

ZAKLJUČNO POROČILO
O REZULTATIH OPRAVLJENEGA RAZISKOVALNEGA DELA
NA PROJEKTU V OKVIRU CILJNEGA RAZISKOVALNEGA
PROGRAMA (CRP) »KONKURENČNOST SLOVENIJE 2006 – 2013«

I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta

1. Naziv težišča v okviru CRP:

2. Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj

REPUBLIKA SLOVENIJA
NOSILEC JAVNEGA POOBLASTILA
JAVNA AGENCIJA ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST
REPUBLIKE SLOVENIJE, LJUBLJANA 3

2. Šifra projekta:

V5-0229

Prejeto: 30-09-2008	Sig. z.: 0110
Šifra zadave: 63113-379/2008	Prii.:
	Vrednost:

3. Naslov projekta:

Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli

12

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

Teacher education for new competencies for the knowledge society and the role of these competencies at educational goal attainment at school

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

Izobraževanje učiteljev, učiteljske kompetence, vodenje razreda, vzgojno-izobraževalni cilji, uspešnost, socialne veščine

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

Teacher education, teacher competencies, class management, educational goals, achievement, social skills

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

5.1. Seznam sodelujočih raziskovalnih organizacij (RO):

Predagoška fakulteta

6. Sofinancer/sofinancerji:

7. Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

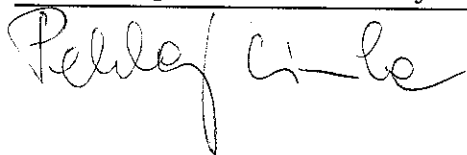
10811

Cirila Peklaj

Datum: 22.9.2008

Podpis vodje projekta:

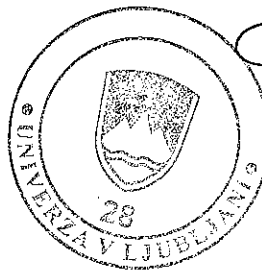
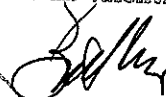
Izr. prof. dr. Cirila Peklaj



Podpis in žig izvajalca:

prof. dr. Andreja Kocijančič

Po pooblastilu
red. prof. dr. Valentin Bucik, dekan



II. Vsebinska struktura zaključnega poročila o rezultatih raziskovalnega projekta v okviru CRP

1. Cilji projekta:

1.1. Ali so bili cilji projekta doseženi?

- a) v celoti
 b) delno
 c) ne

Če b) in c), je potrebna utemeljitev.

1.2. Ali so se cilji projekta med raziskavo spremenili?

- a) da
 b) ne

Če so se, je potrebna utemeljitev:

2. Vsebinsko poročilo o realizaciji predloženega programa dela¹:

V projektu smo realizirali vse cilje, ki smo si jih zastavili v programu dela. V projektu smo raziskovali učiteljske kompetence v dveh izobraževalnih okoljih: učiteljske kompetence, kot jih razvijamo pri enem od temeljnih predmetov pri študentih v okviru dodiplomskega univerzitetnega študija ter učiteljske kompetence, kot jih zaznavajo učenci in dijaki pri učiteljih v osnovni in srednji šoli pri dveh temeljnih predmetih (matematiki in slovenščini) ter njihov vpliv na učne dosežke. V raziskavi smo:

- na primeru predmeta Psihologija za učitelje, ki sodi v program pedagoško-psihološko-didaktičnega usposabljanja, ugotavljali, v kolikšni meri pri tem predmetu razvijamo kompetence timskega dela, uporabe IKT, spremljanja in vrednotenja napredka oz. dosežkov, vodenja skupine, priprave in izvedbe učne ure;
- ugotavljali odnos med motivacijo študentov, njihovo vključenostjo v delo pri predmetu ter njihovimi študijskimi dosežki;
- operacionalizirali tiste učiteljske kompetence, s pomočjo katerih lahko merimo učiteljevo učinkovitost vodenja razreda;
- ugotavljali razlike v zaznanih učiteljskih kompetencah v osnovnošolski in srednješolski populaciji ter razlike v motivaciji za učenje, v socialnih spretnostih ter učni uspešnosti učencev v osnovni in srednji šoli;
- ugotavljali vlogo učiteljskih kompetenc pri spodbujanju uresničevanja različnih vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli, kot so motivacija za učenje, socialno vedenje učencev ter učna uspešnost;
- izdelali model posrednih in neposrednih vplivov učiteljskih kompetenc na učne dosežke učencev in dijakov.

Raziskava 1

Metodologija: Vzorec študentov je vključeval 296 študentov (217 deklet in 39 fantov) drugega letnika pedagoških smeri Filozofske fakultete v Ljubljani. Študentje so na začetku leta 2006/07 pri predmetu Psihologija za učitelje izpolnjevali vprašalnik o zaznanih učiteljskih kompetencah (Puklek Levpušček in Peklaj, 2006), vprašalnik o motivaciji za predmet (MSLQ, Pintrich in dr., 1991) ter vprašalnik o motivacijskih usmerjenostih (Elliot in McGregor, 2001). Med študijskim letom so se študentje vključevali v različne obveznosti pri predmetu (predavanja, vaje, seminarji), kjer so opravljali individualne in skupinske naloge. Po opravljeni predstavitvi seminarja so izpolnjevali vprašalnik ocene priprave seminarske naloge. Zbrali smo tudi učiteljeve ocene predstavitev študentov, na koncu študijskega leta pa tudi ocene študentov pri predmetu in ponovne ocene lastnih učiteljskih kompetenc.

Rezultati: Rezultati t-testa so pokazali pomembne spremembe v samoocenah kompetenc med začetkom in koncem šolskega leta. Študentje poročajo o izboljšanju svojih učiteljskih kompetenc na področju predstavitve snovi, vodenja razreda, uporabe IKT, dajanja povratne informacije in dela v skupini. Nadaljnja regresijska analiza je pokazala, da aktivna vključenost študentov v seminarsko delo neodvisno napoveduje končne učiteljske kompetence na področju predstavitve snovi in dela v skupini. Najboljši napovednik končnih kompetenc pa so bile začetne kompetence študentov. Ugotovili smo tudi povezave med vključenostjo študentov pri seminarskem delu ter učiteljevo oceno njihovih

¹ Potrebno je napisati vsebinsko raziskovalno poročilo, kjer mora biti na kratko predstavljen program dela z raziskovalno hipotezo in metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri njenem preverjanju ali zavračanju vključno s pridobljenimi rezultati projekta.

kompetenc predstavitev. Nismo pa našli povezave med vključenostjo študentov v seminarsko delo in njihovo končno oceno, ki so jo dobili na pisnem preizkusu znanja. Rezultati predstavljajo primer kritične refleksije lastne pedagoške prakse izobraževalcev učiteljev, ki temelji na znanstvenem proučevanju. Najpomembnejša za pedagoško prakso je ugotovitev, da študenti pri enem od temeljnih pedagoških predmetov pridobijo različne kompetence. Metode in načini poučevanja, ki spodbujajo aktivnost študentov pri predmetu so se pokazale kot uspešne pri doseganju učnih ciljev, ugotovili pa smo tudi, kje so še možne izboljšave. Naslednja pomembna ugotovitev raziskave je, da je začetna raven kompetenc študentov najboljši napovednik končne ravni njihovih kompetenc. Za izobraževanje učiteljev ima ta ugotovitev dve implikaciji. Študenti, ki so bolj motivirani in imajo izkušnje s poučevanjem že pred začetkom študija, bodo verjetno bolj uspešni pri študiju. Zato bi v primeru selekcije študentov za pedagoški študij kot enega od kriterijev lahko upoštevali tudi predhodne izkušnje s poučevanjem. Druga pomembna ugotovitev, ki izhaja iz rezultatov pa je, da je potrebno pedagoško prakso vključiti že na začetku izobraževanja za bodoči učiteljski poklic.

Raziskava 2

Metodologija: Vzorec je vključeval 470 učencev (231 dečkov in 239 deklic) osmih razredov OŠ (povprečna starost 12,8 let) ter 437 dijakov (176 fantov in 261 deklet) tretjih letnikov gimnazijskih programov iz različnih krajev Slovenije. V raziskavi je sodelovalo tudi 42 razrednikov teh dijakov. Učenci in dijaki so ocenjevali kompetence učiteljev ter svojo motivacijo pri dveh predmetih – matematiki in slovenščini. Učenci in dijaki so izpolnili vprašalnike Jaz pri matematiki, Moje vedenje pri pouku matematike, Jaz pri slovenščini in Moje vedenje pri slovenščini ter Moj odnos do šole in učenja. Vprašalniki so sestavljeni z različnih lestvic Vprašalnika prilagojenih učnih vzorcev (PALS – Patterns of Adaptive Learning Scales, Midgley in sod., 2000). Učiteljeve kompetence pri obeh predmetih so učenci ocenjevali s pomočjo vprašalnika Učitelj-ica matematike/učitelj-ica slovenščine (Midgley in sod., 2000) ter Vprašalnika o vodenju pouka pri matematiki/slovenščini (Kalin, Valenčič Zuljan, Peklaj, Puklek Levpušček in Pečjak, 2007). Razredniki učencev in dijakov pa so ocenjevali šolsko socialno vedenje učencev in dijakov (želeno in neželeno vedenje). Zbrali smo tudi ocene pri obeh predmetih v preteklem in tekočem šolskem letu ter končni uspeh učencev.

Rezultati: Rezultati so pokazali, da učenci pri svojih učiteljih zaznavajo najmanj kompetenc povezanih s spodbujanjem uporabe IKT. Visoko ocenjujejo učiteljevo usmerjenost v spodbujanje obvladovanja učne snovi, obenem pa tudi v medsebojno primerjanje učencev. Rezultati so pokazali, da obstajajo pomembne razlike med OŠ in SŠ na področju vseh merjenih spremenljivk. Obstajajo pa tudi pomembne statistične povezave med zaznanimi učiteljevimi kompetencami, različnimi dimenzijami učne motivacije, šolskim socialnim vedenjem ter učnimi dosežki učencev in dijakov. Integracijo rezultatov smo naredili s pomočjo analize poti in preverili model vpliva učiteljskih kompetenc na motivacijo, vedenje učencev in dosežke pri matematiki in slovenščini. Rezultati so pokazali, da zaznane učiteljeve kompetence vplivajo na dosežke učencev posredno, preko motivacije učencev ter želenega oz. neželenega vedenja. S spremenljivkami učiteljevega vodenja pouka, motivacije učencev ter šolskega socialnega vedenja lahko pojasnimo 44 % do 55 % variance učnega uspeha pri slovenščini in matematiki.

Pomemben dosežek v tem delu raziskave je operacionalizacija učiteljevih kompetenc ter razvoj novega pripomočka, s pomočjo katerega učenci lahko ocenjujejo kompetence pri svojih učiteljih. Ugotovili smo, kako kompetence vodenja pouka zaznavajo učenci, katere

kompetence so po njihovih ocenah zelo prisotne, kje pa se kažejo primanjkljaji. V dosedanjih raziskavah so o svojih kompetencah poročali predvsem učitelji. Kombinacija rezultatov dveh virov pa lahko bistveno poveča ekološko veljavnost ugotovitev. Pomemben znanstveni prispevek je ugotavljanje vpliva zaznavanja učiteljskih kompetenc na doseganje različnih ravni vzgojno-izobraževalnih ciljev (na motivacijskem, socialnem in spoznavnem področju) ter ugotavljanje kompleksnih povezav med temi procesi. Tako kompleksne raziskave so v svetu zelo redke, večinoma so tudi usmerjene v proučevanje teh odnosov na osnovnošolski populaciji ter v ameriškem kulturnem kontekstu. Ugotovitve raziskave, ki kažejo na to, da zaznane učiteljeve kompetence vodenja pouka vplivajo na dosežke učencev posredno, preko motivacije in socialnega šolskega vedenja, omogočajo generalizacijo rezultatov tudi v slovenskem in evropskem kulturnem prostoru ter pri starejših mladostnikih. Rezultate projekta bomo lahko uporabili pri načrtovanju in uvajanju sprememb v izobraževanje učiteljev v sedanjem dodiplomskem in tudi v novih bolonjskih programih ter v stalnem strokovnem spopolnjevanju učiteljev.

3. Izkoriščanje dobljenih rezultatov:

3.1. Kakšen je potencialni pomen² rezultatov vašega raziskovalnega projekta za:

- a) odkritje novih znanstvenih spoznanj;
- b) izpopolnitev oziroma razširitev metodološkega instrumentarija;
- c) razvoj svojega temeljnega raziskovanja;
- d) razvoj drugih temeljnih znanosti;
- e) razvoj novih tehnologij in drugih razvojnih raziskav.

3.2. Označite s katerimi družbeno-ekonomskimi cilji (po metodologiji OECD-ja) sovpadajo rezultati vašega raziskovalnega projekta:

- a) razvoj kmetijstva, gozdarstva in ribolova - Vključuje RR, ki je v osnovi namenjen razvoju in podpori teh dejavnosti;
- b) pospeševanje industrijskega razvoja - vključuje RR, ki v osnovi podpira razvoj industrije, vključno s proizvodnjo, gradbeništvo, prodajo na debelo in drobno, restavracijami in hoteli, bančništvom, zavarovalnicami in drugimi gospodarskimi dejavnostmi;
- c) proizvodnja in racionalna izraba energije - vključuje RR-dejavnosti, ki so v funkciji dobave, proizvodnje, hranjenja in distribucije vseh oblik energije. V to skupino je treba vključiti tudi RR vodnih virov in nuklearne energije;
- d) razvoj infrastrukture - Ta skupina vključuje dve podskupini:
 - transport in telekomunikacije - Vključen je RR, ki je usmerjen v izboljšavo in povečanje varnosti prometnih sistemov, vključno z varnostjo v prometu;
 - prostorsko planiranje mest in podeželja - Vključen je RR, ki se nanaša na skupno načrtovanje mest in podeželja, boljše pogoje bivanja in izboljšave v okolju;
- e) nadzor in skrb za okolje - Vključuje RR, ki je usmerjen v ohranjevanje fizičnega okolja. Zajema onesnaževanje zraka, voda, zemlje in spodnjih slojev, onesnaženje zaradi hrupa, odlaganja trdnih odpadkov in sevanja. Razdeljen je v dve skupini:
- f) zdravstveno varstvo (z izjemo onesnaževanja) - Vključuje RR - programe, ki so usmerjeni v varstvo in izboljšanje človekovega zdravja;
- g) družbeni razvoj in storitve - Vključuje RR, ki se nanaša na družbene in kulturne probleme;
- h) splošni napredek znanja - Ta skupina zajema RR, ki prispeva k splošnemu napredku znanja in ga ne moremo pripisati določenim ciljem;
- i) obramba - Vključuje RR, ki se v osnovi izvaja v vojaške namene, ne glede na njegovo vsebino, ali na možnost posredne civilne uporabe. Vključuje tudi varstvo (obrambo) pred naravnimi nesrečami.

² Označite lahko več odgovorov.

3.3. Kateri so **neposredni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

V raziskavi smo operacionalizirali učiteljeve kompetence pomembne za vodenje razreda ter razvili nov merski pripomoček tj. vprašalnik, s pomočjo katerega lahko učenci neposredno ocenjujejo te kompetence pri svojem učitelju. S pomočjo tega pripomočka smo ugotovili, katere kompetence, kot jih zaznavajo učenci in dijaki, so pri učiteljih prisotne v večji meri, katere pa ne. Ugotovili smo razlike v zaznavanju učiteljskih kompetenc med različnima nivojem šolanja in tudi med obema temeljnima predmetoma, matematiko in slovenščino. Ugotovili smo tudi vlogo učiteljskih kompetenc pri doseganju različnih vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli, spoznavnih, moitvacijskih in socialnih, ter izdelali model odnosov med zaznavanjem učiteljevih kompetenc ter motivacijo učencev, njihovim šolskim učnim vedenjem in učnimi dosežki. Izvedli pa smo tudi evalvacijsko študijo učinkovitosti izobraževanja učiteljev pri enem od temeljnih predmetov univerzitetnega študija. Vse te ugotovitve so pomembne za vse deležnike, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, od učiteljev do izobraževalcev učiteljev, raziskovalcev na področju izobraževanja ter načrtovalce sistemskih sprememb.

3.4. Kakšni so lahko **dolgoročni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Rezultati raziskave imajo tudi dolgoročni pomen za družbeni razvoj in storitve ter napredek znanja. Rezultati so pokazali pomembnost povezanosti vzgojnih in izobraževalnih ciljev v šoli. Dobrih učnih dosežkov ne moremo doseči brez upoštevanja in spodbujanja motivacije učencev ter skrbi za razvoj socialnih kompetenc pri učencih. Rezultati torej pomenijo empirično utemeljitev potrebe po spodbujanju celostnega razvoja otrok in mladostnikov v osnovnem in srednjem izobraževanju. Samo učenci, ki bodo imeli razvite vse te kompetence, bodo lahko uspešni na različnih področjih življenja in bodo lahko nosilci inovacij ter napredka v družbi. Ugotovitve so pomembne tudi za načrtovanje in izvajanje stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev ter za načrtovanje sistemskih rešitev. Učitelji so tisti, ki nova spoznanja prenesejo v neposredno prakso. Sistem izobraževanja in tudi sistemske rešitve (od učnih načrtov do pravilnikov in zakonov) pa morajo omogočati, da bodo učitelji nova spoznanja lahko udeležili tudi v praksi.

3.5. Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- a) v domačih znanstvenih krogih;
- b) v mednarodnih znanstvenih krogih;
- c) pri domačih uporabnikih;
- d) pri mednarodnih uporabnikih.

3.6. Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?

Interes po predstavitvi, razlagi in vključevanju spoznanj v svoje programe in projekte kažejo zainteresirani izobraževalci učiteljev doma (vključevanje v stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev – CPI, Filozofska fakulteta) in v tujini (Univerza v Beogradu, Srbija; projektna skupina – ITQ Comenius project (Identifying teacher quality), School of Education, Windesheim, Nizozemska; Oulu University, Finska).

3.7. Število diplomantov, magistrrov in doktorjev, ki so zaključili študij z vključenostjo v raziskovalni projekt?

število diplomantov - 20
število magistrrov - 1

4. Sodelovanje z tujimi partnerji:

4.1. Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujimi raziskovalnimi inštitucijami.

Sodelovanje v mednarodnem projektu: 128960-CP-1-2006-1-NL-Comenius-C21: ITQ - Identifying Teacher Quality: Toolbox for Teacher Reflection (nosilec: Christelijke Hocschool Windesheim, Campus 2-6, NL, 8017 CA Zwolle).

4.2. Kakšni so rezultati tovrstnega sodelovanja?

Rezultati o katerih smo poročali na mednarodnih sestankih projektne skupine, bodo prispevali k oblikovanju orodij za spodbujanje učiteljeve refleksije, ki je osnovni pogoj za učiteljev profesionalni razvoj oz. razvoj njegovih kompetenc. Orodja (v angleškem in slovenskem jeziku) bodo prosto dostopna vsem učiteljem na spletnih straneh.

5. Bibliografski rezultati³ :

Za vodjo projekta in ostale raziskovalce v projektni skupini priložite bibliografske izpise za obdobje zadnjih treh let iz COBISS-a) oz. za medicinske vede iz Inštituta za biomedicinsko informatiko. Na bibliografskih izpisih označite tista dela, ki so nastala v okviru pričujočega projekta.

³ Bibliografijo raziskovalcev si lahko natisnete sami iz spletne strani:<http://www.izum.si/>

6. Druge reference⁴ vodje projekta in ostalih raziskovalcev, ki izhajajo iz raziskovalnega projekta:

OPOMBA

Izvorni znanstveni članki, pregledni znanstveni članki, objavljeni znanstveni prispevki na konferenci, objavljeni povzetki znanstvenega prispevka na konferenci in samostojni znanstveni sestavki v monografski publikaciji so označeni na priloženih izpisih iz Cobiss-a z oznako ** ter s krepkim tiskom, zato jih tu ne navajamo ponovno.

CIRILA PEKLAJ

B.03 Referat na mednarodni znanstveni konferenci

Pekljaj, C. Puklek Levpušček M. (2008). Primary and secondary school students' motivation and achievement in math and Slovene language. 8th Alps – Adria psychology conference, October 2.- 4. 2008, Ljubljana, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta.

C.06 Čanstvo v uredniškem odboru

Preverjanje in ocenjevanje. Pekljaj, Cirila (član uredniškega odbora 2004-). Nova Gorica: Melior, Založba EDUCA, 2004-. ISSN 1581-8446. [COBISS.SI-ID 128430336]

C.07 Drugo uredništvo

Pekljaj, Cirila (ur.). Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2006. 225 str., graf. prikazi. ISBN 961-237-165-2. [COBISS.SI-ID 228598528]

Pekljaj, C. (ur.) 2007. Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani. [COBISS.SI-ID 235118080].

Pekljaj, C. (ur.). 2007. Sistemske rešitve sodelovanja mentrojev v izobraževanju bodočih učiteljev. Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

D.01 Sodelovanje v mednarodnem projektu:

Poročanje o projektu:

4. srečanje projektne skupine mednarodnega projekta: 128960-CP-1-2006-1-NL-Comenius-C21: ITQ - Identifying Teacher Quality: Toolbox for Teacher Reflection, University of Wolverhampton, Telford Campus, Engalnd, UK, 23th-25th August 2007.

Pekljaj, C. (2008). 5. srečanje projektne skupine mednarodnega projekta: 128960-CP-1-2006-1-NL-Comenius-C21: ITQ - Identifying Teacher Quality: Toolbox for Teacher Reflection, Uppsala University, Sweeden, 6-9, March, 2008.

Pekljaj, C. (2008). 5. srečanje projektne skupine mednarodnega projekta: 128960-CP-1-2006-1-NL-Comenius-C21: ITQ - Identifying Teacher Quality: Toolbox for Teacher Reflection, Antwerpen, Belgija, 21.8.-23.8. 2008.

D.07 Vodenje centra

Izr. prof. dr. Cirila Pekljaj Presednica Sveta CPI in Predstojnica Centra za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Univerze v Ljubljani v obdobju od 12. 10. 2005 do 12.

⁴ Navedite tudi druge raziskovalne rezultate iz obdobja financiranja vašega projekta, ki niso zajeti v bibliografske izpise, zlasti pa tiste, ki se nanašajo na prenos znanja in tehnologije. Navedite tudi podatke o vseh javnih in drugih predstavitev projekta in njegovih rezultatov vključno s predstavitvami, ki so bile organizirane izključno za naročnika/naročnike projekta.

10. 2009 (Sklep I-20/1-05/22-3 od dne 12.10. 2005 za obdobje 2 let ter Sklep I-20/1-07/10-3 od dne 5. 10. 2007 dalje za obdobje 2 let).

D.10 Pedagoško delo

Mentor pri magistrskih delih:

CIGALE, Gvido. Strategije reševanja matematičnih problemov : magistrsko delo. Ljubljana: [G. Cigale], 2007. 118, [6] f., graf. prikazi, preglednice. [COBISS.SI-ID 34618722]

Mentor pri diplomskih delih:

MEKINDA, Vita. Učitelji in učenci o izvajalski anksioznosti pri nastopanju v pevskem zboru : diplomska naloga. Ljubljana: [V. Mekinda], 2006. 86 f., ilustr. [COBISS.SI-ID 1009031]

ZDEŠAR, Janja. Stres pri učiteljih biologije : diplomsko delo = Stress in biology teachers : graduation thesis. Ljubljana: [J. Zdešar], 2007. 114 f., [16] f. pril., graf. prikazi, preglednice. [COBISS.SI-ID 33589346]

D.11 Učno gradivo

Peklaj, C. (2007). Psihologija : učno gradivo za glasbene pedagoge. Ljubljana: [C. Peklaj] 49 str. [COBISS.SI-ID 1570951]

Peklaj, C. (2007). Psihologija : učno gradivo za študente Akademije za glasbo - inštrumentaliste. Ljubljana: [C. Peklaj], 2007. 49 str., [COBISS.SI-ID 1570695]

Puklek Levpušček, M. (2007). Osnove visokošolske didaktike : program za izpopolnjevanje : skupinsko delo s študenti : gradivo za udeležence, 3. del. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje. [COBISS.SI-ID 34318946]

D.11 Drugo

F.18 Posredovanje novih znanj neposrednim uporabnikom

Peklaj, C. (2006). Pogoji in metode uspešnega sodelovalnega učenja. 12-urni seminar, Gimnazija Kočevje, 3.11. in 7. 12. 2006.

Peklaj, C. (2007). Preverjanje in ocenjevanje znanja, III. modul programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol (16 ur). Ljubljana: Vojašnica Šentvid, 15., 16. in 19.1.1007.

Peklaj, C. (2007). Preverjanje in ocenjevanje znanja, III. modul programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol (16 ur). Ljubljana: Filozofska fakulteta, 17.11., 30.11. in 1.12. 2007.

Peklaj, C. (2007). Sodelovalno učenje v OŠ, 24-urni seminar za učitelje OŠ, Ljubljana, Filozofska fakulteta, 13.1., 27.1. in 10.2.2007.

Peklaj, C. (2007). Pogoji in metode uspešnega sodelovalnega učenja. 12-urni seminar, Goriza, Italija: Srednja šola Simona Gregorčiča, 12. 2. 2007 in 26. 2. 2007.

Peklaj, C. (2007). Sodelovalno učenja v šoli, OŠ Dušana Flisa Hoče, 31. 8., 22. 9. in 12. 10. 2007.

KATJA KOŠIR

A.07 Doktorat

KOŠIR, Katja. Socialni odnosi v povezavi z učno motivacijo in emocijami ter učnimi dosežki učencev : vloga vrstnikov in učiteljev : doktorska disertacija. Ljubljana: [K.

JANICA KALIN

B.03 Referat na mednarodni znanstveni konferenci

Milena Valenčič Zuljan, Jana Kalin: The importance of quality teaching in a knowledge-based society from the point of view of teacher competences, Znanstveno-stručni simpozij: Pedagogija i društvo znanja; 13. in 14. 11. 2008, Zadar, Hrvaška.

C.06 Čanstvo v uredniškem odboru

Teachers and Teaching. Kalin, Jana (član uredniškega odbora 2003-). Abingdon: Carfax, 1995-. ISSN 1354-0602. <http://www.ingentaselect.co.uk/>. [COBISS.SI-ID 1462089]

Vzgoja in izobraževanje. Kalin, Jana (član uredniškega odbora 2006-). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1970-. ISSN 0350-5065. [COBISS.SI-ID 1131780]

D.07 Vodenje centra

Doc. dr. Janica Kalin je v obdobju od leta 2005 do 2009 predstojnica Oddelka za pedagogiko in andragogiko, na Filozofski fakulteti, Univerze v Ljubljani.

D.10 Pedagoško delo

Mentor pri diplomskih delih

ŽOHAR, Simona. Preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku naravoslovja v 7. razredu OŠ : diplomsko delo. Ljubljana: [S. Žohar], 2006. 109 f. [COBISS.SI-ID 32592738]

CVETKO, Saša. Primerjava učne klime med srednjo poklicno šolo in gimnazijo : diplomsko delo. Ljubljana: [S. Cvetko], 2006. 99 f., ilustr. [COBISS.SI-ID 32221282] IVELJIĆ, Klavdija. Sindrom izgorelosti in soočanje z njim pri osnovnošolskem učitelju : diplomsko delo. Ljubljana: [K. Iveljić], 2006. 108 f., [2] f. pril., ilustr. [COBISS.SI-ID 32000098]

BRINC, Miroslava. Učna diferenciacija v devetletni OŠ : pouk angleščine v nivojskih skupinah : diplomsko delo. Ljubljana: [M. Brinc], 2006. 94 f., 7 f. pril. [COBISS.SI-ID 32374370]

BENKO, Silvia. Pomembnost uvodne etape učnega procesa : diplomsko delo. Ljubljana: [S. Benko], 2007. 111 f. [COBISS.SI-ID 35407970]

LESKOVEC, Nina. Pouk geografije in otroci s posebnimi potrebami z vidika usposobljenosti učiteljev geografije : diplomsko delo. Ljubljana: [N. Leskovec], 2007. 120 f., ilustr. http://geo.ff.uni-lj.si/pisnadela/pdfs/dipl_200701_nina_leskovec.pdf. [COBISS.SI-ID 33572450]

MIVŠEK, Saša. Problemski pouk pri geografiji v prvem letniku gimnazij : diplomsko delo. Ljubljana: [S. Mivšek], 2007. 165 f., ilustr. http://geo.ff.uni-lj.si/pisnadela/pdfs/dipl_200707_sasa_mivsek.pdf. [COBISS.SI-ID 35120226]

TUŠAK, Teja. Projektno učno delo v srednji šoli : diplomsko delo. Ljubljana: [T. Tušak], 2007. 102 f. [COBISS.SI-ID 35215458]

KOSTELEK, Petra. Razredna klima pri nivojskem pouku slovenščine v 8. in 9. razredu osnovne šole : diplomsko delo. Ljubljana: [P. Kostelec], 2007. 92 f. [COBISS.SI-ID 35364706]

TURK, Anja. Učne inovacije pri pouku geografije na slovenskih gimnazijah : diplomsko delo. Cerknica: [A. Turk], 2007. 133 f., ilustr. http://geo.ff.uni-lj.si/pisnadela/pdfs/dipl_200705_anja_turk.pdf. [COBISS.SI-ID 34474850]

FABJAN, Martina. Govorjena interakcija med učiteljem in učencem ter njuna vloga pri pouku slovenščine v srednji šoli : diplomsko delo. Ljubljana: [M. Fabjan], 2008. VIII, 73 str., ilustr. [COBISS.SI-ID 37014114]

BENEDIČIČ, Simona. Nivojski pouk v 8. in 9. razredu osnovne šole : diplomsko delo. Ljubljana: [S. Benedičič], 2008. 143 str., ilustr. [COBISS.SI-ID 36184418]

DEUTSCH, Ana. Pogledi učiteljev na sodelovalno učenje : diplomsko delo. Ljubljana: [A. Deutsch], 2008. 117 str., 60 str. pril., ilustr. [COBISS.SI-ID 37081442]

TORI, Petra. Zunanje preverjanje znanja pri slovenščini v osnovni šoli : diplomsko delo. Ljubljana: [P. Tori], 2008. 120 str., ilustr. [COBISS.SI-ID 36813410]

SONJA PEČJAK

A.02 Srednješolski, osnovnošolski ali drugi učbenik z recenzijo

Pečjak, S., Kozinc, A., Justin, R., Grginič, M. (2007). ABC 1 : poslušamo - govorimo, pišemo - beremo. Mengeš: Izolit, 2007. 3 zv., ilustr. ISBN 978-961-6279-04-8. ISBN 978-961-6279-31-4. ISBN 978-961-6279-40-6. ISBN 978-961-6279-41-3.

B.03 Referat na mednarodni znanstveni konferenci

Pečjak S. in Ajdišek N. (2008). Are girls socially more competent than boys? Prispevek na konferenci. 8th Alps – Adria psychology conference, October 2.- 4. 2008, Ljubljana, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta.

B.04 Vabljeni predavanja

Pečjak, S. (2007). Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udeleževati v naših šolah. Posvet Bralnega društva Slovenije: » Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja«. Ljubljana, Gimnazija Bežigrad, 7.9.2007.

