

Osebnost visokošolskega učitelja kot dejavnik medosebnega stika med učiteljem in študenti

Ana Bardorfer

Univerza na Primorskem

ana.bardorfer@upr.si

Medosebni stik med visokošolskim učiteljem in študenti je koncept, ki se nanaša na enega od dejavnikov učnega okolja, ki spodbuja želena akademska vedenja študentov. Namen pričujoče raziskave je bil preučiti učinek učiteljevih osebnostnih dimenzij na medosebni stik. V nasprotju z našimi pričakovanji so rezultati pokazali, da sprejemljivost učitelja ne prispeva pomembno k napovedi kakovosti medosebnega stika. Poleg tega tudi nobena od preostalih štirih dimenzij učiteljeve osebnosti ni prispevala k napovedi stika. Predvidevamo, da se pričakovana pozitivna povezanost med sprejemljivostjo in medosebnim stikom ni pokazala, ker smo uporabili učiteljeve samoocene osebnostnih lastnosti, in bi se ta pokazala, če bi uporabili ocene študentov o osebnostnih lastnostih učitelja. Na študentovo doživljanje medosebnega stika verjetno v večji meri vpliva njegova subjektivna zaznava učitelja, ki pa lastne osebnosti pred študenti najverjetneje ne izraža v polni meri, temveč svoje vedenje v predavalnici nadzoruje bolj kakor v drugih okoljih.

Ključne besede: medosebni stik, komunikacija, medosebni odnosi, visoko šolstvo, osebnost učitelja

Uvod

V zadnjih desetletjih se zaradi vse večje vključenosti mladih v visokošolsko izobraževanje povečuje tudi raznolikost študentov – med seboj se razlikujejo v interesih, sposobnostih in predznanju (Marentič Požarnik in Puklek Levpušček 2005). V takem kontekstu je učinkovito poučevanje velik izziv in zahteva visoko pedagoško usposobljenost visokošolskega učitelja.¹ Ta naj bi bil poleg obvladovanja različnih didaktičnih in pedagoških pristopov zmožen ustvariti tudi spodbudno učno okolje, to pa zahteva obvladovanje komunikacijskih in socialnih spretnosti, ki tudi predstavljajo pomemben vidik poučevanja visokošolskega učitelja (Cvetek 2004; Peklaj in Puklek Levpušček 2006).

¹ V celotnem besedilu uporabljamo enoten izraz »učitelj« za vse osebe, ki poučujejo v visokošolskem prostoru, ne glede na njihov spol in delovno mesto (asistent, visokošolski učitelj, lektor).

Področje ustvarjanja spodbudnega učnega okolja je pritegnilo pozornost več tujih raziskovalcev (npr. Kneipp idr. 2010; Shaheen, Ahmad in Shah 2020; Tormey 2021; Xu idr. 2022). V Sloveniji je bilo to področje precej dolgo zastavljeno (Marentič Požarnik 1998), v zadnjem desetletju pa postaja vse aktualnejše (Gartner in Krašna 2016; Rutar 2022). Enega izmed vidikov takega okolja predstavljajo pozitivni odnosi med učitelji in študenti. Pozitivne odnose in povezave, ki jih visokošolski učitelji skušajo ustvariti s študenti, lahko opredelimo kot medosebni stik (Catt, Miller in Schallenkamp 2007; Frisby in Martin 2010; Wilson, Ryan in Pugh 2010). Več tujih in slovenskih raziskav kaže, da se ta pozitivno povezuje s številnimi želenimi akademskimi vedenji študentov: akademskimi dosežki, učenjem, avtonomno regulirano motivacijo za učenje, aktivnim udejstvovanjem v procesu študija, zadovoljstvom z učiteljem in predmetom ter blagostanjem študentov (Kneipp idr. 2010; Frisby in Martin 2010; Wilson, Ryan in Pugh 2010; Bouras in Keskes 2014; Estepp in Roberts 2015; Bardorfer in Dolenc 2022).

Medtem ko rezultati raziskav dosledno kažejo pozitivno povezanost stika z omenjenimi želenimi akademskimi vedenji študentov, pa ostajajo dejavniki tega pojava slabše raziskani. Raziskovalci se osredotočajo na različna komunikacijska vedenja učitelja (Rowan in Grootenboer 2017; Fitzgerald in Hooker 2022) ali stališča slednjega (Lawrence idr. 2020), osebnostne lastnosti učiteljev kot dejavniki stika pa ostajajo precej neraziskano področje. Osebnostne lastnosti učitelja so sicer pritegnile pozornost več raziskovalcev, vendar so jih slednji preučevali v povezavi z akademskimi vedenji študentov, kot sta motivacija (Khalilzadeh in Khodi 2021) in akademska uspešnost (Shaista, Akhtar in Uzma 2019), poleg teh pa še z evalvacijskimi ocenami učitelja, učiteljevo učinkovitostjo in izgorelostjo (Kim, Jörg in Klassen 2019). V pričajučem prispevku smo to vrzel premostili in preučevali osebnostne dimenzije visokošolskega učitelja kot dejavnike stika. Pri tem smo se naslonili na model osebnosti velikih pet, ki velja za najustreznejši model za opisovanje strukture osebnostnih lastnosti (Avsec, Kavčič in Petrič 2017), in natančen model medosebnega stika Ane Bardorfer (2013), ki presega predhodne nenatančne opredelitve stika v visokem šolstvu in za katerega je tudi na voljo psihometrično ustrezen merski pripomoček (Bardorfer in Kavčič 2020).

