

## **Poročilo o spremljanju psihologije v četrtem letniku gimnazije**

TOMAŽ KRANJC\*

*Zavod RS za šolstvo, Ljubljana*

**Povzetek:** Poročilo o spremljanju poučevanja psihologije v zaključnem (takrat še neprenovljenem) četrtem letniku gimnazije je bilo pripravljeno z metodologijo za spremljanje prenovljenega gimnazijskega programa in bo lahko služilo kot primerjava z analizo stanja po vpeljevanju prenovljenega učnega načrta v šolskem letu 2001/2002. S kombinacijo kvantitativnih in kvalitativnih pristopov (opazovanje pouka, intervjuji z učitelji in dijaki, vprašalniki, analiza ocenjevalnega gradiva) smo opazovali vpliv mature na pouk: okoliščine izvajanja, odkrivali in vrednotili procese, odlike in pomanjkljivosti predmeta v času izvajanja in opozorili na napake oziroma pomanjkljivosti. Analizo smo strukturirali po področjih: cilji predmeta in realizacija, medpredmetne povezave, problemskost pouka in aktivnost dijakov, razčiščevanje nerazumevanja, vključevanje nekognitivnega v pouk (interesov, humorja, čustev, želja dijakov), ocenjevanje. Osnovno spoznanje je, da se je pouk popolnoma prilagodil maturi – tako s povečanjem časa za utrjevanje vnaprej danih razlag kot z izginjanjem »vzgojnega« imidža predmeta zaradi pomanjkanja časa. Taksonomska analiza vprašanj za pisno ocenjevanje znanja je pokazala, da so večinoma na nižjih (podatkovnih) stopnjah, kar je bilo potrjeno tudi z opazovanji pouka, kjer je večino časa aktiven učitelj, od problemskega pristopa pa najpogostejši pouk v obliki podajanja gotove snovi v vprašalni obliki.

**Ključne besede:** spremljanje, opazovanje pouka, problemski pristop, aktivnost dijakov, matura, Slovenija

## **Evaluation of psychology as a Matura subject in Slovene Gymnasium**

TOMAŽ KRANJC

*Republic of Slovenia National Education Institute, Ljubljana, Slovenia*

**Abstract:** The evaluation of teaching Psychology for Matura (Gymnasium final exam in Slovenia) is based on: monitoring the sample of 9 teachers while teaching, interviews with teachers, interviews with 3 to 5 randomly chosen students after each monitored lesson, data gathered from questionnaires, and the analysis of assessment materials. While monitoring, several issues were observed: setting goals and objectives, cross-curricular themes and associations, problem-solving learning vs. non-problem teaching (lecture), searching for useful or relevant knowledge, inclusion of emotions and interests, activities of students, etc. There was nearly no goal setting. Most of the work was done by the teacher herself. The students were active about one third of the monitored time, mostly in reactive mode. There was more

---

\*Naslov / address: Tomaž Kranjc, univ. dipl. psih., Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana, e-mail: tomaz.kranjc@zrss.si

students' reactions than teacher's stimulation. There was poor usage of modern informational technology and nearly no use of textbook. The assessment materials are similar to Matura exam materials – but the emphasis is too much on facts, not on understanding or appreciation.

**Key words:** curricular reform studies, psychology, evaluation and monitoring, problem-solving approach, teacher/student activity ratio, Matura, Slovenia

CC=3500

Poročilo o spremljanju psihologije v četrtem letniku gimnazije je del študije (Rutar Ilc, 2000), v kateri smo na Zavodu RS za šolstvo ugotavljali vpliv mature na didaktične vidike pouka in taksonomsko strukturo pouka, ta pa je del širše študije o vplivu mature na pouk, v kateri smo ugotavljali tudi trajnost znanja, pridobljenega na maturi (Marentič Požarnik, 2001) ter naravo obremenjenosti dijakov z maturo (Bečaj, 2001).

V gimnaziji se dijaki prvič srečajo s psihologijo v drugem ali tretjem letniku, kot predmetom s 70 urami (dve uri na teden). V četrtem letniku gimnazij poslušajo psihologijo le še dijaki<sup>1</sup>, ki so predmet izbrali za maturo. Ti imajo 140 ur za pouk in še 70 ur za izdelavo seminarske naloge, ki lahko dijaku prinese 25 % skupne maturitetne ocene. Pouku izbranih predmetov v četrtem letniku pravimo tudi priprava na maturo. V tem poročilu je poudarek na pouku, medtem ko je problem mentorstva in izdelave seminarske naloge zgolj omenjen. Na maturo iz psihologije se v zadnjih letih poda okrog 1400 dijakov letno. Pouk v četrtem letniku je med spremljanjem potekal še po starem učnem načrtu, saj je (malo) prenovljeni učni načrt (Musek, Peklaj, Rupnik Vec, Skarza Žerovnik, Tancig in Zupančič, 1998) stopil v veljavo v šolskem letu 2001/2002. Takrat je predvideno uveljavljanje tudi nekaterih sprememb ocenjevanja na maturi, ki vpliva na pouk bolj, kot so bili prenovitelji usmerjenega izobraževanje pripravljeni verjeti. Več o tem v nadaljevanju.

Težišče spremljanja je bilo pridobivanje informacij o ciljih predmeta, povezavah z drugimi temami in predmeti, problemskosti poučevanja, nakazovanju uporabne vrednosti, razčiščevanjem nerazumevanja, aktivnosti dijakov, vključevanju interesov in čustev, taksonomski analizi ocenjevanja in vplivu mature.

## Namen študije

Namen spremljanja pouka psihologije v četrtem letniku gimnazij, ki je potekal še po starem učnem načrtu, je bil pridobiti podatke o vplivu priprave na maturo na pouk, obenem pa pripraviti analizo stanja, ki bo lahko osnova za primerjave takrat, ko bo opravljeno spremljanje pouka po novem učnem načrtu. Osvetliti smo želeli, kakšen je

---

<sup>1</sup> Besede, ki so slovnično moškega spola (dijak, učitelj), v tem spisu nastopajo le v moškem spolu zaradi lažjega branja. V resničnem življenju imajo ponekod prevladujočo žensko obliko.

vpliv mature na didaktični vidik pouka in z njim povezano taksonomsko strukturo pouka. Opazovali smo nekatera področja, ki jih izhodišča za prenovo (Nacionalni kurikulumni svet, 1996) posebej izpostavljajo: izpostavljanje procesnih ciljev, problemskost pouka, aktivnost dijakov, medpredmetne in znotrajpredmetne povezave, izhajanje iz predhodnega znanja, upoštevanje pobud in čustev dijakov, razčiščevanje nerazumevanja itd. ter morebitne vplive mature na ta področja. Učitelje in dijake smo vprašali tudi, čemu bi se posvetili v večji meri in kaj bi izpustili, če ne bi bilo obstoječe mature.

## **Teoretična izhodišča**

Teoretična izhodišča, po katerih smo analizirali taksonomsko strukturo pouka in vprašanj za ocenjevanje, so opredeljena glede na Izhodišča kurikularne prenove in nekatere sodobne koncepte znanja, učenja in poučevanja (Rutar Ilc, 2001). Na usposabljanjih opazovalcev smo se za *delovno rabo* dogovorili, da bomo problemskost pouka prepoznavali v tistem pouku, kjer je obravnava usmerjena na učenca in spodbuja njihovo aktivno predelavo, kar se je na konkretnih opazovanjih pokazalo tako v učiteljevih komentarjih, vprašanjih in postopkih, pa tudi v dijakovem osmišljevanju in aktivnem izgrajevanju znanja. V opazovanju pouka smo taksonomsko strukturo, ki jo priporoča Republiška maturitetna komisija: tretjinsko razmerje poznavanja, razumevanja in uporabe ter višjih taksonomskih ravni (dogovor na izobraževanju članov RPK, marec 1999), prepoznavali v sledečih opisih: *Utrjevanje definicij, podatkov, postopkov, struktur* .. ustreza ravni znanja (poznavanja). Enako velja za *utrjevanje podanih razlag in interpretacij*, kljub temu, da so lahko vanjo vključeni elementi razumevanja. *Rutinska uporaba* obsega znanje, razumevanje in avtomatizirano uporabo, ki jo razlikujemo od uporabe v novi situaciji - *iskanja uporabne vrednosti*. Najvišjim taksonomskim ravnem ustrezata opisa *samostojno razvijanje idej* in *samostojno reševanje problemov*.