C.06 Članstvo v uredniškem odboru

Psihologijske teme. Pečjak, Sonja (član uredniškega odbora 2006-). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta, Odsjek za psihologiju, 1998-. ISSN 1332-0742.

Psihološka obzorja. Pečjak, Sonja (član uredniškega sveta 2005-). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, 1992-. ISSN 1318-1874.

D.10 Pedagoško delo

Mentor pri diplomskih delih

MEŠKO, Tadeja. Povezava spoznavnih stilov srednješolskih učiteljev z njihovim stilom vodenja razreda : diplomsko delo. Ljubljana: [T. Meško], 2006. 85 f., preglednice. [COBISS.SI-ID 33618530]

JURIČ, Sabina. Vzgojni stil kot dejavnik poklicnega odločanja : diplomsko delo. Ljubljana: [S. Jurič], 2006. 144 f., preglednice. [COBISS.SI-ID 33639010]

PLUT, Andreja. Socialni odnosi in psihično blagostanje dijakov v razredu : diplomsko delo. Ljubljana: [A. Plut], 2008. 122 f., preglednice. [COBISS.SI-ID 37189986]

F.18 – Posredovanje novih znanj neposrednim uporabnikom

Pečjak, S. (2007). Z razvijanjem samoregulacijskih sposobnosti pri učenju do funkcionalne pismenosti : [referat na delovnem posvetu za ravnatelje in profesorje gimnazij z naslovom Vpeljevanje sprememb in novosti kot pogoj trajnostnega razvoja, Koper, 26. in 27. 1. 2007]. Koper: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S.(2007). Psihološki svetovalni pogovor. Predavanje za DPS-Sekcijo šolskih psihologov, Ljubljana, 29.5.2007, 4 ure.

Pečjak, S.(2007). Razvijanje bralne pismenosti v 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Seminar: Pouk slovenščine v drugem triletju – umetnostna in neumetnostna besedila. Zreče: Zavod RS za šolstvo, 1.6.2007, 3 ure.

Pečjak, S.(2007). Motivacija za učenje. Predavanje za učitelji kolektiv Gimnazije Ljubljana Vič, Ljubljana, 21.8.2007, 2 uri.

Pečjak, S. (2007). Komunikacijski model opismenjevanja z didaktično igro v 1. triletju OŠ. V: Modul 1: Pedagoško delo v 1.razredu s poudarkom na opismenjevanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 7 ur/izvedbo (4 izvedbe), 4.9.2007, 5.9.2007, 10.9.2007.

Pečjak, S. (2007). Uporaba bralnih učnih strategij pri delu z učenci, 4 urni seminar, OŠ Stari trg pri Ložu, 1.10.2007.

Pečjak, S. (2007). Kako pomagati učencem k bolj učinkovitemu učenju, 4 urni seminar, OŠ Trzin, Trzin pri Mengšu, 16.10.2007.

Pečjak, S. (2008). Predavanje z delavnico v okviru Modula 1: Značilnosti sodobnega opismenjevanja v prvem triletju osnovne šole (6 ur predavanj, 6 ur delavnic). Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 30.-31.1.2008.

Pečjak, S. (2008). Seminar za učiteljski kolektiv OŠ Rodica: Razvoj bralnih učnih strategij v osnovni šoli (8 ur), Rodica, 22.2.2008.

Pečjak, S. (2008). Seminar za učitelje 1.-4. razreda OŠ na Tržaškem: Komunikacijski modul opismenjevanja z didaktično igro (4 ure). Opčine/Trst, 13.3.2008.

MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK

B.03 Referat na mednarodni znanstveni konferenci

Peklaj, C. Puklek Levpušček M. (2008). Primary and secondary school students' motivation and achievement in math and Slovene language. 8th Alps – Adria psychology conference, October 2.- 4. 2008, Ljubljana, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta.

C.06 Članstvo v uredniškem odboru

Psicologia conductual. Puklek Levpušček, Melita (član uredniškega odbora 2006-). Granada: AEPC. ISSN 1132-9483. [COBISS.SI-ID 34834786]

D.11 Drugo: Učno gradivo

Puklek Levpušček, M. (2007). Osnove visokošolske didaktike : program za izpopolnjevanje : skupinsko delo s študenti : gradivo za udeležence, 3. del. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje. [COBISS.SI-ID 34318946]

F.18 – Posredovanje novih znanj neposrednim uporabnikom

Puklek Levpušček M., Marentič Požarnik, B. (2007). Aktivno učenje, oblike in metode višješolskega študija, I. modul programa za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol (20 ur). Maribor: Doba, 17.2., 2. in 3. 3. 2007.

F.35 Drugo: Pisec recenzije:

Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J. (2007).Uvod v psihologijo. Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednje tehniškega oz. strokovnega izobraževanja. 1. izd., 2. natis. Ljubljana : DZS.

MILENA VALENČIČ ZULJAN

B.03 Referat na mednarodni znanstveni konferenci

Milena Valenčič Zuljan, Jana Kalin: The importance of quality teaching in a knowledge-based society from the point of view of teacher competences, Znanstveno-stručni simpozij: Pedagogija i društvo znanja; 13. in 14. 11. 2008, Zadar, Hrvaška.

C.06 Članstvo v uredniškem odboru

AS. Andragoška spoznanja. Valenčič-Zuljan, Milena (član uredniškega odbora 2007-). Ljubljana: Gospodarski vestnik, 1995-. ISSN 1318-5160. [COBISS.SI-ID 45586176]
Pedagoška obzorja. Valenčič Zuljan, Milena (urednik 2001-). Novo mesto: Pedagoška obzorja; Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1986-. ISSN 0353-1392. <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/>. [COBISS.SI-ID 1142020]

D.10 Pedagoško delo

Mentor pri diplomskih delih

BOKAL, Nina, ČAD, Mojca. Didaktični vidiki dela učiteljev fizike pri delu z nadarjenimi učenci : diplomsko delo. Ljubljana: [N. Bokal, M. Čad], 2008. 105, [4] f., graf. prikazi, tabele. [COBISS.SI-ID 7487049]

ŠTER, Barbara. Govorniške spretnosti vzgojiteljic na roditeljskih sestankih : diplomska naloga. Ljubljana: [B. Šter], 2008. 70 str., ilustr. [COBISS.SI-ID 7392329]

D.11 Drugo: Učno gradivo

Valenčič Zuljan, M. (2008). Izbrana poglavja iz didaktike za učitelje baleta. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008. 54 f., ilustr. [COBISS.SI-ID 7361353]

VALENČIČ ZULJAN, Milena, VOGRINC, Janez. Uvodni seminar za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov na I. in II. stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani : seminarsko gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, 2008. 1 zv. (loč. pag.), ilustr. [COBISS.SI-ID 7360585]

F.18 – Posredovanje novih znanj neposrednim uporabnikom

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2008). Uvodni seminar za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov na I. in II. stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani : seminarsko gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, 2008. 1 zv. (loč. pag.), ilustr. [COBISS.SI-ID 7360585]

Project title: Teacher education for new competencies for the knowledge society and the role of these competencies at educational goal attainment at school

Principal researcher: Cirila Peklaj

Research team: Janica Kalin, Sonja Pečjak, Melita Puklek Levpušček, Milena Valenčič Zuljan, Katja Košir

Period: 2006 – 2008

Project goals:

The most important aim of the study was to operationalize competencies that teachers need for successful teaching and classroom management. Furthermore, we tried to find out if teacher competencies as perceived by students are related to educational goals in school, such as academic motivation, school social behaviour (desirable and undesirable) and knowledge. In a separate study we also investigated development of teacher competencies in student teachers in the Educational Psychology course.

STUDY 1

Methodology:

296 university students were included in the sample; 217 females, 39 males. They were second-year undergraduate student teachers who participated in the Educational Psychology course at the Faculty of Arts in Ljubljana. At the beginning of the academic year student teachers filled in the questionnaire on self-perceived teacher competencies, the questionnaire on academic motivation (MSLQ, Pintrich et al., 1991) and the revised goal orientation questionnaire (Elliot & McGregor, 2001). During the academic year students prepared and presented their seminar work in groups. After each seminar presentation students (i.e. presenters) filled in the questionnaire on preparation and presentation of seminar work. The professor assessed their seminar presentation by using 5 criteria of good presentation. At the end of the academic year student teachers assessed again their teacher competencies. We also collected students' final grade in the course.

Results

Results showed significant changes in self-perceived teacher competencies from the beginning to the end of the academic year. An increase in teacher competencies was evident in the following domains: instruction, classroom management, use of ICT, giving feedback to students, team work. Subsequent regression analyses showed that the quality of students' seminar activity independently predicted their final teacher competencies in the domains of instruction and team work. Teacher competencies as perceived by students at the beginning of the academic year served as the best predictor of teacher competencies as perceived at the end of the academic year.

STUDY 2

Methodology

The sample consisted of 470 primary school students (231 boys, 238 girls) who attended grade 7 and 8 and 437 secondary school students (176 boys, 261 girls) who attended grade 3. Students came from different schools in various Slovene regions. There were also 42 class teachers included in the sample. Students assessed the competencies of their teachers and their own academic motivation in math and the Slovene language. Teachers assessed the students' school social behaviour (desired and undesired). We also collected the students' final grades in math and the Slovene language and their general school performance in the previous and the current school year.

Results

Results showed significant differences between primary and secondary school students in all measures. We also found significant associations between perceived teacher competencies, academic motivation, school social behaviour and achievement. The integration of results was achieved by path analysis. With this multivariate method we checked for the effects of teacher competencies in academic motivation, school social behaviour and achievement in math and the Slovene language. Results showed that teacher competencies as perceived by students had indirect effects on achievement in both subjects through mediation role of academic motivation and social behaviour. By taking into account all the measures we used (perceived teacher competencies, students' academic motivation and social behaviour) we can explain 44% to 55% of the variance in math and the Slovene language achievement.

Project related publications: Results were presented at different conferences and they will also be published in professional and scientific journals in Slovenia and abroad.

Naslov: Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli

Odgovorna nosilka: Cirila Peklaj

Sodelavci: Janica Kalin, Sonja Pečjak, Melita Puklek Levpušček, Milena Valenčič Zuljan, Katja Košir

Čas trajanja: 2006 – 2008

Cilji raziskave: Glavni cilj raziskave je bil operacionalizirati učiteljske kompetence, ki so pomembne za vodenje pouka ter ugotoviti vlogo zaznanih učiteljevih kompetenc pri uresničevanju različnih vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli, kot so motivacija za učenje, vedenje učencev (želeno in neželeno vedenje) ter znanje. V raziskavi smo skušali tudi ugotoviti, v kolikšni meri razvijamo učiteljske kompetence pri enem od temeljnih predmetov v izobraževanju učiteljev.

Raziskava 1

Metodologija: Vzorec študentov je vključeval 296 študentov (217 deklet in 39 fantov) drugega letnika pedagoških smeri Filozofske fakultete v Ljubljani. Študentje so na začetku leta pri predmetu Psihologija za učitelje izpolnjevali vprašalnik o zaznanih učiteljskih kompetencah, vprašalnik o motivaciji za predmet (MSLQ, Pintrich in dr. 1991) ter vprašalnik o motivacijskih usmerjenostih (Elliot in McGregor, 2001). Med študijskim letom so študentje opravljali obveznosti pri predmetu (vaje, seminarje). Po opravljeni predstavitvi seminarja so izpolnjevali vprašalnik ocene priprave seminarske naloge. Zbrali smo tudi učiteljeve ocene njihovih predstavitev, na koncu šolskega leta pa tudi končne ocene študentov pri predmetu in ponovne ocene lastnih učiteljskih kompetenc.

Rezultati: Rezultati t-testa so pokazali pomembne spremembe v samoocenah kompetenc med začetkom in koncem šolskega leta. Študentje poročajo o izboljšanju svojih učiteljskih kompetenc na področju predstavitve snovi, vodenja razreda, uporabe IKT, dajanja povratne informacije in dela v skupini. Nadaljnja regresijska analiza je pokazala, da aktivna vključenost študentov v seminarsko delo neodvisno napoveduje končne učiteljske kompetence na področju predstavitve snovi in dela v skupini. Najboljši napovednik končnih kompetenc pa so bile začetne kompetence študentov.

Raziskava 2

Metodologija: Vzorec je vključeval 470 učencev (231 dečkov in 239 deklic) osmih razredov OŠ (povprečna starost 12,8 let) ter 437 dijakov (176 fantov in 261 deklet) tretjih letnikov gimnazijskih programov iz različnih krajev Slovenije. V raziskavi je sodelovalo tudi 42 razrednikov teh dijakov. Učenci in dijaki so ocenjevali kompetence učiteljev ter svojo motivacijo pri dveh predmetih – matematiki in slovenščini. Njihovi razredniki pa so ocenjevali šolsko socialno vedenje učencev in dijakov (želeno in neželeno vedenje). Zbrali smo tudi ocene pri obeh predmetih v preteklem in tekočem šolskem letu ter končni uspeh učencev.

Rezultati: Rezultati so pokazali, da obstajajo pomembne razlike med OŠ in SŠ na področju vseh merjenih spremenljivk. Obstajajo pa tudi pomembne statistične povezave med zaznanimi učiteljevimi kompetencami, različnimi dimenzijami učne motivacije, šolskim socialnim vedenjem ter učnimi dosežki. Integracijo rezultatov smo naredili s pomočjo analize poti in preverili model vpliva učiteljskih kompetenc na motivacijo, vedenje učencev in dosežke pri matematiki in slovenščini. Rezultati so pokazali, da zaznane učiteljeve kompetence vplivajo na dosežke učencev posredno, preko motivacije učencev ter želenega oz. neželenega vedenja.

S spremenljivkami učiteljevega vodenja pouka, motivacije učencev ter šolskega socialnega vedenja lahko pojasnimo 44 % do 55 % variance učnega uspeha pri slovenščini in matematiki. **Morebitne objave oz. publikacija rezultatov:** Rezultati so bili predstavljeni na različnih znanstvenih srečanjih in jih bomo tudi objavili v strokovni in znanstveni periodiki doma ter v tujini.

Zaključno poročilo:

**IZRAŽEVANJE UČITELJEV ZA NOVE
KOMPETENCE ZA DRUŽBO ZNANJA
TER VLOGA TEH KOMPETENC PRI
DOKLADNEVANJU VZGOJNO-
IZOBRAŽEVANJSKIM CILJEV V ŠOLI**

Cirila Peklaj
Janica Kalin
Sonja Pečjak
Melita Puklek Levpušček
Milena Valenčič Zuljan
Katja Košir

2008

Šifra in naziv prijavitelja:

581 - Univerza v Ljubljani

Naslov in številka težišča:

2 - Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj

Naziv in številka tematskega sklopa:

2.3 – Izboljšanje kakovosti izobraževanja

Naziv in številka izobraževalne teme v okviru tematskega sklopa:

2.3.12 – Izobraževanje in usposabljanje učiteljev

Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

10811 Cirila Peklaj

Šifra in naziv sodelujoče raziskovalne organizacije:

588 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Člani projektne skupine:

Cirila Peklaj, Janica Kalin, Melita Puklek Levpušček, Sonja Pečjak, Milena Valenčič Zuljan,
Katja Košir

KAZALO

1.0 UVOD	3
1.1 Nove kompetence kot temelj razvoja družbe znanja	3
1.2 Vloga učitelja in učiteljske kompetence	5
1.3 Šola kot vzgojno-izobraževalna institucija in učiteljevo vodenje razreda.....	7
1.4 Učiteljevo vodenje razreda v povezavi s spremenljivkami pri učencih	9
1.4.1 Učiteljevo vodenje in učni uspeh učencev	10
1.4.2 Učiteljevo vodenje in motivacija učencev	14
1.4.3 Učiteljevo vodenje in psihosocialni razvoj učencev	16
1.5 Raziskovalni problem in cilji	18
VZOREC ŠTUDENTOV	20
2.0 METODA	20
2.1 Udeleženci.....	20
2.2 Pripomočki.....	20
2.3 Postopek.....	26
3.0 REZULTATI IN INTEPRETACIJA ZA VZOREC ŠTUDENTOV.....	27
4.0 ZAKLJUČKI	35
VZOREC UČENCEV IN DIJAKOV	36
5.0 METODA	36
5.1 Udeleženci.....	36
5.2 Pripomočki.....	36
5.3 Postopek	40
6.0 REZULTATI IN INTERPRETACIJA ZA VZOREC UČENCEV IN DIJAKOV	42
6.1 Osnovne deskriptivne statistike.....	42
6.2 Razlike med učenci in dijaki.....	46
6.3 Povezave med zaznanim učiteljevimi vedenjem v razredu in motivacijo, vedenjem ter dosežki učencev	52
6.3.1 Učiteljeve kompetence in motivacija učencev.....	52
6.3.2 Učiteljeve kompetence in vedenje učencev	61
6.3.3 Učiteljeve kompetence in učni dosežki učencev.....	70
6.4 Modeli posrednih in neposrednih učinkov učiteljskih kompetenc na učni dosežek učencev.....	74
7.0 ZAKLJUČKI	89
8.0 LITERATURA.....	92

1.0 UVOD

1.1 Nove kompetence kot temelj razvoja družbe znanja

Sedanost označujejo številna znanstvena odkritja, velike družbene spremembe ter spremembe vrednot. Hiter tehnološki razvoj, razvoj novih komunikacijskih tehnologij in globalizacija spreminjajo svet v izjemno medsebojno povezano in ranljivo celoto. Napredek na področju znanosti se zrcali na vseh ravneh družbenega življenja. Edina stalnica, ki označuje zgodovinsko obdobje, v katerem živimo, so neprestane spremembe na vseh področjih življenja. D. Bell (1976) je to novo obdobje v razvoju družbe, v kateri se večina ljudi ukvarja predvsem z uslugami, idejami in komunikacijo, poimenoval **družba znanja**. V družbi znanja je vir napredka in inovacij raziskovanje in razvoj, obenem pa je vedno večji del bruto družbenega proizvoda povezan s področjem znanja. Družba znanja je pravzaprav družba neprestanega učenja. Za kvalitetno življenje v družbi znanja pa so potrebne drugačne spretnosti in kompetence, kot so bile potrebne v preteklosti.

Kompetence lahko opredelimo kot sposobnost doseči kompleksne zahteve v določenem kontekstu s pomočjo mobilizacije tako kognitivnih kot tudi nekognitivnih vidikov delovanja (Rychen in Salganik, 2003, str. 43). Poleg kognitivnih vidikov kompetence vključujejo tudi motivacijske in čustvene vidike našega delovanja. Imeti razvito neko kompetenco ne pomeni, da imamo samo potencial, ampak je kompetenco potrebno tudi udeležiti v različnih situacijah. Tako lahko njeno razvitost preverjamo le na podlagi posameznikovih dejavnosti v različnih okoliščinah. Kompetence torej vključujejo:

- spoznavno raven (sposobnosti kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določenem področju),
- čustveno-motivacijsko raven (stališča, vrednote, pripravljenost za aktivnost) ter
- vedenjsko raven (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v kompleksnih situacijah) (Pekljaj, 2006).

Za razliko od sposobnosti, ki so v veliki meri podedovane in so potenciali za ravnanje, so kompetence kompleksni akcijski sistemi, ki so uporabni v različnih kontekstih, lahko pa se jih tudi učimo in jih poučujemo.

Kompetence na določenem področju vključujejo spoznavne vidike delovanja posameznika: njegove sposobnosti reševanja problemov, analitičnega in kritičnega mišljenja, divergentno mišljenje in spretnosti odločanja. Vključujejo pa tudi zadostno količino znanja, vezanega na določeno področje. Šele informacije, pojmi, zakonitosti, ki so povezani v koherentno celoto, omogočajo posamezniku reševati problem na njegovem področju delovanja pa tudi uspešen prenos tega znanja na druga področja. Poleg deklarativnega znanja mora posameznik imeti tudi proceduralno znanje, poznati mora postopke, procedure, ki ga lahko pripeljejo do rešitve problema, s katerim se ukvarja (npr. katere korake je potrebno izvesti pri uporabi določenega računalniškega operacijskega sistema).

Zgolj kopičenje informacij in večja količina učenja pa še ne zagotavlja tudi boljšega znanja in izvajanja na določenem področju. Tisti ljudje, ki vedo več o sebi, o tem kakšne

so njihove sposobnosti, katere strategije reševanja so v določeni situaciji potrebne in kako jih uporabiti, so pri učenju in reševanju različnih problemov bolj uspešni (Weinert, 2001). Uspešni reševalci problemov, eksperti, morajo imeti tudi védenje o lastnem védenju oz. razvito metakognicijo (Flavell, 1979; Kluwe, 1982) ter sposobnost presojati dostopnost, uporabo in možnosti učenja lastnih kompetenc, kar Nelson in Narens (1990) imenujeta **metakompetence**.

Tudi metakognitivne kompetence vključujejo deklarativno in proceduralno metakognitivno znanje. Deklarativne metakompetence vključujejo izkušnje in znanje o lastnih sposobnostih, talentu, spretnostih, pomanjkljivostih; znanje o učenju, reševanju problemov, regulaciji aktivnosti; znanje o uspešnih strategijah učenja, pomnjenja, reševanja problemov; tudi znanje o tem, kako obvladati določene naloge z obstoječimi kognitivnimi kompetencami, kako lahko kompenziramo pomanjkljivo znanje ter postavljamo realistične cilje. Proceduralne metakompetence pa so potrebne za uporabo metakognitivnega znanja ter vpogled v to, kako lahko najbolj izboljšamo vedenje, usmerjeno k dokončanju določene naloge. Vključujejo vse tiste strategije, s pomočjo katerih organiziramo probleme tako, da jih lažje rešimo (Weinert, 2001). Glede na to, v kateri fazi reševanja problemov se uporabljajo, bi jih lahko razdelili v tri velike skupine: v strategije načrtovanja (postavljanje ciljev učenja, analizo naloge), spremljanja (usmerjanje pozornosti, spremljanje in ocenjevanje razumevanja) in uravnavanja (upočasimo branje pri slabšem razumevanju, popravimo napako). Kognitivne kompetence so torej vključene v delovanje, v vse aktivnosti, ki kažejo na procesiranje informacij pri razmišljanju, reševanju problemov in učenju. Metakognitivne kompetence pa vključujejo izbiranje in načrtovanje, kaj storiti, pregledovanje, kaj je bilo storjeno, ter uravnavanje (spreminjanje, popravljanje, dopolnjevanje) tega (Peklaj, 2000).

Za razumevanje delovanja kompetenc jih seveda analitično lahko razdelimo na kognitivno, motivacijsko in akcijsko področje, pri izvajanju konkretnih nalog pa so ti procesi tesno prepleteni. Pri udejanjanju naših kompetenc oz. uspešnosti na različnih področjih lahko izjemno močno vplivajo prepričanja, ki jih imamo o svojih lastnih kompetencah na določenem področju (samoučinkovitost, samopodoba) (Bandura, 1982; Pintrich in Schunk, 1999), pripisovanje vzrokov za naše predhodne uspehe oz. neuspehe na tem področju (Weiner, 1979), prav tako pa tudi naše trajne pozitivne naravnosti v določena področja oz. interesi (Hidi, 2006) ter vrednotenje posameznih nalog, ki jih izvajamo z vidika pomembnosti in uporabnosti za naše lastne cilje (Garcia in Pintrich, 1994). Naše kompetence pa določajo tudi naše vrednote, ki so tisti najvišji cilji, ki nas vodijo v življenju in sodelujejo pri vseh pomembnih aktivnostih. Že poimenovanje družbe, v kateri živimo, kot družbe znanja, kaže na to, kako zelo pomembno je za posameznikov razvoj, da pridobivanje novega znanja postavi zelo visoko na svoji vrednostni lestvici.

Obstaja več klasifikacij ključnih kompetenc, ki so potrebne v 21. stoletju. V Evropski skupnosti so opredelili najpomembnejše kompetence za vseživljenjsko učenje, ki bi ljudem omogočale, da se prilagodijo na hitre spremembe ter vse bolj povezan svet (Recommendations of the European parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning, 2006). Opredelili so **osem ključnih kompetenc**, ki jih potrebujejo vsi posamezniki za osebni razvoj, za aktivno državljanstvo, za socialno vključenost ter zaposlenost in naj bi jih pridobili v času šolanja. To so: komunikacija v maternem jeziku, komunikacija v tujem jeziku, matematične kompetence, temeljne kompetence na

področju naravoslovja in tehnologije, kompetence v uporabi IKT, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, iniciativnost in podjetniško naravnost ter kulturno zavedanje in izražanje. Pri tem so še posebej izpostavili pomembnost izobraževanja, ki ima v Evropski skupnosti dvojno vlogo - ekonomsko in socialno. Državljanom naj bi omogočilo ključne kompetence za prilagoditev na družbene spremembe. Obenem pa ima tudi socialno povezovalno funkcijo, saj mora omogočiti enakost in uspešnost pri doseganju teh kompetenc vsem skupinam ljudi, še zlasti tistim s posebnimi potrebami, vsem, ki so že dolgo nezaposleni, in tistim, ki izkazujejo nizko raven pismenosti.

1.2 Vloga učitelja in učiteljske kompetence

V zgodovini in v različnih družbenih sistemih je imel učitelj pomembno vlogo. Družba znanja pa pred učitelje postavlja nove zahteve in pričakovanja, zato je tudi vloga učitelja v sedanjosti drugačna, kot je bila v preteklosti.

Izpostavili smo že, da lahko posameznik kompetence pridobi v procesu učenja. Temeljni pogoj za uspešno razvijanje in pridobivanje kompetenc je kakovosten in učinkovit izobraževalni sistem, ki ga izvajajo dobro usposobljeni, kompetentni učitelji. Učitelji bodo morali nove kompetence razvijati pri svojih učencih, kar pa pomeni, da moramo najprej v procesu izobraževanja učiteljem omogočiti, da tudi sami razvijejo te kompetence.

Tudi Evropska komisija poudarja pomen dobro izobraženih učiteljev kot tistih, ki naj bi Evropi omogočili, da postane najbolj uspešna družba znanja na svetu. V skupnih evropskih načelih za učiteljeve kompetence in kvalifikacije (Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications, Evropska komisija, 2004) so predeljena **štiri osnovna načela**, po katerih naj bi države oblikovale svoje nacionalne strategije za izobraževanje učiteljev, in sicer je potrebno upoštevati, da:

- učiteljski poklic zahteva visoko usposobljenost;
- je poklic, ki zahteva vseživljenjsko izobraževanje;
- je mobilni poklic in
- poklic, ki temelji na partnerstvu.

Dobro usposobljeni učitelji za svoje delo potrebujejo znanje predmetnih področij oz. strok, ki jih poučujejo, ter ustrezno pedagoško psihološko znanje. Ta znanja se med seboj tesno povezujejo. Še tako dobro obvladanje stroke brez kompetenc za vodenje in podporo učencem in upoštevanje njihovih individualnih razlik ne more pripeljati do uspeha, prav tako pa ne samo pedagoško psihološko znanje brez ustreznega poznavanja stroke in ustreznega odnosa do učencev. Učiteljski poklic je izjemno kompleksen poklic, v katerem se ti dve področji neločljivo prepletata. Učitelj potrebuje znanja, ki mu omogočajo, da učenca pripelje do uresničitve vseh njegovih potencialov, zato potrebuje zlasti znanja, ki mu omogočajo, da (Komisija Evropske skupnosti, 2007, str. 12):

- zna opredeliti potrebe vsakega učenca in se nanje odzove z uporabe široke palete strategij poučevanja;
- podpre razvoj mladih v samostojne učence za vse življenje;
- mladim pomaga za pridobivanje kompetenc, ki so navedene v Evropskem referenčnem okviru ključnih kompetenc (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006);

- zna delati v večkulturnih okoljih ob razumevanju vrednosti različnosti in spoštovanju teh razlik;
- tesno sodeluje s kolegi, starši in širšo skupnostjo.

Da bi lahko izpolnil tako visoka pričakovanja, mora učitelj delovati na visoki profesionalni ravni in uporabljati svoje pedagoško znanje na ustrezn način. Za doseganje učiteljevega profesionalnega razvoja, ki ga pojmuje »kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji (študenti) osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan, 2001, str. 131) je pomembno stalno učiteljevo izpopolnjevanje.

Katere so torej ključne **učiteljske kompetence**, ki bodo učiteljem omogočile učinkovite odgovore na potrebe in izzive, ki jih pred njih postavlja družba znanja? Skupaj z razvojem osnovnih načel za izobraževanje učiteljev je bila ustanovljena posebna delovna skupina za izboljšanje izobraževanja učiteljev pri Evropski komisiji (Expert group A-Improving education of teacher and trainers, 2004), ki je poudarila spremenjeno vlogo učitelja v družbi znanja in opredelila naslednje kompetence, ki jih je potrebno razvijati v njegovi karieri:

- spodbujanje novih učnih dosežkov;
- delovanje na drugačen, restrukturiran način v razredu,;
- delovanje izven razreda v šolskem centru ali skupnosti z drugimi socialnimi partnerji;
- integriranje informacijsko-komunikacijske tehnologije v formalne učne situacije in vse profesionalne prakse ter
- sposobnost delovati kot profesionallec.

Tudi na ravni posameznih držav potekajo intenzivne diskusije o vlogi učitelja in njegovih kompetencah. Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani smo v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol v dialogu z vsem partnerji v izobraževanju učiteljev (učitelji, ravnatelji, izobraževalci učiteljev) izdelali seznam 39 kompetenc, ki se nanašajo na **pet področij učiteljskih kompetenc**:

- učinkovito poučevanje (npr. učitelj izkazuje ustrezno znanje in razumevanje predmetov, ki jih poučuje, pozna razvoj učencev, zakonitosti učenja in individualne razlike pri učencih ter dejavnike, ki spodbujajo učenje, pozna pedagoško teorijo in didaktične zakonitosti ...);
- vseživljenjsko učenje (npr. učitelj uporablja različne metode za spodbujanje motivacije na različnih področjih učenja, pri delu uporablja IKT in pri učencih razvoja informacijsko pismenost ...);
- vodenje in komunikacija (npr. učitelj učinkovito komunicira z učenci in razvija pozitivne odnose z njimi, oblikuje spodbudno učno okolje, jasna pravila za vedenje in disciplino v razredu ...);
- preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev (npr. učitelj oblikuje in uporablja ustrezne kriterije ocenjevanja, spremlja in vrednoti napredek učencev na področju usvajanja strategij učenja, učenja socialnih veščin, bralne in informacijske pismenosti) in

- širše profesionalne kompetence (npr. učitelj razvija pozitiven odnos do učencev, verjame v sposobnosti učencev in jih spodbuja, načrtuje, spremlja, vrednoti in uravnava lasten poklicni razvoj) (Pekljaj, 2006).