Medosebni stik med učitelji in študenti v visokošolskem izobraževanju

Pri konceptualizaciji stika med učiteljem in študenti v kontekstu visokega šolstva, ki temelji na splošnem modelu medosebnih odnosov v začetnih interakcijah Linde Tickle-Degnen in Rosenthala (1990) ter na obstoječih definicijah in instrumentih za merjenje tega pojava v visokem šolstvu, se Ana Bardorfer

(2013) osredotoča na izkustveni vidik in podrobno opiše fenomenologijo izkušnje odnosa, ki jo študenti zaznavajo v smislu treh strukturnih komponent, relevantnih za visokošolsko izobraževanje: vzajemne pozornosti, pozitivnosti in koordinacije. Celostno lahko stik razumemo kot bližino oz. oddaljenost med učiteljem in študentom oz. študenti na odnosni ter spoznavni ravni (Bardorfer 2013).

Komponenta pozitivnosti zajema splošen občutek prijetnosti interakcije med študenti in učiteljem, ki ga določajo: prijaznost in duhovitost učitelja, odsotnost občutka frustriranosti pri študentih, zaznava pristnosti interakcije, občutek študenta, da učitelju ni vseeno zanj in za njegovo razumevanje snovi, da je ta razumevajoč in da ga spoštuje. Nadalje, komponenta vzajemna pozornost vključuje občutek vpletenosti v interakcijo, ki se kaže v pozornosti študenta na to, kaj učitelj govori in dela med učnimi urami, v učiteljevem zanimanju in odprtosti za različna mnenja ter vprašanja študentov, njegovi dostopnosti, vključuje pa tudi splošno zanimanje študenta za spremljanje učiteljevih ur ter željo po nadaljnjem sodelovanju. S komponento koordinacija avtorica zajema koordinacijo v interakciji, ki se kaže v učiteljevi potrpežljivosti pri delu s študenti in v tem, da študentom daje primeren čas za odgovarjanje in opravljanje drugih relevantnih dejavnosti v predavalnici. Poleg tega pa vključuje še koordinacijo v procesu učenja in poučevanja. Ta se kaže v študentovem zavedanju ter sprejemanju učnih ciljev predmeta in v učiteljevi pripravljenosti, da svoje razlage prilagodi študentovemu predznanju.

Dejavniki medosebnega stika med visokošolskim učiteljem in študenti

Fitzgerald in Hooker (2022) navajata, da k napovedi medosebnega stika v pomembni meri prispevajo socialna podpora, ki jo učitelj nudi študentom, uporaba humorja ter zaznana podobnost med učiteljem in študenti. Marsh (1982) poroča o statistično pomembnih pozitivnih korelacijskih koeficientih med stikom in dimenzijami učinkovitega visokošolskega poučevanja, ki se v svetu uporabljajo za ocenjevanje visokošolskih učiteljev: učiteljevo organiziranostjo, jasnostjo in navdušenostjo. Pri tem stik, sicer nasprotno kot v pričujoči raziskavi, enači s kakovostnim odnosom med učiteljem in študenti ter ga tudi meri z drugačnim pripomočkom.

Neposredna povezanost med stikom med učitelji in študenti, kot ga opredeljuje Ana Bardorfer (2013), ter osebnostnimi značilnostmi učitelja do danes še ni bila raziskana. Kljub temu najdemo več raziskav, v katerih so ugotavljali povezanost stiku sorodnih pojavov (npr. skrb, skrbnost; angl. *caring*) ali posledic vzpostavljenega stika (npr. učinkovitost poučevanja, zadovoljstvo

z učiteljem in s predmetom) z osebnostnimi značilnostmi učitelja. Raziskovalci s področja pedagoške komunikologije (Teven in McCroskey 1997; Teven in Gorham 1998; Teven in Hanson 2004) se strinjajo, da so študenti s skrbnim učiteljem zadovoljnejši, ga zaznavajo kot kompetentnejšega pri poučevanju in kot vrednega zaupanja. Do občutka študentov, da je učitelju mar zanje in za njihovo dobro, naj bi vodili trije dejavniki (Teven 2007): (a) empatija – zmožnost identifikacije posameznika s situacijo ali čustvi drugega; (b) razumevanje – zmožnost (raz)umevanja idej, čustev in potreb drugega; (c) odzivnost – orientiranost na drugega in posedovanje občutljivosti do drugih, pri čemer je odziven posameznik opisan kot sočuten, prijateljski, iskren in tak, ki pomaga (Thomas, Richmond in McCroskey 1994). Učiteljeva skrb se vsebinsko prekriva s čustveno bližino, ki se nanaša na komponenti pozitivnost in vzajemna pozornost v opredelitvi medosebnega stika Ane Bardorfer (2013). Teven (2007) je na vzorcu 48 visokošolskih učiteljev ugotovil pomembno povezanost med petimi robustnimi dimenzijami osebnosti in učiteljevo skrbjo, in sicer se je s slednjo statistično pomembno, pozitivno in visoko povezovala dimenzija sprejemljivost, ki vključuje prijetno, prijazno, sodelovalno vedenje v medosebnih odnosih. Visoko sprejemljivi učitelji skušajo vzpostavljati in ohranjati pozitivne odnose z osebami v svojem okolju ter so na splošno suportivni do drugih (Teven 2007). Vestnost, ki zajema značilnosti, kot so organiziranost, natančnost, sistematičnost, učinkovitost, težnja po dosežkih in izpolnjevanje dolžnosti, se je z učiteljevo skrbjo povezovala statistično pomembno pozitivno in nizko. Odprtost, ki vključuje posameznikovo ustvarjalnost, željo po raziskovanju in odkrivanju novosti, ter ekstravertnost, ki vključuje posameznikovo družabnost, komunikativnost, zmožnost uveljavljanja in aktivnost, se z učiteljevo skrbjo nista povezovali statistično pomembno. Nevroticizem, ki vključuje nagnjenost k negativnemu čustvovanju, razdražljivosti in pogostemu spreminjanju razpoloženja, pa se je z učiteljevo skrbjo povezoval statistično pomembno, negativno in nizko.