Tako smo kot problemskost šteli izpostavljanje dilem in odpiranje problemov; obravnavanje problemov z izpostavljanjem nakazovanja faz reševanja problemov in prehajanja skozi (npr. načrtovanje reševanja, analiziranje, sintetiziranje, dokazovanje); iskanje uporabne vrednosti ali primerov povezovanja z življenjem; izpostavljanje bistva, povzemanje pomembnejših idej; kritično presojanje in vrednotenje. Kot neproblemsko obravnavo pa smo prepoznavali predvsem podajanje gotovih dejstev, in kot dejstva podane ocene in kritične presoje.

## **Metoda**

Spremljanje pouka psihologije v četrtem letniku gimnazij je bilo opravljeno v šolskih letih 1998/1999 in 1999/2000 z metodologijo in instrumentarijem za spremljanje prenovljenega gimnazijskega programa (Rutar Ilc in Šteh Kure, 1999; Šteh Kure,

2000). Uporabljali smo kombinacijo kvalitativnega in kvantitativnega pristopa. S kvantitativnim pristopom smo ugotovili nekatere prevladujoče trende, s kvalitativnim pa te trende dodatno osvetlili tako, da je razvidna tudi posamezna izjava, ki se razlikuje od povprečja ter je prav zato dragocena, ker omogoča vpogled v bogastvo praks, ali pa pomeni signal, da je nekje nekaj drugačno od trenda.

V vzorcu je bilo 10 gimnazij (od takrat obstoječih 44), na katerih so kolegi svetovalci Zavoda RS za šolstvo spremljali tudi druge predmete. Devet gimnazij je bilo splošnih, ena pa tudi strokovna. Tri od njih štejemo kot majhne šole (do 4 oddelki v prvem letniku), tri kot srednje velike (5 do 6 oddelkov v prvem letniku) in štiri kot velike (z več kot 6 oddelki v prvem letniku). Zaradi niza subjektivnih in objektivnih okoliščin smo zbrali manj podatkov, kot bi bilo optimalno, vendar pa tudi to zbrano gradivo omogoča analizo stanja, delen vpogled v problematiko in previdno interpretacijo.

V času spremljanja pouka psihologije smo opravili 12 ur opazovanj pouka, 18 intervjujev z devetimi učitelji, 16 intervjujev z (48) dijaki, analizirali smo pisne naloge za »kontrolke« in zbrali 13 »inventarijev« (seznamov dejavnosti učiteljev med pripravami na maturo). Po vsakem opazovanju pouka smo opravili intervju o opazovani uri z učiteljem in po tremi naključno izbranimi dijaki, v drugem krogu opazovanj pa intervjuje, v katerih so bila vprašanja naravnana na celotno šolsko leto. Med opazovanji smo izpolnjevali posebno opazovalno shema, v katero smo izvežbani opazovalci beležili pojavnost neke oblike pouka v 24 minutah šolske ure. Opazovalci smo se urili v petih »celodnevni delavnicah za opazovanja in intervjuje: skupaj smo analizirali videoposnetke učnih ur, razčiščevali terminologijo, vadili izpolnjevanje opazovalnih shem in vadili vodenje intervjujev (z menjavami vlog in modusov pogovorov). Po preliminarnem opazovanju smo imeli celodnevno refleksijo. Izpeljali smo tudi celodnevne delavnice za interpretiranje in za zapis poročila – skupno več kot petdeset ur usposabljanja opazovalcev. Opazovalci smo bili aktivno vključeni tudi v snovanje same zasnove raziskave in instrumentarija. Intervjuji so bili v dogovoru z udeleženci posneti in so arhivirani, prav tako transkripcije intervjujev in njihovi skrajšani zapisi. Metodologijo smo predstavili članom Republiške maturitetne komisije in republiškim predmetnim komisij in jo nekaterim članom na njihovo željo tudi pisno poslali. Povratnih pisnih pripomb nismo prejeli. Večji del metodologije je bil zasnovan tako, da se z ustreznimi priredbami lahko uporablja tudi za širše spremljanje pouka in pomeni izhodišče za nadaljnje spremljanje in primerjave (Rutar Ilc, 2001). Kljub intenzivnemu usposabljanju pa ostaja videnje opazovalca še vedno do neke mere subjektivno. Zaradi majhnega vzorca tudi ne gre posploševati vseh ugotovitev na ves pouk psihologije v Sloveniji. Rezultati kvalitativnega spremljanja so bolj signal, na osnovi katerega lahko sklepamo o tendenci.

Z instrumentom »Inventarij dejavnosti učiteljev med pripravami na maturo« (Rutar Ilc, 2000) smo konec junija 2000 zbrali podatke s 13 splošnih gimnazij (vzorec smo razširili za 6 gimnazij, tako da je bila zagotovljena enakomernejša pokritost Slovenije). Navodilo je zahtevalo, naj se odgovori nanašajo na celo šolsko leto, v

katerem četrtošolce pripravljajo na maturo iz psihologije. Vsi učitelji so v teh oddelkih imeli 140 ur (4 ure tedensko) za pouk in 70 ur (2 uri tedensko) za pripravo maturitetne seminarske naloge.

## Rezultati

### Izpostavljanje in realizacija ciljev

Večina učiteljev ni napovedala ciljev, ampak so napovedali vsebino. V 276 minutah, med opazovanji 12 ur pouka se je dejavnost v zvezi s cilji pojavila le v šestih minutah – ali bolje, le na treh šolah so v manj kot minuti postavili cilj oziroma vprašali dijake, kaj mislijo, da bodo znali po koncu te ure. Kljub dejstvu, da sem iz opazovanja izvzel uvodnih nekaj minut, ki naj bi bile namenjene organizaciji dela, je organiziranje in načrtovanje dela (tehnični vidik) potekalo v štirikrat večjem obsegu kot sporočanje ciljev. Učitelji (N = 9; 18 intervjujev) so v intervjujih povedali, da zastavijo in realizirajo največkrat zgolj informativne cilje (dejstva); vsem so pomembni cilji: povezovanje, analiziranje, primerjanje, oblikovanje stališč, kritični vpogled, vendar »kritične presoje« dijakom podajo kot dejstva. Polovica učiteljev pravi, da cilje neposredno predstavi dijakom (skupni pregled kataloga, na začetku blok ure, redko v obliki povzetka na koncu ure kot uvod v naslednjo uro; polovica pa cilja učne ure ne sporoča). Kot cilj lahko interpretiramo pojasnilo dijakom, katere (taksonomske) nivoje po izpitnem katalogu za maturo morajo doseči (1) (= število učiteljev od 9). Ena od učiteljic je izjavila, da ne ve, kakšni cilji so predpisani v učnem načrtu. Glavno vodilo pri izpeljavi učne ure jim je: uporabnost (3) in razumevanje (2), posamezniki pa omenjajo še zapomnitev in uspeh na maturi. Ena od učiteljic ni znala odgovoriti, kaj ji je vodilo pri pouku.

Večini učiteljev v vzorcu je glavna ovira za doseganje ciljev čas oziroma premalo ur za preobsežen učni načrt (6), drugim pa premalo časa za ponazoritve (2), nezainteresirani dijaki (1) in neizkušenosť (1). Premalo časa pomeni tudi manj fleksibilnosti v izboru metod pouka: vsi uporabljajo frontalno razlago, tu in tam v varianti z (mnogo) vprašanji, na katera naj bi praviloma odgovarjali dijaki. Metode izbirajo glede na vsebino oziroma količino vsebine: razgovor oziroma razprava (8), delo v majhnih skupinah in skupinsko poročanje (5), referati (2), samostojno delo dijakov (2). Dijaki si zapisujejo razlago, prepisujejo s prosojnic, le na eni šoli so dobili kopije prosojnic. Skoraj nikoli ni časa za ogled filmov ali videoposnetkov, ali pa za delo s psihodiagnostičnimi sredstvi. Zaradi poudarka na informativnih ciljih učiteljice (9) trpijo, ker nimajo dovolj časa za »vzgojne« cilje (npr. odpravljanje predsodkov, oblikovanje pozitivnih stališč). Večina učiteljic misli, da jim je ura uspela (6) ali delno uspela (3).