Nabor kompetenc je služil v raziskavi kot pripomoček za ugotavljanje, v kolikšni meri so te kompetence že razvite pri učiteljih, ki že dalj časa delajo v praksi, ter pri študentih, ki zaključujejo študij (Pekljaj in Puklek Levpušček, 2006). Najpomembnejše ugotovitve raziskave so, da obstajajo pomembne razlike med kompetencami, ki jih učitelj pridobi v času študija, ter kompetencami, ki naj bi jih imel. Med vsemi kompetencami študenti in učitelji najbolj potrebujejo dodatna znanja na področju strategij soočanja in ravnanja z agresivnim in neustreznim vedenjem v razredu, prepoznavanja in ravnanja z otroki s posebnimi potrebami ter na področju učenja učnih strategij. Učitelji tudi poudarjajo primanjkljaj na področju uporabe IKT in spodbujanja računalniške pismenosti, študenti pa primanjkljaj veščin na področju sodelovanja in komunikacije s starši. Daleč najbolje pa so udeleženci raziskave ocenili pridobljeno znanje stroke na svojih področjih. Ti rezultati se v veliki meri skladajo z rezultati mednarodne študije Teachers Matter (OECD, 2005), ki je pokazala, da so učitelji premalo usposobljeni predvsem za individualizirano učenje, za pripravo učencev za samostojno učenje, za delo s heterogenimi oddelki ter za usposabljanje učencev za čim bolj učinkovito uporabo IKT.

1.3 Šola kot vzgojno-izobraževalna institucija in učiteljevo vodenje razreda

Šola je vzgojno-izobraževalna institucija, v kateri poteka **vzgojno-izobraževalni proces**. V tem procesu učitelji sledijo različnim izobraževalnim in tudi vzgojnim ciljem. Vendar pa se zastavlja vprašanje, ali doseganje učnih in vzgojnih ciljev v praksi poteka ločeno ali gre res za dva različna konceptualna okvira ali pa gre za skupen koncept, ki se udejanja v različnih vidikih in oblikah poučevanja. Kroflič (2002) jasno zapiše, da mora šola vzgojo nasloniti na izobraževanje, ne pa je razumeti in izvajati kot samostojno, od izobraževanja ločeno dejavnost. Ob tem pa posebej izpostavi, da »izobraževanja ne razumemo le v smislu učiteljevega vestnega izpolnjevanja nalog, opredeljenih z uradnim kurikulumom, temveč kot kompleksno celoto življenja v šoli, torej kot splet dejavnih odnosov med učenci in učiteljem, učno snovjo, neformalnimi dejavnostmi in simbolnim okvirom načel in pravil, ki tvorijo hišni red šolske skupnosti« (prav tam, str. 108). Pri tem pa avtor izpostavlja, da na načelni ravni ponavadi ni težav v konsenzu o tesni povezanosti vzgojnih in izobraževalnih učinkov pedagoškega procesa, se pa na praktični ravni udejanjanja obeh vidikov pojavljajo številne dileme (Kroflič, 1997).

O organski povezanosti vzgoje in izobraževanja govori tudi opredelitev enega osrednjih pedagoških pojmov – tj. pojma »**vodenje razreda**« (angl. »classroom management«), s katerim opisujemo vlogo učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu. Martin, Sugarman in McNamara (2000) navajajo, da vključuje pojem vodenje razreda vse tiste aktivnosti učitelja v razredu, s pomočjo katerih ta vzpostavlja pozitivno razredno klimo, da lahko v njej teče proces učenja in poučevanja. Učinkovitega vodenja zato tudi ne moremo obravnavati ločeno od aktivnosti poučevanja (Doyle, 1986). Podobno argumentira to povezanost s citatom Oserja tudi Kroflič (1997, str. 8), ko pravi: »Učitelj, ki se usmeri le na didaktična in vsebinska vprašanja poučevanja, bo kratkoročno uspešnejši, dolgoročno

pa bo uspešnejši tisti, ki v poučevanje vključuje tudi skrbi in odgovornost za lastna dejanja.«

Ukvarjanje z učenci, ki motijo pouk s svojim neprimernim ali motečim vedenjem, je ena izmed ključnih skrbi, s katerimi se soočajo učitelji, še posebej učitelji začetniki (Rathvon, 2003). Različne empirične študije kažejo, da porabi učitelj približno polovico vsega časa v razredu za pripravo učencev na pouk, za obravnavo in spoprijemanje z vedenjskimi in drugimi problemi učencev (Gump, 1967; Wragg, 1984), s čimer se neposredno in posredno ukvarja z doseganjem različnih vzgojnih ciljev. Tudi Goodenow (1992) poudarja, da so učenje, razvoj in šolanje bistveno vpeti v socialno matriko in jih ni mogoče ustrezno razumeti izven tega konteksta. Ali kot pravita Tattum in E. Tattum (1992) lahko socializacijske vplive šolskega okolja imenujemo kar **socialni kurikulum**, ki ponuja učencem možnost, da se veliko naučijo o medosebnih odnosih in pravilih socialnega vedenja. Ločevanje učnih in vzgojnih ciljev je torej mogoče le na teoretski ravni, medtem ko se v razredu učni in vzgojni cilji nikakor ne izključujejo, temveč običajno prepletajo.

Učitelj v razredu torej ni le posredovalec učnih vsebin (kar lahko povežemo z učnimi cilji). Če je šola vzgojno-izobraževalna institucija, potem je pomembna tudi njegova vloga na odnosni ravni (kar lahko povežemo z vzgojnimi cilji). V sodobnem pouku je učitelj sodelavec, svetovalac in vzgojitelj, kot strokovnjak in pedagog, ki organizira vzgojno-izobraževalni proces, poučuje učence in uporablja take učne metode, ki učencu omogočajo, da zavestno, z razumevanjem in aktivno usvaja vzgojno-izobraževalne vsebine ter razvija sposobnosti; posebno tiste, ki so povezane s samoizobraževanjem in samovzgojo (Bežen, Jelavić, Pletenac in Kujundžić, 1993, str. 75). Učitelji naj bi pri učencih razvijali: visoko stopnjo kognitivnih sposobnosti, fleksibilnost, intelektualno radovednost, motivacijo za učenje. Poleg tega naj bi učencem pomagali razvijati socialne spretnosti, ki jih potrebujejo, da bi lahko obvladovali težave in stresne situacije, s katerimi se bodo soočili v prihodnosti.

Vloga učitelja v sodobni šoli in ob zasledovanju njenih vzgojno-izobraževalnih ciljev postaja torej vse pomembnejša in hkrati stalno spreminjajoča, kar postavlja učitelje pred nove zahteve. »Če so bili učitelji včasih »vsevedi«, »žive enciklopedije« in podobno, morajo v prihodnje opustiti to vlogo in se preusmeriti k povezovanju znanj, k odpiranju poti za njihovo ustvarjalno uporabo in za izbiro ter osmišljanje množice informacij, s katerimi so zasuti učenci. /... / učitelj ni pred nalogo, da z učenci predela predpisano snov, ampak da pri njih z ustrezno izbiro snovi in metod dela doseže določeno raven znanja in sposobnosti. To daje učiteljem večjo avtonomijo, hkrati pa povečuje zahtevnost njihovega dela» (Svetlik, 1997, str. 17).

Če se navežemo na poglavje o kompetencah učiteljev v družbi znanja, potem lahko zapišemo, da se **kompetentnost učitelja** kaže torej v njegovih spretnostih vodenja in komuniciranja – v tem, kako učinkovito komunicira z učenci in z njimi vzpostavlja pozitivne odnose, kako oblikuje spodbudno učno okolje, pravila, disciplino v razredu, kako zna individualizirati delo s posameznimi učenci itd. (Peklaj, 2006). Le tako bodo lahko učitelji sledili ne le izobraževalnim, temveč vzgojno-izobraževalnim ciljem v šoli.

1.4 Učiteljevo vodenje razreda v povezavi s spremenljivkami pri učencih

Šola predstavlja enega od pomembnih kontekstov otrokovega in mladostnikovega razvoja, saj so zgodnja razvojna obdobja čas izobraževanja, razvijanja intelektualnih potencialov in iskanja lastne poklicne in življenjske poti. Socialni kontekst, družbeno in kulturno okolje, v katerem se posameznik znajde, s svojimi značilnostmi in dinamiko odnosov vpliva na njegov razvoj in vedenje. V svoji ekološki teoriji je Bronfenbrenner (1979, 1986) opredelil različne ravni posameznikovega okolja. Na ravni mikrosistema (t.j. je strukturni sistem, ki mu posameznik neposredno pripada), pomembni drugi s svojimi pričakovanji, normami, vedenji neposredno vplivajo na to, za kar si bo posameznik prizadeval v svojih aktivnostih in kako bo vrednotil svoje rezultate.

Sestavni del šolskega mikrosistema predstavlja otrokova oz. mladostnikova interakcija z učitelji. Številne raziskave v svetu kažejo, da so učiteljske kompetence, ki se nanašajo na različna področja učiteljevega dela v razredu, pomembno povezane z učnimi dosežki učencev in dijakov na kognitivnem, socialnem in motivacijsko-čustvenem področju. Tako so npr. Marchant, Paulson in Rothlisberg (2001) na vzorcu ameriških osnovnošolcev ugotavljajo, da lahko učiteljevo vedenje v razredu, kot se kaže v učiteljevem interesu in podpori učnim aktivnostim učencev, ter učiteljevo postavljanje pravil in konsistentna uporaba disciplinskih strategij pozitivno vplivajo na učenčev zunanjo in notranjo motivacijo pri učenju ter učenčev zaznavo lastne učne kompetentnosti. V raziskavi se je pokazalo, da učiteljeve kompetence v razredu ne vplivajo na učno uspešnost neposredno, ampak posredno preko spodbujanja pozitivne naravnosti učencev do učenja in dajanja takšnih povratnih informacij učencem, ki bodo pri učencih utrjevale zaznano zmožnost, da se lahko uspešno učijo. Podobno ugotavlja tudi K. R. Wentzel (2002), ki je izpostavila dve odločilni dimenziji, ki vplivata na motivacijska prepričanja učencev ter njihovo vedenje v razredu: učiteljeva visoka pričakovanja glede dosežkov učencev (v smislu pričakovanja, da učenci resnično izkoristijo vse svoje potenciale za učenje) ter vrsta povratnih informacij, ki jih učitelji dajejo svojim učencem o njihovem učnem delu in učni uspešnosti. V raziskavi avtorica ugotavlja, da omenjene učiteljske kompetence pozitivno vplivajo na učenčev interes za učenje, usmerjenost v obvladovanje učne snovi, učenčev odgovornost, da sledi pravilom v razredu in učno uspešnost. Prav tako pa je bilo negativno dajanje povratne informacije povezano z manjšo odgovornostjo za sledenje pravilom v razredu, manjšo mero prosocialnega vedenja v razredu (v smislu nudenja pomoči drugim), večjo mero neodgovornega agresivnega vedenja in z nižjo učno uspešnostjo.

Nizozemski psiholog Wubbels je eden redkih raziskovalcev, ki so v preteklih desetletjih sistematično preučevali vpliv učiteljskih kompetenc na akademske in psihosocialne dosežke učencev v evropskem prostoru. V svojih raziskavah (npr. Wubbels in Levy, 1993) ugotavlja, da lahko oblike učiteljevega vedenja v razredu delimo na dve temeljni dimenziji:

- **dimenzija bližine**, ki kaže na stopnjo sodelovanja oziroma povezanosti med tistimi, ki komunicirajo in jo označujeta pola sodelovanje – nasprotovanje;
- **dimenzija vpliva**, ki nakazuje, kdo vodi in kontrolira komunikacijo ter kako pogosto to počne; vedenje na tej dimenziji označujeta pola dominantnost in submisivnost/podredljivost.

Na osnovi teh dveh dimenzij je Wubbels s sodelavci operacionaliziral osem temeljnih dimenzij učiteljevega vedenja v razredu. Konstruiral je vprašalnik za merjenje omenjenih dimenzij, ki ga lahko rešujejo tudi učenci (tj. ocenjujejo kompetence svojih učiteljev). V študiji se je pokazalo, da zlasti učiteljevo dobro vodenje razreda, pripravljenost pomagati učencem pri učnih aktivnostih, sodelovalen in empatičen odnos z učenci ter postavljanje pravil v razredu doprinašajo k boljšim učnim dosežkom učencev. Motivacijski in socialno-čustveni vidik učenja (razredno vzdušje, pripravljenost medsebojnega sodelovanja, zadovoljstvo s poukom) pa je napovedovala tudi dimenzija dopuščanja samostojnosti učencev. V študiji, v kateri smo preučevali vpliv učiteljskih kompetenc na učne dosežke in odnos do učenja pri slovenskih osnovnošolcih in srednješolcih, smo ugotovili, da osnovnošolci zaznavajo več učiteljske podpore in pomoči pri učenju ter večjo mero dopuščanja samostojnosti pri učnih aktivnostih kot srednješolci (Puklek Levpušček, 2004). Prav tako so zlasti učiteljeve spodbude pri učenju ter dopuščanje samostojnega dela pomembno napovedovale učenčevo zaznavo lastne učne učinkovitosti ter notranjo motivacijo za učenje.

V nadaljevanju bomo nekoliko podrobneje predstavili nekatere empirične izsledke o povezanosti med učiteljevim vodenjem ter spremenljivkami pri učencih (učni uspeh učencev, motivacija ter psihosocialne spremenljivke).

1.4.1 Učiteljevo vodenje in učni uspeh učencev

Številne raziskave kažejo, da so učiteljske kompetence, ki se nanašajo na različna področja učiteljevega dela v razredu, pomembno povezane z učnimi dosežki učencev in dijakov. Pri sintezi raziskovalnih rezultatov je smiselno upoštevati predvsem metaanalitične študije, ki povežejo rezultate številnih posameznih raziskav oz. eksperimentov in vključujejo kontrolno in eksperimentalno skupino ter rezultate pred- in post-testov merjenih spremenljivk. Metaanalitične študije s področja učenja in metod učenja so dokaj pogoste, ker vključujejo dobro definirane odvisne in neodvisne spremenljivke. Za pedagoško prakso pa so še zlasti pomembne ugotovitve, ki se nanašajo na velikost učinka, ki kaže povprečno velikost določenega učinka, izračunano na podlagi številnih študij. Cohen (1988) priporoča, da pri ocenjevanju velikosti učinka v vedenjskih znanostih upoštevamo, da pomeni 0,20 majhen učinek, 0,50 srednji učinek in 0,80 velik učinek. Za pedagoško prakso pa avtorji predlagajo, da mora velikost učinka presegati 0,33, da ima praktično vrednost (Springer, Stanne in Donovan, 1999).

Za našo raziskavo so še posebej pomembni rezultati, ki jih navajata Marzano (2000) in Walberg (2003) in se nanašajo na kakovost poučevanja. V spodnji tabeli so prikazane vrednosti velikosti učinkov za različne oblike in metode, ki jih pri pouku uporabljajo učitelji ter njihov učinek na učne rezultate.

Tabela 1. Učinki kakovosti poučevanja (velikosti učinkov za različne oblike in metode poučevanja) na učenje (povzeto po Marzano, 2000, str. 63; Walberg, 2003, str. 50).

Načini poučevanja	Velikost učinka
Elementi uspešnega učenja	
1. Namigi:	1,25 ^W
• Začetno preverjanje	0,48 ^W
• Aktivacija predhodnega znanja	0,59 ^M
• Postavljanje ciljev	0,40 ^W
• Uporaba neverbalnih ponazoril (zemljevidi, slike)	0,75 ^M
2. Podkrepljevanje	1,17 ^W
• Spodbujanje napora in pohvale	0,80 ^M
3. Korektivna povratna informacija	0,94 ^W
• Postavljanje ciljev in dajanje povratne informacije	0,61 ^M
• Ocenjene naloge	0,78 ^W
• Pogosto ocenjevanje	0,49 ^W
4. Vključenost	0,88 ^W
• Ugotavljanje podobnosti in razlik	1,61 ^M
• Povzemanje in zapisovanje	1,00 ^M
• Postavljanje in preizkušanje hipotez	0,61 ^M
• Dodatno spraševanje	0,40 ^W
• Naloga in vaja	0,77 ^M
• Naloga z učiteljevimi komentarji	0,83 ^W
• Predpisane naloge	0,28 ^W
Načini učenja	
Sodelovalno učenje	0,73 ^M
Učenje usmerjeno v obvladovanje (angl. "mastery learning")	0,73 ^W
Računalniško podprto učenje:	
• za nižje razrede OŠ	1,05 ^W
• za učence s posebnimi potrebami	0,66 ^W
Poučevanje	
Tradicionalno poučevanje	0,71 ^W
Poučevanje za spodbujanje razumevanja	0,55 ^W

Opombe. ^M – Marzano, 2000; ^W – Walberg, 2003.

Najbolj temeljni elementi, ki so v različnih raziskavah izkazali največji učinek na proces učenja, so namigi, vključenost v učenje, povratne informacije za korekcijo napak ter podkrepitve. Namigi oz. razlaga, kaj se je pri določeni učni snovi potrebno naučiti in kako najbolje to dosežemo, so osnova vsakega učenja. Če želimo, da bodo naši učenci dosegli učne cilje, da bodo povezali snov z znanjem, ki ga že imajo znotraj nekega področja, ter z drugimi področji, potem jim mora učitelj pri tem pomagati tako, da jim jasno in nazorno predstavi te cilje (npr. naučiti se angleških besed, ki so povezane z delovanjem avtomobila). Za uspešen začetek učenja pa je potrebno tudi ugotoviti predhodno znanje učencev in ga uporabiti za nadaljnjo razlago. Poleg ciljev pa je

učencem potrebo pokazati tudi pot, po kateri te cilje lahko dosežejo oz. jih naučiti strategij učenja (npr. ponavljanje, uporaba asociacij, ponazoril). Učitelj to najlažje naredi s pomočjo modeliranja teh strategij v procesu razlage oz. reševanja problemov pri pouku (npr. pri učenju novih besed povezanih z avtomobilskimi deli pri angleščini: klasifikacija različnih avtomobilskih delov v skupine in sočasna uporaba slik).

Aktivno učenje (angl. »engagement«) raziskovalci opredeljujejo na različne načine: kot čas, ki ga učenci namenijo izvajanju določene naloge v šoli, domačim nalogam; s kognitivnimi oz. z metakognitivnimi strategijami, ki jih pri učenju uporabljajo, pri socialnem učenju pa z aktivnim poslušanjem, dajanjem povratne informacije, dajanjem podpore, jasnim in enoznačnim sporočanjem, reševanjem konfliktov v situacijah socialnega učenja. Aktivna vključenost v miselne ali socialne situacije je pogoj za izgradnjo lastne miselne strukture (Piaget, 1956; Vigotski, 1983). Brez aktivnega ponavljanja ter uporabe elaboracijskih in organizacijskih strategij učenec ne more vključiti informacij v dolgoročni spomin na tak način, da bi jih takrat, ko jih potrebuje, uspešno priklical in uporabil (Weinstein in Mayer, 1986).

Druga dva ključna elementa uspešnega učenja, povratna informacija ter pohvala, pa izhajata iz teorije instrumentalnega učenja, ki predpostavlja, da posledice našega vedenja določajo, da se bo to vedenje še utrdilo (Skinner, 1953, 1987). Učenci pri učenju, posebej pa v začetnih fazah učenja neke nove aktivnosti (branje, pisanje, računanje) ali pa pri učenju zahtevnejše snovi, potrebujejo povratno informacijo o tem, kako uspešno so opravili neko nalogo, kaj še ni bilo v redu ter kako to popraviti. Prav tako pa so za vztrajanje pri učnih aktivnostih pomembne pozitivne podkrepitve v obliki učiteljeve pozornosti, pohval, tudi ocen. Naloge, ki jih učenci delajo v šoli ali pa doma, pripeljejo do boljšega znanja takrat, ko učenci dobijo tudi povratno informacijo in podkrepitev v zvezi z opravljeno nalogo. Bistveno manj pa vplivajo na znanje naloge, ki jih učitelji samo predpišejo, kasneje pa ne preverijo ali so jih učenci naredili in ne dajo povratne informacije o njihovi pravilnosti, ker s tem sporočajo učencem in jih utrjujejo v prepričanju, da naloga ni potrebno delati.

Med različnimi načini učenja Walberg (2003) in Marzano (2000) izpostavljata sodelovalno učenje, učenje usmerjeno v obvladovanje, računalniško podprto učenje, pa tudi uspešnost dobro izvedenega tradicionalnega pouka.

Sodelovalno učenje oz. učenje v interakciji je uspešno zato, ker lahko v skupinah učencev dosežemo večjo aktivnost učencev, ko morajo svoje ideje, predpostavke razlagati drugim, učenci večkrat ponovijo snov in si jo bolje zapomnijo, primerjajo, selekcionirajo različne ideje, ugotavljajo podobnosti in razlike, se postavljajo v perspektivo drugega ter rešujejo miselne konflikte, ki izhajajo iz različnih pogledov in stališč (Pekljaj in sod., 2001). O potencialih, ki jih ta oblika učenja pomeni za učne dosežke, bomo podrobneje govorili v nadaljevanju.

V obvladovanje usmerjeno učenje vključuje vse štiri zgoraj omenjene elemente uspešnega učenja (namigi, podkrepljevanje, povratna informacija in vključenost učencev), obenem pa zahteva tudi obvladovanje učne snovi, preden lahko učenec napreduje na naslednjo snov. To lahko pomeni, da posamezni učenec porabi tudi do petkrat več časa za nalogo, dobi več navodil, povratne informacije in podkrepitve. Rezultati tega učenja so v veliki meri odvisni od učiteljeve sposobnosti, da dobro

opredeli učno nalogo, razdeli učno snov na manjše dele za posamezne učne cilje, načrtuje poučevanje in daje povratne informacije, dokler učenec ne obvlada snovi (npr. 90 %) ter oblikovanje končnega preizkusa, na katerem učenec dokaže, da obvlada učno snov (Santrock, 2006). Posebno uspešno se je v obvladovanje usmerjeno učenje pokazalo za učence s težavami pri branju (Schunk, 2000).

Tudi računalniško podprto učenje ima lahko v primerjavi s tradicionalnim učenjem prednosti, ker kombinira in zagotavlja te posamezne elemente uspešnega učenja vsakemu učencu posebej. Lahko je učinkovito v vseh starostnih obdobjih, še posebej pa se je pokazalo uspešno pri mlajših učencih ter učencih s posebnimi potrebami (npr. učenci z učnimi težavami – motnje branja in pisanja).

Tradicionalno poučevanje ima pozitiven vpliv na učne dosežke takrat, ko je sestavljeno iz vseh pomembnih faz:

- a) dnevnega preverjanja, pregleda nalog ter ponovne razlage, če je to potrebno;
- b) razlage oz. predstavitve nove snovi ali novih veščin v majhnih korakih;
- c) vodene vaje, ki jo nadzoruje učitelj;
- d) povratne informacije o napakah ter pozitivne podkrepitev;
- e) samostojnega izvajanja oz. vaje, šolskega in domačega dela, ki mora biti opravljeno z več kot 90 % uspešnostjo;
- f) pogostimi preverjanji: tedenskimi in mesečnimi.

Podobne pozitivne učinke ima tudi poučevanje za spodbujanje razumevanja, ki vključuje:

- a) modeliranje želenega vedenja oz. strategij (npr. načrtovanja eksperimentov);
- b) vodeno prakso, ki jo samostojno izvaja učenec pod nadzorom učitelja (npr. izvajanje eksperimenta, ki so ga načrtovali skupaj v šoli) in
- c) uporabo, ko učenec samostojno izvaja določeno aktivnost (npr. samostojno izvajanje eksperimenta, ki so ga načrtovali učenci sami ali v skupini).

Tradicionalno poučevanje se bolj sklada s transmisijskim modelom poučevanja, razlaga za spodbujanje razumevanja pa vključuje tudi kognitivno konstruktivistične elemente, podporo (»scaffolding«) in kognitivno vajeništvo (Rogoff, 1990).

H. Patrick, A. Ryan in A. Kaplan (2007) so pri učencih v petem razredu osnovne šole preučevale, kako je zaznavanje učiteljeve podpore pri učenju in njihove čustvene podpore, spodbujanje medosebnega spoštovanja, spodbujanje interakcije pri učenju in tudi zaznavanje podpore sošolcev povezano z aktivnostjo učencev v razredu (tj. z njihovo uporabo samoregulacijskih strategij ter z interakcijami, povezanimi z izvajanjem nalog) ter z uspehom pri matematiki. Avtorice so v raziskavo vključile tudi motivacijske vidike in sicer učno samoučinkovitost, ciljno usmerjenost v izkazovanje obvladanja ter socialne vidike (socialno samoučinkovitost v odnosih z učitelji in socialno samoučinkovitost v odnosih z vrstniki). Zaznana učiteljeva podpora, njegovo spodbujanje interakcije in zaznana podpora vrstnikov so bili povezani z obema oblikama vedenja v razredu, z uporabo samoregulacijskih strategij ter z interakcijo, povezano z izvajanjem nalog, preko nje pa z učnim uspehom učencev pri matematiki. Raziskava je tudi pokazala, da sta mediatorski variabli, ki pojasnjujeta to povezavo, posameznikova ciljna usmerjenost v izkazovanje obvladovanja in učna samoučinkovitost. Samoučinkovitost v odnosih z vrstniki pa je mediatorska variabla med učiteljevim

spodbujanjem interakcije, spodbujanjem vzajemnega spoštovanja, zaznavanjem podpore vrstnikov ter interakcijo, povezano z nalogo in uspehom.

Tudi raziskovalka Kathryn R. Wentzel, ki je proučevala povezanost učiteljevega vedenja v razredu z učnimi dosežki učencev, ugotavlja dosledne povezave na tem področju v različnih starostnih skupinah učencev, tudi pri mladostnikih. K. R. Wentzel ugotavlja, da zlasti dimenzije učiteljevega vedenja, kot so izražena visoka pričakovanja glede učnih dosežkov ob upoštevanju individualnih razlik med učenci ter dajanje konstruktivne in spodbudne povratne informacije, dosledno pojasnjujejo večjo motivacijo učencev za učenje, boljše učne uspehe, višje izobraževalne aspiracije ter prizadevanja učencev po socialno odgovornem obnašanju (Wentzel, 2002).

1.4.2 Učiteljevo vodenje in motivacija učencev

Način učiteljevega dela v razredu ter odnos, ki ga učitelj vzpostavlja z učenci, pomembno sooblikujeta tudi motivacijo učencev za učenje ter zanimanje za predmet, ki ga učitelj poučuje.

Učitelj je oseba, ki zlasti mlajšim učencem predstavlja pomemben model za odnos do izobraževanja in učenja. Za mlajše učence je učitelj odrasla oseba, ki veliko ve, jih vodi in usmerja, zna odgovoriti na njihova vprašanja, ter oseba, ki ji lahko zaupajo. Mlajši učenci tudi vrednotijo svojo uspešnost in ustvarjajo svoj položaj v razredu na osnovi učiteljevih pohval in naklonjenosti. Ker je v obdobju poznega otroštva izgrajevanje učne kompetentnosti pomembna psihosocialna naloga, mlajši učenci sprejmejo učitelja kot tisto pomembno figuro, ki jim omogoča izražanje njihovih sposobnosti in zamisli, potrjevanje lastne vrednosti ter razvijanje novih znanj in veščin. Mlajši učenci želijo biti pri učitelju priljubljeni, zato se trudijo, da s svojim vedenjem sledijo njegovim zahtevam in navodilom. Ob vstopu v mladostništvo pa učitelj začne izgubljati avtoriteto, zlasti če jo gradi na moči nagrajevanja in kaznovanja ter na neizpodbitni strokovni avtoriteti (Gordon, 1983). V ospredje stopijo drugi interesi in druge pomembne osebe (vrstniki, idoli), s pomočjo katerih mladostnik razvija osebno identiteto in določa vrednotne in interesne prioritete, motivacija za učenje pa upada. Kljub temu, da učitelji ponavadi ne predstavljajo oseb, s katerimi mladostnik vzpostavlja diadni zaupni odnos (kot je to značilno za odnos s starši in vrstniki), in ta odnos ni nujno vzajemno pozitiven, pa učitelji v določeni meri še vedno ohranjajo pomembno socializacijsko funkcijo. Tako nizozemski raziskovalci (Tartwijk, Brekelmans in Wubbels, 1998; Wubbels, Brekelmans in Hooymayers, 1991) ugotavljajo, da je učiteljevo vodenje v razredu povezano tako z učnimi dosežki učencev kot z njihovo motiviranostjo za učenje. Motiviranost učencev za predmet zlasti spodbujajo dimenzije učiteljevega vedenja v razredu, kot so spodbujanje iniciativnosti in odgovornosti učencev, empatičnost do učencev, pomoč učencem ter strukturirano vodenje razreda. Učiteljevo vodenje, za katerega je značilna konfliktnost v odnosu z učenci (npr. pogosto učiteljevo izražanje nezadovoljstva in slabe volje, pogosto opominjanje, grožnje in kaznovanje, učiteljeva negotovost), pa je bilo negativno povezano z motivacijo učencev za predmet (Wubbels in sod., 1991).

Tudi v slovenski študiji (Puklek Levpušček in Zupančič, v tisku) smo ugotovili, da vedenje učiteljev v razredu in motivacijska prepričanja učiteljev pomembno napovedujejo motivacijska prepričanja učencev o predmetu, zaznano učno

samoučinkovitost ter učno uspešnost pri predmetu. Osmošolci, ki so višje ocenili učiteljevo oporo in pomoč pri pouku matematike, so bili tudi bolj usmerjeni k obvladovanju učne snovi ter so bili učno bolj uspešni pri matematiki. Prav tako so osmošolci, ki so višje ocenili učiteljeve spodbude k obvladovanju in razumevanju učne snovi ter učiteljev pritisk k maksimalnemu razvoju učenčevih potencialov in sprotne učenju, pokazali več zaznane učne samoučinkovitosti pri matematiki, usmerjenosti k obvladovanju učne snovi ter boljšo učno uspešnost pri matematiki. Zaznane učiteljeve spodbude k obvladovanju in razumevanju ter pritisk h kakovostnem učenju so učinkovali na učno uspešnost pri matematiki predvsem posredno, preko vpliva na zaznano učno samoučinkovitost učencev. Z usmerjanjem učencev v poglobljanje in obvladovanje učne snovi ter z visokimi pričakovanji glede prizadevnosti učencev in kakovostnega učenja učitelji torej pozitivno učinkujejo na zaznave učencev o lastnih zmožnostih in možnostih uspeha pri določenem predmetu. Pozitivna motivacijska prepričanja učencev o lastnih učnih zmožnostih in možnostih uspeha pri predmetu pa nato pozitivno učinkujejo na učno uspešnost pri predmetu.

Učiteljevo vodenje razreda je torej pomembno povezano z učno motivacijo učencev in stališči, ki jih učenci razvijajo v odnosu do učne snovi, predmeta in šole kot ustanove. Pomembna pa so tudi pričakovanja, ki jih učitelji razvijajo v odnosu do učencev. Učitelji za določene učence menijo, da imajo dobre sposobnosti, da bodo uspešni in da z njimi ne bodo imeli težav. Druge učence označijo kot manj sposobne in vedenjsko težje obvladljive. Pričakovanja o učencih se ustvarjajo na podlagi različnih informacij, ki jih učitelj pridobiva iz okolja (npr. na podlagi mnenja učiteljev, ki so učili ali že nekaj časa učijo te učence, izkušnje s sorodniki učencev), pa tudi na osnovi prvega vtisa o učencih, prejšnjih učenčevih dosežkov ter učiteljevih bazičnih prepričanj o tem, kaj učence sploh motivira za učenje (ali so to predvsem zunanje ali notranje pobude). Pričakovanja se izrazijo tudi v učiteljevem vedenju. Tako se je v raziskavah pokazalo, da so učitelji bolj prijazni in spodbudni ter posvečajo več pozornosti in čakajo dalj časa na odgovor pri učencih, do katerih imajo visoka pričakovanja (Rowe, 1974).