Kneipp idr. (2010) so preučevali povezanost osebnostnih lastnosti visokošolskih učiteljev in kakovost njihovega poučevanja, ki je vključevala tri dejavnike: izčrpnost oz. širino, prilagodljivost in kakovost poučevanja. Rezultati so pokazali, da je samo dimenzija sprejemljivost pomembno napovedovala kakovost učiteljevega poučevanja (pojasnila je 13 % variabilnosti). Avtorji so zaključili, da se visokošolski učitelj z visoko izraženo dimenzijo sprejemljivosti lahko s svojimi študenti poveže na avtentičnejši način in tako zagotovi spodbudno učno okolje. Kneipp idr. (2010) razmišljajo, da to, kar študenti iščejo pri svojem učitelju, išče pravzaprav vsak posameznik v odnosih nasploh – sprejemanje, spoštovanje in naklonjenost. Učitelj, ki izkazuje skrb in sprejema-

nje, tudi spodbuja pripravljenost študentov, da se bolj povežejo z njim. Čeprav ima visokošolski učitelj dobro izdelane metode oz. načine poučevanja, je lahko učinek, ki ga ima tak učitelj na učenje študentov, manjši, če mu ne uspe navezati kakovostnega stika s študenti.

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali osebnostne dimenzije v pomembni meri prispevajo k napovedi medosebnega stika, kot ga zaznavajo študenti. Kljub nekaterim neskladjem v raziskavah se osebnostna dimenzija sprejemljivost najdosledneje kaže kot pomemben dejavnik pri vzpostavljanju pozitivnih medosebnih odnosov in spodbudnega učnega okolja. Tudi Andreja Avsec (2007) navaja, da je v primerjavi z drugimi dimenzijami sprejemljivost najpomembnejša lastnost v medosebnih odnosih in med drugim pomembno napoveduje dobre medosebne odnose. Na podlagi tega smo oblikovali hipotezo: osebnostna dimenzija sprejemljivost učitelja v pomembni meri prispeva k napovedi medosebnega stika med učiteljem in študenti, kot ga zaznavajo slednji, ob statističnem nadzoru drugih štirih učiteljevih osebnostnih dimenzij (ekstravertnost, vestnost, odprtost, nevroticizem), njegovih demografskih značilnosti (spol, starost) ter izkušenosti v poučevanju.

Metoda

Pričujoča raziskava je bila kvantitativna, v njej smo uporabili neeksperimentalno kavzalno metodo.

Vzorec

V vzorec smo vključili 50 visokošolskih učiteljev, tj. asistentov, predavateljev, profesorjev in lektorjev (62 % žensk), ki poučujejo na naravoslovnih oz. družboslovnih študijskih programih na treh večjih javnih univerzah v Sloveniji (Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem, Univerza v Mariboru), starih od 25 do 65 let ter z izkušnjami v visokošolskem poučevanju od manj kot pet let do 25 let in več. Vzorec učiteljev je bil približno enakomerno porazdeljen glede na univerzo in glede na družboslovno oz. naravoslovno smer študijskega programa (preglednica 1).

V vzorec smo vključili še približno 30 študentov na posameznega visokošolskega učitelja. Skupno je v raziskavi sodelovalo 1.682 študentov (71,5 % žensk) sodelujočih učiteljev, ki so bili prisotni na vsaj polovici ur predmeta ciljnega učitelja, v starosti od 18 do 30 let in več. Struktura vzorca študentov je prikazana v preglednici 2.

Tako vzorec visokošolskih učiteljev kot vzorec študentov je bil priložnostni – sodelovali so tisti, ki so izrazili pripravljenost za sodelovanje v raziskavi in podali pisno informirano soglasje.