Intervju z dijaki je potrdil, da dijaki ciljev ne sooblikujejo. Vtis o uri je pri vseh sogovornikih ugoden. Vseč jim je, če lahko sodelujejo, iščejo primere, razmišljajo.

Tabela 1: Opazovanje pouka psihologije v 4. letnikih gimnazij (frekvence sumarno)

t=276 minut	1. sam učitelj	2. k aktivnosti spodbuja dijake	3. reaktivno ravnanje dijakov	4. iniciativno ravnanje dijakov	5. odzivanje na pobude dijakov	6. individualno delo dijakov	7. skupinsko delo dijakov	Skupaj
1. Organizacija in načrtovanje dela (tehnični vidik)	12	6	1	3	2	0	0	24
2. Postavljanje ciljev	3	2	1	0	0	0	0	6
3. Povezovanje med deli snovi in predmeti, navezovanje na izkušnje, okvirjanje	8	6	7	0	0	0	1	22
4. Neproblemska obravnava snovi - podajanje gotovih znanj	92	20	15	2	2	17	0	148
5. Problemska obravnava – dijakom prilagojena, osmišljena								
a. odpiranje dilem in problemov	8	66	31	1	1	2	0	109
b. obravnava problema, nakazovanje faz reševanja probl., prehajanje skozi	8	3	6	0	0	0	0	17
c. obravnava problema ob povezovanju z življ. situacijo, iskanje uporabne vrednosti	10	16	15	2	1	1	0	45
č. izpostavljanje bistva, pomembnih idej, povzemanje	11	16	39	1	0	0	5	72
d. kritično presojanje in vrednotenje	3	3	1	2	0	0	0	9
6. Dajanje oz. iskanje primerov	23	16	11	3	1	1	4	59
7. Razčiščevanje nerazumevanja	7	3	3	11	10	3	5	42
8. Vključevanje interesov, želja, doživljanja, čustev	4	7	4	3	2	0	0	20
9. Ukvarjanje s problemi, ki niso vezani na snov	0	0	0	0	0	0	5	5
Ponavljanje, poročanje	1	0	8	0	0	0	12	21
skupaj	190	164	142	28	19	24	32	599

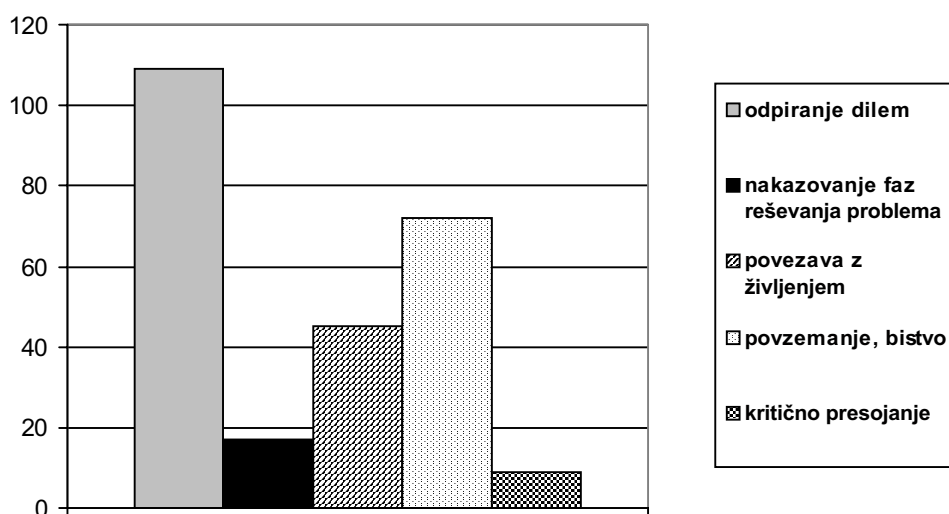
Vedo, da se del sošolcev med urami dolgočasi. Moti jih, da je skupina prevelika, urnik (blok ure, predure, vedno zadnje ure), sestava oddelka iz dijakov različnih oddelkov, ki se niti ne poznajo med seboj. Ponavadi je med poukom preveč narekovanja, prepisovanja s prosojnic in pisanja zapiskov.

### **Povezave**

Povezovanje med deli snovi, predmeti ali z izkušnjami sem zaznal le v 24 minutah od 276 minut opazovanja obravnave snovi. Vsi učitelji skupaj so, v približno enakem razmerju, sami povedali povezavo, po njej spraševali dijake ali poslušali odgovor dijakov. Dejavnosti v zvezi s povezavami je bilo v povprečju po minuto na uro pouka. Iniciative dijakov po samostojnem sporočanju povezav nisem zaznal. Povezovanja, ki sem ga zaznal med opazovanjem, je manj, kot bi ga lahko pričakoval glede na intervju z učitelji in dijaki. Polovica učiteljic v njih poudarja povezave s prejšnjo snovjo znotraj predmeta. Problem je neenako predznanje dijakov, ki so prišli (v izbirno) skupino iz različnih oddelkov. Polovica učiteljev poudarja povezave z drugimi predmeti: slovenščino (književnost), umetnost (film), biologijo, zgodovino, sociologijo in filozofijo, ena celo z liki iz maturitetnega seznama za esej iz književnosti. Druga polovica ne povezuje, ker ne pozna učnih načrtov drugih predmetov. Polovica učiteljev pove, da spodbuja iskanje povezave snovi z življenjem. Posamezni učitelji izkoristijo za povezavo tudi svoje interese (umetnost) in specifična znanja (ker poučujejo še kak drug predmet; iz transakcijske analize itd.). Vsi spodbujajo dijake k odkrivanju teh povezav, tudi tako, da na začetku ure vprašajo, kaj že vedo o obravnavani temi. Zavedajo se, da tako preverjanje poznavanja povezav ni ravno sistematično. Reakcija dijakov pa je včasih negativna: dijaki so »predalčkani« in mislijo, da se neka snov lahko obravnava samo pri enem predmetu (1). Dijaki so potrdili, da se snov navezuje na predznanje, v glavnem na druge teme iz predhodno obravnavane snovi in na življenjske situacije (iskanje primerov), redkeje pa na druge predmete.

### **Problemskost in pestrost obravnave**

Neproblemsko obravnavo snovi – podajanja gotovih dejstev – sem zabeležil v 148 minutah od 276 minut opazovanja, problemsko pa v 252 minutah, kar kaže, da se obe obliki prepletata in se je lahko v istih minutah dogajala tako problemska kot neproblemska obravnava. Neproblemske obravnave se je največkrat posluževal učitelj sam, ko je pripovedoval dejstva (v 92 minutah) ali spraševal dijake po dejstvih (v 20 minutah), dijaki pa so (v 15 minutah) obnavljali dejstva. Problemske obravnave je bilo več. Razmerja med posameznimi kategorijami problemske obravnave prikazuje slika 1. Največ je bilo odpiranja problemov – v obliki spodbujanja dijakov z vprašanji, (kar sem zasledil v 109 od 276 minut opazovanja), veliko manj pa »zapiranje« teh istih problemov – nakazovanje faz reševanja, obravnave problema. Najvišjih taksonomskih



Slika 1: Razmerja med posameznimi kategorijami problemske obravnave (frekvenca = minuta, v kateri se je med opazovanjem kategorija pojavila).

ravni, ki na maturi prinašajo največ točk, torej kritičnega presojanja in vrednotenja, je bilo najmanj, pa še to je v dveh tretjinah postoril učitelj sam.