Učitelj lahko pri učencih spodbuja tako zunanjo kot notranjo motivacijo za učenje. Nekateri predmeti ali določene vrste učne snovi so za učence zanimivi sami po sebi (imajo intrinzično vrednost) in učenci ne potrebujejo veliko zunanjih pobud za učenje. Nekateri učenci sami uravnavajo učenje, ker imajo visoko izraženo usmerjenost v bodočo vrednost učenja (npr. pripravljani so se učiti tudi manj zanimiv predmet ali učno snov, ker menijo, da jim bo koristila v prihodnosti). Veliko učne snovi v šoli pa je takšne, pri kateri učenci ne zaznavajo njene uporabne vrednosti ali se jim dolgoročna vrednost učne snovi, kot jo predstavi učitelj, zdi preveč abstraktna nejasna in oddaljena. Notranja motiviranost za učenje tudi razvojno upada, zlasti v obdobju zgodnjega mladostništva oz. na predmetni stopnji osnovne šole (Eccles, Wigfield, Midgley, Reumen, MacIver in Feldlaufer, 1993). J. Eccles pripisuje omenjen upad neujemanju danih možnosti v šolskem kontekstu z razvojnimi potrebami mladostnika. V ameriškem kontekstu ugotavlja, da se v primerjavi z razredno stopnjo na predmetni stopnji zmanjša število nalog, ki bi zahtevale uporabo kompleksnih kognitivnih zmožnosti. Učitelji zaupajo mladostniku v manjši meri kot mlajšemu šolarju, zato se v višjih razredih osnovne šole poveča učiteljev nadzor in discipliniranje. Odnosi med učitelji in učenci postanejo manj osebni (kar je tudi posledica organizacije pouka), učenci pa tudi v manjši meri sodelujejo pri sprejemanju odločitev v razredu. S prehodom na predmetno stopnjo se tudi poveča socialna primerjava, tekmovalnost in ukvarjanje učencev z lastno

učno kompetentnostjo. Zlasti zaznano neskladje med mladostnikovo željo po samostojnejšem učenju in sprejemanju odločitev ter njegovo zaznavo možnosti udejanjiti to željo, vodi v zniževanje notranje motivacije za učenje. To se mnogokrat dogaja v razrednem kontekstu, kjer je poudarek na nadzoru učenčevega vedenja in ne na možnosti izbire, v razredu, v katerem je zanemarjen odnosni vidik komunikacije in so učitelj in učenci bolj usmerjeni v dosežke in primerjavo z drugimi kot v obvladovanje. Pomembno je, da se učitelj zaveda vseh omenjenih omejitev, ki izvirajo tako iz mladostnikovih potreb kot tudi iz spremenjene organizacije pouka na predmetni stopnji. Vendar pa lahko s kompetentnim vodenjem razreda vsaj delno poveča zanimanje učencev za predmet in učno snov.

1.4.3 Učiteljevo vodenje in psihosocialni razvoj učencev

O povezanosti med učnimi in socialnimi spremenljivkami v pedagoških situacijah K. Wentzel (2003) piše o naslednjih možnih povezavah:

- socialna kompetentnost lahko predstavlja osnovo za razvoj učne kompetentnosti: npr. socialna odgovornost pomeni upoštevanje pravil in ustaljenih postopkov za izvajanje učnih dejavnosti, kar posledično vodi do večje učne uspešnosti, prav tako pa npr. prosocialno in odgovorno vedenje učencev ustvarja bolj ugoden kontekst za učenje, saj se učitelji lahko osredotočijo bolj na poučevanje kot na vzdrževanje discipline in od takega pouka učenci več odnesejo;
- učna kompetentnost lahko vodi v uporabo socialno primerne vedenja, saj se učenci lahko dokazujejo na učnem področju;
- socialna in učna kompetentnost lahko vzajemno vplivata druga na drugo.

Pri raziskovanju povezanosti učnih in socialnih spremenljivk pa so se avtorji pogosto osredotočili prav na preučevanje učnih ciljev v primerjavi s socialnimi cilji. Pri tem K. Wentzel (1998) opredeljuje socialne cilje kot prizadevanje, da bi se vedli na prosocialen in socialno odgovoren način. Takšni socialni cilji, kot je npr. doseči sprejetost s strani socialnega okolja, oblikovanje prijateljskih odnosov ali odgovorno vedenje do drugih, imajo mnogo skupnega z učnimi cilji. K. Wentzel (1993) ugotavlja, da se prosocialno vedenje, kot je npr. pripravljenost sodelovati in se podrediti drugim, pozitivno povezuje z učno uspešnostjo.

Vendar pa dejanska narava povezanosti med učnimi in socialnimi spremenljivkami, kot navaja omenjena avtorica (2003), še vedno ni zadostno empirično dokazana. Odprto ostaja vprašanje o tem, ali uspešnost v medosebnih odnosih učinkuje na učno uspešnost oz. ali je učni uspeh tisti, ki vodi v socialno kompetentnost. Vendar pa je avtorica iz analize obstoječih študij, ki kažejo, da socialne spretnosti ob vstopu v šolo vsaj do neke mere vplivajo na učno uspešnost učencev ter da različni posegi, ki so imeli za cilj izboljšati učno uspešnost, niso rezultirali tudi v izboljšanju socialnih spretnosti, zaključila – podobno kot teorija samodoločanja, da je vsaj do določene mere socialna kompetentnost predhodnik učne kompetentnosti.

Med socialnimi spremenljivkami je pomembno definirati dva pojma: socialno kompetentnost in socialne spretnosti. Socialna kompetentnost in socialne spretnosti sta pojma, ki se ju pogosto uporablja kot sinonima, čeprav raziskovalci poudarjajo, da gre za različna pojma (Merrell in Gimpel, 1998).

Socialna kompetentnost je večdimenzionalen konstrukt, ki ga sestavlja vrsta vedenjskih, kognitivnih in emocionalnih značilnosti, ki so nujne in potrebne za razvoj ustreznih socialnih odnosov. Zato Merrell (1999) pravi, lahko socialno kompetentnost opredelimo kot splošno mero kvalitete posameznikovega socialnega vedenja. Pri **socialnih spretnostih** pa gre za situacijsko specifična vedenja, ki napovedujejo in/ali se povezujejo s pomembnimi socialnimi izhodi, kot so npr. socialna sprejetost, priljubljenost, ocena vedenja s strani pomembnih drugih (Merrell in Gimpel, 1998).

Socialne spretnosti so torej tiste, ki učencu omogočajo bolj učinkovito funkcioniranje tako znotraj vrstniške skupine, kot tudi v odnosih z odraslimi. Še več, mladostniki, ki niso uspeli razviti ustreznih socialnih spretnosti in izražajo antisocialno vedenje, predstavljajo rizično skupino za številne negativne izide, ki lahko močno spremenijo njihova življenja. Tako so npr. neustrezne socialne spretnosti povezane s težavami na področju učnega uspeha in šolske prilagojenosti, izpadom iz šolskega sistema, vrstniškim zavračanjem, depresivnostjo in anksioznostjo, premajhno zaposljivostjo ali nezaposlenostjo, problemi na področju duševnega zdravja, neustrezno socialno podporo, nezadovoljujočimi medosebnimi in družinskimi odnosi (Merrell, 2002; Rathvon, 2003). Delovanje v smeri spodbujanja posameznikove večje socialne kompetentnosti zato ni le naloga družine ali nekaj, kar se vsak posameznik nauči bolj ali manj uspešno po »metodi lastne kože«, temveč imajo v tem procesu pomembno vlogo tudi vzgojno-izobraževalne institucije, znotraj njih pa pedagoški delavci, ki vodijo vzgojno-izobraževalni proces.

O pomenu in povezanosti učiteljevega vodenja razreda in socialnih spremenljivk pri učencih govorijo tudi nekatere empirične raziskave. Tako sta npr. Hamre in Pianta (2001) v longitudinalni raziskavi, v kateri sta ugotavljala vpliv zgodnjih odnosov z učiteljem v vrtcu na socialne in učne dosežke do osmega razreda, ugotovila, da so učenci, ki so imeli negativne odnose z učitelji (prisotnost konfliktov in prevelika odvisnost otrok), imeli tudi več vedenjskih težav (motenje pouka, izostajanje, agresivno vedenje) in učnimi rezultati skozi vseh osem let šolanja. Podobno ugotavlja tudi K. R. Wentzel, ki je v longitudinalnih študijah potrdila pomemben učinek, ki ga ima podporen učitelj zlasti na mladostnikov trud, ki ga vloži v šolsko delo, prosocialno vedenje ter socialno odgovorno obnašanje (Wentzel, 1997).

Zanimive so tudi raziskave, v katerih so ugotavljali, da učenčevo socialno sprejetost v razredu pomembno določa tudi vedenje učitelja do tega posameznika (Weiner, Graham, Taylor in Meyer, 1983, White in Kistner, 1992, v White, Sherman in Jones, 1996). Nepriljubljeni učenci dobivajo od učiteljev več negativnih povratnih informacij, medtem ko so priljubljeni učenci s strani učiteljev deležni več pozitivnega ojačevanja. Učiteljevo vedenje do določenega učenca pa še posebej močno vpliva na zaznavo tega učenca s strani njegovih vrstnikov pri predšolskih in mlajših šolskih otrocih, za katere je značilno, da bolje sprejemajo učence, ki z učiteljem vzpostavijo boljši, manj konflikten odnos (Birch, 1997; Ladd, Birch in Buhs, 1999; Taylor, 1989, v Hughes, Cavell in Willson, 2001).

1.5 Raziskovalni problem in cilji

Pomanjkljivost dosedanjih raziskav na področju proučevanja vloge učiteljskih kompetenc pri razvijanju intelektualnih in osebnostnih potencialov učencev je bila vključenost le določenega spektra učiteljskih kompetenc. Manj pa je raziskovalnih podatkov o tem, kako učitelj s svojim načinom poučevanja (didaktičnimi pristopi), dajanjem povratnih informacij učencem o njihovih učnih dosežkih, upoštevanjem individualnih razlik pri učenju ter spodbujanjem spretnosti učenja vpliva na razvijanje različnih akademskih in socialnih spretnosti učencev.

Prav tako je pomembno nadaljnje preučevanje različnih učiteljskih kompetenc, kot jih zaznavajo učenci na različnih starostnih ravneh. V luči gimnazijske prenove, ki v Sloveniji trenutno poteka, je pomembno ugotoviti, katere vidike učiteljskih kompetenc bo potrebno okrepiti s stalnim strokovnim izobraževanjem, da bomo lažje dosegali cilje, ki so zapisani v izhodiščih prenove gimnazijskega programa (Komisija za pripravo koncepta nadaljnega razvoja gimnazijskega programa in umeščenost splošne izobrazbe v srednješolske programe, 2006). Naj naštejemo le nekatere cilje, ki so zapisani v dokumentu: zagotavljanje funkcionalne pismenosti, razvoj kompetenc za pridobivanje in uporabo znanja, preprečevanje družbene izključenosti, razvoj veščin timskega dela, razvoj sposobnosti razumevanja človeka in sveta idr.

Pomembno vprašanje pri proučevanju učiteljskih kompetenc pa je tudi, kako oz. na kakšen način te kompetence razvijamo pri bodočih učiteljih v času njihovega študija, kakšni so učinki metod in načinov univerzitetnega izobraževanja ter kaj v izobraževanju učiteljev lahko izboljšamo. Bolonjska prenova učnih programov in tudi programov izobraževanja učiteljev je priložnost, da izboljšamo kakovost izobraževanja učiteljev, zato smo v raziskavo vključili tudi empirično študijo pedagoške prakse izobraževalcev učiteljev in njihovih strategij poučevanja ter razvijanja kompetenc bodočih učiteljev.

V raziskavi smo:

- na primeru predmeta Psihologija za učitelje, ki sodi v program pedagoško-psihološko-didaktičnega usposabljanja, ugotavljali, v kolikšni meri razvijamo pri tem predmetu kompetence timskega dela, uporabe IKT, spremljanja in vrednotenja napredka oz. dosežkov, vodenja skupine, priprave in izvedbe učne ure;
- ugotavljali odnos med motivacijo študentov, njihovo vključenostjo v delo pri predmetu ter njihovimi dosežki;
- operacionalizirali tiste učiteljske kompetence, s pomočjo katerih lahko merimo učiteljevo učinkovitost vodenja razreda. Izdelali smo vprašalnik, ki opisuje učiteljske kompetence v takšni obliki, da jih lahko ocenjujejo tudi učenci. Pri tem smo sledili načinu konstruiranja podobnih vprašalnikov v drugih kulturnih okoljih (npr. Wubbelsov vprašalnik učiteljevega vedenja v razredu) in hkrati upoštevali nekatere specifičnosti učiteljevega dela v slovenskem šolskem sistemu;
- ugotavljali razlike v zaznanih učiteljskih kompetencah v osnovnošolski in srednješolski populaciji ter razlike v motivaciji za učenje, socialnih spretnostih ter znanju učencev v osnovni in srednji šoli;
- ugotavljali povezanost zaznanih učiteljskih kompetenc s posameznimi dimenzijami učne motivacije učencev, njihovega vedenja in učnih dosežkov;

- ugotavljali vlogo učiteljskih kompetenc pri spodbujanju uresničevanja različnih vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli, kot so motivacija za učenje, vedenje učencev (socialne veščine in asocialno vedenje) ter znanje;
- izdelali model posrednih in neposrednih vplivov učiteljskih kompetenc na učne dosežke učencev in dijakov.

V raziskavo smo vključili dva različna vzorca: vzorec študentov ter vzorec učencev in dijakov. Na vzorcu študentov smo ugotavljali pridobivanje učiteljskih kompetenc v času študija pri enem od temeljnih predmetov v času pedagoškega študija. Na vzorcu dijakov in študentov pa smo ugotavljali zaznavanje učiteljevih kompetenc pri dveh temeljnih šolskih predmetih ter povezanost teh zaznanih kompetenc z doseganjem motivacijskih, socialnih in spoznavnih ciljev v šoli.

VZOREC ŠTUDENTOV

2.0 METODA

2.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 269 študentov pedagoških smeri, ki na Filozofski fakulteti v Ljubljani obiskujejo 2. letnik. V vzorcu prevladujejo študentke (N = 217), študentje pa predstavljajo le 15 % vzorca (N = 39). Nekaj udeležencev ni posredovalo podatka o spolu (N = 13). Največ sodelujočih študentov študira jezike (49, 2 %), petina študentov prihaja iz humanističnih in družboslovnih smeri (21,9 %), 28, 9 % študentov pa v svojem študiju kombinira jezik in eno izmed humanističnih ali družboslovnih smeri.

V raziskavi so sodelovali študentje pedagoških smeri, ki v 2. letniku opravljajo obveznosti pri predmetu Psihologija za učitelje. 73,5 % študentov je poročalo, da so v preteklosti že imeli izkušnje s poučevanjem. Največ študentov (56,4 %) poroča o izkušnji z učnimi inštrukcijami. Ostale vrste izkušenj s poučevanjem so prisotne le v manjši meri (študentje poročajo o njih v manj kot 10 %): poučevanje v jezikovni šoli, poučevanje glasbenega instrumenta, poučevanje plesa, delo v vrtčevski skupini, vodnik pri tabornikih idr. 36,5 % študentov je poročalo, da želijo opravljati poklic učitelja vse življenje, 39,7 % študentov pa poroča, da učiteljski poklic sicer želijo opravljati, vendar le za določeno obdobje. Približno petina študentov poroča, da bi učiteljski poklic opravljali le v primeru, če ne bi našli bolj zelene službe, zelo malo pa je študentov, ki učiteljskega poklica nikakor ne želijo opravljati (0,8 %).

2.2 Pripomočki

Študentje so izpolnjevali vprašalnike pri enosemestrskem seminarju predmeta Psihologija za učitelje. Na začetku semestra so izpolnjevali vprašalnik, ki se je nanašal na oceno njihovih trenutnih učiteljskih kompetenc, ter vprašalnika, ki sta se nanašala na njihovo učno motivacijo za predmet Psihologija za učitelje ter na ciljne usmerjenosti pri seminarju predmeta. Tekom semestra so študentje po opravljeni predstavitvi seminarja izpolnjevali vprašalnik o njihovi individualni pripravi na predstavitev ter o skupinskem delu pri pripravi predstavitve seminarja. Prav tako so s pomočjo različnih postavk ocenili lastno predstavitev ter podali oceno (na lestvici od 1 do 10) svojega dela predstavitve (predstavitve so namreč potekale v skupini dveh do treh študentov). Prav tako so študentje na lestvici od 1 do 10 ocenili predstavitev skupine kot celote. Učiteljica, ki je vodila seminar, je predstavitve študentov ocenila na lestvici z osmimi merili. Ob koncu študijskega leta so študentje, ki so prišli na pisni izpit, ponovno izpolnjevali vprašalnik o trenutnih učiteljskih kompetencah ter ocenili zadovoljstvo z vsebinami in izvedbo predmeta. V raziskavi smo pridobili tudi podatke o povprečni študijski oceni (na začetku študijskega leta) ter vključili tudi oceno, ki so jo študentje dosegli s kombinacijo pisnega in ustnega izpita pri predmetu Psihologija za učitelje na koncu študijskega leta.

V nadaljevanju predstavljamo vsebinske in psihometrične značilnosti uporabljenih pripomočkov.

Vprašalnik o učiteljskih kompetencah

Vprašalnik o učiteljskih kompetencah (Puklek Levpušček in Peklaj, 2006) je samoocenjevalna lestvica, s pomočjo katere študent ocenjuje svoje učiteljske kompetence, ki jih razvija s pomočjo sodelovanja pri predmetu Psihologija za učitelje. Vprašalnik vsebuje 39 kompetenc. Izhodiščna poved se glasi: »*Pri delu z učenci bi zmožel/zmogla:*«, nato sledijo postavke, ki označujejo učiteljske kompetence na področju didaktične priprave in izvedbe učne ure, vodenja razreda, dajanja povratne informacije učencem, uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Prav tako študentje ocenijo svoje zmožnosti učinkovitega dela v skupini. Izhodiščna poved pri tem delu vprašalnika se glasi: »*Pri delu v skupini bi zmožel/zmogla:*«. Študentje ocenijo vsako učiteljsko kompetenco na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa (1 - zelo slabo, 2 - slabo, 3 - srednje, 4 - dobro, 5 - zelo dobro).

- 1. Učiteljske kompetence na področju didaktične priprave in izvedbe učne ure (12 postavk):** primeri postavk: »... jasno in razumljivo razložiti učne vsebine, ... časovno načrtovati učno uro, ... načrtovati strukturo učne ure, ... miselno aktivirati učence pri pouku, ... uporabiti ustrezne primere pri razlagi učne snovi«. Notranja zanesljivost 12 postavk pri prvem merjenju (začetek študijskega leta) znaša $\alpha = 0,85$, pri drugem merjenju (konec študijskega leta) pa $\alpha = 0,83$.
- 2. Učiteljske kompetence na področju vodenja razreda (4 postavke):** primeri postavk: »... jasno povedati svoja pričakovanja v zvezi z učnimi obveznostmi učencev, ... vzpostaviti jasna pravila za vedenje v razredu, ... se uspešno soočiti z neprimernim vedenjem in konflikti v razredu«. Notranja zanesljivost 4 postavk pri prvem merjenju znaša $\alpha = 0,73$, pri drugem merjenju pa $\alpha = 0,75$.
- 3. Učiteljske kompetence na področju uporabe IKT (6 postavk):** primeri postavk: »... uporabljati različne avdio-vizualne pripomočke pri razlagi (grafoskop, računalnik, TV ...), ... uporabiti različne računalniške programe za predstavitev učne snovi (npr. Power Point), ... uporabiti svetovni splet za iskanje informacij«. Notranja zanesljivost 6 postavk pri prvem merjenju znaša $\alpha = 0,85$, pri drugem merjenju pa $\alpha = 0,85$.
- 4. Učiteljske kompetence na področju dajanja povratne informacije učencem (4 postavke):** primeri postavk: »... pri dajanju povratne informacije učencu se osredotočiti na konkreten problem, ... začeti povratno informacijo s pozitivnim sporočilom, ... dati povratno informacijo tako, da ne prizadene učenca«. Notranja zanesljivost 4 postavk pri prvem merjenju znaša $\alpha = 0,73$, pri drugem merjenju pa $\alpha = 0,77$.
- 5. Učiteljske kompetence na področju dela v skupini (13 postavk):** primeri postavk: »... dajati različne ideje za rešitev naloge, ... se dogovarjati z drugimi člani skupine, ... prevzemati svoj del odgovornosti za naloge v skupini, ... upoštevati mnenja drugih članov skupine«. Notranja zanesljivost 13 postavk pri prvem merjenju znaša $\alpha = 0,87$, pri drugem merjenju pa $\alpha = 0,86$.

Ob drugem merjenju smo na koncu Vprašalnika o učiteljskih kompetencah dodali štiri postavke, s pomočjo katerih so študentje na 5-stopenjski lestvici (1 - nikakor ne velja do 5 - zelo velja) ocenili zadovoljstvo z vsebinami in izvedbo predmeta Psihologija za učitelje. Primeri postavk: »Vsebina predmeta je bila zanimiva. Z veseljem sem se

vključeval/a v aktivne oblike dela pri predmetu. Z različnimi oblikami dela pri tem predmetu sem pridobil/a nekaj dodatnih učiteljskih veščin«. Notranja zanesljivost štirih postavk znaša $\alpha = 0,75$.

Vprašalnik motivacijskih strategij

Vprašalnik motivacijskih strategij (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ, Pintrich, Smith, Garcia in McKeachie, 1991) je samoocenjevalna lestvica, ki meri motivacijske usmerjenosti študentov in različne študijske strategije, ki jih študentje uporabljajo pri študiju določenega predmeta. Vprašalnik je v izvirniku sestavljen iz motivacijskega dela (6 podlestv) in pristopov k študiju (9 podlestv). Študentje ocenijo postavke na 7-stopenjski lestvici (1 - zame nikakor ne velja do 7 - zame povsem velja). V pričujoči študiji smo uporabili skrajšano različico vprašalnika, ki je vsebovala le motivacijski del z 31 postavkami. V navodilih usmerimo študenta na predmet, v odnosu do katerega ocenjuje svojo motiviranost. Študentje so v pričujoči študiji ocenjevali svojo motivacijo in odnos do predmeta Psihologija za učitelje. Vprašalnik meri naslednja motivacijska področja:

1. Vrednotna komponenta motivacije, ki se nanaša na razloge za udejstvovanje študentov pri študijskih dejavnostih predmeta. Ta komponenta vključuje naslednje podlestvce:

1.a Usmerjenost k notranjim ciljem vsebuje 4 postavke in se nanaša na usmerjenost študentov k obvladovanju predmeta in na ostale notranje razloge za sodelovanje pri predmetu (izziv, radovednost). Primera postavk: »Pri tem predmetu imam najraje snov, ki mi pomeni izziv, da se lahko naučim novih stvari. Pri tem predmetu imam najraje snov, ki spodbudi mojo radovednost, čeprav je težka.«

1.b Usmerjenost k zunanjim ciljem vsebuje 4 postavke in meri različne zunanje razloge za sodelovanje pri predmetu, kot so ocene, nagrade, primerjava z drugimi in vrednotenje drugih. Primera postavk: »Če je le možno, si želim dobiti boljše ocene pri tem predmetu kot večina mojih sošolcev. Trenutno mi je najbolj pomembno izboljšanje povprečja, zato si predvsem želim dobiti dobro oceno pri tem predmetu.«

1.c Vrednost naloge vsebuje 6 postavk, ki opisujejo študentovo zanimanje za predmet ter vrednotenje pomembnosti in uporabnosti naučenega pri predmetu. Primera postavk: »Mislim, da bom to, kar se učim pri tem predmetu, lahko uporabil/a pri drugih predmetih. Vsebina tega predmeta me zelo zanima.«

2. Komponenta pričakovanj, ki se nanaša na prepričanja študentov o njihovih zmožnostih opraviti obveznosti pri predmetu, prepričanja o njihovi uspešnosti pri dejavnostih predmeta ter zaznan notranji nadzor nad študijskimi dosežki. Ta komponenta vključuje naslednje podlestvce:

2.a Prepričanja o nadzoru nad učenjem vsebuje 4 postavke, ki merijo prepričanje študentov, da so študijski dosežki rezultat njihovega prizadevanja. Prav tako postavke opisujejo prepričanje, da ima študent nadzor nad študijskimi dosežki in da bo njegovo prizadevanje vodilo v pozitivne dosežke. Primera postavk: »Lahko se bom naučil/a snov pri tem predmetu, če se bom le učil/a na ustrezen način. Če snovi ne razumem, je to zato, ker se ne potrudim dovolj.«

2.b **Zaznana študijska samoučinkovitost** vsebuje 8 postavk, ki merijo pričakovanje uspeha in zaznana samoučinkovitost pri predmetu (zaznana zmožnost dokončati naloge, zaupanje v lastne zmožnosti razumeti študijsko snov in opraviti obveznosti in izpit pri predmetu). Primera postavk: »Prepričan/a sem, da lahko razumem tudi najtežjo snov, ki jo moram prebrati za ta predmet. Prepričan/a sem, da lahko odlično opravim naloge in izpit pri tem predmetu.«

3. **Čustvena komponenta** se nanaša na čustveni vidik motivacije, t.j. na zaznano neugodje in negativne misli, ki jih študent doživlja med izpitom. Ta komponenta vključuje le eno podlestvico:

3.b **Testna anksioznost** vsebuje 5 postavk in vključuje spoznavni in čustveni vidik anksioznosti (skrbi, negativne misli, telesna vznemirjenost in neugodje v izpitni situaciji). Postavke te lestvice niso predmetno specifične, saj študentje v času preizkušnje še niso opravljali izpita pri predmetu. Primera postavk: »Kadar sem na izpitu, mi srce močno razbija. Ko sem na izpitu, razmišljam o tem, kako slabo odgovarjam v primerjavi z drugimi kolegi.«

V podobni študiji, ki smo jo izvajali v študijskem letu 2004/2005, smo z analizo glavnih komponent in Varimax rotacijo potrdili petkomponentno strukturo vprašalnika MSLQ (Puklek Levpušček in Peklaj, 2007). Ohranjene so bile naslednje izvirne podlestvice vprašalnika: Usmerjenost k zunanjim ciljem, Vrednost naloge, Prepričanja o nadzoru nad učenjem, Zaznana študijska samoučinkovitost in Testna anksioznost. Faktorska nasičenja postavk, ki so pripadale posameznim komponentam, so bila višja od 0,45. V raziskavi se podlestvica Usmerjenost k notranjim ciljem ni potrdila kot samostojna komponenta. S postavkami te podlestvice sta bili nasičeni komponenti Vrednost naloge in Zaznana študijska samoučinkovitost, zato smo postavke izvirne podlestvice Usmerjenost k notranjim ciljem izločili iz nadaljnjih statističnih obdelav. Podobno smo tudi v pričujoči študiji potrdili le petfaktorsko strukturo lestvice, ki je pojasnila 51,8 % variance lestvice. Notranje zanesljivosti uporabljenih podlestvic so naslednje: Usmerjenost k zunanjim ciljem ($\alpha = 0,62$), Vrednost naloge ($\alpha = 0,86$), Prepričanja o nadzoru nad učenjem ($\alpha = 0,56$), Zaznana študijska samoučinkovitost ($\alpha = 0,84$) in Testna anksioznost ($\alpha = 0,74$).

Vprašalnik motivacijskih usmerjenosti – prilagojena oblika

Vprašalnik motivacijskih usmerjenosti (Elliot in McGregor, 2001) je samoocenjevalna lestvica z 12 postavkami. Vsebuje štiri podlestvice motivacijskih usmerjenosti študentov: Usmerjenost k obvladovanju (3 postavke), Usmerjenost k izogibanju izkazovanja neobvladovanja (3 postavke), Usmerjenost k izkazovanju lastnih zmožnosti (3 postavke) in Usmerjenost k izogibanju izkazovanja lastnih nezmožnosti (3 postavke). Študentje ocenjujejo postavke na 7-stopenjski lestvici (1 - zame nikakor ne velja do 7 - zame povsem velja). Avtorja lestvice sta s pomočjo faktorске analize potrdila neodvisnost štirih motivacijskih usmerjenosti, prav tako so podlestvice visoko notranje zanesljive (Elliot in McGregor, 2001).

Vprašalnik motivacijskih usmerjenosti – prilagojena oblika (Puklek Levpušček, 2001) je priredba Vprašalnika motivacijskih usmerjenosti. Izvirne postavke so prirejene tako, da lahko z njimi ugotovljamo motivacijske usmerjenosti študentov pri seminarju predmeta

Psihologija za učitelje. V pričujoči raziskavi smo z analizo glavnih komponent z Varimax rotacijo potrdili 4-komponentno strukturo vprašalnika, s katero pojasnimo 64,4 % variance celotnega vprašalnika.

- 1. Usmerjenost k obvladovanju** meri usmerjenost študentov k obvladovanju znanj in veščin pri seminarju ter k poglobljenem razumevanju seminarskih tem. Primera postavk: »Pomembno mi je, da razumem seminarske teme čim bolj poglobljeno. Želim popolnoma obvladati znanja in veščine, ki jih lahko pridobim pri seminarju.« Notranja zanesljivost podlestvice znaša $\alpha = 0,72$.
- 2. Usmerjenost k izogibanju izkazovanja neobvladovanja** meri zaskrbljenost študentov, da ne bi razumeli vsebin pri seminarju ali ne bi pridobili vseh znanj in veščin, ki bi jih lahko. Primera postavk: »Skrbi me, da se pri seminarju ne bi naučil/a toliko, kot bi se lahko. Skrbi me, da pri seminarju ne bom pridobil/a vseh znanj in veščin, ki bi jih lahko.« Notranja zanesljivost podlestvice znaša $\alpha = 0,79$.
- 3. Usmerjenost k izkazovanju lastnih zmožnosti** meri usmerjenost študentov v primerjavo z drugimi in izkazovanje boljših zmožnosti v primerjavi z ostalimi kolegi na seminarju. Primera postavk: »Pomembno mi je, da izdelam in predstavim seminarsko nalogo bolje kot kolegi v moji skupini. Moj cilj pri tem seminarju je, da dobim boljšo povratno informacijo o mojem nastopu kot ostali študentje.« Notranja zanesljivost podlestvice znaša $\alpha = 0,66$.
- 4. Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti** meri usmerjenost v izogibanje slabi predstavitvi seminarske naloge ali negativnemu mnenju drugih o predstavitvi. Primera postavk: »Moja želja pri tem seminarju je le, da se izognem slabi predstavitvi seminarske naloge. Ko se pripravljam na predstavitev seminarske naloge, me vodi predvsem želja, da moja predstavitev ne bi bila slabo sprejeta.« Notranja zanesljivost podlestvice znaša $\alpha = 0,56$.