Preglednica 1 Vzorec učiteljev

Kategorija	Postavka	Naravoslovna		Družboslovna		Skupaj	
		N	%	N	%	N	%
Univerza	Univerza v Ljubljani	8	53,3	7	46,7	15	30,0
	Univerza v Mariboru	9	50,0	9	50,0	18	36,0
	Univerza na Primorskem	8	47,1	9	52,9	17	34,0
Spol	Moški	11	57,9	8	42,1	19	38,0
	Ženski	14	45,2	17	54,8	31	62,0
Starost	25–35 let	5	41,7	7	58,3	12	24,0
	36–45 let	9	47,4	10	52,6	19	38,0
	46–55 let	5	50,0	5	50,0	10	20,0
	56–65 let	6	66,7	3	33,3	9	18,0
Delovna doba	Manj kot 5 let	6	50,0	6	50,0	12	24,0
	5–10 let	7	50,0	7	50,0	14	28,0
	11–15 let	5	41,7	7	58,3	12	24,0
	16–20 let	2	50,0	2	50,0	4	8,0
	21–25 let	1	33,3	2	66,7	3	6,0
	Nad 25 let	4	80,0	1	20,0	5	10,0
Skupaj		25	50,0	25	50,0	50	100,0

Preglednica 2 Vzorec študentov

Kategorija	Postavka	Naravoslovna		Družboslovna		Skupaj	
		N	%	N	%	N	%
Univerza	Univerza v Ljubljani	270	51,8	251	48,2	521	31,0
	Univerza v Mariboru	285	47,2	319	52,8	604	35,9
	Univerza na Primorskem	271	48,7	286	51,3	557	33,1
Spol	Moški	330	68,8	150	31,3	480	28,5
	Ženski	496	41,3	706	58,7	1202	71,5
Starost	18–20 let	512	52,6	462	47,4	974	57,9
	21–23 let	275	44,3	346	55,7	621	36,9
	24–26 let	31	44,9	38	55,1	69	4,1
	27–29 let	4	57,1	3	42,9	7	0,4
	30 let in več	4	36,4	7	63,6	11	0,7
Skupaj		826	49,1	856	50,9	1682	100,0

Pripomočki

Študenti so izpolnjevali anketni vprašalnik, ki je poleg vprašanj o demografskih značilnostih vseboval še naslednje ocenjevalne lestvice oz. vprašalnike:

- *Lestvica medosebnega stika za študente* (LMS) (Bardorfer in Kavčič 2020) s 35 trditvami, ki opisujejo študentovo zaznavo medosebnega stika (npr. »V interakciji s tem profesorjem sem sproščen«). Udeleženec trditve oceni s petstopenjsko lestvico (1 – »Sploh se ne strinjam«, 5 – »Popolnoma se strinjam«). Ana Bardorfer in Tina Kavčič (2020) poročata o visoki zanesljivosti ter ustrezni konstrukcijski in kriterijski veljavnosti te lestvice na vzorcu slovenskih študentov.
- *Lestvica študentske evalvacije kakovosti izobraževanja* (Student Evaluation of Educational Quality Scale – SEEQ) (Marsh 1982) meri devet dejavnikov učinkovitega poučevanja. Uporabili smo le tri podlestvice:
 1. *širina pokrite snovi*, ki vsebuje štiri trditve, ki se nanašajo na učiteljevo kompetentnost glede učne snovi, predstavitev ozadja konceptov ter alternativnih pristopov ter teorij;
 2. *organiziranost*, ki vsebuje štiri trditve, ki se nanašajo na učiteljevo organiziranost, strukturiranost ter jasnost razlag, učnih gradiv in ciljev;
 3. *navdušenost*, ki vsebuje štiri trditve, ki se nanašajo na učiteljevo navdušenost, energijo, humor in sposobnost vzdrževanja interesa študentov.

Trditve so opremljene s petstopenjsko lestvico (1 – »Sploh se ne strinjam«, 5 – »Popolnoma se strinjam«). Na vzorcu severnoameriških študentov je bila devetfaktorska struktura SEEQ potrjena v več različnih disciplinah, α -koeficienti zanesljivosti posameznih podleščvic pa so se gibali od 0,88 do 0,97 (Marsh 1982). Podlestvice smo prevedli (dvojni neodvisni prevod) in v pričujoči raziskavi umerili: koeficienti zanesljivosti α za uporabljene podlestvice so se gibali od 0,82 do 0,87.

Od učiteljev smo zbirali podatke z anketnim vprašalnikom, ki je vseboval vprašanja o demografskih značilnostih ter vprašanja o osebnostnih lastnostih:

- *Vprašalnik velikih pet* (Big Five Inventory – BFI) (John, Donahue in Kentle 1991) za pridobivanje podatkov o osebnostnih lastnostih visokošolskih učiteljev. Vprašalnik meri pet dimenzij osebnosti in obsega 44 postavk, ki tvorijo pet podleščvic oz. dimenzij osebnosti: *ekstravertnost*, *sprejemljivost*, *vestnost*, *nevroticizem* in *odprtost*. Pri vsaki postavki udeleženec oceni, v kolikšni meri se z njo strinja (1 – »Sploh se ne strinjam«, 5 – »Popolnoma se strinjam«). Veronica Benet-Martinez in John (1998), ki sta izvedla analizo izvirnika ter španske priredbe BFI, poročata o ustreznih psihometričnih značilnostih. Tudi slovenska priredba

BFI kaže ustrezno notranjo zanesljivost z α -koeficienti od 0,77 do 0,85 za pet podlestvic ter petfaktorsko strukturo. V pričujoči raziskavi so se α -koeficienti notranje konsistentnosti za pet podlestvic gibali od 0,62 do 0,83.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali tako, da smo visokošolskim učiteljem fakultet treh javnih univerz v Sloveniji, tj. Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem, na njihove javno objavljene spletne naslove poslali povabilo za sodelovanje v raziskavi. Učitelje, ki so se odzvali povabilu, smo ob dogovorjenem terminu obiskali na eni izmed njihovih učnih ur in njim ter njihovim študentom, ki so podali informirano soglasje za sodelovanje v raziskavi, predstavili namen in cilje raziskave ter podali točna navodila za izpolnjevanje anketnega vprašalnika.