Uporabo grafoskopa sem zasledil le na treh šolah, na eni ogled videoposnetka, druge tehnologije razen krede in table ter fotokopiranih listov papirja pa niso uporabljali. Učitelji pravijo, da problemskost oblikujejo s vprašanji o snovi. Ne gre za resnično postavitev in reševanje problema, ampak za refleksijo o problemu, ki ga učiteljica bolj ali manj servira, ob pomoči odgovorov dijakov izpelje obravnavano strukturo snovi. Pri zagotavljanju pestrosti in problemskosti si učitelji pomagajo:

- z navajanjem ali spodbujanjem iskanja primerov (9) (pri ponavljanju in preverjanju znanja potem večina dijakov navaja točno ta primer ali tistega iz učbenika, kar sproži dvom v paradigmo, da z navedbo primera dokažemo razumevanje).
- z vprašanji o predznanju (9)
- z vprašanji za razmislek (o uporabnosti) (9),
- z domačimi nalogami (4)
- z vključevanjem posameznikov, ki so pri drugih predmetih imeli referat na temo, ki je v povezavi z obravnavano snovjo ali imajo s snovjo povezane izkušnje (3),
- s pogovorom o manj raziskanih fenomenih v psihologiji (1),
- z ogledom kratkega videoposnetka (1),
- s poslušanjem odlomka iz literarnega besedila, poezije ali časopisnega članka (1),
- z branjem besedila in poslušanjem popevk, ki obravnavajo podobno problematiko (1),



- z nekonvencionalno ureditvijo učilnice (1) (sedenje učiteljice na katedru, dijakov v krogu).

Vsi vključeni dijaki so se strinjali, da je bila razlaga pestra, (v razponu od navdušenja do »... ni bila duhamorna kot pri drugih predmetih«). Pestrost je omogočilo vključevanje vprašanj v razlago (7), iskanje primerov (6) in uporabne vrednosti (4). Dijaki v glavnem poslušajo, se odzivajo na vprašanja, zapisujejo razlago, včasih razpravljajo, delajo v skupinah in poročajo, žal pa tudi prepisujejo s prosojnic (2), pišejo po nareku (1) ali ne sodelujejo (1).

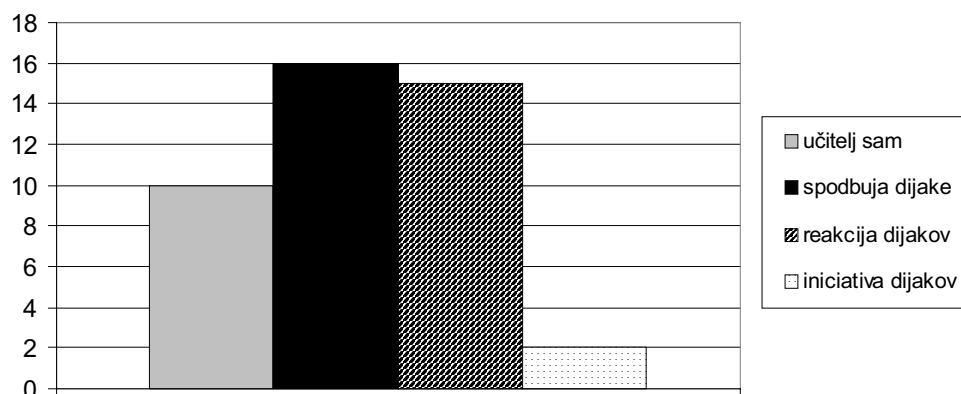
### Nakazovanje uporabne vrednosti

Največkrat so k iskanju uporabne vrednosti učitelji povabili dijake, ki so se ustrezno pogosto odzvali. Lastne iniciative dijakov je bilo malo. Razmerja prikazuje slika 2.

Uporabno vrednost snovi pokažejo učitelji z navajanjem ali spodbujanjem iskanja primerov za vsako dejstvo. Ker nimajo časa čakati na odgovor, učitelji kar sami odgovorijo na svoje vprašanje (3). Več iskanja uporabne in aktualne vrednosti snovi si lahko privoščijo v drugem letniku, kjer ne čutijo pritiska zaradi mature (7). Dijaki vidijo uporabno vrednost v primerih iz življenja, v predvidevanjih, kakšno reakcijo bo povzročilo neko vedenje. Dijaki na eni šoli menijo, da je snov predmeta psihologija bolj pomembna za splošno razgledanost kot pa uporabna.

### Razčiščevanje nerazumevanja

Razčiščevanja nerazumevanja med opazovanjem skoraj ni bilo. Šlo je bolj za tehnični vidik, za nerazumevanje slišane, za zaustavljanje prehitrega podajanja snovi z jasnim namenom, da bi si dijaki utegnili izrečeno misel zapisati v zvezek. Pri individualni obliki



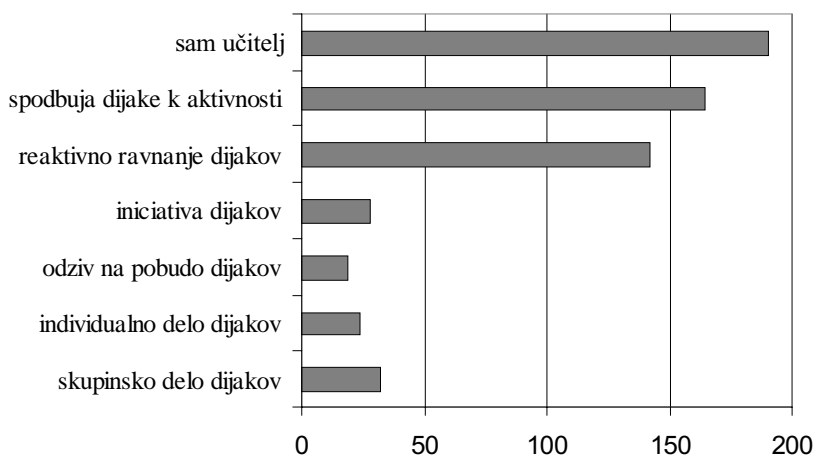
Slika 2: Frekvence aktivnosti učitelja in dijakov pri iskanju uporabne vrednosti

in delu v majhnih skupinah pa je šlo za pojasnjevanje navodil. Učitelji pravijo, da razumevanje preverjajo s podvprašanji sproti med razlago, nekateri za vsako misel posebej, drugi za celotno poglavje. Nekateri sploh ne preverjajo razumevanja. Nerazumevanje opazijo (izraz obraza, odkimavanje, druge nebesedne reakcije dijakov). Večini slaba organizacija časa preprečuje sistematično preverjanje razumevanja, zato ga preverijo v obliki domače ali kontrolne naloge. Večina učiteljev iz vzorca misli, da dijaki razlago razumejo (8), ena pa ve, da je ne razumejo, a kljub vsemu vztraja v nezanimivi metodi poučevanja. Eni učiteljici je nediscipliniranost dijakov spremenila ure v »... nekaj, kar potegne do konca s tistimi petimi, ki jih zanima, ostali pa se zabavajo po svoje«. Dijaki mislijo, da razumejo in da učitelj ve, da razumejo, ker gleda po razredu, preverja s vprašanji (3), se navezuje na njihove reakcije. Na vprašanja dobijo pojasnilo (9).

### Aktivnost dijakov

Aktivnost dijakov je majhna. Omejena je v glavnem na odgovore na učiteljevo vprašanje oziroma spodbudo. Večino učnih aktivnosti prevzame učitelj sam. Iniciative dijakov je malo. Ni bilo niti duhovitih niti neumestnih pripomb (morda je na to vplivala prisotnost zunanjega opazovalca). Na nezanimivo frontalno razlago (1) reagirajo z z dolgočasno miselno odsotnostjo, se igrajo z mobilnimi telefoni, berejo revije, se pogovarjajo, pri zanimivem podajanju snovi (6) pa si vneto zapisujejo v zvezke.