Vprašalnik ocene priprave seminarske naloge in njene predstavitve

Vprašalnik ocene priprave seminarske naloge in njene predstavitve (Peklaj in Puklek Levpušček, 2005) je samoocenjevalna lestvica, ki vključuje štiri dele:

- 1. Kakovost individualne priprave seminarske naloge in predstavitve** (7 postavk). Študent oceni na 4-stopenjski lestvici (1 - ne drži, 2 - malo drži, 3 - precej drži, 4 - povsem drži) naslednje vidike: pripravo predstavitve iz različnih virov, poglobljenost študija izbrane literature, povezovanje prebranega s primeri učiteljevega dela v razredu, povezovanje prebranega s primeri iz lastnega šolanja, povezovanje prebranega v smiselno celoto, razmišljanje o tem, kako prebrano predstaviti, razmišljanje o tem, kako med predstavitvijo kolege spodbuditi k sodelovanju. Primeri postavk: »Predstavitev sem pripravljaj/a iz različnih virov. Prebrano sem skušal/a povezati s primeri učiteljevega dela v razredu. Ko sem bral/a viro, sem razmišljal/a, kako bom prebrano predstavil/a kolegom in kolegicam.« Notranja zanesljivost 7 postavk znaša $\alpha = 0,58$.
- 2. Kakovost skupinskega dela** (7 postavk). Študent oceni na 4-stopenjski lestvici (1 - ne drži, 2 - malo drži, 3 - precej drži, 4 - povsem drži) naslednje vidike: skupinsko načrtovanje, kako posamezne prispevke povezati v celoto, razdelitev dela v skupini, odgovornost posameznikov v skupini, sprotno usklajevanje in dogovarjanje v skupini, učinkovitost skupinskega dela, reševanje nesoglasij ter medsebojno pomoč med predstavitvijo. Primeri postavk: »Pri pripravi

seminarske naloge smo si v skupini razdelili delo. Pri delu v skupini smo se sproti usklajevali in dogovarjali. Nesoglasja pri delu v skupini smo uspešno rešili.«
Notranja zanesljivost 7 postavk znaša $\alpha = 0,75$.

3. **Ocena lastne predstavitve (7 postavk).** Študent oceni na 4-stopenjski lestvici (1 - ne drži, 2 - malo drži, 3 - precej drži, 4 - povsem drži) naslednje vidike: osredotočenost na vsebino predstavitve, prizadevanje po jasni razlagi, ponazoritve snovi z ustreznimi primeri, usmerjanje pozornosti na zanimanje poslušalcev, spodbujanje poslušalcev k sodelovanju, upoštevanje časovnih omejitev ter samospodbujanje med predstavitvijo. Primeri postavk: »Povsem sem bil/a osredotočen/a na vsebino predstavitve. Razmišljal/a sem, ali dovolj jasno razlagam stvari. Spodbujal/a sem kolege in kolegice k sodelovanju.« Notranja zanesljivost 7 postavk znaša $\alpha = 0,50$.
4. **Ocena svojega dela predstavitve** na lestvici od 1 do 10.
5. **Ocena predstavitve skupine kot celote** na lestvici od 1 do 10.

Merila za dobro predstavitev seminarske naloge

Merila za dobro predstavitev seminarske naloge (Pekljaj in Puklek, 2001) je lestvica, s pomočjo katere učitelj oceni kakovost študentove izvedbe predstavitve seminarske naloge z vidika vsebine in organizacije predstavitve ter z vidika uporabe različnih metod in oblik dela, uporabe IKT, vzdrževanja in usmerjanja pozornosti poslušalcev med predstavitvijo ter načina besedne komunikacije s poslušalci. Učitelj oceni študenta na posameznih merilih s pomočjo 5-stopenjske lestvice: 1 - zelo slabo, 2 - komaj zadovoljivo, 3 - dobro, 4 - zelo dobro, 5 - brezhibno. Merila so naslednja:

1. **Vsebinsko jasna predstavitev** (ustreznost vsebine, razumljiva razlaga posameznih delov vsebine, razlaga novih besed, strokovnih terminov ali tujk, ustrezno izbrani in dobro ponazorjeni primeri);
2. **Dobro organizirana predstavitev z jasno strukturo** (uvod – predstavitev nastopajočih, motivacijski uvod, cilji in shema celotne predstavitve v ključnih točkah; jedro – predstavljanje posameznih vsebinskih sklopov, povzemanje, primeri, spodbujanje diskusije, naloge za kolege poslušalce; zaključek – povzemanje bistva predstavitve, praktične implikacije, odgovarjanje na vprašanja kolegov, upoštevanje časovnih omejitev);
3. **Uporaba različnih metod in oblik dela** (frontalna razlaga, skupinsko delo, samostojno delo, vaje, postavljanje vprašanj, diskusija);
4. **Uporaba in jasnost AV pripomočkov;**
5. **Razumljiv in jasen govor;**
6. **Vzdrževanje in usmerjanje pozornosti** (ustrezno menjavanje aktivnosti);
7. **Besedna komunikacija z udeleženci** (način postavljanja vprašanj, odzivanje na prispevke kolegov, povezovanje mnenj z obravnavano temo).

Notranja zanesljivost 7 meril znaša $\alpha = 0,87$.

Študijska uspešnost

Študentje so na začetku študijskega leta posredovali podatek o povprečni študijski oceni v preteklem študijskem letu. Povprečje povprečne študijske ocene v preteklem študijskem letu je znašalo 7,96. V drugi polovici študijskega leta so študentje v obdobju od marca do septembra v različnih izpitnih rokih opravljali izpit pri predmetu Psihologija za učitelje. Pisni izpit je vključeval vprašanja tipa kratki odgovor, vprašanja izbirnega tipa ter dve esejski vprašanji. Zaključno oceno je sestavljala kombinacija pisnega in ustnega izpita. V obdobju do zaključka raziskave (konec septembra 2007) je izpit opravilo 196 študentov (tj. 72, 86 % študentov v vzorcu). Povprečna ocena pri predmetu je znašala 7,97.

2.3 Postopek

Raziskava je potekala v študijskem letu 2006/2007 pri predmetu Psihologija za učitelje na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Študentom, ki so obiskovali ta predmet, smo na začetku študijskega leta podali splošne informacije o vsebinah predmeta, oblikah dela pri predmetu (predavanja, seminarji, vaje), obveznostih pri predmetu ter jim predstavili učiteljske kompetence, ki jih bodo lahko pridobili z udeležbo pri predmetu. Na uvodnem srečanju pri seminarju je voditeljica seminarja študentom predstavila pričakovanja glede izdelave in predstavitve seminarske naloge. Ob zaključku uvodnega srečanja so študentje izpolnjevali splošni vprašalnik, v katerem so podali podatke o spolu, povprečni študijski oceni v preteklem študijskem letu, izkušnjah s poučevanjem, ocenili so tudi svojo željo po opravljanju učiteljskega poklica. V nadaljevanju so izpolnjevali Vprašalnik o učiteljskih kompetencah, vprašalnik MSLQ in Vprašalnik motivacijskih usmerjenosti – prilagojena oblika. Skozi semester so nato študentje pripravljali seminarsko delo v skupinah (dva do trije študentje). Skupina je samostojno izbrala temo seminarske naloge, nato je vsak član skupine prevzel individualno odgovornost za njegov del obveznosti v skupini. Že v uvodnem srečanju so študentje dobili tudi informacijo o merilih za dobro predstavitev seminarske naloge. Merila so vključevala dva vidika predstavitve: kakovost predstavitve z vidika vsebine in strukture predstavitve ter uporabe IKT med predstavitvijo ter z vidika spodbujanja interakcije s skupino (vzdrževanje in usmerjanje pozornosti z uporabo različnih učnih oblik in metod, kakovost besedne komunikacije z udeleženci). Na vsakem seminarskem srečanju je ena izmed skupin predstavljala svoje seminarsko delo, člani skupine so morali enakovredno sodelovati kot nastopajoči. Po predstavitvi so nastopajoči dobili povratno informacijo o izvedbi predstavitve s strani udeležencev (t.j. kolegov študentov in učitelja). Nato so nastopajoči izpolnili Vprašalnik ocene priprave seminarske naloge in njene predstavitve. Na koncu študijskega leta so študentje po opravljenem pisnem preizkusu znanja ponovno izpolnjevali Vprašalnik o učiteljskih kompetencah, ki je vseboval dodatne postavke, s pomočjo katerih so študentje ocenili zadovoljstvo z vsebinami in izvedbo predmeta Psihologija za učitelje. V mesecu septembru smo pridobili podatke o oceni tistih študentov, ki so uspešno opravili izpit pri predmetu.

3.0 REZULTATI IN INTEPRETACIJA ZA VZOREC ŠTUDENTOV

Na vzorcu študentov smo v raziskavi preučevali razlike v ravni kompetenc, pridobljenih tekom študijskega leta pri predmetu Psihologija za učitelje. Rezultati t-testa za odvisne vzorce za pet skupin kompetenc so prikazani v tabeli 2.

Tabela 2. Aritmetične sredine, standardne deviacije, *t* in *d* vrednosti za razlike v kompetencah, merjenih ob začetku (čas 1) in na koncu (čas 2) študijskega leta.

Učiteljske kompetence	Čas 1 M (SD)	Čas 2 M (SD)	<i>t</i> (df)	<i>d</i>
Priprava in izvedba učne ure	41,59 (5,86)	46,69 (5,37)	-11,43 (152)***	0,90
Vodenje razreda	14,30 (2,53)	15,32 (2,50)	-5,58 (169)***	0,40
Uporaba IKT	22,51 (4,19)	25,71 (3,57)	-13,50 (173)***	0,81
Dajanje povratne informacije učencem	14,47 (2,32)	15,95 (2,24)	-7,98 (170)***	0,65
Delo v skupini	51,66 (5,90)	54,03 (5,92)	-5,62 (154)***	0,40

*** $p \leq 0,001$

Rezultati t-testa za odvisne vzorce so pokazali statistično pomembno pozitivno spremembo v samooceni kompetenc, merjenih ob začetku in na koncu študijskega leta za vseh pet skupin kompetenc (glej tabelo 2). Iz Cohenovih *d* vrednosti razberemo, da so razlike za skupino kompetenc, ki se nanašajo na didaktično pripravo in izvedbo učne ure ter na področje uporabe IKT, velike, medtem ko so razlike v učiteljskih kompetencah na področju vodenja razreda, dajanja povratne informacije učencem ter na področju dela v skupini zmerne. Vse vrednosti velikosti učinka pa so presegle $d = 0,30$, kar je tista vrednost, ki kaže na pomembno razliko v pedagoški praksi (Springer in sod., 1999).

V nadaljnjih analizah smo skušali ugotoviti, v kolikšni meri lahko različne komponente študentove vključenosti pri seminarju napovedujejo končno raven njihovih kompetenc ob hkratni kontroli začetne ravni študentovih kompetenc. V ta namen je bila za vsako posamično skupino kompetenc izvedena hierarhična regresijska analiza. V prvem koraku smo v analizo vključili začetno samooceno kompetenc študentov (merjenih v času 1). V drugem koraku pa smo v analizo vključili mere vključenosti študentov v seminarsko delo (njihovo oceno kakovosti individualne priprave, skupinskega dela in učiteljeve ocene njihovih predstavitvenih spretnosti). Rezultati so prikazani v tabelah od 3 do 7.

Tabela 3. Začetne kompetence na področju didaktične priprave in izvedbe učne ure ter vključenost študentov pri seminarskem delu kot prediktorja kompetenc na koncu leta na področju didaktične priprave in izvedbe učne ure.

Prediktorji	Končne kompetence na področju didaktične priprave in izvedbe učne ure (čas 2)	
	β	ΔR^2
Korak 1: Kontrola		
Začetne kompetence na področju didaktične priprave in izvedbe učne ure (čas 1)	0,40***	0,23***
Korak 2: Vključenost študentov		
Individualna priprava	0,20	
Skupinska priprava	0,03	
Predstavitvene spretnosti	0,15	0,09**
R^2		0,32

Opomba. Prikazani so standardizirani β koeficienti. ΔR^2 predstavlja povečanje R^2 po vključitvi posamezne skupine spremenljivk v regresijsko enačbo. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pri napovedovanju zaključne ravni kompetenc študentov na področju didaktične priprave in izvedbe učne ure je večji del variance pojasnila začetna raven kompetenc (glej tabelo 3). Tudi vključenost študentov je pomembno prispevala k napovedovanju končnih kompetenc študentov na področju didaktične priprave in izvedbe učne ure. Najboljša posamična mera vključenosti študentov v drugem koraku je bila individualna priprava.

Tabela 4. Začetne kompetence na področju vodenja razreda ter vključenost študentov pri seminarskem delu kot prediktorja kompetenc koncu leta na področju vodenja razreda.

Prediktorji	Končne kompetence na področju vodenja razreda (čas 2)	
	β	ΔR^2
Korak 1: Kontrola		
Začetne kompetence na področju vodenja razreda (čas 1)	0,53***	0,31***
Korak 2: Vključenost študentov		
Individualna priprava	0,13	
Skupinska priprava	-0,00	
Predstavitvene spretnosti	0,01	0,02
R^2		0,32

Opomba. Prikazani so standardizirani β koeficienti. ΔR^2 predstavlja povečanje R^2 po vključitvi posamezne skupine spremenljivk v regresijsko enačbo. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Edina spremenljivka, ki je pomembno napovedovala kompetence študentov na področju vodenja razreda, je bila začetna raven kompetenc študentov v zvezi z vodenjem razreda (glej tabelo 4). V drugem koraku vključene mere študentove vključenosti niso pomembno doprinesle k napovedi zaključne ravni kompetenc na področju vodenja razreda.

Tabela 5. Začetne kompetence na področju uporabe IKT ter vključenost študentov pri seminarskem delu kot prediktorja kompetenc na koncu leta na področju uporabe IKT.

Prediktorji	Končne kompetence na področju uporabe IKT (čas 2)	
	β	ΔR^2
Korak 1: Kontrola		
Začetne kompetence na področju uporabe IKT (čas 1)	0,61***	0,41***
Korak 2: Vključenost študentov		
Individualna priprava	0,16	
Skupinska priprava	0,01	
Predstavitvene spretnosti	-0,03	0,02
R^2		0,43

Opomba. Prikazani so standardizirani β koeficienti. ΔR^2 predstavlja povečanje R^2 po vključitvi posamezne skupine spremenljivk v regresijsko enačbo. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Rezultati regresijske analize so pokazali, da so končne kompetence na področju uporabe IKT v času 2 pomembno napovedovala le začetna samoocena kompetenc na tem področju (glej tabelo 5).

Tabela 6. Začetne kompetence na področju dajanja povratne informacije ter vključenost študentov pri seminarskem delu kot prediktorja kompetenc na koncu leta na področju dajanje povratne informacije.

Prediktorji	Končne kompetence na področju dajanja povratne informacije (čas 2)	
	β	ΔR^2
Korak 1: Kontrola		
Začetne kompetence na področju dajanja povratne informacije (čas 1)	0,41***	0,17***
Korak 2: Vključenost študentov		
Individualna priprava	0,10	
Skupinska priprava	0,04	
Predstavitvene spretnosti	0,05	0,02
R^2		0,19

Opomba. Prikazani so standardizirani β koeficienti. ΔR^2 predstavlja povečanje R^2 po vključitvi posamezne skupine spremenljivk v regresijsko enačbo. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Iz rezultatov regresijske analize je razvidno, da je bil edini pomembni napovedovalec končne samoocene kompetenc na področju dajanja povratne informacije študentova začetna samoocena kompetenc na tem področju (glej tabelo 6).

Tabela 7. Začetne kompetence na področju dela v skupini ter vključenost študentov pri seminarskem delu kot prediktorja kompetenc na koncu leta na področju dela v skupini.

Prediktorji	Končne kompetence na področju dela v skupini (čas 2)	
	β	ΔR^2
Korak 1: Kontrola		
Začetne kompetence na področju dela v skupini (čas 1)	0,57***	0,39***
Korak 2: Vključenost študentov		
Individualna priprava	0,13	
Skupinska priprava	0,22**	
Predstavitvene spretnosti	-0,02	0,09***
R^2		0,48

Opomba. Prikazani so standardizirani β koeficienti. ΔR^2 predstavlja povečanje R^2 po vključitvi posamezne skupine spremenljivk v regresijsko enačbo. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Kot je razvidno iz tabele 7, je začetna samoocena kompetenc pojasnila večji del variance končne samoocene kompetenc na področju dela v skupini. Kljub temu pa je vključenost študentov prav tako pomembno doprinesla k napovedi končne samoocene kompetenc na tem področju. V tej skupini prediktorjev je med posamičnimi merami le samoocena kvalitete skupinske priprave pomembno napovedovala končno samooceno kompetenc na področju dela v skupini.

Namen naše raziskave je bil ugotoviti tudi povezanost med vključenostjo študentov v seminarsko delo, pridobljenimi kompetencami in študijskim dosežkom. Rezultati so prikazani v tabeli 8.

Tabela 8. Korelacije med preteklimi študijskimi dosežki študentov, njihovo vključenostjo v seminarsko delo in končno samooceno učiteljskim kompetenc ter zaključnimi študijskim uspehom pri predmetu.

	Učiteljske kompetence v času 2				Dosežki študentov		
	Didaktična priprava in izvedba učne ure	Vodenje razreda	Uporaba IKT	Dajanje povratnih informacij učencem	Delo v skupini	Učiteljeva ocena predstavitve seminarskega dela	Ocena pri predmetu
Povprečna študijska ocena v preteklem študijskem letu	0,05	-0,03	-0,04	0,07	-0,09	0,10	0,37***
Seminar: samoocena individualne priprave	0,38***	0,23**	0,20*	0,26**	0,34***	0,44***	0,05
Seminar: samoocena skupinske priprave	0,23**	0,16	0,07	0,13	0,34***	0,27***	-0,01

Opomba. * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001.

na področju izobraževanja (Cobiss, Eric, Francis). Študenti so morali iskati različne reference glede na izbrano temo in svoj izbor virov prediskutirati tudi z učiteljem. Seminarska predavalnica je študentom omogočala tudi uporabo različnih izobraževalnih tehnologij/pripomočkov (računalnik, video oprema) in študenti so bili pri predstavitvi spodbujeni h kombiniranju vizualnih in slušnih delov predstavitve. Napredek pri kompetencah na področju rabe IKT lahko delno razložimo tudi z notranjo motivacijo študentov za izbrano temo. Pretekle raziskave glede motivacije študentov učiteljev (Puklek Levpušček in Peklaj, v tisku) so pokazale, da je notranja motivacija pozitivno povezana z vključenostjo študentov tekom študijskega leta. Če imajo študenti možnost izbire teme, bolj zazveto iščejo različne knjige in članke iz različnih virov. Prav tako pa tudi bolj zazveto in na zanimiv predstavijo izbrano temo kolegom, pri čemer vključijo tako video kot tudi druge načine vizualne predstavitve.

Veliko truda je bilo vložene tudi v razvoj kompetenc, ki se nanašajo na posredovanje povratnih informacij. Na tem področju kompetenc je bila velikost učinka zmerna. Študenti so se naučili, kako posredovati povratno informacijo med njihovimi predstavitvami. Komentirati so morali svojo predstavitev in predstavitve svojih kolegov. Hkati pa so bili poučeni o tem, kako oblikovati dobro povratno informacijo. Tudi učitelj je služil kot model za posredovanje povratne informacije.

Najmanjši, a vendar pomemben napredek je bil ugotovljen na področjih kompetenc, ki se nanašajo na vodenje razreda in na področju dela v skupini. Tekom seminarja so študenti imeli priložnost razpravljati o kompetencah vodenja razreda v povezavi z različnimi temami (npr. trpinčenje, reševanje konfliktov), vendar so bile to diskusije na "akademskem nivoju". Študenti niso imeli priložnosti, da bi tudi sami urili te kompetence znotraj seminarske skupine, saj so bili njihovi kolegi v splošnem dovolj motivirani za sodelovanje v diskusijah in so izvedli tudi praktične zadolžitve, ki so jih zanje pripravili izvajalci seminarja. Tako niso imeli priložnosti, da bi te kompetence uporabili v relanih situacijah, kar bi se najverjetneje zgodilo v šolski situaciji.

Za razvijanje kompetenc na področju dela v skupini so bili pri seminarju uporabljeni nekateri ključni elementi, ki lahko spodbudijo skupinsko delo, kot so npr. študentova neodvisnost znotraj skupine in njihov individualni prispevek. Študenti so lahko sami izbrali svojo skupino, skupaj so morali pripraviti predstavitev, si enakopravno razdeliti delo, med predstavitvijo pa jih je spremljal učitelj, ocenjeno pa je bilo tudi skupinsko delo. Kljub temu pa razvoju spretnosti skupinskega dela ni bilo namenjene dovolj pozornosti. Trening sodelovalnih veščin (preko modeliranja učitelja ali preko analize skupinskega procesa) bi tako lahko doprinesel h kompetencam na področju skupinskega dela (Johnson, Johnson, Stanne in Garibaldi, 1990).

Pomembno vprašanje za učitelja/vodjo pri oblikovanju in uporabi ustreznih metod za razvoj učiteljskih kompetenc pri študentih je tudi odločanje o tem, katere komponente študenteve vključenosti v delo pri predmetu lahko najboljše pojasnijo raven njihovih pridobljenih učiteljskih kompetenc. Rezultati hierarhične regresijske analize so pokazali, da je najboljši prediktor za vseh pet skupin kompetenc začetna raven učiteljskih kompetenc študentov. Ne glede na to, da je pedagoška psihologija prvi izmed pedagoških predmetov in da študenti s praktičnim delom na šoli začnejo šele v četrtem letu svojega študija, je večina študentov že imela nekaj učiteljskih izkušenj. V procesu razvoja kompetenc je pomembno, da imajo študenti priložnost povezati teorijo s praktičnimi

izkušnjami. Na fakulteti uporabljamo primere, da ponazorimo teoretične principe in spodbujamo šolske situacije pri seminarskem delu. Pa vendarle so neposredne izkušnje v realnih pedagoških situacijah najboljši spodbujevalec nadaljnega razvoja kompetenc.

Pretekle učiteljske izkušnje lahko odražajo tudi študentovo višjo motivacija za njihov poklic. Raziskave o učni motivaciji so pokazale, da ima motivacija pomembno mediatorsko vlogo v povezavi z študentove učno zavzetostjo (Garcia Duncan in McKeachie, 2005). Študenti z višjo učno motivacijo več časa in energije posvetijo delu pri predmetu, kar se odraža tudi v višji kompetentnosti. Naši rezultati so pokazali, da individualna priprava študentov (individualna zavzetost) pomembno napoveduje znaten del končnih kompetenc na področju didaktične priprave in izvedbe učne ure.

Pri kompetencah na področju skupinskega dela se je pokazalo, da poleg začetne ravni kompetentnosti tudi kvaliteta skupinskega dela študentov predstavlja pomemben prediktor kompetenc na tem področju. Kvaliteta skupinskega dela je odvisna od skupinske povezanosti – študenti zaznavajo svojo nalogo kot del ciljev skupine, ki so hkrati tudi njihovo lastni cilji, zato morajo izpolniti svojo nalogo in nalogo skupine, da so lahko uspešni (Giles in Ashman 2003; Johnson in Johnson, 2002). Skupinska soodvisnost in doprinos posameznika so bili tekom seminarskega dela doseženi preko spremljanja napredka priprave seminarja in z obljubo posebnega bonusa, če bo skupinska predstavitev odlična. Ta posebni bonus se je nanašal na možnost izboljšanja zaključne ocene za eno točko.

Drugi cilj naše raziskave je bil ugotoviti povezanost med vključenostjo študentov v seminarsko delo in njihovim izvajanjem. Izvajanje študentov se je kazalo tudi v samooceni kompetentnosti, učiteljevi oceni seminarske predstavitve in njihovih dosežkih na pisnem izpitu. Individualna priprava je bila pozitivno povezana z vsemi skupinami kompetenc pri končnem merjenju. Vendar pa je bila vključenost študentov v skupinsko pripravo pozitivno povezana le s kompetencami na področju priprave in izvedbe ter na področju dela s skupino. To pomeni, da dobra predstavitev seminarske naloge zahteva usklajeno skupinsko delo. Vključenost študentov, merjena preko samoocene, je bila pozitivno povezana z učiteljevo oceno seminarske predstavitve. Študentova samoocena se je torej izkazala kot veljavna mera njihove kompetentnosti. V nasprotju z našimi pričakovanja nismo ugotovili povezanosti med zavzetostjo študentov med seminarskim delom in njihovimi dosežki pri pisnem izpitu. Zaključno oceno je pojasnjeval le pretekli dosežek. Ti rezultati odpirajo vprašanje o veljavnosti pisnih izpitov kot kazalnika uspešnosti študentov pri predmetu. Če je namen predmeta Psihologija za učitelje tudi razvoj kompetenc, bi morala zaključna ocena vključevati tudi druge pokazatelje dosežkov študentov, ne le pisnega izpita, ki zajame le kognitivne dele učiteljevih kompetenc.

4.0 ZAKLJUČKI

Iz rezultatov naše študije lahko izpeljemo nekatere pomembne zaključke za pedagoško prakso. Najpomembnejša je ugotovitev, da so študentje povečali svojo kompetentnost na različnih področjih učiteljskih kompetenc in da so velikosti učinkov med začetno in končno kompetentnostjo praktično pomembne za pedagoško prakso. Metode in način dela, ki je spodbujal študente k vključevanju v procesu učenja pri predmetu, se je izkazal za uspešnega pri doseganju učnih ciljev (tj. samostojen izbor teme, interaktivne predstavitve izbrane teme, skupinsko delo, učiteljevo spremljanje napredka študentov preko študijskega leta, refleksija kvalitete predstavitve). Kljub temu pa lahko metode poučevanja še izboljšamo. Ena od teh izboljšav se nanaša na trening sodelovalnih veščin v skupinah študentov. V začetku študijskega leta bi lahko večji poudarek namenili tem spretnostim preko modeliranja ali neposrednega poučevanja komunikacijskih spretnosti, skupinskega načrtovanja, reševanja konfliktov itd. Naslednja pomembna ugotovitev je, da je začetna raven kompetenc študentov najboljši prediktor njihove zaključne ravni kompetenc. Za izobraževanje učiteljev ima ta ugotovitev dve pomembni implikaciji.

- Študenti, ki so bolj motivirani in tudi že vključeni v poučevanje pred začetkom študija, bodo verjetno bolj uspešni v pedagoškem izobraževanju. Zato bi bil lahko eden od selekcijskih kriterijev za bodoče učitelje njihove pretekle izkušnje s poučevanjem.
- Pomembno je, da bodoče učitelje čim prej seznanimo in vključimo v praktično delo v realnih šolskih situacijah. Zato je potrebno pri izobraževanju učiteljev pedagoško prakso vključiti tudi pri splošnih pedagoško-psiholoških predmetih.
- Zadnja praktična implikacija naše študije je povezana s študentovo zaključno oceno pri predmetu, saj bi le-ta morala odražati njihove kognitivne in proceduralne kompetence. Zato bi bilo potrebno končno oceno pri predmetu oblikovati iz ocene pisnega izpita ter ocene izvajanja praktičnega dela.

VZOREC UČENCEV IN DIJAKOV

5.0 METODA

5.1 Udeleženci

V celotni raziskavi je sodelovalo 907 učencev (od tega 407 fantov in 500 deklet) iz sedmih razredov osemletke oziroma osemih razredov devetletke OŠ in tretjih letnikov SŠ. V vzorec smo vključili le dijake, ki so v tekočem šolskem letu obiskovali gimnazijske programe. Zato se v nadaljevanju izraza srednja šola in dijaki nanašata na gimnazijske programe in dijake, ki obiskujejo te programe. Učenci so obiskovali 42 oddelkov šestnajstih slovenskih šol. V raziskavi je sodelovalo tudi 42 razrednikov sodelujočih učencev in dijakov.

Osnovnošolski vzorec:

V vzorcu osnovnošolskih učencev je sodelovalo 470 učencev (231 dečkov in 239 deklic) sedmih razredov osemletne osnovne šole oz. osemih razredov devetletne osnovne šole iz učencev je bila 12,8 let ($SD = 3,9$ meseca). Njihov splošni učni uspeh v preteklem šolskem letu je bil prav dober ($Me = 4$, $Mo = 5$), povprečna zaključna ocena pri matematiki 3,70 ($SD = 1,01$), pri slovenskem jeziku pa 3,99 ($SD = 0,92$). V vzorcu je sodelovalo tudi 26 njihovih razrednikov.

Učenci so ocenjevali tudi 13 učiteljev matematike in 14 učiteljev slovenskega jezika. Učitelji matematike so v povprečju poučevali že 20,04 let ($SD = 9,87$), učitelji slovenskega jezika pa 14,28 let ($SD = 9,82$). Sodelovalo je tudi 26 razrednikov.

Srednješolski vzorec:

Vzorec dijakov srednjih šol je vključeval 437 dijakov (176 fantov in 261 deklet) tretjih letnikov iz šestih slovenskih srednjih šol (gimnazijski program). Učenci so obiskovali 16 različnih oddelkov. Povprečna starost dijakov je bila 17,8 let ($SD = 4,7$ meseca). Splošni učni uspeh večine dijakov v preteklem šolskem letu je bil dober ($Me = 3$, $Mo = 3$), povprečna zaključna ocena pri matematiki 2,9 ($SD = 0,97$), pri slovenskem jeziku pa 3,35 ($SD = 0,86$).

Dijaki so ocenjevali tudi 10 učiteljev matematike in 10 učiteljev slovenščine. Učitelji matematike so v povprečju poučevali že 14,97 let ($SD = 7,79$), učitelji slovenščine pa let 22,71 let ($SD = 7,06$). Sodelovalo je tudi 26 razrednikov.

5.2 Pripomočki

V raziskavi smo uporabili vprašalnike za učence oz. dijake in vprašalnika o učencih, ki so jih izpolnjevali razredniki. Učenci v OŠ in gimnazijah so izpolnjevali vprašalnike, ki se nanašajo na njihovo vedenje pri predmetih matematika in slovenščina, in sicer: Jaz pri matematiki, Moje vedenje pri pouku matematike, Jaz pri slovenščini in Moje vedenje pri

slovenščini ter vprašalnik Moj odnos do šole in učenja. Učenci so izpolnjevali tudi vprašalnike o tem, kako zaznavajo učitelje matematike in slovenščine ter njihov način vodenja pouka pri teh dveh predmetih: Učitelj/ica matematike, Vprašalnik o vodenju pouka pri matematiki, Učitelj/ica slovenščine in Vprašalnik o vodenju pouka pri slovenščini. V raziskavi so učenci OŠ skupno ocenili 13 učiteljev matematike in 14 učiteljev slovenščine, dijaki pa so skupno ocenili 10 učiteljev matematike in 10 učiteljev slovenščine. Razredniki so za vsakega učenca oz. dijaka izpolnili Vprašalnik šolskega socialnega vedenja (lestvico A – Lestvica socialne kompetentnosti in lestvico B – Lestvica antisocialnega vedenja). Posamezni vprašalniki so natančneje opisani v nadaljevanju.