Postopek obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili hierarhično linearno modeliranje (HLM), saj so naši podatki gnezdeni. Pri tako strukturiranih podatkih so podatki različnih udeležencev (tj. študentov) znotraj posameznih skupin (pri ciljnem učitelju) korelirani (Raudenbush in Bryk 2002). Uporabili smo tri- in dvostopenjske linearne modele programske opreme HLM 7 (Raudenbush idr. 2011), pri čemer so 1. stopnjo predstavljali študenti, 2. stopnjo skupine, ki so jih poučevali posamezni ciljni učitelji (raven skupine ciljnega učitelja), 3. stopnjo pa univerze. Ker pri odvisni spremenljivki medosebni stik med univerzami (tj. raven 3) nismo ugotovili statistično pomembnih razlik, smo uporabili le dvostopenjski linearni model.

Rezultati in razprava

Predvidevali smo, da bo učiteljeva osebna dimenzija sprejemljivost statistično pomembno prispevala k napovedi kakovosti medosebnega stika, kot jo zaznavajo študenti. Najprej smo izdelali ničelni model, v katerega ni bil vključen noben napovednik, in tako preverili, kolikšen del variabilnosti v medosebnem stiku, kot so ga zaznavali študenti, lahko pripišemo razlikam med skupinami ciljnega učitelja, kolikšen pa razlikam med študenti znotraj istih skupin. Z ničelnim modelom smo nato primerjali model z vključenimi napovedniki na ravni skupine ciljnega učitelja (raven 2). Ker nas je prvenstveno zanimalo, kolikšen delež variabilnosti v medosebnem stiku lahko pojasnimo z učiteljevo osebno dimenzijo sprejemljivost ob statističnem nadzoru drugih učiteljevih osebnostnih dimenzij, njegovih demografskih značilnosti

Preglednica 3 Nepojasnjena varianca v medosebnem stiku na ravni študenta in skupine ciljnega učitelja v različnih modelih

Model	Postavka	Nepojasnjena varianca	df	χ^2	p
Ničelni model	Raven skupine ciljnega učitelja	0,11	49	752,73	<0,001
	Raven študenta	0,24			
Model z napovedniki na ravni skupine ciljnega učitelja	Raven skupine ciljnega učitelja	0,10	41	693,28	<0,001
	Raven študenta	0,24			

Opombe Število študentov = 1682, število skupin učiteljev = 50.

ter izkušenosti v poučevanju, smo v model z napovedniki na ravni skupine ciljnega učitelja (raven 2) vnesli naslednje napovednike: spol, starost, izkušnje pri poučevanju, ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost učitelja. Pri vseh napovednikih smo uporabili vrednosti, centrirane na skupno aritmetično sredino, razen pri dihotomni spremenljivki spol, pri kateri smo uporabili necentrirane vrednosti. Za oceno parametrov smo uporabili algoritem največjega verjetja, saj smo želeli med seboj primerjati različne modele (Raudenbush in Bryk 2002), kot statistično pomembne pa smo opredelili učinke, pri katerih je bila raven alfa-napake nižja od 5 %.

V preglednici 3 je prikazana nepojasnjena varianca na ravni skupine ciljnega učitelja in študenta v različnih modelih. V ničelnem modelu je varianca na ravni skupine ciljnega učitelja predstavljala 31 % (oz. $0,11/[0,11 + 0,24]$) celotne variance v medosebnem stiku, varianca na ravni študenta pa 69 % celotne variance (oz. $0,24/[0,11 + 0,24]$). Razlike med ocenami v različnih skupinah ciljnih učiteljev torej predstavljajo manjši delež razlik, večji delež razlik med študenti v medosebnem stiku pa lahko pripišemo razlikam med študenti znotraj posamezne skupine učitelja.

Ko smo v model vnesli napovednike na ravni skupine učitelja (raven 2), se je celotna nepojasnjena varianca zmanjšala samo za 3 % ($1 - [0,10 + 0,24]/[0,11 + 0,24]$). Napovedniki na ravni 2 so torej pojasnili 3 % celotne variabilnosti v medosebnem stiku, kot so ga zaznavali študenti. V modelu z napovedniki na ravni 2 je bila nepojasnjena varianca na ravni skupine učitelja za 9 % nižja od variance v ničelnem modelu (oz. $[0,11 - 0,10]/0,11$). Test primerjave modelov je pokazal, da model z napovedniki na ravni skupine učitelja statistično pomembno ne izboljša ničelnega modela: $\chi^2(8) = 4,58, p > 0,500$.

