00</b>	4	4	4	+	+	+	+	DA
PO19-DE	,04	,00	,04	-,13	,09	-,08	,05	,03	0,57	2	3	1,5	+	+	+	+	
PO19-DI	,04	,09	,04	-,18	-,07	-,10	,07	,02	0,14	1	1	1,5	+	+	+	+	
PO19-IN	,14	-,05	-,13	-	-,02	-,21	,22	,03	0,00	3	2	3	+	-	+	+	
				<b>,39</b>													
DE20-DE	,09	,07	,04	-,05	<b>,30</b>	,11	,03	,11	0,12	4	2	1	+	+	+	-	NE
DE20-DI	,06	,08	-,03	-,14	-,01	-,17	,12	,03	0,06	1	1	2	+	+	+	+	
DE20-IN	,65	,02	,13	,13	-,14	,04	,63	,65	0,83	2	4	4	+	-	+	-	
DE20-PO	,20	-,11	-,17	-,03	-,04	-,03	,22	,22	0,95	3	3	3	+	-	+	+	
DI21-DI	,47	<b>,47</b>	,02	,07	-,07	,26	,34	,63	0,00	4	4	3	+	+	+	+	DA
DI21-IN	,22	-,25	,09	-,04	-,06	,01	,20	,25	0,57	3	3	2	+	+	+	+	
DI21-PO	,29	-	-,09	-,03	,09	-,26	,42	,11	0,00	2	2	4	+	+	+	+	
DI21-DE	,01	,02	,00	,00	,20	,00	,02	,02	0,95	1	1	1	+	+	+	+	
Manjkajoče	,01																
IN22-IN	,79	,10	<b>,52</b>	,05	-,02	,27	,69	,89	0,01	4	4	4	+	+	+	+	NE
IN22-PO	,16	-,12	-	,00	,02	-,23	,22	,08	0,02	3	3	3	+	-	+	+	
IN22-DE	,00	-	-	-	-	-	,00	,00	-	1	1	1	-	-	+	+	
IN22-DI	,05	,01	-,24	-,08	,01	-,13	,08	,03	0,20	2	2	2	+	+	+	+	

## THE ESTIMATION OF THE SCHOOL CLIMATE - HOW AND WHY?

Vlasta Domović  
 Teachers' academy, Zagreb, Croatia

*Abstract:* The school climate is a relatively stable quality of school environment that influences the behaviour of its participants. It is based on the principal behaviour and creates in school by its participants (teachers, pupils, principals). School climate is influenced by formal organization, informal organization, personality of the participants and school managers. School climate is most often measured by teachers' perceptions. The article describes the most common approaches in the school climate measurement: the concept of open - closed school.

Keywords: Vlasta Domović, school climate, school climate measurement, Vlasta Domović, Zagreb, Croatia