Jaz pri matematiki/Jaz pri slovenščini

Vprašalnika ***Jaz pri matematiki/Jaz pri slovenščini*** vključujeta štiri revidirane podlestvice Vprašalnika prilagojenih učnih vzorcev (PALS - Patterns of Adaptive Learning Scales, Midgley in sod., 2000) za učence in sicer tri podlestvice iz sklopa Osebne storilnostne ciljne usmerjenosti (angl. »Personal Achievement Goal Orientations«) ter eno podlestvico iz sklopa Zaznave, povezane z učenjem, prepričanja in strategije (angl. »Academic Related Perceptions, Beliefs, and Strategies«). Uporabljene so bile naslednje podlestvice osebnih storilnostnih ciljnih usmeritev: Usmerjenost k obvladovanju, Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti (v primerjavi z drugimi), Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti ter podlestvica Učna samoučinkovitost iz sklopa Zaznave, povezane z učenjem, prepričanja in strategije. Učenci odgovarjajo na posamezne trditve na petstopenjski lestvici, tako da obkrožijo, v kolikšni meri posamezna trditev velja zanje pri matematiki ali slovenščini (1 - nikakor ne velja, 2 - ponavadi ne velja, 3 - srednje velja, 4 - precej velja in 5 - zelo velja). Za vsak predmet odgovarjajo posebej.

Podlestvica ***Usmerjenost k obvladovanju*** vključuje pet trditev (npr.: Eden od mojih ciljev pri tem predmetu je, da se čim več naučim.), ***Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti*** pet trditev (npr.: Pomembno mi je, da sošolci mislijo, da sem dober/dobra pri tem predmetu.), ***Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti*** štiri trditve (npr.: Pomembno mi je, da pri pouku tega predmeta ne izgledam neumno.) in podlestvica ***Učna samoučinkovitost*** pet trditev (npr.: Pri tem predmetu se lahko naučim tudi najtežjo snov, če se potrudim.).

V raziskavi Midgleya in sodelavcev (2000) so omenjene podlestvice izkazale dobro notranjo zanesljivost. Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti so tako znašali: $\alpha = 0,85$ (Usmerjenost k obvladovanju), $\alpha = 0,89$ (Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti), $\alpha = 0,74$ (Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti) in $\alpha = 0,78$ (Učna samoučinkovitost). V naši raziskavi so bili Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti za posamezne lestvice 0,87, 0,87, 0,79 in 0,80 (Jaz pri matematiki) ter 0,90, 0,90, 0,84 in 0,85 (Jaz pri slovenščini).

Moje vedenje pri pouku matematike/ Moje vedenje pri pouku slovenščine

Moje vedenje pri pouku matematike/Moje vedenje pri pouku slovenščine vključujeta dve podlestvici iz sklopa Zaznave, povezane z učenjem, prepričanja in strategije

vprašalnika PALS (Midgley in sod., 2000) in sicer: Moteče vedenje in Goljufanje. Učenci odgovarjajo na posamezne trditve na petstopenjski lestvici, tako da obkrožijo, v kolikšni meri posamezna trditev velja zanje pri matematiki ali slovenščini (1 - nikakor ne velja, 2 - ponavadi ne velja, 3 - srednje velja, 4 - precej velja in 5 - zelo velja). Učenci odgovarjajo za vsak predmet posebej.

Podlestvica **Moteče vedenje** vključuje pet trditev (npr.: Včasih se pri pouku obnašam tako, da to jezi učitelja/učiteljico.) in **Goljufanje** štiri trditve (npr.: Včasih prepisem domačo nalogo od sošolcev.).

V raziskavi Midgley in sodelavcev (Midgley in sod., 2000) sta omenjeni podlestvici izkazali dobro notranjo zanesljivost: $\alpha = 0,87$ (Moteče vedenje) ter $\alpha = 0,89$ (Goljufanje). Tudi v naši raziskavi so bili Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti za posamezni lestvici dobri tako pri matematiki: $\alpha = 0,87$ (Moteče vedenje) in $\alpha = 0,87$ (Goljufanje) kot pri slovenščini: $\alpha = 0,79$ (Moteče vedenje) in $\alpha = 0,80$ (Goljufanje).

Moj odnos do šole in učenja

Moj odnos do šole in učenja vključuje dve podlestvici iz sklopa Zaznave, povezane z učenjem, prepričanja in strategije vprašalnika PALS in sicer: Strategije samooviranja (angl. »Self-handicapping strategies«) in Skepticizem. Učenci odgovarjajo na posamezne trditve na petstopenjski lestvici, tako da obkrožijo, v kolikšni meri posamezna trditev velja za njihov odnos do šole in učenja (1 - nikakor ne velja, 2 - ponavadi ne velja, 3 - srednje velja, 4 - precej velja in 5 - zelo velja).

Podlestvica **Strategije samooviranja** vključuje šest trditev (npr.: Nekateri učenci lenarijo dan pred testom. Če so potem neuspešni, lahko rečejo, da so se premalo učili. Ali to velja zate?) in prav tako podlestvica **Skepticizem** (npr.: Dobre ocene v šoli mi ne zagotavljajo, da bom dobil/a dobro službo v odraslosti.). Cronbach alfa koeficienta zanesljivosti sta na vzorcu severnoameriških učencev (Midgley in sod., 2000) znašala: $\alpha = 0,84$ (Strategije samooviranja) in $\alpha = 0,87$ (Skepticizem). V naši raziskavi sta koeficienta notranje zanesljivosti znašala: $\alpha = 0,79$ (Strategije samooviranja) in $\alpha = 0,82$ (Skepticizem).

Učiteljica matematike/Učiteljica slovenščine

Vprašalnika **Učitelj/ica matematike/Učitelj-ica slovenščine** vključujejo tri podlestvice vprašalnika PALS, ki se nanašajo na učenčeve zaznave učiteljev (sklop: Perception of Teacher's Goals, Academic Related Perceptions, Beliefs, and Strategies, Midgley in sod., 2000). Te so: Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju, Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev in Pritisk h kakovostnemu učenju. Učenci odgovarjajo na posamezne trditve na petstopenjski lestvici, tako da obkrožijo, v kolikšni meri posamezna trditev velja za njihovega učitelja/ljico matematike ali slovenščine (1 - nikakor ne velja, 2 - ponavadi ne velja, 3 - srednje velja, 4 - precej velja in 5 - zelo velja).

Podlestvica **Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju** vključuje pet trditev (npr.: Učitelj/učiteljica matematike/slovenščine misli, da se lahko tudi iz napak kaj naučimo).

Podlestvica **Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev** vključuje tri trditve (npr.: Učitelj/učiteljica matematike/slovenščine postavlja dijake, ki imajo dobre ocene za vzgled.). Podlestvica **Pritisk h kakovostnemu učenju** vsebuje sedem trditev (npr.: Učitelju/učiteljici matematike /slovenščine ni dovolj, da opravi lahko nalogo, ampak me spodbuja tudi k razmišljanju.). Učenci odgovarjajo za vsak predmet ločeno.

Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti za omenjene tri podlestvice so na vzorcu severnoameriških učencev (Midgley in sod., 2000) znašali: $\alpha = 0,83, 0,79$ in $0,79$ (Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju, Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev in Pritisk h kakovostnemu učenju). V naši raziskavi so koeficienti zanesljivosti za lestvice znašali pri matematiki: $\alpha = 0,79, 0,68$ in $0,77$ ter pri slovenščini: $\alpha = 0,84, 0,62$ in $0,84$.

Vprašalnik o vodenju pouka pri matematiki/ Vprašalnik o vodenju pouka pri slovenščini

Vprašalnik o vodenju pouka je bil razvit za namene raziskave (Kalin, Valenčič Zuljan, Peklaj, Puklek Levpušček in Pečjak, 2007). Sestavlja ga pet lestvic (skupaj 43 trditev), ki se nanašajo na učiteljevo vodenje pouka: **Didaktično metodični vidik** (trditve od 1 do 14, npr. Učitelj pri razlagi navaja konkretne primere.), **Vodenje oddelka** (trditve od 15 do 23; npr.: Učitelj si prizadeva oblikovati sproščeno vzdušje v razredu.), **Preverjanje in ocenjevanje** (trditve od 24 do 30; npr.: Učitelj nam razloži, kako lahko izboljšamo svoje učenje.), **Spodbujanje celostnega razvoja učencev** (trditve od 31 do 38; npr.: Učitelj nas spodbuja, da si pomagamo med seboj.), **Uporaba IKT** (trditve 39 do 43; npr.: Učitelj nas spodbuja k iskanju informacij po internetu.). Učenci pri vsaki od trditev odgovorijo tako, da na štiristopenjski lestvici označijo, kako pogosto se določeno vedenje pojavlja pri njihovem učitelju/učiteljici matematike ali slovenščine (1 – nikoli, 2 – včasih, 3 – pogosto, 4 – vedno). Učenci odgovarjajo za vsak predmet posebej.

Analiza glavnih komponent (Principal Component Analysis) je pokazala, da imajo posamezne lestvice koherentno enokomponentno strukturo. Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti za posamezne lestvice pri matematiki so za vzorec učencev OŠ naslednji: $\alpha = 0,83$ (Didaktično metodični vidik), $\alpha = 0,80$ (Vodenje oddelka), $\alpha = 0,82$ (Preverjanje in ocenjevanje), $\alpha = 0,86$ (Spodbujanje celostnega razvoja učencev) in $\alpha = 0,80$ (Uporaba IKT). Za vzorec dijakov SŠ so bili alfa koeficienti naslednji: $\alpha = 0,76$ (Didaktično metodični vidik), $\alpha = 0,74$ (Vodenje oddelka), $\alpha = 0,77$ (Preverjanje in ocenjevanje), $\alpha = 0,80$ (Spodbujanje celostnega razvoja učencev) in $\alpha = 0,68$ (Uporaba IKT). Cronbach alfa koeficienti zanesljivosti za posamezne lestvice pri slovenščini so za vzorec učencev OŠ: $\alpha = 0,85, 0,84, 0,84, 0,86$ in $0,75$ ter za vzorec dijakov SŠ: $\alpha = 0,83, 0,81, 0,81, 0,85$ in $0,73$.

Vprašalnik šolskega socialnega vedenja

Vprašalnik šolskega socialnega vedenja (School Social Behaviour Scales – SSBS2, Merrell, 2002) vključuje dve lestvici: A - Lestvica socialne kompetentnosti in B - Lestvica antisocialnega vedenja. Lestvici ugotavljata socialne kompetence in problematično vedenje učencev in dijakov. Učitelji odgovarjajo tako, da na petstopenjski lestvici

obkrožijo, kako pogosto se določeno vedenje, ki ga posamezna trditev opisuje, pojavlja pri posameznem učencu (1- nikoli, 3 – včasih, 5 – pogosto).

Lestvica socialne kompetentnosti vključuje 32 trditev, ki opisujejo prilagojeno, prosocialno vedenje v šolskih situacijah oz. socialno kompetentnost učencev. Vključuje tri podlestvice: **Odnosi med vrstniki** (14 trditev, npr.: Ponudi pomoč drugim učencem, kadar je to potrebno.), **Samouravnavanje/prilagodljivost** (10 trditev, npr.: Se odzove ustrezno, kadar ga učitelj popravi.) in **Vedenje v učnih situacijah** (8 trditev, npr.: Pravočasno konča učne dejavnosti.).

Lestvica antisocialnega vedenja vključuje 32 trditev, ki opisujejo neželjeno vedenje, ki je usmerjeno proti drugim ali pa vodi k negativnim socialnim posledicam. Vključuje tri podlestvice: **Sovražno/razdražljivo vedenje** (14 trditev, npr.: Noče deliti stvari s sošolci), **Antisocialno/agresivno vedenje** (10 trditev; npr.: Se pretepa; Jemlje stvari, ki pripadajo drugim.) in **Kljubovalno/moteče vedenje** (8 trditev, npr.: Pretirano zahteva učiteljevo pozornost.).

Avtorji poročajo o visokih koeficientih notranje zanesljivosti α , ki znašajo med 0,91 in 0,98. Koeficienti zanesljivosti merjeni s test – retest metodo pa znašajo za podlestvice socialne kompetentnosti od 0,76 do 0,83 in od 0,60 do 0,73 za podlestvice antisocialnega vedenja. V našem vzorcu je Cronbachov koeficient alfa znašal za odnose med vrstniki $\alpha = 0,96$, za samouravnavanje/prilagodljivost $\alpha = 0,94$, za vedenje v učnih situacijah $\alpha = 0,95$, za sovražno/razdražljivo vedenje $\alpha = 0,95$, za antisocialno/agresivno vedenje $\alpha = 0,94$ in za kljubovalno/moteče vedenje $\alpha = 0,94$.

Učni uspeh

Na koncu šolskega leta so šolske svetovalne delavke zbrale podatke o splošnem učnem uspehu in zaključnih ocenah pri matematiki in slovenščini za posamezne učence oz. dijake za tekoče šolsko leto.

5.3 Postopek

Raziskava je potekala v času od 1. 10. 2006 do 30. 9. 2008. Začetna faza raziskave je bila namenjena izboru in razvoju inštrumentov ter je potekala do januarja 2007. Za ugotavljanje različnih oblik vedenja in motivacijskih prepričanj učencev in dijakov smo izbrali nekatere lestvice Vprašalnika vzorcev prilagojenega učenja (PALS, Midgley in sod., 2000). Postavke smo preoblikovali na tak način, da so učenci podali samoocene vedenja in učne motivacije ter ocene vedenja učiteljev pri predmetih matematika in slovenščina. Izbrali smo tudi vprašalnik za ugotavljanje socialnega vedenja v šoli (School Social Behaviour Scales, Merrell, 2002). V projektu smo razvili Vprašalnik o vodenju pouka (Kalin, Valenčič-Zuljan, Peklaj, Puklek Levpušček in Pečjak, 2007). Pripravljena so bila tudi natančna pisna navodila za izvajanje preizkušenj za svetovalne delavce na sodelujočih šolah.

Vzporedno z razvojem in izbiro merskih pripomočkov je potekala komunikacija s šolami, ki so sodelovale v raziskavi. Najprej smo v zadnjih mesecih leta 2006 pridobili soglasje

ravnateljev o sodelovanju njihovih šol v raziskavi. V naslednjem koraku smo zaprosili za sodelovanje šolske svetovalne delavke, ki so na šolah vodile raziskavo in skrbele za aplikacijo vprašalnikov. Pred začetkom preizkušenj v razredih so svetovalne delavke pridobile vsa potrebna soglasja udeležencev v raziskavi: soglasja staršev za sodelujoče učence in dijake ter soglasja učiteljev. Celotno testno gradivo je bilo poslano na šole v drugem tednu meseca marca 2007. Da bi zagotovili popolno anonimnost preizkušenj, smo posameznim šolam dodelili šifre za njihove učence. Svetovalne delavke so poskrbele za delitev šifer in vprašalnikov učencem z določeno šifro. Vrnile so nam samo izpolnjeno testno gradivo s šiframi. Spisek z imeni in dodeljenimi šiframi so po koncu zbiranja podatkov uničile.

Preizkušnje na šolah so potekale v mesecu marcu, aprilu in maju 2007. V mesecu juniju pa so svetovalne delavke pridobile še podatke za učence, ki so pri preizkušnjah manjkali. Za aplikacijo vprašalnikov sta bili potrebni dve šolski uri. Aplikacija je potekala namesto rednih šolskih ur, v času, ki je bil za šolo organizacijsko najbolj ugoden. Prvo uro preizkušnje so učenci in dijaki izpolnili vprašalnike, ki so se nanašali na osnovne demografske podatke (spol, datum rojstva, razred/letnik) in učenje pri matematiki (Jaz pri matematiki, Učiteljica matematike, Vprašalnik o vodenju razreda pri matematiki in Moje vedenje pri pouku matematike). Drugo šolsko uro pa so izpolnili vprašalnike, ki so se nanašali na učenje pri slovenščini (Jaz pri slovenščini, Učitelj/ica slovenščine, Vprašalnik o vodenju razreda pri slovenščini, Moje vedenje pri pouku slovenščine) in vprašalnik Moj odnos do šole in učenja. Razredniki so za posamezne učence in dijake izpolnili vprašalnike o socialnem vedenju v šoli. Šolske svetovalne delavke so na koncu šolskega leta zbrale tudi podatke o učnem uspehu in ocenah pri matematiki in slovenščini za posamezne učence. Vprašalniki so bili vrnjeni do 7. 7. 2007. Na podlagi vrnjenega gradiva smo vsem sodelujočim svetovalnim delavkam v raziskavi poslali potrdila o sodelovanju.

V nadaljevanju raziskave je bila oblikovana datoteka in opravljene naslednje statistične analize: osnovne deskriptivne analize, ugotavljanje merskih značilnosti uporabljenih pripomočkov, ugotavljanje razlik med vzorci učencev in dijakov ter med dekletih in fantih, korelacijske analize in multivariatne analize.

6.0 REZULTATI IN INTERPRETACIJA ZA VZOREC UČENCEV IN DIJAKOV

6.1 Osnovne deskriptivne statistike

Najprej smo v raziskavi izvedli osnovne statistične analize: osnovno deskriptivno statistiko za vse spremenljivke ter zaradi nadaljnjih analiz s pomočjo t-testov ugotovili razlike med učenci in dijaki pri posameznih spremenljivkah. Večina spremenljivk v raziskavi je predmetno specifična, zato bodo rezultati predstavljeni posebej za matematiko, slovenščino ter za spremenljivke v raziskavi, ki niso vezane na predmet. V tabelah 9, 10 in 11 so zbrane osnovne deskriptivne statistike za vse spremenljivke.

Tabela 9. Osnovne deskriptivne statistike za spremenljivke, vključene v raziskavo pri predmetu matematika.

Spremenljivke pri matematiki	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Učiteljevo vodenje pouka pri matematiki			
Didaktično-metodični vidik	892	2,38	0,47
Vodenje oddelka	892	2,77	0,59
Preverjanje in ocenjevanje	892	2,67	0,63
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	892	2,64	0,68
Uporaba IKT	892	1,51	0,57
Učiteljica matematike			
Usmerjenost k obvladovanju	892	3,67	0,90
Usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	892	3,47	1,06
Pritisk h kakovostnemu učenju	892	3,49	0,72
Jaz pri matematiki			
Usmerjenost v obvladovanje	892	3,87	0,81
Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti	892	2,32	0,90
Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	892	3,11	0,95
Učna samoučinkovitost	892	4,00	0,73
Moje vedenje pri matematiki			
Moteče vedenje	892	1,97	0,88
Goljufanje	892	2,33	0,96
Znanje			
Ocena pri matematiki v preteklem razredu	887	3,31	1,07
Ocena pri matematiki v tem šolskem letu	906	3,17	1,18

V tabeli 9 so predstavljene osnovne deskriptivne statistike za spremenljivke, ki so povezane z matematiko, in sicer ocene zaznanega učiteljevega vedenja ter samoocene učencev. Ocene učiteljevega vodenje pouka pri matematiki se pri vseh spremenljivkah v povprečju gibljejo med 2 in 3, navzdol odstopajo samo ocene uporabe IKT pri pouku, ki kažejo na to, da učenci zaznavajo zelo malo spodbujanja uporabe različnih IKT pri pouku matematike. Rezultati v povprečju kažejo tudi, da učenci zaznavajo visoko usmerjenost v obvladovanje, pa tudi v primerjanje med seboj ter visok pritisk h kakovostnem učenju (povprečna ocena okrog 3,5 na petstopenjski lestvici). Samoocene motivacijskih usmerjenosti pri učencih so najvišje pri usmerjenosti v obvladovanje ter pri učni samoučinkovitosti, najnižje pa pri usmerjenosti v izkazovanje lastnih zmožnosti. Učenci pa v povprečju tudi ocenjujejo, da izkazujejo malo motečega vedenja in nekoliko več

goljufanja (1,97 in 2,33). Zaključni oceni pri matematiki v preteklem in tekočem šolskem letu se ne razlikujeta veliko.

Tabela 10. Osnovne deskriptivne statistike za spremenljivke, vključene v raziskavo pri slovenščini.

Spremenljivke pri slovenščini	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Učiteljevo vodenje pouka pri slovenščini			
Didaktično-metodični vidik	890	2,57	0,50
Vodenje oddelka	890	2,89	0,62
Preverjanje in ocenjevanje	888	2,87	0,61
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	888	2,91	0,66
Uporaba IKT	888	1,94	0,67
Učiteljica slovenščine			
Usmerjenost k obvladovanju	891	3,78	0,91
Usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	891	3,31	0,97
Pritisk h kakovostnemu učenju	891	3,26	0,83
Jaz pri slovenščini			
Usmerjenost v obvladovanje	892	3,86	0,89
Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti	891	2,40	0,98
Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	891	2,99	1,01
Učna samoučinkovitost	891	4,16	0,75
Moje vedenje pri slovenščini			
Moteče vedenje	890	2,00	0,91
Goljufanje	890	2,34	1,01
Znanje			
Ocena pri slovenščini v preteklem razredu	889	3,68	0,95
Ocena pri slovenščini v tem šolskem letu	906	3,53	1,03

V tabeli 10 so prikazane osnovne deskriptivne statistike za spremenljivke pri slovenščini tako za ocene zaznanega učiteljevega vedenja kot tudi za samoocene učencev. Ocene učiteljevega vodenje pouka pri slovenščini se pri vseh spremenljivkah v povprečju gibljejo med vrednostma 2,5 in 3, navzdol odstopajo samo ocene uporabe IKT pri pouku, ki kažejo na to, da učenci tudi pri slovenščini zaznavajo malo spodbujanje uporabe IKT pouku (1,94).

Rezultati v povprečju tudi kažejo, da učenci pri učiteljih zaznavajo visoko usmerjenost v obvladovanje, pa tudi v primerjanje med seboj ter visok pritisk h kakovostnemu učenju (povprečna ocena okrog 3,5 na petstopenjski lestvici). Samoocene motivacijskih usmerjenosti pri učencih so največje pri usmerjenosti v obvladovanje ter pri učni samoučinkovitosti, najnižje pa pri usmerjenosti v izkazovanje lastnih zmožnosti. Učenci pa v povprečju tudi ocenjujejo, da izkazujejo malo motečega vedenja in nekoliko več goljufanja (2,00 in 2,34). Povprečne ocene pri slovenščini v preteklem in tekočem šolskem letu se ne razlikujejo veliko.

Tabela 11. Osnovne deskriptivne statistike za znanje in splošne spremenljivke, vključene v raziskavo.

	N	M	SD
Moj odnos do šole in učenja			
Strategije samooviranja	887	2,05	0,77
Skepticizem	887	2,47	0,92
Šolsko socialno vedenje učenca – želeno vedenje (socialna kompetentnost)			
Odnosi z vrstniki	909	3,60	0,80
Samouravnavanje	909	3,90	0,78
Učno vedenje	909	3,87	0,89
Šolsko socialno vedenje – neželjeno vedenje			
Sovražno vedenje	907	1,61	0,70
Antisocialno vedenje	907	1,37	0,62
Moteče vedenje	907	1,62	0,78
Znanje – splošni učni uspeh			
Splošni učni uspeh v preteklem razredu	886	3,69	0,97
Učni uspeh v tekočem šolskem letu	906	3,66	1,13

V tabeli 11 so predstavljene deskriptivne statistike za splošne spremenljivke, ki so bile vključene v raziskavo. Najprej so navedeni rezultati vprašalnikov o splošnem odnosu učencev do šole in učenja, ki vključujeta strategije samooviranja in skepticizem. Nato so navedeni rezultati splošnega učnega upeha v predhodnem in tekočem šolskem letu, ki so skoraj identični. Povprečni rezultati pri skepticizmu so nekoliko višji kot pri samooviranju. Prikazani so tudi rezultati ocen šolskega socialnega vedenja učencev, ki so ga ocenili razredniki učencev – tako zelenega vedenja oz. socialne kompetentnosti kot neželenega vedenja. Primerjava povprečnih rezultatov kaže, da so razredniki dajali zelo visoke ocene za lestvice zelenega vedenja in nizke ocene za lestvice neželenega vedenja. Učitelji razredniki torej v splošnem zaznavajo svoje učence kot socialno kompetentne in vedenjsko neproblematične.

Če primerjamo povprečne vrednosti spremenljivk pri matematiki in slovenščini, ki se nanašajo na zaznavanje učiteljevega vodenja pouka, vidimo, da so rezultati pri slovenščini pri vseh spremenljivkah v povprečju nekoliko višji kot pri matematiki. Učenci torej zaznavajo pri učiteljih slovenščine nekoliko več uporabe različnih metodično-didaktičnih pristopov, več vedenja, usmerjenega v vodenje razreda, več uporabe različnih načinov preverjanja in ocenjevanja, spodbujanja celostnega razvoja učencev ter spodbujanja uporabe IKT. Pri obeh predmetih se pojavljajo relativno nizke ocene uporabe IKT v razredu, ki se kaže v uporabi IKT pri pouku, v spodbujanju iskanja informacij po internetu, iskanja virov in elektronskega komuniciranja med učenci ter v uporabi računalnika pri predstavitev v razredu. Za spodbujanje IKT pismenosti kot ene temeljnih kompetenc za uspešno življenje v informacijski družbi bi učitelji torej morali poiskati možnosti, da IKT čim bolj neposredno vključijo v različne aktivnosti pri pouku, v prikaze različnih procesov (npr. simulacije pri matematiki, različni videoposnetki pri slovenskem jeziku – npr. uprizoritve dramskih del pri književnosti, prikaz različnih narečij pri jezikovnem pouku), v iskanje virov na medmrežju (zlasti po specializiranih bazah za posamezna področja), v uporabo IKT pri izdelavi skupinskih nalog, projektov (npr. usmerjanje učencev v dajanje povratne informacije pri učenju pisanja esejev: učitelj lahko skupaj z učenci pripravi kriterije za ocenjevanje, učenci pa po teh kriterijih

lahko ocenijo vsaj dva izdelka svojih sošolcev in jim povratne informacije pošljejo v elektronski obliki).

Tudi primerjava povprečnih vrednosti zaznavanja motivacijske strukture, ki jo spodbujajo učitelji v razredu pri slovenščini in matematiki, kaže, da se rezultati ne razlikujejo veliko. Učenci pri matematiki zaznavajo nekoliko manj usmerjenosti v obvladovanje kot pri slovenščini, obenem pa več usmerjenosti v medsebojno primerjanje in višji pritisk h kakovostnemu učenju. V povprečju so rezultati pomaknjeni nekoliko v desno. Rezultati raziskav (Bong, 2005; Patrick, Ryan in Kaplan, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, v tisku; Turner in sod., 2002) kažejo, da sta učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in pritisk h kakovostnemu učenju običajno povezana z učenčevo usmerjenostjo v obvladovanje, z njegovo višjo učno samoučinkovitostjo in tudi z višjimi učnimi rezultati. Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev (Lau in Nie, 2008; Lončarić, 2008) pa je lahko povezana z učenčevo usmerjenostjo v izogibanje izkazovanja neuspešnosti, z večjo uporabo ego-obrambnih strategij pri učenju namesto uporabe strategij globinskega procesiranja informacij in soočanja s problemi in zato tudi s slabšimi učnimi rezultati. Tak negativni vpliv usmerjenosti v medsebojno primerjanje se še zlasti kaže pri učencih, ki imajo učne težave. Učitelji bi pri pouku morali biti še posebej pozorni na to, da ne bi preveč spodbujali medsebojne primerjave učencev, ampak zlasti pri dajanju povratne informacije izhajali iz posameznega učenca in poudarili njegov napredek pri predmetu.

Povprečne vrednosti motivacijskih usmeritev učencev so pri obeh predmetih podobne, najvišje so ocene učne samoučinkovitosti ter usmerjenosti v obvladovanje, sledi usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti, najnižje pa so ocene pri usmerjenosti v izkazovanje lastnih zmožnosti. Rezultati usmerjenosti v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti so tako pri matematiki kot pri slovenščini precej visoki (3,11 in 2,99). Ker je ta motivacijska usmerjenost učencev običajno povezana s slabšim učnim uspehom učencev (Lau in Nie, 2008), je izredno pomembno, da učitelj v razredu oblikuje tako učno vzdušje, da ne bo spodbujal te usmeritve. To pomeni, da mora učencem priznavati pravico do občasnih napak in neuspehov v procesu učenja. Napake in neuspehi so tudi priložnost, da se nečesa naučimo oz. da pridemo do odličnosti na posameznem področju. Pomembno pa je, da se iz napak nekaj naučimo, kar pa je možno le z ustrezno povratno informacijo, ki je usmerjena v posameznikov napredek.

Tudi primerjava samoocen motečega vedenja učencev kaže, da se povprečne vrednosti pri obeh predmetih ne razlikujejo. Nekoliko višja sta pri obeh predmetih povprečna rezultata za goljufanje. Goljufanje se nanaša na prepisovanje pri testih znanja, na prepisovanje nalog, domačih nalog ali drugih nalog pri pouku. Posebno pri predmetih, ki imajo tako močno hierarhično strukturo kot matematika oz. jezik, je zelo pomembno, da se učenci učijo sproti, da utrdijo prehodno znanje, da lahko sledijo nadaljnjim razlagam in uspešno uporabijo predhodno znanje. Pri utrjevanju znanja imajo ključno vlogo vaje in domače naloge. Če želimo, da so te učinkovite, jih je potrebno pregledati, popraviti in dati povratno informacijo. To mora narediti učitelj, ki pa mora pri tem imeti tudi oporo v sistemskih rešitvah. V primeru, ko sistem omogoča, da se učenci izognejo izdelovanju nalog, ker učitelj nima nobenega »orodja«, s katerim bi učence prepričal, da morajo naloge pisati (npr. učenca, ki ne dela nalog, lahko samo opomni), tako pravzaprav sistematično učimo učence, da je tako vedenje sprejemljivo in ga k temu celo spodbujamo.

6.2 Razlike med učenci in dijaki

V tabelah 12, 13 in 14 so prikazani rezultati razlik glede na raven šole, rezultati za učence in dijake pri vseh spremenljivkah vključenih v raziskavo.

Tabela 12. Aritmetične sredine, SD, t-vrednosti za spremenljivke, vključene v raziskavo pri matematiki glede na nivo šole (OŠ in SŠ).