V preglednici 4 so predstavljene ocene parametrov, ki odražajo glavne učinke posameznih napovednikov. Analiza napovednikov na ravni skupine ciljnega učitelja (raven 2) je pokazala, da se z medosebnim stikom, kot so ga zaznavali študenti, v statistično pomembni meri niso povezovale niti demografske značilnosti niti učiteljeva izkušnost v poučevanju niti dimenzije

Preglednica 4 Ocene učinkov posameznih napovednikov medosebnega stika

Parametri v modelih		Koef.	SE	t	df	p
Presečišče		4,08	0,07	56,00	41	<0,001
Napovedniki na ravni skupine ciljnega učitelja	Spol	-0,02	0,10	-0,15	41	0,881
	Starost	0,08	0,07	1,11	41	0,273
	Izkušnje pri poučevanju	-0,08	0,05	-1,56	41	0,126
	Ekstravertnost	-0,01	0,01	-1,36	41	0,180
	Sprejemljivost	0,00	0,01	-0,09	41	0,931
	Vestnost	0,00	0,01	-0,26	41	0,793
	Nevroticizem	-0,01	0,01	-1,19	41	0,240
Odprtost		-0,01	0,01	-0,84	41	0,408

Opombe Število učiteljev = 50.

osebnosti. Na podlagi teh rezultatov lahko hipotezo, s katero smo predvidevali, da bo učiteljeva osebnostna dimenzija sprejemljivost statistično pomembno prispevala k napovedi kakovosti medosebnega stika, kot so jo zaznavali študenti, zavrnilo.

Rezultati pričujoče raziskave niso skladni z rezultati predhodnih raziskav, v katerih so preučevali povezanost sprejemljivosti ter preostalih dimenzij osebnosti s pojavi, ki se deloma prekrivajo z medosebnim stikom, npr. učiteljevo splošno skrbjo za študente (Teven 2007), oz. s predvidenimi posledicami kakovostnega stika, npr. kakovostjo poučevanja ali zadovoljstvom z učiteljem in predmetom (Kneipp idr. 2010; Patrick 2011). Ker se v primerjavi z ostalimi dimenzijami sprejemljivost kaže kot najpomembnejša lastnost v medosebnih odnosih nasploh in med drugim v pomembni meri napoveduje dobre medosebne odnose (Avsec 2007), kar je ključen del medosebnega stika, nas je rezultat pričujoče raziskave presenetil. Pričakovali smo namreč, da bodo visoko sprejemljivi učitelji, tj. tisti, ki skušajo vzpostavljati in ohranjati pozitivne odnose z osebami v svojem okolju in so na splošno suportivni do drugih (Teven 2007), s študenti vzpostavili boljši medosebni stik. Možno je, da se pričakovana povezanost v pričujoči raziskavi ni pokazala zaradi različnih uporabljenih mer v predhodnih in pričujoči raziskavi. Teven (2007), ki poroča o statistično pomembnem pozitivnem in visokem koeficientu povezanosti med sprejemljivostjo ter učiteljevo skrbjo, ki vključuje empatijo, razumevanje in občutljivost, sočutje in prijateljskost učitelja, je uporabil učiteljeve mere samoporočanja osebnostnih dimenzij ter skrbi za študente, kar pomeni, da se je učiteljeva samozaznana izraženost lastne sprejemljivosti povezovala z njegovo samozaznano skrbjo za študente. Kneipp idr. (2010) so sicer podobno kot v pričujoči raziskavi uporabili učiteljeve samoocene

osebnostnih dimenzij ter študentske ocene kakovosti poučevanja in ugotovili, da je izmed vseh le dimenzija sprejemljivost napovedovala kakovost učiteljevega poučevanja, pri čemer pa ne podajo niti opredelitve kakovosti poučevanja niti opisa uporabljenega merskega instrumenta. Nasprotno je Carol Lynn Patrick (2011) celotno raziskavo zasnovala na odgovorih študentov – ti so ocenjevali učiteljevo osebnost, poročali pa so tudi o splošnem zadovoljstvu z učiteljem ter njegovim predmetom. Avtorica poroča o statistično pomembnih zmerno visokih koeficientih povezanosti med vsemi petimi dimenzijami osebnosti, kot so jih ocenili študenti, ter zadovoljstvom študentov z učiteljem in s predmetom.

Možno je, da se v pričujoči raziskavi pričakovana povezanost med sprejemljivostjo in medosebnim stikom ni pokazala, ker smo uporabili učiteljeve mere samoporočanja, in bi se pozitivna povezanost pokazala, če bi uporabili študentske ocene učiteljevih osebnostnih lastnosti. Na študentovo doživljanje medosebnega stika gotovo bolj vpliva njegova subjektivna zaznava učitelja, ki pa lastne osebnosti v polni meri pred študenti najverjetneje ne izraža, saj gre za delovanje v profesionalnem kontekstu, učitelj pa verjetno svoje vedenje v predavalnici nadzoruje oz. ga vsaj nadzoruje bolj kakor v drugih okoliščinah. Temu v prid govori tudi ugotovitev Carol Lynn Patrick (2011), ki ugotavlja, da se študentske ocene zadovoljstva z učiteljem in s predmetom statistično pomembno povezujejo z vsemi petimi dimenzijami učiteljeve osebnosti, kot jih ocenjujejo študenti, ne pa tudi z učiteljevimi samoocenami osebnostnih dimenzij. Nasploh je skladnost med samoporočanimi ocenami osebnostnih dimenzij ter ocenami, ki jih za iste posameznike podajo drugi, razmeroma nizka (Bucik 1988; Benet-Martínez in John 1998; Soto in John 2009; McAbee in Connolly 2016). Posameznik sam namreč niti nima dostopa do vseh vidikov lastne osebnosti in lahko zato lastno osebnost ocenjuje drugače, kakor jo drugi, možno je tudi, da podaja socialno zaželene odgovore, nenazadnje pa tudi drugi nimajo tolikšnega dostopa do njegovih osebnostnih značilnosti kot posameznik sam, to pa je odvisno od medsebojnega poznavanja.