Učitelji, nasprotno, menijo, da so dijaki zadovoljivo aktivni (4) oziroma reaktivni (5) - reagirajo na učiteljevo pobudo. Aktivnost se kaže v odgovarjanju na vprašanja, ki jih učitelji vpletajo v razlago, v iskanju primerov, pri delu v majhnih skupinah, pri poročanju. Dijaki pri pouku niso sproščeni, le zapisujejo razlago (6) ali so



Slika 3: Frekvence aktivnosti učitelja in dijakov med opazovanji:

nezainteresirani. Ena učiteljica je svojo nemoč, da bi vzbudila njihovo pozornost, opravičevala z izgovorom, češ da bi jih aktivna udeležba pri predmetu, ki so ga sami izbrali za maturo, morala bolj zanimati. Polovica dijakov meni, da so aktivni, kar se kaže v odzivu na spodbudo učiteljice, da povedo mnenje, primer, zaključek (5). Včasih se odzovejo in razložijo pojav glede na svoje predznanje, nato pa učiteljica dokonča razlago (1). Menijo, da se njihova aktivnost najbolj kaže v seminarski nalogi. Druga polovica dijakov je bolj samokritična. Trdi, da bi lahko bili bolj aktivni. Posamezne dijake moti, da je preveč zapisovanja, da je učbenik premalo sistematičen oziroma preširok, da učitelji ne opazijo, kdaj se vsi dolgočasijo, da so po šestih urah pouka utrujeni, da pri urah ne rešujejo miselnih problemov sami, ampak jim učiteljica zaradi pomanjkanja časa kar pove, kako se rešujejo. Pohvalijo (3) tiste učitelje, ki znajo negativno kritiko (npr. referata) podati motivirajoče in spodbudno.

### **Vključevanje interesov**

Dijaki niso pogosto izražali interesov, tako da ni bilo niti odzivov nanje. Tudi vpletanja čustev, humorja, sproščujočega smeha itd. skoraj nisem zasledil. Učiteljice so bile sicer prijazne, razumevajoče, strpne in potrpežljive, med dijaki pa je prevladovalo vzdušje »vdanosti v usodo«. Učitelji trdijo, da upoštevajo interese in pobude (7) dijakov, vendar le-teh ni veliko. Če bi imeli več časa, bi bolj individualizirali pouk: pri iskanju primerov, pri izbiri referatov oziroma naslovov seminarskih nalog. Ena učiteljica je na koncu leta v časovni stiski in dijakom ne dovoli, da lahko kaj rečejo. Dijaki pravijo, da se ne upoštevajo njihove pobude po zmanjšanju memoriranja podatkov in da za pobude in interese med uro ni prostora, ker samo jemljejo in ponavljajo.

### **Ocenjevanje**

Učitelji so povedali, da je ocenjevanje znanja podobno kot na maturi (8), dijaki pišejo esej in strukturirane interpretacijske naloge, pa tudi običajne kontrolke (3), test pomembnih pojmov (2), obsežna poročila o vajah (1) ali so vprašani ustno (3). Kriteriji so podobni kot na maturi: dejstva, primer razumevanja, kritična ocena ali presoja. Brez poznavanja dejstev navedba primera (= razumevanje) in presoja ne prinašajo točk (6). Meja za pozitivno oceno je okrog 50 % možnih točk, zaradi slabših dijakov tudi manj. Kriterij za pozitivno oceno je enakomerno razdelitev znanja na dejstva in višje nivoje (1), na eni šoli pa mora dijak za dvojko poznati vsa dejstva in vsaj en primer, s katerim dokaže razumevanje. Dijaki so seznanjeni s kriteriji (7), saj so objavljeni v maturitetnem katalogu. Učitelji uporabljajo naloge s prejšnjih matur, za ocenjevanje pa sami naredijo »podobne« naloge (2). Nekateri naredijo tudi točkovnike (4). Na maturi uveljavljenega kriterija nujnosti odgovora na nižjem nivoju za priznanje točk iz podvprašanj na višjem nivoju se ne držijo vsi (3). Povratna informacija o znanju je ponavadi analiza oziroma komentar najpogostejših napak (5), opozarjanje na značilne

pasti in zanke oziroma razlaga točkovnika (2), branje najboljših odgovorov (1). Ena učiteljica ne daje povratne informacije. Dijakom so kriteriji poznani (6) oziroma niso čisto znani (3), predvsem meje med ocenami. Za »višje« ravni se zanašajo na podane interpretacije in presoje (1). Na eni šoli menijo, da so kriteriji za pozitivno oceno bolj subjektivni: prisotnost pri urah, sodelovanje, odnos do profesorja, količina dela, način razmišljanja. Pri določitvi kriterijev dijaki niso sodelovali (9). Na dveh šolah morajo sami vprašati, kaj so narobe ali premalo napisali.

### Taksonomska analiza nalog za preverjanje znanja

Od učiteljic, ki sem jih obiskal za opazovanje pouka, sem pridobil za analizo 71 pisnih nalog za preverjanje znanja. Nekatere naloge so imele več podvprašanj, saj so se po obliki in namenu zgledovale po maturitetnih vprašanjih. Analiziral sem 130 (pod)vprašanj in jih skušal uvrstiti v Bloomovo taksonomijo kognitivnih ciljev.

Tabela 2: Deleži taksonomskih stopenj v besedilih pisnih nalog za ocenjevanje znanja

<b>Taksonomska stopnja</b>	<i>nalog</i>	<i>delež (%)</i>
poznavanje	62,0	47,7
razumevanje	47,0	36,2
uporaba	5,5	4,2
analiza	2,0	1,5
sinteza	6,5	5,0
vrednotenje	7,0	5,4
skupaj	130,0	100,0

Večina nalog je zahtevala znanje na nivoju poznavanja (znanje terminologije, izrazov za pojme, poznavanje specifičnih podatkov in dejstev, poznavanje klasifikacij, poznavanje metodologije raziskovalnih tehnik in teorij) ter razumevanja (skupaj 83,9 %). Takemu znanju v predmetni maturitetni komisiji pravijo, da je na nivoju dejstev.

### Vpliv mature

Učitelji menijo, da matura vpliva na dijake tako, da so obremenjeni (3), bolj skrbni (2), resni (2), imajo boljše znanje (1), imajo več stresov v družini (1), več izostajajo od pouka, ker se pripravljajo na nek drug predmet (1). Pripravljanje na maturo iz psihologije vpliva na večjo strpnost (4), na zmanjšanje ustvarjalnosti (4), žal tudi na učenje kritičnih presoj in primerov, ki se tako mnogokrat reducirajo na nivo poznavanja (4); na poglobljeno razumevanje sebe (3), na boljše razumevanje sveta (2), na slabše medsebojno sodelovanje (2), na bolj poglobljeno znanje dejstev (2), na (ne)realne

študijske aspiracije (1), na boljši odnos do dela (1), na večjo nestrpnost (1). Vpliv mature na učitelje: omejuje širino in globino obravnavane snovi oziroma nabor zanimivih tem (9); je ugoden, da se ne polenijo (1). Učitelji ne tvegajo in poskrbijo, da dijakom poleg dejstev servirajo tudi možne kritične presoje in ocene. S tem onemogočijo dijakom, da bi sami prišli do nekaterih zaključkov, medtem ko z drugimi metodami stremijo prav k omogočanju tega. Če ne bi bilo mature, bi spodbujali samostojnost (6) in iskanje uporabne vrednosti (6), več razpravljali in utemeljevali (3), se učili poslušanja (2), delali bi v manjših skupinah (2) in v krogu (1), manj bi frontalno razlagali (1). Dijaki so povedali, da matura vpliva na bolj podrobno učenje (9). Učijo se iz svojih zapiskov, zapiskov sošolcev, le občasno iz učbenika (9). Učitelji pretiravajo, vzbujajo strah, potrtost, krivdo, podcenjujejo in pritiskajo (3). Preveč poudarjajo »banalno faktografijo« in premalo življenjsko uporabnost (1). Šola žal ne upošteva različnih načinov dojemanja, učenja in izražanja (1). Šola lahko razbremeni pritisk z dobro pripravo in informacijami. Tudi starši delujejo razbremenjujoče (1). Ni jih strah, da ne bi opravili mature, ampak da se ne bodo mogli vpisati na zeleno fakulteto (1).

### **Analiza inventarijev dejavnosti med pripravami na maturo (N=13 učiteljev)**

1. Učitelji menijo, da so med pripravami na maturo dijake najbolj spodbujali :

- k iskanju uporabne vrednosti in dajanju lastnih primerov ( povprečno 32 % časa),
- k utrjevanju podanih/izdelanih razlag, interpretacij, postopkov, primerov (31 %),
- k utrjevanju definicij in formul (15 %),
- k samostojnemu zastavljanju in reševanju problemov ter k samostojnemu razvijanju in utemeljevanju idej (13 %),
- k rutinskemu reševanju uporabnih nalog in primerov (9 % časa).