	Nivo šole	N	M	SD	t	df	p
Učiteljevo vodenje pouka pri matematiki							
Didaktično-metodični vidik	OŠ	461	2,53	0,49	10,367	890	0,000
	SŠ	431	2,22	0,39			
Vodenje oddelka	OŠ	461	2,85	0,63	4,500	890	0,000
	SŠ	431	2,68	0,54			
Preverjanje in ocenjevanje	OŠ	461	2,81	0,67	7,311	890	0,000
	SŠ	431	2,52	0,54			
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	OŠ	461	2,82	0,71	8,254	890	0,000
	SŠ	431	2,46	0,60			
Uporaba IKT	OŠ	461	1,60	0,63	4,984	890	0,000
	SŠ	431	1,41	0,47			
Učiteljica matematike							
Usmerjenost k obvladovanju	OŠ	461	3,89	0,88	8,130	890	0,000
	SŠ	431	3,42	0,85			
Usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	OŠ	461	3,39	1,01	-2,432	890	0,015
	SŠ	431	3,56	1,11			
Pritisk h kakovostnemu učenju	OŠ	461	3,69	0,70	8,887	890	0,000
	SŠ	431	3,28	0,68			
Jaz pri matematiki							
Usmerjenost v obvladovanje	OŠ	461	4,08	0,75	8,263	890	0,000
	SŠ	431	3,65	0,82			
Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti	OŠ	461	2,56	0,95	8,404	890	0,000
	SŠ	431	2,07	0,78			
Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	OŠ	461	3,45	0,90	12,153	890	0,000
	SŠ	431	2,74	0,85			
Učna samoučinkovitost	OŠ	461	4,09	0,71	3,491	890	0,001
	SŠ	431	3,91	0,75			
Moje vedenje pri matematiki							
Moteče vedenje	OŠ	461	1,93	0,89	-1,462	890	0,144
	SŠ	431	2,01	0,87			
Goljufanje	OŠ	461	2,15	0,94	-5,805	890	0,000
	SŠ	431	2,51	0,94			
Učni dosežki							
Ocena pri matematiki v tekočem šolskem letu	OŠ	469	3,46	1,12	7,952	904	0,000
	SŠ	437	2,86	1,16			

Statistično pomembne razlike med učenci in dijaki se pojavljajo pri vseh merjenih spremenljivkah, razen pri motečem vedenju. Učenci v osnovni šoli bolj ugodno ocenjujejo učiteljevo vodenje razreda kot dijaki. Učenci torej zaznavajo več uporabe različnih didaktično-metodičnih pristopov, več vodenja oddelka, več preverjanja in

ocenjevanja, več spodbujanja celotnega razvoja učencev ter tudi več spodbujanja uporabe IKT. Učenci v OŠ tudi v večji meri zaznavajo da jih učitelji usmerjajo v obvladovanje ter zaznavajo tudi večji pritisk h kakovostnemu učenju kot dijaki v SŠ. Dijaki pa za razliko od učencev zaznavajo več usmerjenosti v medsebojno primerjanje dijakov.

Razlike med učenci in dijaki se pojavljajo tudi pri samoocenah lastnih motivacijskih usmerjenosti. Učenci višje ocenjujejo svojo usmerjenost v obvladovanje, usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti, usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti in učno samoučinkovitost kot dijaki. Dijaki pa višje ocenjujejo goljufanje pri matematiki kot učenci.

Analiza ocen pri matematiki kaže, da imajo učenci pri matematiki v preteklem in tekočem letu v povprečju skoraj za eno oceno višje ocene kot dijaki.

Tabela 13. Aritmetične sredine, SD, t-vrednosti za spremenljivke, vključene v raziskavo pri slovenščini glede na nivo šole (OŠ in SŠ).

Spremenljivke pri slovenščini	Nivo šole	N	M	SD	t	df	p
Učiteljevo vodenje pouka pri slovenščini							
Didaktično-metodični vidik	OŠ	459	2,62	0,52	3,148	888	0,002
	SŠ	431	2,52	0,48			
Vodenje oddelka	OŠ	459	3,00	0,64	5,561	888	0,000
	SŠ	431	2,78	0,56			
Preverjanje in ocenjevanje	OŠ	457	2,89	0,64	1,110	886	0,267
	SŠ	431	2,85	0,56			
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	OŠ	457	3,04	0,66	6,292	886	0,000
	SŠ	431	2,77	0,62			
Uporaba IKT	OŠ	457	2,02	0,69	4,020	886	0,000
	SŠ	431	1,85	0,63			
Učiteljica slovenščine							
Usmerjenost k obvladovanju	OŠ	460	3,89	0,97	3,754	889	0,000
	SŠ	431	3,67	0,81			
Usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	OŠ	460	3,22	1,03	-2,909	889	0,004
	SŠ	431	3,40	0,89			
Pritisk h kakovostnemu učenju	OŠ	460	3,40	0,83	5,251	889	0,000
	SŠ	431	3,11	0,81			
Jaz pri slovenščini							
Usmerjenost v obvladovanje	OŠ	461	4,02	0,86	5,667	890	0,000
	SŠ	431	3,69	0,90			
Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti	OŠ	460	2,61	1,02	6,814	889	0,000
	SŠ	431	2,18	0,89			
Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	OŠ	460	3,28	0,99	9,243	889	0,000
	SŠ	431	2,68	0,95			
Učna samoučinkovitost	OŠ	460	4,17	0,74	0,202	889	0,840
	SŠ	431	4,16	0,75			
Moje vedenje pri slovenščini							
Moteče vedenje	OŠ	459	1,96	0,93	-1,629	888	0,104
	SŠ	431	2,05	0,89			
Goljufanje	OŠ	459	2,16	0,98	-5,575	888	0,000
	SŠ	431	2,53	1,01			
Učni dosežki							
Ocena pri slovenščini v tekočem šolskem letu	OŠ	469	3,81	1,00	8,902	904	0,000
	SŠ	437	3,22	0,98			

Statistično pomembne razlike med učenci in dijaki se pojavljajo pri večini merjenih spremenljivk na področju slovenščine, razen pri zaznavanju učiteljevega preverjanja in ocenjevanja, pri zaznavanju spodbujanja uporabe IKT, pri učni samoučinkovitosti ter zaznavanju motečega vedenja.

Učenci v osnovni šoli višje ocenjujejo učiteljevo vodenje razreda kot dijaki. Učenci torej zaznavajo več uporabe različnih didaktično-metodičnih pristopov, več vodenja oddelka in več spodbujanja celostnega razvoja učencev kot dijaki v SŠ. Učenci v OŠ tudi zaznavajo da jih učitelji bolj usmerjajo v obvladovanje ter zaznavajo tudi večji pritisk h

kakovostnemu učenju kot dijaki v SŠ. Dijaki pa za razliko od učencev tudi pri slovenščini zaznavajo večjo usmerjenost v medsebojno primerjanje dijakov.

Razlike med učenci in dijaki se pojavljajo tudi pri samoocenah lastnih motivacijskih usmerjenosti. Učenci višje ocenjujejo svojo usmerjenost v obvladovanje, usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti ter usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti kot dijaki. Dijaki pa višje ocenjujejo goljufanje pri slovenščini kot učenci.

Analiza ocen pri slovenščini kaže, da imajo učenci v preteklem in tekočem letu v povprečju za pol ocene višje rezultate kot dijaki.

Tabela 14. Aritmetične sredine, SD, t-vrednosti za splošne spremenljivke vključene v raziskavo glede na nivo šole (OŠ in SŠ).

Splošne spremenljivke v raziskavi	Nivo šole	N	M	SD	t	df	p
Moj odnos do šole in učenja							
Strategije samooviranja	OŠ	456	1,90	0,80	-6,258	885	0,000
	SŠ	431	2,21	0,71			
Skepticizem	OŠ	456	2,44	0,94	-1,041	885	0,298
	SŠ	431	2,50	0,89			
Šolsko socialno vedenje učenca – zeleno vedenje (socialna kompetentnost)							
Odnosi z vrstniki	OŠ	470	3,58	0,84	-0,567	907	0,571
	SŠ	439	3,61	0,76			
Samouravnavanje	OŠ	470	3,93	0,80	1,225	907	0,221
	SŠ	439	3,87	0,75			
Učno vedenje	OŠ	470	3,97	0,90	3,622	907	0,000
	SŠ	439	3,76	0,87			
Šolsko socialno vedenje – neželeno vedenje							
Sovražno vedenje	OŠ	469	1,66	0,72	1,916	905	0,056
	SŠ	438	1,57	0,67			
Antisocialno vedenje	OŠ	469	1,38	0,63	0,579	905	0,563
	SŠ	438	1,36	0,62			
Moteče vedenje	OŠ	469	1,62	0,78	-0,021	905	0,983
	SŠ	438	1,62	0,78			
Učni dosežki							
Učni uspeh v tekočem šolskem letu	OŠ	469	4,04	0,94	11,42	904	0,000
	SŠ	437	3,24	1,16			

V splošnem odnosu do šole in učenja so se pokazale statistično pomembne razlike v strategijah samooviranja. Dijaki v povprečju ocenjujejo, da uporabljajo več strategij samooviranja pri učenju kot učenci. V šolskem socialnem vedenju učencev pa se razlike kažejo v učnem vedenju in tendenci k izražanju več sovražnega vedenja. Pri obeh spremenljivkah imajo učenci višje rezultate kot dijaki, pri sebi ocenjujejo več uspešnega učnega vedenja, pa tudi več sovražnega vedenja. Statistično pomembne so tudi razlike v splošnem učnem uspehu. Sedmošolci v povprečju dosegajo za 0,8 ocene boljši povprečni učni uspeh kot dijaki v 3. letniku SŠ.

Rezultati analize razlik med OŠ in SŠ kažejo, da pri večini spremenljivk obstajajo razlike med obema izobraževalnima nivojema. Primerjava razlik pri obeh preučevanih predmetih pokaže, da se več razlik pojavlja pri matematiki. Smer razlik pri obeh predmetih pa je enaka. Pri zaznavanju učiteljevega vodenja pouka učenci v OŠ zaznavajo več usmerjanja v obvladovanje, več vodenja oddelka ter več usmerjenosti v celostni razvoj kot dijaki v SŠ. Pri matematiki pa zaznavajo učenci tudi več usmerjenosti v preverjanje in ocenjevanje ter spodbujanje uporabe IKT. Te razlike so lahko posledica večje usmerjenosti učiteljev v gimnaziji na posamezna predmetna področja, na usmerjenost v poučevanje vsebin, manj pa na druge vidike dela v razredu in vodenja pouka. Take razlike v vodenju pouka med OŠ in SŠ opažajo tudi v drugih državah in kulturnih kontekstih. Prvi tak upad se zgodi na prehodu iz razredne na predmetno stopnjo, nato pa na prehodu v srednjo šolo (Wigfield in sod., 2006). Učitelji v SŠ v primerjavi z učitelji v OŠ kot svojo primarno nalogo zaznavajo posredovanje znanja in veščin na svojem predmetnem področju, ne pa ukvarjanje s socialno-čustvenimi procesi v razredu in vzgojnimi cilji. Taka usmeritev učiteljev v SŠ je lahko posledica objektivno večjih učnih zahtev – zahtevnejša snov, več snovi. K temu pa lahko doprinaša tudi zunanje preverjanje znanja oz. matura, na kateri se preverja samo spoznavni del učnih ciljev v gimnazijah, pa še to samo tisti del, ki je predpisan s katalogi znanj. To pomeni jasno sporočilo učiteljem, kaj je v šoli najpomembnejše in kam naj usmerijo svoja prizadevanja.

Tuje raziskave kažejo podobne razlike v učnem okolju med osnovno in srednjo šolo v zaznavanju motivacijske strukture v razredu, kot smo jih ugotovili v naši študiji. V osnovni šoli za razliko od srednje šole učitelji in celo šolsko okolje bolj poudarjajo usmerjenost v obvladovanje in notranjo motivacijo za učenje, v srednji šoli pa bolj usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti (Eccles, 2004; Maehr in Midgley, 1996; Midgley, 2002). Take rezultate smo ugotovili pri zaznavanju učnega okolja pri obeh predmetih. S prehodom na srednjo šole se torej poveča usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti. Učitelji v SŠ bolj poudarjajo, kako pomembno je, da imajo dijaki dobre ocene in da dajejo pravilne odgovore, ko so vprašani. Manj pa učitelji poudarjajo, kako pomembno je samo obvladovanje in razumevanje snovi ter manj spodbujajo učence k reševanju zahtevnih nalog, ki učencem pomenijo izziv, jih spodbujajo k razmišljanju in vlaganju napora ter k razumevanju učne snovi.

Ciljne usmerjenosti učencev in dijakov se prav tako pomembno razlikujejo pri obeh predmetih. Učenci v OŠ ocenjujejo večjo usmerjenost v obvladovanje, večjo usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti in večjo usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti, pri matematiki pa tudi večjo učno samoučinkovitost. Turnerjeva in sodelavci (2002) so ugotovile, da učenci v 6. razredu bolj izražajo usmerjenost v obvladovanje, poudarjajo učenje in vlaganje napora ter uživanje pri učenju. Anderman in Anderman (1999) pa sta ugotovila, da mladostniki bolj izražajo usmerjenost v izkazovanje odličnosti kot usmerjenost v obvladovanje. V našem vzorcu so se vse tri ciljne usmerjenosti izkazale kot bolj izražene pri učencih kot dijakih. Ti rezultati morda nakazujejo tudi splošen trend upadanja različnih vidikov motivacije iz otroštva v mladostništvo (Wigfield in sod., 2006).

V motečem vedenju pri obeh predmeti pa se razlike med učenci in dijaki pojavljajo samo v ocenah goljufanja. Dijaki pri sebi ocenjujejo več goljufanja pri preizkusih znanja in nalogah kot učenci. Te razlike so lahko rezultat različne zahtevnosti šolske snovi in

obremenjenosti učencev s šolskim delom. Dijaki v primerjavi z učenci kažejo tudi več splošnih strategij samooviranja v šoli, kot so odlaganje dela, usmerjanje pozornosti v druge aktivnosti namesto v učenje. Šolska snov v SŠ je veliko zahtevnejša, več je tudi domačega dela in učenja, zato se mu morda dijaki poskušajo v večji meri izogniti in ubrati druge, »lažje« potji za doseganje učnih rezultatov. Lahko pa so te razlike tudi posledica bolj strogega oz. realnega samoocenjevanja vedenja, ki se kaže z naraščajočo starostjo (Wigfield in sod., 2006).

V ocenah šolskega socialnega vedenja učencev in dijakov, ki so ga ocenjevali njihovi razredniki, pa obstajajo razlike v ocenah učnega in sovražnega vedenja. Učitelji v OŠ opažajo več pozitivnega učnega vedenja pri učencih kot učitelji v SŠ pri dijakih. Učno vedenje učencev se nanaša na usmerjanje pozornosti pri pouku, na izvajanje aktivnosti, sledenje navodilom, končanje nalog, na iskanje pomoči, ko jo učenec potrebuje. To so tiste učne kompetence, ki učencu omogočajo večjo uspešnost v šoli. Te učne kompetence so lahko povezane tudi z višjo učno uspešnostjo učencev.

V neželenem vedenju pa se kaže samo tendenca, da se v OŠ pri učencih pojavlja več sovražnega vedenja kot pri dijakih v SŠ. To vedenje se kaže v norčevanju iz sošolcev, nespoštljivosti, razdražljivosti, nizkem pragu tolerance, občutku večvrednosti, nepripravljenosti deliti stvari z drugimi učenci, bahanju, žaljenju. Razlika v rezultatih nastane morda zato, ker osnovnošolsko izobraževanje obiskuje celotna populacija šoloobveznih otrok, gimnazijska populacija pa je izbrana populacija, ne le glede na pretekle učne dosežke, ampak verjetno tudi glede na socialno kompetentnost, saj raziskave kažejo pozitivno povezanost med tema dvema področjema kompetenc (Patrick in sod., 2007; Wentzel, 1991, 1998).

Med učenci in dijakami obstajajo tudi razlike v učni uspešnosti pri matematiki in slovenščini ter v splošnem učnem uspehu. Učenci dosegajo v povprečju boljše rezultat kot dijaki pri obeh predmetih in v splošnem učnem uspehu. Verjetno k tem razlikam pripeva tako različno učno okolje kot tudi zahtevnost programov. V osnovni šoli učitelji oblikujejo učno okolje, ki je bolj usmerjeno v učenca in spodbujanje vseh njegovih potencialov, v obvladovanje snovi, v vlaganje navora za doseganje maksimalnih učnih rezultatov, ki jih učenec zmore. Temu učitelji verjetno prilagodijo tudi kriterije ocenjevanja. V naši študiji so ocene v OŠ pomaknjene izrazito v desno. Zelo veliko učencev dosega zelo dobre ocene, in sicer je bilo kar 38% učencev v vzorcu odličnih, 36% prav dobrih, 22% dobrih ter le 2% zadostnih. Distribucija ocen v srednji šoli, v našem primeru v gimnaziji, pa se pomakne bolj v sredino, k normalni porazdelitvi ocen. To je verjetno posledica večje zahtevnosti snovi, večjih obremenitev učencev, pa tudi bolj strogih kriterijev ocenjevanja in večje usmerjenosti v izkazovanje učnih zmožnosti. Ker so rezultati pokazali, da obstajajo razlike v večini dimenzij učnega okolja med OŠ in SŠ, kot ga zaznavajo učenci in dijaki, obenem pa obstajajo tudi razlike med motivacijskimi usmerjenostmi učencev in dijakov in njihovo uspešnostjo, bomo v nadaljevanju izvedli vse nadaljnje statistične analize, v katerih bomo ugotavljali povezave med spremenljivkami učnega okolja oz. učiteljevim vodenjem razreda, učno motivacijo učencev, njihovimi socialnimi kompetencami in učnimi dosežki, ločeno za učence osnovne šole in dijake gimnazije ter ločeno za oba predmeta – za matematiko in slovenščino.

6.3 Povezave med zaznanim učiteljevimi vedenjem v razredu in motivacijo, vedenjem ter dosežki učencev

6.3.1 Učiteljeve kompetence in motivacija učencev

V tabelah 15, 16, 17 in 18 so predstavljene povezave (Pearsonovi koeficienti korelacije) med zaznavami učiteljevega vodenja pouka (didaktično metodični vidik, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje, spodbujanje celostnega razvoja učencev in uporaba IKT), zaznanim učiteljevim oblikovanjem motivacijske strukture v razredu (učiteljeva usmerjenost k obvladovanju, usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev in pritisk h kakovostnemu učenju) in motivacijskimi prepričanji učencev (motivacijska usmerjenost učencev: v obvladovanje, v izkazovanje lastnih zmožnosti, v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti; učna samoučinkovitost, strategije samooviranja in skepticizem) pri matematiki in slovenščini v OŠ in SŠ.

Tabela 15. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja matematike in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevimi storilnostnimi ciljnimi usmeritvami in njegovim odnosom do šole in učenja pri pouku matematike v OŠ.

	Usmerjenost k obvladovanju	Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti	Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	Učna samoučinkovitost	Strategije samooviranja	Skepticizem
Didaktično-metodični vidik	0,33***	0,22***	0,18***	0,21***	-0,01	0,03
Vodenje oddelka	0,37***	0,18***	0,19***	0,28***	-0,10*	-0,04
Preverjanje in ocenjevanje	0,31***	0,21***	0,20***	0,17***	-0,03	0,01
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	0,32***	0,14**	0,18**	0,20***	-0,08	-0,02
Uporaba IKT	0,01	0,11*	0,05	-0,06	0,21***	0,09
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	0,37***	0,16***	0,20***	0,26***	-0,07	-0,01
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	0,22***	0,32***	0,31***	0,20***	-0,07	0,01
Pritisk h kakovostnemu učenju	0,43***	0,27***	0,27***	0,34***	-0,11*	0,02

Opombe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Med dimenzijami zaznavanja učiteljevega vodenja razreda in ciljnimi usmeritvami učencev ter učno samoučinkovitostjo pri matematiki obstajajo statistično pomembne pozitivne povezave med vsemi dimenzijami, razen pri spodbujanju uporabe IKT. Srednje velikosti povezav (velikost koeficientov od 0,31 do 0,37) obstajajo med spremenljivkami učiteljevih kompetenc (didaktično metodični vidik vodenja oddelka, vodenje oddelka, preverjanje znanja, spodbujanje celostnega razvoja) in usmerjenostjo učencev v

obvladovanje. Učenci, ki bolj ugodno ocenjujejo kompetence svojih učiteljev na omenjenih področjih, so tudi v večji meri usmerjeni v obvladovanje učne snovi. Povezave dimenzij učiteljevega vodenja pouka in usmerjenosti učencev v izkazovanje lastnih zmožnosti ter izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti so pozitivne, statistično pomembne, velikost koeficientov pa je nizka (od 0,14 do 0,22). Višji rezultati zaznavanja vodenja pouka na posameznih dimenzijah so povezani z višje izraženo ciljno usmerjenostjo učencev v izkazovanje lastnih zmožnosti in v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti pri pouku matematike. Pri uporabi IKT v razredu pa obstaja samo nizka pozitivna povezanost z usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti.

Dimenzije zaznavanja vodenja pouka (razen uporabe IKT) so pozitivno, vendar nizko povezane z učno samoučinkovitostjo učencev. Učenci, ki poročajo o bolj izraženih kompetencah svojih učiteljev, tudi sebe zaznavajo kot učno bolj učinkovite. Nizka in pozitivna povezava je tudi med spodbujanjem uporabe IKT in strategijami samooviranja. Učenci, ki zaznavajo več spodbujanja učitelja k uporabi IKT v razredu, uporabljajo več strategij samooviranja pri matematiki. Povezava med zaznavanjem učiteljevega vodenja oddelka in strategijami samooviranja pa je nizka in negativna. Učenci, ki zaznavajo bolj učinkovito vodenje razreda, kažejo manj strategij samooviranja pri pouku matematike.

Tudi povezave med zaznanim spodbujanjem učiteljeve motivacijske strukture in ciljnim usmerjenostmi so pozitivne. Srednja velikost povezav obstaja med zaznavanjem učiteljeve usmerjenosti k obvladovanju in pritiskom h kakovostnemu učenju ter usmerjenostjo učencev v obvladovanje. Učenci, ki v večji meri zaznavajo svoje učitelje kot osebe, ki jih spodbujajo k obvladovanju učne snovi in razvoju učnih potencialov, so tudi sami bolj usmerjeni v obvladovanje pri pouku. Podobno velja tudi za drugi dve ciljni usmerjenosti. Bolj ko učenci zaznavajo posamezno dimenzijo spodbujanja pri učitelju, bolj se ta odraža v njihovi ciljni usmerjenosti k izkazovanju lastnih zmožnosti in usmerjenosti v izkazovanje lastnih nezmožnosti. Pri tem je treba poudariti, da je velikost korelacijskih koeficientov nizka. Obstajajo tudi pozitivne a nizke povezave med zaznanim učiteljevim spodbujanjem motivacijske strukture v razredu in učno samoučinkovitostjo učencev. Višje kot so vrednosti zaznanega učiteljevega spodbujanja posameznih ciljnih usmeritev in pritiska h kakovostnemu učenju v razredu, višja je učna samoučinkovitost učencev pri matematiki.

Med zaznavanjem dimenzij spodbujanja motivacijske strukture in strategijami samooviranja obstaja samo ena negativna (nizka) povezava. Učenci, ki zaznavajo več učiteljevega pritiska h kakovostnemu učenju, uporabljajo manj strategij samooviranja pri matematiki.

Tabela 16. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja slovenščine in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevimi storilnostnimi ciljnim usmeritvami in njegovim odnosom do šole in učenja pri pouku slovenščine v OŠ.

	Usmerjenost k obvladovanju	Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti	Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	Učna samo-Učinkovitost	Strategije samooviranja	Skepticizem
Didaktično-metodični vidik	0,39***	0,21***	0,20***	0,27***	0,05	0,01
Vodenje oddelka	0,46***	0,14**	0,18***	0,35***	-0,10*	-0,13**
Preverjanje in ocenjevanje	0,37***	0,13**	0,11*	0,25***	-0,02	-0,04
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	0,40***	0,10*	0,13**	0,30***	-0,10*	-0,11*
Uporaba IKT	0,19***	0,15***	0,09	0,12*	0,17***	0,05
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	0,48***	0,18**	0,17***	0,36***	-0,19***	-0,17***
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	0,19***	0,30***	0,26***	0,18***	-0,06	-0,05
Pritisk h kakovostnemu učenju	0,42***	0,21***	0,25***	0,30***	-0,06	-0,07

Opombe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Med dimenzijami zaznavanja učiteljevega vodenja razreda in ciljnim motivacijskimi usmeritvami učencev ter učno samoučinkovitostjo pri slovenščini obstajajo statistično pomembne pozitivne povezave med vsemi dimenzijami, razen pri spodbujanju uporabe IKT. Srednje velike pozitivne povezave obstajajo med naslednjimi učiteljevimi kompetencami: didaktično-metodični vidik, vodenje oddelka, preverjanje znanja, spodbujanje celostnega razvoja in usmerjenostjo učencev v obvladovanje. Povezava zaznavanja uporabe IKT in usmerjenosti v obvladovanje pa je pozitivna, vendar nizka. Učenci, ki zaznavajo svoje učitelje kot bolj kompetentne pri njihovem delu v razredu, so tudi bili usmerjeni v obvladovanje učne snovi. Povezave dimenzij učiteljevega vodenja pouka in usmerjenosti učencev v izkazovanje lastnih zmožnosti ter v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti so pozitivne, statistično pomembne (razen povezave med uporabo IKT in usmerjenostjo v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti), velikost koeficientov pa je nizka. Tudi tu velja, da višje kot učenci zaznavajo učiteljevo vodenja pouka na posameznih dimenzijah pri slovenščini, bolj je izražena ciljna usmerjenost učencev v izkazovanje lastnih zmožnosti ter v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti pri pouku slovenščine. Pri uporabi IKT v razredu pa obstaja samo pozitivna nizka povezava z usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti.

Dimenzije zaznavanja vodenja pouka so pozitivno povezane z učno samoučinkovitostjo učencev. Velikost koeficientov je nizka do srednja. Bolj pozitivne zaznave učiteljevega

vodenja pouka so povezane z večjo učno samoučinkovitostjo učencev. Pozitivna in nizka povezava je tudi med uporabo IKT in strategijami samooviranja.

Dve dimenziji vodenja pouka (vodenje oddelka in spodbujanje celostnega razvoja učencev) sta tudi negativno, nizko povezani z strategijami samooviranja in skepticizmom pri slovenščini. Višje zaznana izraženost teh dimenzij pri učitelju je povezana z manjšo izraženostjo strategij samooviranja in skepticizma. Obratno pa imajo učenci, ki zaznavajo več spodbujanja učitelja k uporabi IKT v razredu, več strategij samooviranja pri slovenščini.

Tudi vse povezave med zaznanimi učiteljevimi spodbudami k določeni motivacijski strukturi v razredu in ciljnim usmerjenostmi pri slovenščini so pozitivne. Srednje velike so povezave med zaznano učiteljevo usmerjenostjo k obvladovanju in pritiskom h kakovostnemu učenju ter usmerjenostjo učencev v obvladovanje. Učenci, ki zaznavajo več spodbud k obvladovanju učne snovi in več pritiska h kakovostnemu učenju s strani učitelja/učiteljice slovenščine, so tudi sami bolj usmerjeni k obvladovanju. Podobno velja tudi za druge ciljne usmerjenosti. Bolj ko učenci zaznavajo posamezno dimenzijo spodbujanja pri učitelju, bolj se ta odraža tudi v njihovi ciljni usmerjenosti k izkazovanju lastnih zmožnosti in usmerjenosti v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti. Velikost teh koeficientov pa je nizka. Obstajajo tudi pozitivne povezave (nizke do srednje velikosti koeficientov) med zaznanim učiteljevim spodbujanjem motivacijske strukture v razredu in učno samoučinkovitostjo učencev. Višje kot so vrednosti zaznavanja spodbujanja posameznih dimenzij, višja je učna samoučinkovitost učencev pri slovenščini.

Med zaznavanjem dimenzij spodbujanja motivacijske strukture in strategijami samooviranja ter skepticizmom pa obstaja samo ena negativna, nizka povezava. Učenci, ki zaznavajo večjo učiteljevo usmerjenost k obvladovanju, kažejo manj strategij samooviranja in skepticizma pri slovenščini.

Tabela 17. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja matematike in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevimi storilnostnimi ciljnim usmeritvami in njegovim odnosom do šole in učenja pri pouku matematike v SS.

	Usmerjenost k obvladovanju	Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti	Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	Učna samoučinkovitost	Strategije samooviranja	Skepticizem
Didaktično-metodični vidik	0,38***	0,22***	0,21***	0,18***	-0,15**	-0,19***
Vodenje oddelka	0,38***	0,16**	0,22***	0,27***	-0,09	-0,12*
Preverjanje in ocenjevanje	0,27***	0,12*	0,11*	0,15**	-0,09	-0,15**
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	0,31***	0,19***	0,22***	0,19***	-0,12*	-0,15**
Uporaba IKT	0,06	0,13**	0,11*	-0,00	0,04	-0,03
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	0,38***	0,22***	0,28***	0,23***	-0,12*	-0,20***
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	-0,01	0,15**	0,16**	0,00	0,13**	0,06
Pritisk h kakovostnemu učenju	0,30***	0,25***	0,29***	0,14**	-0,07	-0,16**

Opombe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Med dimenzijami zaznavanja učiteljevega vodenja razreda in ciljnim motivacijskimi usmeritvami dijakov ter učno samoučinkovitostjo pri matematiki obstajajo statistično pomembne pozitivne povezave pri večini dimenzij, razen pri spodbujanju uporabe IKT. Srednje velike povezave obstajajo med naslednjimi učiteljevimi kompetencami: didaktično metodični vidik, vodenje oddelka, spodbujanje celostnega razvoja in usmerjenostjo učencev ter usmerjenostjo učencev v obvladovanje. Bolj ko dijaki zaznavajo učiteljevo kompetence na teh področjih, večja je njihova usmerjenost v obvladovanje učne snovi. Povezave dimenzij učiteljevega vodenja pouka in usmerjenosti dijakov v izkazovanje lastnih zmožnosti ter izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti so pozitivne, statistično pomembne, velikost koeficientov pa je nizka. Višji rezultati zaznavanja vodenja pouka na posameznih dimenzijah so povezani z bolj izraženo ciljno usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti in v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti pri pouku matematike. Pri uporabi IKT v razredu pa obstaja samo pozitivna, a nizka povezava z usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti ter usmerjenostjo v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti. Dimenzije zaznavanja vodenja pouka (razen uporabe IKT) so pozitivno nizko povezane z učno samoučinkovitostjo dijakov. Večje ko je zaznavanje dimenzij vodenja, večja je učna samoučinkovitost dijakov.

Nizke in negativne statistično pomembne povezave obstajajo tudi med zaznavanjem didaktično-metodičnega vidika in spodbujanjem celostnega razvoja učencev ter

strategijami samooviranja in skepticizmom. Višje kot so zaznane učiteljeve kompetence na omenjenih področjih, manj strategij samooviranja uporabljajo dijaki in so manj skeptični pri matematiki. Enako velja za povezave med zaznanim vodenja oddelka, uporabo različnih oblik preverjanja in ocenjevanja ter skepticizmom pri matematiki.

Tudi povezave med zaznanim učiteljevim spodbujanjem motivacijske strukture v razredu in ciljnim usmerjenostmi dijakov so pozitivne. Srednje velike povezave obstajajo med zaznano učiteljevo usmerjenostjo k obvladovanju ter usmerjenostjo dijakov v obvladovanje. Več spodbujanja te usmerjenosti, kot je zaznavajo dijaki pri učiteljih matematike, je povezano z večjo usmerjenostjo dijakov k obvladovanju učne snovi. Pozitivna povezanost med zaznavanjem pritiska h kakovostnemu učenju in usmerjenostjo dijakov v večje obvladovanje pa je nizka. Podobna nizka pozitivna povezanost velja tudi za druge ciljne usmerjenosti. Bolj ko učenci zaznavajo posamezno dimenzijo učiteljevega spodbujanja motivacijske usmerjenosti v razredu, bolj se ta odraža tudi v njihovi ciljni usmerjenosti k izkazovanju lastnih zmožnosti in usmerjenosti v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti. Obstajajo tudi pozitivne nizke povezave med zaznavanjem učiteljeve usmerjenosti v obvladovanje, pritiskom h kakovostnemu učenju in učno samoučinkovitostjo pri dijakih. Zaznavanje spodbujanja učiteljeve usmerjenosti v obvladovanje in pritiska h kakovostnemu učenju je povezano z višjo učno samoučinkovitostjo učencev.