Sklepne ugotovitve, predlogi za nadaljnje raziskovanje in omejitve raziskave

Na podlagi predstavljenih rezultatov lahko zaključimo, da samoporočana izražena posameznih dimenzij učitelja na zaznavo študentov o medosebnem stiku osebnosti nima učinka, možno pa je, da bi se pozitivna povezanost pokazala, če bi uporabili študentske ocene učiteljeve osebnosti; to bi kazalo preveriti v prihodnjih raziskavah. To pomeni, da lahko učitelj svoje vedenje

v interakciji s študenti nadzoruje v tolikšni meri, da lahko vpliva na njihove subjektivne zaznave o medosebnem stiku.

Upoštevati je treba nekatere metodološke omejitve te raziskave. Prva omejitev se nanaša na uporabljene mere samoporočanja, kar pomeni, da so bili udeleženci omejeni na tiste vidike, ki so jih uzavestili, možno pa je tudi, da so podajali socialno zaželeno odgovore (Carducci 2009; Ashton 2013). Druga omejitev se nanaša na uporabo priložnostnega vzorca tako učiteljev kot študentov, kar pomeni, da rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo slovenskih visokošolskih učiteljev in študentov.

Literatura

- Ashton, M. C. 2013. *Individual Differences and Personality*. 2. izd. Amsterdam: Elsevier.
- Avsec, A. 2007. »Pet velikih faktorjev osebnosti.« V *Psihodiagnostika osebnosti*, uredila A. Avsec, 121–152. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Avsec, A., T. Kavčič in M. Petrič. 2017. *Temeljni vidiki osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bardorfer, A. 2013. »Medosebni stik med učiteljem in študenti: nova opredelitev za visokošolski prostor.« *Psihološka obzorja* 22 (1): 105–114.
- Bardorfer, A., in P. Dolenc. 2022. »Teacher-Student Rapport as Predictor of Learning Motivation within Higher Education: The Self-Determination Theory Perspective.« *Journal of Psychological and Educational Research* 30 (2): 115–133.
- Bardorfer, A., in T. Kavčič. 2020. »Razvoj in validacija lestvice za merjenje medosebnega stika med visokošolskimi učitelji in študenti.« *Sodobna pedagogika* 71 (2): 94–111.
- Benet-Martinez, V., in O. P. John. 1998. »Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English.« *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (3): 729–750.
- Bouras, H., in S. Keskes. 2014. »Teacher-Learner Rapport Impact on EFL Learners' Motivation.« V *Proceedings of SOCIOINT14- International Conference on Social Sciences and Humanities*, uredil F. Uslu, 546–554. Istanbul: Ocernit.
- Bucik, V. 1988. »Konvergentna in diskriminativna veljavnost modela »velikih pet« faktorjev osebnosti.« *Psihološka obzorja* 7 (2): 5–24.
- Carducci, B. J. 2009. *The Psychology of Personality: Viewpoints, Research, and Applications*. 2. izd. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Catt, S., D. Miller in K. Schallenkamp. 2007. »You Are the Key: Communicate for Effectiveness.« *Education* 127 (3): 369–377.
- Cvetek, S. 2004. »Kompetence v izobraževanju in poučevanju učiteljev.« *Sodobna pedagogika* 55 (121): 144–160.

- Estep, C. M., in T. G. Roberts. 2015. »Teacher Immediacy and Professor/Student Rapport as Predictors of Motivation and Engagement.« *NACTA Journal* 59 (2): 155–163.
- Fitzgerald, J., in J. Hooker. 2022. »Establishing Rapport in Higher Education Classrooms.« *Alberta Journal of Educational Research* 68 (3): 357–371.
- Frisby, B. N., in M. M. Martin. 2010. »Instructor-Student and Student-Student Rapport in the Classroom.« *Communication Education* 59 (2): 146–164.
- Gartner, S., in M. Krašna. 2016. »Lomljenje orehov s filozofskim raziskovanjem in povezovanjem.« V *Kakovost visokošolskega učenja in poučevanja: recenziran zbornik konference*, uredila K. Aškerc, 98–106. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- John, O. P., E. M. Donahue in R. L. Kentle. 1991. *The Big-Five Inventory-Version 4a and 54*. Berkeley, CA: Berkeley Institute of Personality and Social Research.
- Khalilzadeh, S., in A. Khodi. 2021. »Teachers' Personality Traits and Students' Motivation: A Structural Equation Modelling Analysis.« *Current Psychology* 40 (4): 1635–1650.
- Kim, L. E., V. Jörg in R. M. Klassen. 2019. »A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout.« *Educational Psychology Review* 31 (1): 163–195.
- Kneipp, L. B., K. E. Kelly, J. D. Biscoe in B. Richard. 2010. »The Impact of Instructor's Personality Characteristics on Quality of Instruction.« *College Student Journal* 44 (4): 901–905.
- Lawrence, J., H. Shaw, L. Hunt, in D. Synmoie. 2020. »Rapport and Relationships: The Student Perspective on Teaching Excellence.« V *Challenging the Teaching Excellence Framework* (Great Debates in Higher Education), uredili K. Carruthers Thomas in A. French, 129–150. Leeds: Emerald.
- Marentič Požarnik, B. 1998. »Paradoks visokošolske didaktike kot znanstvene discipline in področja delovanja.« *Sodobna pedagogika* 49 (5): 528–545.
- Marentič Požarnik, B., in M. Puklek Levpušček. 2005. *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marsh, H. W. 1982. »SEQ: A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching.« *British Journal of Educational Psychology* 52 (1): 77–95.
- McAbee, S. T., in B. S. Connelly. 2016. »A Multi-Rater Framework for Studying Personality.« *Psychological Review* 123 (5): 569–591.
- Patrick, C. L. 2011. »Student Evaluations of Teaching: Effects of the Big Five Personality Traits, Grades and the Validity Hypothesis.« *Assessment and Evaluation in Higher Education* 36 (2): 239–249.
- Pekljaj, C., in M. Puklek Levpušček. 2006. »Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov filozofske fakultete.« V *Teorija in praksa v izobraževanju*, uredila C. Pekljaj, 29–43. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