2. Z doseženim razmerjem ni zadovoljnih 7 učiteljev, 2 sta delno, 4 pa v celoti zadovoljni. Nezadovoljni učitelji bi želeli drugačno razmerje, npr. več samostojnega reševanja in razvijanja idej na račun utrjevanja podanih razlag in podanih interpretacij (8), več iskanja uporabnosti (4), še manj utrjevanja definicij in struktur (3), manj utrjevanja podanih razlag, primerov in interpretacij (3), manj rutinskega reševanja uporabnih nalog (1), ob tem pa ne bi izpustili nižjih nivojev (poznavanje dejstev), ker so potrebni kot osnova za višje nivoje.

3. Poglavitna ovira, da zelenega razmerja niso dosegli, je preveč snovi po maturitetnem izpitnem katalogu, ki jo je potrebno zelo natančno poznati in premalo časa, ki je za to na voljo (10). Učitelji pravijo, da so nenehno v časovni stiski. Katalog in način ocenjevanja psihologije na maturi (nujnost poznavanja množice dejstev), zahtevata preveč konvergentno mišljenje (1); vsa dejstva morajo dijake naučiti že v šoli, ker se dijaki doma psihologije ne učijo (1). Ovira zelenemu pouku so

tudi prevelike skupine dijakov (tudi po 34!). Zavest o usodnosti mature narekuje učiteljem odločitev, da omogočijo dijakom, da se lahko »napiflajo« čimveč dejstev. Posledica takega pouka je, da dijaki potem niso večši komunikacije in utemeljevanja idej (1), da niso vsi dovolj sposobni za višje ravni (1) oziroma so nesamostojni in nedelavni (1).

4. Pri pouku so najpogosteje uporabili metode: razlage (12), razgovor (9), slikovno ponazoritev (3), pisne izdelke (2), samorefleksijo (1) in analizo primerov (2); od oblik pa najpogosteje frontalno (10), skupinsko (v manjših skupinah) (5) in individualno obliko dela. Pri izbiri metod in oblik dela so imeli dovolj proste roke (5). Da niso izbirali drugih metod in oblik dela, krivijo pomanjkanje časa (7) oziroma percepcijo svoje vloge kot prenašalca faktografije (njihova dikcija), ki bo morda potrebna na maturitetnem izpitu ter percepcijo mature kot instrumenta, ki zahteva predvsem nižje ravni znanja (3). Delno za to krivijo tudi učbenik, ki ne nudi dovolj varnosti dijakom, ker je snov v njem premalo jasno strukturirana (2). Ovira je tudi nepopolna oprema učilnic, v katerih učijo (npr. »nimam svoje učilnice z ustrezno opremo - video, računalnik s programom Power Point, multimedija, delujoč grafoskop«(2)).
5. V priprave na maturo so učitelji svojo ustvarjalnost vključevali v manjši meri (5). Tako so nekatera poglavja poglobili in ponazorili z vajami (1), izdelali so vprašalnike, priredili nekatere vaje za eksperimentalno ponazoritev (1), izdelali so precej zanimivih prosojnic – s kančkom humorja (1), izmislili so si originalne ure ponavljanja in utrjevanja znanja, npr. igranje vlog – npr. kongres psihologov: nastop Maslowa, Chomskega, Freuda, Skinnerja (1), povezovali so učno snov z junaki iz klasične literature (1), vključili pouk v delo Centra za delovno usposabljanje in varstvo oseb z motnjami v duševnem razvoju (1), izdelali so teze za ponavljanje po vseh postavkah kataloga, izdelali so vprašanja interpretacijskega tipa, ki zajemajo tudi višje ravni znanja (1). Če bi bila matura interna, bi bil pouk lahko bolj ustvarjalen – tako z vključevanjem učiteljeve kot dijakove ustvarjalnosti. Ustvarjalnosti dijakov v pripravah na maturo zdaj skoraj ni zaslediti, razen v izbiranju naslova maturitetne seminarske naloge (11), v domačih nalogah (1) in občasnih referatih. Če bi bila matura interna, bi bilo prostora za dijaško ustvarjalnost več, zdaj pa dijaki sami zahtevajo, da se učitelj bolj drži kataloga (2).
6. V manjši meri so lahko v pripravah na maturo upoštevale interese dijakov (10), npr. pri izbiri vsebine (teme) maturitetne seminarske naloge (10). Glavna ovira je spet neustrezno razmerje med snovjo in časom (9). Dijaki bi npr. ves čas porabili za teste inteligentnosti (1). Malo, skoraj nič niso mogli v pripravah na maturo upoštevali razlike in posebnosti dijakov glede tega, kako se učijo in kateri načini

izražanja jim ustrezajo (10). To pa zato, ker je način preverjanja znanja na maturi določen in za vse enak (5). V skupini je preveč dijakov za individualni pristop (4). Tam kjer so razlike upoštevali, so jih ne pri obravnavi snovi, ampak pri ustnem spraševanju (2), omogočanju javljanja k spraševanju (1) in pripravi nalog za posameznika iz neke teme, ki je predhodno ni obvladal (1).

7. V zvezi s pripravami so bili učitelji najbolj zadovoljni z napredkom v znanju, razumevanju snovi in sodelovanjem nekaterih dijakov (6), odnosom dijakov do dela (1), dobrem medsebojnem poznavanju učitelja in dijakov, z bolj osebnimi in prijaznimi odnosi, s poglobljanjem teme pri maturitetni seminarski nalogi (1), z izkušnjami z zunanjim ocenjevanjem (1), z bolj ustreznimi izpitnimi nalogami (pri maturi junija 2000), z urnikom na šoli (1) in z nekaterimi dijaki, ki so se vse podrobnosti »napiflali« in snov tudi razumeli (1).

Kakšen stres so priprave na maturo za učitelja, pa kaže citat ene od učiteljic: »..da imam prvič dober občutek, da smo se dobro pripravili in da se mi je časovno dobro izteklo.« Iz citata se lepo vidi, da učiteljica dojema maturo, ki jo delajo njeni dijaki, tudi kot javno presojo njene uspešnosti.

8. Učitelji so bili najbolj nezadovoljni s časovnim pritiskom (4), premajhno ambicioznostjo dijakov (4), faktografijo (2), z lastno negotovostjo – predvsem glede vprašanja, »...ali je dovolj poudarila vse podrobnosti oziroma predelala vso snov«(2). Moteči so tudi prostorski problem (»menjam učilnice bolj pogosto kot spodnjice«), problem neobstoječe opreme za zanimivejši pouk (1), premalo pa je tudi tiskanih vaj in vprašanj za pripravo na maturo (1). Nezadovoljstvo je povzročalo tudi mentorstvo, izdelovanje in ocenjevanje maturitetne seminarske naloge.

## Razprava

Med opazovanjem pouka (276 minut) se je največkrat pojavilo neproblemsko obravnavanje snovi v obliki razlage (podajanja nekih gotovih znanj, ki jih predpisuje izpitni katalog). Če pa seštejemo alineje 2, 3, 5 in 8, ki označujejo problemsko obravnavo, je bilo »problemske« obravnave več. Najpogostejše oblike obravnave so bile:

- neproblemska obravnava (podajanje gotove snovi, razlaga; pojavila se je v 148 minutah)
- izpostavljanje dilem in odpiranje problemov (v 109 minutah)
- izpostavljanje bistva oziroma povzemanje (v 72 minutah)
- dajanje oziroma iskanje primerov za ilustracijo oziroma v podporo (59 minut)
- obravnava problematike ob povezovanju z življenjsko situacijo oziroma iskanje uporabne vrednosti (45 minut)

- razčiščevanje nerazumevanja (42 minut)
- organizacija in tehnično načrtovanje dela (24 minut)
- navezovanje na izkušnje, povezovanje med deli snovi (22 minut)
- ponavljanje oziroma poročanje skupin (21 minut).