- Raudenbush, S. W., in A. S. Bryk. 2002. *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. 2. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Raudenbush, S. W., A. S. Bryk, Y. F. Cheong, R. Congdon in M. du Toit. 2011. *HLM 7: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Rowan, L., in P. Grootenboer. 2017. »Student Engagement and Rapport in Higher Education: The Case for Relationship-Centred Pedagogies.« V *Student Engagement and Educational Rapport in Higher Education*, uredila L. Rowan in P. Grootenboer, 1–23. Cham: Palgrave Macmillan.
- Rutar, S. 2022. »Povezanost inovativnega poučevanja z vlogami visokošolskega učitelja v na študenta osredinjenem študijskem procesu.« V *Inovativne prakse v visokošolski didaktiki: primeri in utemeljitve*, uredile M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar, 97–102. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Shaheen, N., N. Ahmad in R. Shah. 2020. »Quality University Education Through Conducive Classroom Learning Environment.« *Research Journal of Social Sciences and Economics Review* 1 (1): 76–84.
- Shaista, N., A. Akhtar in M. Uzma. 2019. »The Impact of Teachers' Personality Traits on Students' Academic Achievement in Pakistan.« *Global Regional Review* 4 (3): 92–102.
- Soto, J., in O. P. John. 2009. »Ten Facet Scales for the Big Five Inventory.« *Journal of Research in Personality* 43 (1): 84–90.
- Teven, J. J. 2007. »Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout and Organizational Outcomes.« *Communication Education* 56 (3): 382–400.
- Teven, J. J., in J. Gorham. 1998. »A Qualitative Analysis of Low-Inference Students Perceptions of Teacher Caring and Non-Caring Behaviours with the College Classrooms.« *Communication Research Reports* 15 (3): 288–298.
- Teven, J. J., in T. L. Hanson. 2004. »The Impact of Teacher's Immediacy and Perceived Caring on Teacher Competence and Trustworthiness.« *Communication Quarterly* 52 (1): 39–53.
- Teven, J. J., in J. C. McCroskey. 1997. »The Relationship of Perceived Teacher Caring with Student Learning and Teacher Evaluation.« *Communication Education* 46 (1). <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>.
- Thomas, C. E., V. P. Richmond in J. C. McCroskey. 1994. »The Association between Immediacy and Socio-Communicative Style.« *Communication Research Reports* 11 (1): 107–115.
- Tickle-Degnen, L., in R. Rosenthal. 1990. »The Nature of Rapport and Its Non-verbal Correlates.« *Psychological Inquiry* 1 (4): 285–293.
- Tormey, R. 2021. »Rethinking Student-Teacher Relationships in Higher Education: A Multidimensional Approach.« *Higher Education* 82 (4): 993–1011.
- Wilson, J. H., R. G. Ryan in J. L. Pugh. 2010. »Professor-Student Rapport Scale Predicts Student Outcomes.« *Teaching of Psychology* 37 (4): 246–251.

Xu, X., J. Schönrock-Adema, A. D. C. Jaarsma, R. J. Duvivier in N. A. Bos. 2022.
»A Conducive Learning Environment in International Higher Education: A
Systematic Review of Research on Students' Perspectives.« *Educational Re-
search Review* 37 (2): 100474.

The Teacher's Personality as a Factor in Teacher-Student Rapport in Higher Education

Teacher-student rapport is a concept that refers to one of the factors in the classroom setting that promotes desired student academic behaviours. The purpose of the present study was to examine the effects of personality traits of university teachers on teacher-student rapport. Contrary to our predictions, the results showed that teacher agreeableness did not predict the teacher-student rapport. The other Big Five personality traits of the teacher also did not predict rapport. This is not consistent with the results of previous studies. We hypothesise that the expected relationship between agreeableness and rapport did not occur because teacher self-reported measures of personality traits were used. We conclude that students' experience of rapport is likely to be more influenced by their subjective perception of the teacher, who probably does not fully express their personality in front of the students but controls their behaviour more in the lecture hall than in other contexts.

Keywords: teacher-student rapport, communication, interpersonal relations, higher education, teacher's personality