Postavljanja ciljev tako rekoč ni bilo. Učitelji cilje sicer poznajo, malikujejo pa le enega – snov iz maturitetnega izpitnega kataloga. Med opazovanjem ni bilo o ciljnih rečeno nič, posredno pa so bili razvidni iz npr. nalog pri skupinskem delu ali implicitno v izjavah kot »to znanje potrebujete za maturo«. Videti je sicer, da je učiteljem jasno, kakšne cilje imajo z učno uro, tega pa dijakom večinoma niso povedali. V glavnem so napovedali vsebino ure, ne pa ciljev. Na opazovanih urah je bilo mnogo odpiranja problemov, zelo malo pa zapiranja oziroma nakazovanja faz reševanja oziroma samega reševanja. Malo je bilo tudi vključevanja čustev, interesov in želja dijakov. Pričakovano je večino dela opravil učitelj sam (v 31,7 % časa je razlagal, v 27,4 % je spodbujal in v 3,2 % se je odzival na pobude dijakov, skupaj 62,3 % časa). To se ujema z dognanji Bečaja (2001), ki pravi, da poudarjena storilnost z izpostavljenimi formalno uspešnostjo prenaša aktivnost zlasti na učitelja in pasivizira učenca ter mu posledično zmanjšuje potrebno samozavest. Zanimivo je, da je učiteljevo spodbujanje dijakov trajalo dalj časa kot pa reaktivno ravnanje dijakov, kar lahko kaže, kako so hiteli z obravnavo. Izjema je izpostavljanje bistva oziroma povzemanje, za kar so dijaki porabili več časa, kot za poslušanje vprašanja.

Dijaki so bili »aktivni« malo več kot tretjino časa, v katerem smo opazovali pouk (37,7 %, od tega 23,7 % reaktivno ravnanje, 4,7 % iniciativno ravnanje dijakov, 4 % individualno delo in 5,3 % skupinsko delo). Večina dijaške aktivnosti je bila reakcija na učiteljevo vprašanje. Tudi učitelji priznavajo, da tak način dijaške aktivnosti ni dovolj motivirajoč in da tu in tam kdo »meditira« v zadnji klopi. Iz pogovorov sem zaznal željo po vključitvi drugih vzgojnih ciljev, ki pa zahtevajo drugačne metode kot le razlaganje. Reakcije dijakov so bile skladne s številom spodbud. Prav tako je bilo usklajeno odzivanje učitelja na pobude dijakov. V obeh primerih je reakcija trajala dalj časa kot dražljaj. Obravnava snovi je bila jasna in razumljiva. Dikcija večinoma ni bila monotona, premalokrat pa je bila prekinjena z zanimivostmi, humorjem, primeri ali s kakšno aktivnostjo, s pomočjo katere bi dijaki do znanja prišli sami. Problem pri psihologiji je tudi v tem, da osnovna dejstva dijaki poznajo iz življenja. Ta dejstva se ponavljajo pri pouku, nadgradnje na višje ravni pa pri pouku nismo zasledili. Časovna stiska povzroča, da učitelji dijakom znanje (dejstva, primere, sodbe, primerjave) servirajo. Učitelji se v glavnem niso posluževali tehničnih didaktičnih sredstev – nekajkrat smo zasledili uporabo prosojnic (4), le po en primer ogleda video posnetka in fotokopiranih besedil. V intervjujih so učitelji omenjali, da včasih (redko – zaradi hitenja z jemanjem snovi po zahtevah maturitetnega kataloga) uspejo prikazati kak video odlomek ali celo cel film. Ostalega tehničnega materiala ne uporabljajo, niso na tekočem z možnostmi, ki jih nudijo računalniški programi, so jim pa vseh ideje iz (obeh) knjig iz Zavodove zbirke



Modeli poučevanja in učenja (Mičić, Rupnik Vec in Vuradin Popovič, 1998; Rupnik Vec, 1997), v katerih so opisane aktivne metode in pripomočki.

Učitelji v glavnem pouk nastavijo tako, da odprejo problem, oziroma bolje, da postavijo vprašanje. Potem pa, namesto da bi pouk organizirale tako, da bi učenci z lastno miselno aktivnostjo potovali skozi faze reševanja problema in prišli do (svojih) zaključkov, pouk izpeljejo tako, da ponudijo odgovore iz teorije, le včasih od učencev izvirajo kak primer za dokaz ali ponazoritev. Bolj vestni učenci si delajo zapiske, bolj ali manj vsi pa poslušajo in skušajo, kot goba, vpijati to, kar slišijo. Škoda, da niso vsi slušni tipi. Ali je taka obravnava učencem blizu? Vsekakor so je navajeni tudi iz drugih predmetov. Tudi tam se morajo pripravljati na to, da bodo reproducirali neka dejstva in razumevanje le teh, bolj redko pa se od njih zahteva uporabno znanje, odločitve in presoje. Med opazovanjem pouka nismo imeli priložnosti opazovanja ustnega preverjanja (ocenjevanja), ker povsod uporabljajo pisne naloge – škoda, kajti nekateri dijaki so bolj vešč govorne kot pisne komunikacije. Obravnava snovi je učencem blizu tudi zato, ker je razlaga poenostavljena; učitelji pravijo, da ni časa za globlje in dalj časa trajajoče razlage zaradi prevelikega obsega. Že tako prevelik obseg snovi se poveča zaradi ponavljanja oziroma ponovne obravnave pozabljene snovi iz drugega letnika. Učitelji poskrbijo, da umestijo obravnavano snov v nek širši kontekst, učence spodbujajo, da najdejo povezave z drugimi predmeti in življenjem.

Učitelji redko preverjajo, kako učenci sledijo in razumejo. Občasna vprašanja lahko sicer odkrijejo koga, ki ne razume, v glavnem pa se zanašajo na vidne znake (komunikacija z očmi, upad zanimanja, nemir itd.). Razumevanje in znanje preverjajo v kontrolnih nalogah, ki so pisne in razporejene skozi celotno šolsko leto. Naloge so le nekoliko podobne tistim iz maturitetnih izpitnih pol. Preveč je namreč iskanja poznavanja dejstev in razumevanja ter premalo višjih taksonomskih stopenj. Med opazovanjem je skoraj vsem učiteljem zmanjkalo časa za izdatnejše povzemanje in utrjevanje snovi ob koncu razlage. Šolski zvonec je ponavadi prekinil učitelja sredi razlage. Med opazovanji nisem mogel preverjati, ali učitelj upošteva individualne posebnosti dijakov, ker dijakov nisem poznal. Zasedil pa sem, da je ena učiteljica postavljala vprašanja v povezavi s hobiji, za katere ve, da jih določeni dijaki gojijo. Ob tem, da so učitelji prevzeli večino učnih aktivnosti, so bili dijaki poudarjeno pasivni. Aktivni so bili le v primeru, ko so dobili skupinsko delo in so morali čez nekaj časa plenarno poročati. Za oceno ustvarjalnosti je opazovanje pouka trajalo premalo časa. Učitelji, ki sem jih opazoval, so bili prijazni, strpni, potrpežljivi, demokratični, čeprav je bilo pravzaprav malo priložnosti, da bi pokazali te lastnosti ali njihova nasprotja. Zaradi naravnosti k razlagi so premalokrat spodbujali, opogumljali, ustvarjali sodelovalno vzdušje. Tudi kritiziranja ali opozarjanja na napake nisem zasledil – morda zato, ker so bili učenci premalo aktivni. Tekmovalnosti nisem opazil. Učenci so povedali, da se celo na maturo pripravljajo sami in si le redko izmenjajo kakšne informacije. Prijazno vzdušje so učitelji želeli ustvariti z različnimi držami, prijateljskim odnosom, poukom v krogu, sedenju na katedru, sprehajanjem po razredu in uporabo pogovornega jezika s primesmi slenga.

Morda je dejstvo, da niso vajeni obiskovalcev na učni uri, vplivalo na začetno tremo, ki pa se je hitro unesla.

Glede na relativno časovno strnjenost vseh opazovanj sem opazil različen obseg realizacije. V nekaterih šolah so že dolgo ponavljali (vso predelano) snov, v drugih pa še vedno hiteli z obravnavo. V slednjih so bili še nekje na 70 – 80 % predvidenega obsega. Možno je (kar je nekaj učiteljev eksplicitno priznalo), da slabša učinkovitost prisili učitelje, da tvegajo in kakšno snov celo izpustijo. Pri pouku se opirajo na maturitetni katalog (glede vsebin), naloge iz starih izpitnih pol (za ponavljanje in utrjevanje znanja), dodatne učbenike (Hayes in Orrell, 1998; Nastran Ule, 1994), pri izboru metod in oblik pouka pa na oba vodnika iz zbirke ZRSS Modeli poučevanja in učenja (Mičić in dr., 1998; Rupnik Vec, 1997) in na neidentificirani ameriški priročnik za vaje. Dijaki imajo učbenik (Musek in Pečjak, 1995), a ga malo uporabljajo. Pravijo, da je učni načrt, ki je prenovljen za bodoči drugi letnik, tako malo prenovljen, da nič ne vpliva na pouk v četrtem letniku. Enako nobenega vpliva na pouk ne pripisujejo seminarjem. Mnenji o študijskih skupinah sta diametralni. Eno kar najbolj pohvalijo (za metodološko delo), z drugo pa niso zadovoljni.

Glede ocenjevanja znanja maturitetni izpitni katalog (Košir in dr., 1997) predpisuje v maturitetnih vprašanjih le 23,5 % vprašanj na nivoju poznavanja in 33 % na nivoju razumevanja. Delež nalog, ki zahtevajo nivo poznavanja, je v vzorcu pregledanih »kontrolk« previsok. Če je ta vzorec nalog reprezentativen, potem pri ocenjevanju znanja med pripravo na maturo preveč poudarjajo poznavanje. Zanimarjajo višje nivoje (uporabo, analizo, sintezo, vrednotenje), ki v strukturi matur (junjski rok) 1998 in 1999 skupaj prinašajo 43,5 % točk. V našem vzorcu je bilo le 16,1 % tovrstnih vprašanj. Manjši delež višjih nivojev se da le delno upravičiti. Gre namreč za preverjanja, ki potekajo med šolskim letom, ko še ni bila obravnavana vsa snov, kar pa ne pomeni, da se ob sprotnem preverjanju ne bi dalo vprašanj postaviti tako, da bi lahko v odgovorih zahtevali višje taksonomske stopnje. Priprava na maturo zahteva, da se dijaki seznanijo z obliko in zgradbo izpita, ki jih čaka ob koncu pouka. Če je tak način preverjanja znanja med pripravami na maturo prevladujoč, potem se ne smemo čuditi podatkom o (ne)uspešnosti dijakov pri maturi. Ker dijaki zgolj s poznavanjem in razumevanjem dosežejo premalo točk, je Republiška predmetna komisija za psihologijo prisiljena postavljati spodnjo mejo za pozitivno oceno na okoli 38 % možnih točk. Pri čemer ne smemo pozabiti, da do 25 % možnih točk lahko kandidat pridobi z interno oceno za maturitetno seminarsko nalogo.

Po drugi strani pa tako intervjuji kot analiza nalog kažejo, da je upravičen dvom v to, da so odgovori dijakov res na kognitivni stopnji vrednotenja – če so se določenega odgovora po zgledu prejšnjih matur naučili v šoli. Učitelji pri pouku namreč uporabljajo naloge in točkovnike s prejšnjih matur in tako nehote spreminjajo idealistično postavljen cilj po kritičnem vrednotenju v memoriranje naučenega, malo bolj kompleksnega dejstva.

## Sklep in predlogi za razmislek o izboljšanju obstoječe prakse

Obstoječi koncept mature spodbuja sistematično utrjevanje snovi, kar se lahko kaže v boljšem pomnjenju in organiziranosti znanja. Tudi pri psihologiji se žal poleg utrjevanja definicij in struktur utrjujejo vnaprej pripravljene razlage, interpretacije in »kritične« sodbje. To in »premalo časa za preveč snovi« vodi do spreminjanja problemskega pristopa v rutino. Če cilj mature in maturitetnih predmetov skuša zagotoviti boljšo pripravo na življenje v neznani prihodnosti, v kateri bo človek bolje preživel, če bo dovolj plastičen, kritičen, avtonomen in motiviran za vseživljenjsko učenje, potem bi bilo smiselno razmisliti, kako zmanjšati obseg snovi in kako povečati taksonomsko raven pouka maturitetne snovi. Učitelji prav neskladju med obsegom snovi in časom za obravnavo pripisujejo poglavitno krivdo za obstoječe razmerje med problemskostjo in neproblemskostjo ter za (ne)aktivnost dijakov. Podobno kot pri drugih predmetih bi lahko razmišljali npr. o večji izbirnosti tem, o drugačnem razmerju med učnim načrtom in izpitnim katalogom, o drugačnih oblikah izpitnih nalog oziroma o izbirnosti načinov in tipov preverjanja, ki bi bili bolj prilagojeni individualnim razlikam v načinih učenja in predstavljanju naučenega. Povečan delež raziskovalnih nalog ali laboratorijskih vaj bi spodbujal samostojnost, ustvarjalnost in znanje višjih taksonomskih ravni.

Uporabljena metodologija in velikost vzorca (okrog 20 % šol) do neke mere omogočata posplošljivost rezultatov. Na enak način smo leto kasneje spremljali tudi pouk po 70 urnem učnem načrtu v drugem letniku gimnazije. Za ugotavljanje učinkov novega učnega načrta pa bi morali ohraniti metodologijo tudi med spremljanjem četrtega letnika v šolskem letu 2001/2002 in kasneje.

*Zahvala: Zahvaljujem se vsem v spremljavo vključenim učiteljem, vodstvom njihovih šol in dijakom, ki so pristali na intervju ter dr. Zori Rutar Ilc in mag. Alenki Kompare za sugestije.*

## Literatura

- Bečaj, J. (2001). Za domovino z maturo – naprej ali nazaj? [The influence of Baccalaureate on factual and productive orientation of teaching and learning]. *Vzgoja in izobraževanje*, 32 (3), 34–45.
- Hayes, N. in Orrell, S. (1998). *Psychology*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (prevod [Slovne translation]).
- Nacionalni kurikularni svet (1996). *Izhodišča kurikularne prenove. [Starting points for curricular reform]*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Košir, M., Musek, J., Peklaj, C., Popit, T., Žagar, D. in Skarza–Žerovnik, M. (1997). *Predmetni izpitni katalog za maturo 1999. Psihologija. [Catalogue for Matura exam in psychology 1999]*. Ljubljana: Državni izpitni center.

- Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. [External examinations, the culture of learning and the quality of (Matura) knowledge]. *Sodobna pedagogika*, 52 (3), 54–75.
- Mičič, F., Rupnik Vec, T. in Vuradin Popovič, J. (1998). *Kako do znanja psihologije. Priročnik za učitelje*. [Paths to the knowledge of psychology. Teacher's manual]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Musek, J. in Pečjak, V. (1995). *Psihologija*. [Psychology]. Ljubljana: Educy.
- Musek, J., Peklaj, C., Rupnik Vec, T., Skarza Žerovnik, M., Tancig, S. in Zupančič, M. (1998): *Učni načrt za psihologijo (280 ur)* [Syllabus of Psychology (280 lessons)], Ljubljana: Urad RS za šolstvo.
- Nastran Ule, M., (1994). *Temelji socialne psihologije*. [Fundamentals of social psychology] Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Rupnik Vec, T. (1997). *Aktivno v svet psihologije. Priročnik za učitelje*. [Active ways into the world of Psychology. Teacher's manual]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2000). *Poročilo o spremljavi vplivov mature na pouk*. [Survey: Impact of Matura on teaching]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2001). Ugotovitve spremljave vpliva mature na pouk. [Monitoring the influence of the Matura on classes], *Sodobna pedagogika*, 52 (3), 76–97.
- Rutar Ilc, Z. in Šteh Kure, B. (1999). Model evalvacijske študije prenovljenega gimnazijskega izobraževanja, [Model of evaluation study of renewed gymnasium], *Sodobna pedagogika*, 50 (4), 70–88.
- Šteh Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. [Quality of teaching and learning in upper secondary general education]. Neobjavljeno Doktorsko delo [Unpublished PhD thesis]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

*Prispelo/Received: 13.07.2001*

*Sprejeto/Accepted: 03.10.2001*