Med zaznavanjem učiteljeve usmerjenosti v obvladovanje in strategijami samooviranja obstaja negativna nizka povezava. Zaznavanje učiteljeve usmerjenosti v obvladovanje je povezano z manj izraženimi strategijami samooviranja in manj izraženim skepticizmom pri dijakih. Prav tako je zaznavanje pritiska h kakovostnemu učenju povezano z manj skepticizma pri dijakih. Nasprotno pa je zaznavanje učiteljeve usmerjenosti v medsebojno primerjanje učencev povezano z večjo uporabo strategij samooviranja.

Tabela 18. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja slovenščine in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevimi storilnostnimi ciljnim usmeritvami in njegovim odnosom do šole in učenja pri pouku slovenščine v SŠ.

	Usmerjenost k obvladovanju	Usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti	Usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti	Učna samo-učinkovitost	Strategije samooviranja	Skepticizem
Didaktično-metodični vidik	0,34***	0,23***	0,19***	0,25***	-0,01	-0,09
Vodenje oddelka	0,28***	0,18***	0,18***	0,26***	-0,02	-0,05
Preverjanje in ocenjevanje	0,30***	0,19***	0,18***	0,28***	0,03	-0,11*
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	0,29***	0,15**	0,16**	0,25***	0,02	-0,11*
Uporaba IKT	0,17***	0,09	0,08	0,04	0,04	-0,07
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	0,30***	0,16**	0,16**	0,29***	-0,03	-0,08
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	0,08	0,20***	0,24***	0,02	0,08	0,07
Pritisk h kakovostnemu učenju	0,39***	0,28***	0,31***	0,25***	0,00	-0,07

Opombe. * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Dimenzije zaznavanja učiteljevega vodenja razreda in ciljne motivacijske usmerjenosti dijakov so statistično pomembno povezane z usmerjenostjo v obvladovanje, usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti, z usmerjenostjo v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti in z učno samoučinkovitostjo dijakov pri slovenščini. Majhne, pozitivne povezave obstajajo med vsemi dimenzijami, razen pri zaznavanju uporabe IKT in med učiteljevo usmerjenostjo v medsebojno primerjanje učencev in usmerjenostjo k obvladovanju ter učno samoučinkovitostjo. Zaznavanje učiteljevih kompetenc na teh področjih je povezano z večjo usmerjenostjo dijakov v obvladovanje učne snovi, v izogibanje izkazovanja lastnih zmožnosti, pa tudi v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti in z večjo učno samoučinkovitostjo. Zaznavanje uporabe IKT je povezano samo z večjo ciljno usmerjenostjo dijakov k obvladovanju pri slovenščini. Zaznavanje preverjanja in ocenjevanja ter spodbujanja celostnega razvoja učencev pa je negativno povezano s skepticizmom dijakov pri slovenščini.

Naraščajoče število raziskav v zadnjem desetletju kaže pomembne povezave med učiteljevim vodenjem pouka, kot ga zaznavajo učenci, ter učno motivacijo, vedenjem, povezanim z učenjem, in dosežki učencev (Bong, 2005; Lau, in Nie, 2008; Turner in sod., 2002; Wentzel, 1997). Motivacija učencev ima običajno mediatorsko vlogo med zaznavanjem učiteljevega vodenja pouka in učenim vedenjem učencev in dosežki. Za zaznavanje učiteljevih kompetenc na področju vodenja pouka in oblikovanja motivacijske strukture smo v raziskavi uporabili dva vprašalnika. Prvi je Vprašalnik o

vodenju pouka pri matematiki/slovenščini, ki meri tiste učiteljeve kompetence pri vodenju pouka, ki naj bi zagotavljale optimalno učno okolje za učence. V takšnem učnem okolju naj bi učenci imeli možnost razviti svoje potenciale in dosegati dobre učne rezultate na različnih področjih. Drug vprašalnik o učiteljem vedenju v razredu, ki smo ga uporabili v pričujoči raziskavi, predstavlja sklop treh podlestvíc PALS-a, ki merijo učiteljevo spodbujanje različnih motivacijskih ciljnih usmerjenosti v razredu, kot ga zaznavajo učenci. Najprej bomo interpretirali rezultate povezav med dimenzijami učiteljevega vodenja pouka in motivacijskimi prepričanji učencev, nato pa rezultate povezav med zaznavanjem učiteljevega spodbujanja ciljnih usmerjenosti v razredu in motivacijo učencev.

Pregled povezav med učiteljevim vodenjem pouka in ciljnimi usmeritvami učencev ter učno samoučinkovitostjo pri obeh predmetih kaže tako pri učencih kot dijaki podobne vzorce povezav. Zaznana učiteljeva uporaba različnih didaktično-metodičnih pristopov, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje ter spodbujanje celostnega razvoja učencev je pozitivno povezano z usmerjenostjo učencev k obvladovanju, z usmerjenostjo v izkazovanje lastnih zmožnosti, usmerjenostjo v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti in učno samoučinkovitostjo. Učitelji, ki jih učenci in dijaki ocenjujejo kot bolj kompetentne na omenjenih področjih, imajo tudi učence, pri katerih so bolj izražene ciljne motivacijske usmerjenosti. Najvišje so povezanosti med dimenzijami vodenja pouka in usmerjenostjo v obvladovanje ter učno samoučinkovitostjo. Ti rezultati se skladajo z raziskavami, ki kažejo, da je učiteljevo vodenje razreda povezano z učno motivacijo učencev (Brekelmans, Wubbels in Levy, 1993; Tartwijk, Brekelmans in Wubbels, 1998; Turner in sod., 2002; Wubbels, Brekelmans in Hooymayers, 1991). Učiteljeva podpora učencem pri učenju, upoštevanje razlik med učenci, dajanje ustrezne povratne informacije in ustvarjanje spodbudnega razrednega okolja so povezani z večjo motiviranostjo za učenje in z boljšimi učnimi dosežki.

Pomembno je poudariti, da učiteljevo vodenje pouka ni povezano samo s tistimi vidiki učne motivacije učencev, ki običajno privedejo do večje vključenosti učencev v delo v razredu, večje prizadevnosti pri učenju in boljših učnih dosežkov (Turner in sod., 2002; Wigfield in sod., 2006). Bolj kompetentno vodenje pouka se je v naši raziskavi izkazalo kot pozitivno povezano tudi z usmerjenostjo v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti. Ta ciljna usmerjenost učencev pa je povezana z več samoovirajočega vodenja in s slabšimi učnimi rezultati (Urdan, 2004). Bolj kompetentni učitelji torej lahko spodbujajo tudi manj zelene vidike motivacije. Urdan (2004) je v svoji raziskavi ugotovil, da obstajajo kulturne razlike (nacionalnost, motivacijska usmerjenost v družini) med učenci v tem, kako zaznane motivacijske strukture v razredu vplivajo na ciljne usmerjenosti učencev. Nekateri učenci lahko večjo učiteljevo usmerjenost v primerjanje učencev v razredu prevedejo v večjo lastno usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti, drugi pa v večjo usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti. Posebej ti drugi učenci morda uporabljajo več strategij samooviranja in so zato bolj občutljivi na neuspeh. Potrebno pa je poudariti, da so v naši raziskavi vse tri ciljne usmerjenosti učencev (v obvladovanje, v izkazovanje lastnih zmožnosti, v izogibanje izkazovanja lastne nezmožnosti) pozitivno povezane. Pri učencih torej ne moremo govoriti, da je zanje značilna le ena ciljna usmerjenost pri pouku predmeta, ampak se vse tri prepletajo. Pri samoocenah motivacijskih usmerjenosti učenci zlasti težko razlikujejo med obema samopredstavitvenima ciljema: v izkazovanje in izogibanje izkazovanja lastnih (ne)zmožnosti. Morda je tudi ta metodološka pomanjkljivost vzrok

za najdene pozitivne povezanosti med zaznanimi učiteljevimi kompetencami in vsemi tremi motivacijskimi usmerjenostmi učencev in dijakov. V raziskavi je verjetno prišlo tudi do napake le enega ocenjevalca. Vprašalnike učiteljevih kompetenc in ciljnih usmerjenosti učiteljev in učencev so izpolnjevali le učenci. Napaka enega ocenjevalca oz. napaka osebne enačbe pomeni, da udeleženec podobno ocenjuje različne trditve oz. podobno pozitivno ali negativno ocenjuje različna področja svoje osebnosti in vedenja ter značilnosti drugih ljudi. V prihodnjih raziskavah bo zato pomembno vključiti tudi druge raziskovalne metode ugotavljanja učiteljevih kompetenc v razredu in njegovih ciljnih usmerjenosti (npr. metodo opazovanja razredne interakcije).

Nekatere nekonsistentnosti v povezavah se v naši raziskavi kažejo pri zaznavanju uporabe IKT v razredu in motivacijskimi dimenzijami pri učencih. Te povezave so pozitivne, vendar nizke na področju usmerjenosti v izkazovanje lastnih zmožnosti pri matematiki in slovenščini v OŠ, učne samoučinkovitosti pri slovenščini v OŠ, usmerjenosti v izkazovanje lastnih zmožnosti in izogibanja izkazovanja lastnih nezmožnosti v SŠ pri matematiki ter usmerjenosti k obvladovanju pri slovenščini v SŠ. Zaznana uporaba IKT v razredu je pozitivno povezano tudi s strategijami samooviranja pri obeh predmetih v OŠ. Nizke povezanosti s ciljnim usmerjenostmi učencev ter nepričakovane povezave s strategijami samooviranja morda izhajajo iz tega, ker so ocene zaznane uporabe IKT v razredu zelo nizke v obeh vzorcih. Učenci in dijaki torej zaznavajo zelo malo uporabe računalnikov in spodbujanja informacijske pismenosti pri pouku matematike in slovenščine, zato ta dimenzija tudi ne more biti v tolikšni meri kot druge spremenljivke povezana z učno motivacijo.

Nekateri vidiki vodenja pouka so negativno povezani z strategijami samooviranja, ki jih učenci in dijaki uporabljajo v šoli, ter s skepticizmom do šole in učenja na splošno. Učenci in dijaki, ki bolje ocenjujejo svoje učitelje na dimenzijah vodenja oddelka, preverjanja in ocenjevanja ter spodbujanja vseh potencialov učencev, uporabljajo tudi manj strategij samooviranja v šoli in kažejo manj skepticizma do šole in učenja.

Tudi rezultati povezav med zaznavanjem ciljnih motivacijskih usmerjenosti, ki jih spodbuja učitelj v razredu, in ciljnim usmerjenostmi učencev in dijakov so enaki pri obeh predmetih. Tudi tu se potrjujejo rezultati drugih raziskav, da je zaznavanje ciljnih usmerjenosti v razredu povezano s ciljnim usmerjenostmi učencev (Bong, 2005; Lau, in Nie, 2008; Turner in sod., 2002; Wentzel, 1997). Večja usmerjenost učitelja v obvladovanje, večja usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev in večji pritisk h kakovostnemu učenju so v naši raziskavi povezani z večjo usmerjenostjo učencev v obvladovanje, večjo usmerjenostjo učencev v izkazovanje lastnih zmožnosti, večjo učno samoučinkovitostjo, pa tudi z večjo usmerjenostjo v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti. Učiteljeva usmerjenost v obvladovanje je pri slovenščini v OŠ in matematiki v SŠ povezana tudi z manjšo uporabo neustreznih motivacijskih strategij samooviranja in z manjšo količino skepticizma v odnosu do učenja. Ponovno se je izkazalo, da je v našem kulturnem kontekstu ciljna usmerjenost izogibanja izkazovanja lastnih nezmožnosti povezana tako z zaznavanjem učiteljeve usmerjenosti v medsebojno primerjanje, kot tudi z zaznanim učiteljevo usmerjenostjo v obvladovanje učne snovi in zaznanim učiteljevim pritiskom h kakovostnemu učenju učenja. Pri interpretaciji rezultatov moramo upoštevati dejstvo, da sta motivacijski ciljni usmerjenosti v izkazovanje lastnih zmožnosti in izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti visoko pozitivno povezani pri slovenskih učencih (Zupančič in Puklek Levpušček, 2005). To

kaže, da učenci ne razlikujejo med dvema omenjenima ciljnim usmerjenostma oziroma da se v slovenskem prostoru bolj potrjuje klasična teorija motivacijskih usmerjenosti, ki govori le o usmerjenosti v obvladovanje in usmerjenosti v predstavitev lastnih zmožnosti (Ames, 1992; Dweck in Leggett, 1988).

6.3.2 Učiteljeve kompetence in vedenje učencev

V tabelah 19, 20, 21 in 22 so predstavljene povezave (Pearsonovi koeficienti korelacije) med zaznavami učiteljevega vodenja pouka (didaktično-metodični vidik, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje, spodbujanje celostnega razvoja učencev in uporaba IKT), zaznavami učiteljevega oblikovanja motivacijske strukture v razredu (učiteljevo usmerjenostjo k obvladovanju, usmerjenostjo v medsebojno primerjanje učencev in pritiskom h kakovostnemu učenju) ter vedenjem učencev: z motečim vedenjem in goljufanjem, s socialnimi kompetencami oz. želenim vedenjem (odnosi z vrstniki, samouravnavanje/prilagodljivost, učno vedenje) in z neželenim vedenjem (sovražnim/razdražljivim vedenjem, antisocialnim/agresivnim vedenjem, kljubovalno/motečim vedenjem) pri matematiki in slovenščini v OŠ in SŠ.

Tabela 19. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja matematike in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevim vedenjem pri pouku matematike v OŠ.

	Moteče vedenje	Goljufanje	Odnosi z vrstniki	Samo-uravnavanje/prilagodljivost	Vedenje v učnih situacijah	Sovražno/razdražljivo vedenje	Antisocialno/agresivno vedenje	Kljubovalno/moteče vedenje
Didaktično-metodični vidik	-0,11*	-0,19***	0,07	0,10*	0,01	-0,11*	-0,02	-0,11*
Vodenje oddelka	-0,15**	-0,19***	0,18***	0,19***	0,13**	-0,16**	-0,10*	-0,20***
Preverjanje in ocenjevanje	-0,11*	-0,19***	0,10*	0,12**	0,02	-0,12*	-0,02	-0,13**
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	-0,11*	-0,18***	0,09	0,14**	0,06	-0,14**	-0,09	-0,16**
Uporaba IKT	0,16**	0,08	-0,14**	-0,18***	-0,20***	0,12*	0,18***	0,15**
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	-0,16**	-0,24***	0,15**	0,15**	0,05	-0,12*	-0,07	-0,13**
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	-0,01	-0,07	0,03	0,01	-0,05	0,01	0,03	0,03
Pritisk h kakovostnemu učenju	-0,12**	-0,14**	0,15**	0,17***	0,15**	-0,14**	-0,11*	-0,15**

Opombe: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Učiteljevo vodenje pouka je povezano z motečim vedenjem in goljufanjem učencev pri matematiki. Povezave med zaznavanjem didaktično-metodičnega vidika učiteljevega dela, njegovega vodenja oddelka, preverjanja in ocenjevanja in spodbujanja celostnega razvoja učencev ter nezaželenega vedenja učencev so negativne in nizke. Učenci, ki zaznavajo večje vrednosti teh dimenzij vodenja pri učitelju, kažejo manj motečega vedenja in goljufanja. Pozitivna in nizka pa je povezava med zaznano uporabo IKT v razredu in motečim vedenjem učencev. Učenci, ki kažejo več nezaželenega vedenja, so svoje učitelje ocenili kot bolj kompetentne na področju uporabe IKT v razredu.

Dimenzije učiteljevega vodenja razreda so povezane tudi z dimenzijami želenega vedenja učencev, vendar so povezave nizke. Zaznavanje didaktično-metodičnega vidika pouka, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje ter spodbujanje celostnega razvoja učencev so pozitivno povezani s samouravnavanjem in prilagodljivostjo učencev. Višje kot so vrednosti zaznav vseh teh dimenzij, več je samouravnavanja pri učencih. Pozitivne so tudi povezave med vodenjem oddelka in odnosi z vrstniki ter vedenjem v učnih situacijah. Povezave med zaznano uporabo IKT pri pouku matematike in vsemi tremi dimenzijami neželenega vedenja so negativne. Učenci, ki zaznavajo več uporabe IKT pri pouku, slabše ocenjujejo svoje odnose z vrstniki, lastno samouravnavanje in učno vedenje.

Zaznavanje učiteljevega vodenja pouka je povezano tudi z neželenim vedenjem. Tudi te povezave so statistično pomembne, vendar nizke. Zaznavanje didaktično-metodičnega vidika pouka, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje ter spodbujanje celostnega razvoja učencev so negativno povezani s sovražnim ter ključovalnim vedenjem. Učenci, ki svoje učitelje ocenjujejo kot bolj kompetentne na omenjenih področjih, kažejo manj sovražnega in ključovalnega vedenja. Prav tako se je negativna povezanost pokazala med vodenjem oddelka in agresivnim vedenjem učencev. Povezave med vsemi tremi oblikami neželenega vedenja in zaznavanjem uporabe IKT pa so pozitivne. Več uporabe IKT, kot je učenci zaznavajo pri pouku, več je sovražnega, ključovalnega in agresivnega vedenja pri matematiki.

Pri zaznanem učiteljevem oblikovanju motivacijske strukture v razredu se dve dimenziji (zaznana učiteljeva usmerjenost k obvladovanju ter pritisk h kakovostnemu učenju) povezujeta z motečim vedenjem, goljufanjem, dimenzijami želenega vedenja in dimenzijami neželenega vedenja. Vse korelacije so nizke. Višja kot je zaznana učiteljeva usmerjenost v obvladovanje, manj je motečega vedenja, goljufanja, sovražnega in ključovalnega vedenja ter več samouravnavanja in boljših odnosov z vrstniki. Višji zaznani pritisk h kakovostnemu učenju pa je povezan z manj motečega vedenja in goljufanja, manj sovražnega, agresivnega in ključovalnega vedenja ter z več samouravnavanja, kompetentnega vedenja v učnih situacijah ter boljšimi odnosi z vrstniki.

Tabela 20. Korelacije med učencevimi zaznavami učitelja slovensčine in njegovega načina vodenja pouka ter učencevim vedenjem pri pouku slovensčine v OŠ.

	Moteče vedenje	Goljufanje	Odnosi z vrstniki	Samo-uravnavanje/prilagodljivost	Vedenje v učnih situacijah	Sovražno/razdražljivo vedenje	Antisocialno/agresivno vedenje	Kljubovalno/moteče vedenje
Didaktično-metodični vidik	-0,08	-0,10*	-0,04	-0,07	-0,12*	0,08	0,12*	0,09
Vodenje oddelka	-0,20***	-0,17***	0,04	0,04	-0,00	0,00	0,03	-0,01
Preverjanje in ocenjevanje	-0,13**	-0,12*	0,01	-0,02	-0,06	0,08	0,08	0,07
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	-0,17***	-0,15**	0,04	0,01	0,00	0,05	0,06	0,04
Uporaba IKT	0,06	0,06	-0,08	-0,11*	-0,14**	0,13**	0,17***	0,13**
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	-0,21***	-0,22***	0,03	0,03	0,01	0,01	0,08	0,07
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	-0,01	-0,05	0,09	-0,02	-0,02	-0,01	0,06	0,04
Pritisk h kakovostnemu učenju	-0,07	-0,13**	0,04	-0,00	-0,03	-0,02	0,17***	0,13**

Opombe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pri slovenskem jeziku obstaja manj povezav med dimenzijami zaznavanja učiteljevega vedenja v razredu in zaznavanjem spodbujanja motivacijske strukture v razredu ter želenim in neželenim vedenjem učencev v razredu. Vse povezave, ki so statistično pomembne, so nizke. Zaznavanje didaktično-metodičnega vidika, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje znanja ter spodbujanje celostnega razvoja učencev so negativno povezani z goljufanjem. Vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje ter spodbujanje celostnega razvoja učencev pa so negativno povezani z motečim vedenjem pri slovenščini. Učenci, ki svoje učitelje zaznavajo kot bolj kompetentne na omenjenih področjih, kažejo manj motečega vedenja in goljufanja v razredu. Zaznavanje didaktično-metodičnega vidika učiteljevega dela v razredu je pozitivno povezano z agresivnim vedenjem. Zaznavanje uporabe IKT pri slovenščini pa je pozitivno povezano z večjo izraženostjo sovražnega, agresivnega in ključovalnega vedenja pri učencih. Zaznavanje uporabe didaktično-metodičnega vidika je tudi negativno povezano s kompetentnim vedenjem v učnih situacijah, zaznavanje uporabe IKT pa s samouravnavanjem ter kompetentnim vedenjem v učnih situacijah.

Tabela 21. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja matematike in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevim vedenjem pri pouku matematike v SŠ.

	Moteče vedenje	Goljufanje	Odnosi z vrstniki	Samo-uravnavanje/prilagodljivost	Vedenje v učnih situacijah	Sovražno/razdražljivo vedenje	Antisocialno/agresivno vedenje	Kljubovalno/moteče vedenje
Didaktično-metodični vidik	-0,21***	-0,15**	0,13**	0,19***	0,21***	-0,09	-0,09	-0,10*
Vodenje oddelka	-0,21***	-0,06	0,11*	0,14**	0,15**	-0,12*	-0,16**	-0,13**
Preverjanje in ocenjevanje	-0,16**	-0,06	0,02	0,06	0,09	-0,05	-0,07	-0,06
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	-0,17***	-0,05	0,05	0,12*	0,16**	-0,12*	-0,15**	-0,14**
Uporaba IKT	-0,01	0,02	0,17***	0,21***	0,11*	0,01	0,02	-0,00
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	-0,23***	-0,16**	0,15**	0,15**	0,17***	-0,06	-0,05	-0,07
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	0,10*	0,04	0,03	0,00	-0,03	0,13**	0,12*	0,12*
Pritisk h kakovostnemu učenju	-0,07	-0,10*	0,08	0,08	0,10*	-0,07	-0,12*	-0,08

Opombe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Učiteljevo vodenje pouka je povezano z motečim vedenjem dijakov pri matematiki. Povezave med zaznanim didaktično-metodičnim vidikom učiteljevega dela, vodenjem oddelka, preverjanjem in ocenjevanjem in spodbujanjem celostnega razvoja učencev ter motečim vedenjem dijakov so negativne in nizke. Dijaki, ki zaznavajo večje vrednosti teh dimenzij vodenja pri učitelju, kažejo manj motečega vedenja. Negativna in nizka pa je tudi povezava med zaznavanjem didaktično-metodičnega vidika učiteljevega dela v razredu in goljufanjem. Več kot zaznavajo dijaki uporabe različnih načinov poučevanja, manj je goljufanja pri matematiki.

Dimenzije učiteljevega vodenja razreda so povezane tudi z dimenzijami želenega vedenja dijakov, vendar so povezave nizke. Zaznavanje didaktično-metodičnega vidika pouka, vodenje oddelka, spodbujanje celostnega razvoja dijakov in uporaba IKT so pozitivno povezane s samouravnavanjem in vedenjem v učnih situacijah. Višje kot so vrednosti zaznav vseh teh dimenzij, več je samouravnavanja pri dijakih in kompetentnega vedenja v učnih situacijah. Pozitivne so tudi povezave med zaznavanjem didaktično-metodičnega vidika, vodenja oddelka, uporabe IKT ter odnosi z vrstniki.

Nekatere dimenzije zaznavanja učiteljevega vodenja pouka so povezane tudi z neželenim vedenjem dijakov v razredu. Tudi te povezave so statistično pomembne in nizke. Dimenziji zaznanega vodenja oddelka in spodbujanja celostnega razvoja učencev sta negativno povezani s sovražnim, agresivnim in ključovalnim vedenjem dijakov. Bolj ugodno ko dijaki ocenjujejo svoje učitelje na omenjenih dimenzijah, manj sovražnega, agresivnega in ključovalnega vedenja se pojavlja pri njih. Prav tako je negativna povezava med zaznavanjem didaktično-metodičnega vidika in ključovalnim vedenjem.

Pri zaznavanju oblikovanja motivacijske strukture se učiteljeva usmerjenost v obvladovanje negativno povezuje z motečim vedenjem in goljufanjem dijakov pri matematiki ter pozitivno z dobrimi odnosi z vrstniki, s samouravnavanjem in vedenjem v učnih situacijah. Več kot zaznavajo učiteljeve usmerjenosti k obvladovanju, bolj pozitivno vedenje se kaže pri dijakih. Zaznavanje pritiska h kakovostnemu učenju je negativno povezano z goljufanjem in agresivnostjo ter pozitivno z vedenjem v učnih situacijah. Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev pa je pozitivno povezana z motečim vedenjem, sovražnim vedenjem agresivnim vedenjem in ključovalnostjo dijakov.

Tabela 22. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja slovenščine in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevim vedenjem pri pouku slovenščine in njegovim šolskim socialnim vedenjem v SŠ.

	Moteče vedenje	Goljufanje	Odnosi z vrstniki	Samo-uravnavanje/prilagodljivost	Vedenje v učnih situacijah	Sovražno/razdražljivo vedenje	Antisocialno/agresivno vedenje	Kljubovalno/moteče vedenje
Didaktično-metodični vidik	-0,15**	-0,12*	-0,05	-0,06	-0,00	0,26***	0,25***	0,19***
Vodenje oddelka	-0,15**	-0,13**	0,00	-0,01	0,07	0,20***	0,22***	0,13**
Preverjanje in ocenjevanje	-0,08	-0,13**	0,02	0,01	0,06	0,16**	0,17**	0,12*
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	-0,09	-0,10*	0,02	0,02	0,08	0,14**	0,15**	0,09
Uporaba IKT	-0,14**	-0,04	0,03	0,07	0,05	0,17***	0,25***	0,15**
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	-0,10*	-0,17***	-0,00	-0,04	0,06	0,25***	0,23***	0,17***
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	-0,15**	-0,12*	-0,05	-0,06	-0,00	0,26***	0,25***	0,19***
Pritisk h kakovostnemu učenju	-0,15**	-0,13**	0,00	-0,01	0,07	0,20***	0,22***	0,13**

Opombe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pri slovenskem jeziku obstajajo statistično pomembne nizke povezave med dimenzijami vodenja pouka in neželenim vedenjem dijakov. Didaktično-metodični vidik in vodenje oddelka, kot ju zaznavajo dijaki pri svojih učiteljih/učiteljicah slovenščine, sta negativno povezana z motečim vedenjem in goljufanjem dijakov pri slovenščini. Preverjanje in ocenjevanje ter spodbujanje celostnega razvoja dijakov sta negativno povezana z goljufanjem, zaznana učiteljeva uporaba IKT v razredu pa je negativno povezana z motečim vedenjem dijakov. Čim več dijakov zaznavajo, da so te dimenzije vodenja pouka prisotne, manj je motečega vedenja in goljufanja pri slovenščini. Dimenzije učiteljevega vodenja pouka so povezane tudi z neželenim vedenjem, vendar so povezave tokrat pozitivne. Več zaznavanja dimenzij vodenja razreda pomeni torej tudi več sovražnega, agresivnega in ključnega vedenja pri dijakih.

Zaznavanje učiteljeve ciljne usmerjenosti k obvladovanju je pri dijakih pri slovenščini negativno povezano z motečim vedenjem in goljufanjem ter pozitivno s sovražnim, agresivnim in ključnim vedenjem. Zaznavanje učiteljeve večje usmerjenosti k obvladovanju je povezano z manj motečega vedenja po samoocenah dijakov, obenem pa je to zaznavanje povezano tudi z večjim zaznavanjem sovražnega, agresivnega in ključnega vedenja po ocenah razrednikov. Tudi zaznavanje pritiska h kakovostnemu učenju je povezano z manj motečega vedenja in goljufanja pri dijakih, obenem pa z več sovražnega in agresivnega vedenja dijakov po ocenah razrednikov. Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje pa je pozitivno povezana z goljufanjem pri slovenščini.

Učitelj s svojim načinom dela oz. vodenjem pouka ne vpliva le na motivacijske procese pri učencih, ampak tudi na njihovo vedenje v šolskih situacijah, tako na želeno kot tudi na neželeno vedenje. Želeno vedenje se kaže v samouravnavanju lastnega vedenja, uporabi samoregulacijskih strategij pri učenju, v kompetentnem vedenju v učnih situacijah, v vztrajanju pri nalogah, sledenju navodilom, izdelovanju domačih nalog, pa tudi v dobrih odnosih z vrstniki, ki učencu pomagajo, da lažje vztraja pri učnih aktivnostih. Neželeno vedenje, ki se lahko kaže kot agresivno, ključno, sovražno vedenje, pa učencu onemogoča doseganje učnih ciljev. Raziskave kažejo pozitivno povezanost med oblikovanjem spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejeti in cenjeni, na njihovo učno in čustveno vključenost v razred (Furrer in Skinner, 2003). Zaznana učiteljeva skrb za učence pa je povezana tudi s samokontrolo, prosocialnim vedenjem, odgovornostjo, vlaganjem navora in z zmanjšano stopnjo neodgovornega vedenja učencev (Wentzel, 1997, 1998; Košir in Pečjak, 2007 in Košir, Sočan in Pečjak, 2007). Povezave, ki smo jih v naši raziskavi ugotovili med zaznanim učiteljevim vodenjem razreda in njegovimi ciljnim motivacijskimi usmeritvami, se pri matematiki večinoma skladajo s temi ugotovitvami, pri slovenščini pa ne povsem. Zaznavanje didaktično-metodičnih vidikov, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje, spodbujanje celostnega razvoja, učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in pritisk h kakovostnemu učenju so povezani z bolj izraženim samouravnavanjem, z boljšimi odnosi v razredu, bolj učinkovitim učnim vedenjem, manj izraženim sovražnim, agresivnim in ključnim vedenjem ter manj izraženim motečim vedenjem in goljufanjem pri matematiki v OŠ in SŠ. Te dimenzije so povezane tudi z manj motečim vedenjem in goljufanjem pri slovenščini v OŠ in SŠ, ne pa tudi z dimenzijami želenega učnega vedenja. Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje pa je pri matematiki v SŠ povezana z več motečega, sovražnega agresivnega in ključnega vedenja.

Presenetljive pa so povezave med dimenzijami vodenja pouka pri slovenščini in neželenim vedenjem v SŠ. Višje zaznave različnih dimenzij vodenja pri slovenščini so povezane z bolj izraženim sovražnim, agresivnim in kljubovalnim vedenjem učencev. Taki rezultati so verjetno posledica napake v ocenjevanju. Samoocene učencev tudi pri slovenščini kažejo manj motečega vedenja in goljufanja, če so bolj izražene te dimenzije učiteljevega vodenja pouka. Možna interpretacija bi torej bila, da so razredniki ocenjevali splošno učenčevo neželeno vedenje v šoli, učenci pa se lahko drugače obnašajo pri različnih predmetih. Lahko pa so ti rezultati tudi posledica zelo nizke variabilnosti ocen šolskega socialnega vedenja. Razredniki so namreč v povprečju zelo visoko ocenjevali socialno kompetentnost učencev, hkrati pa so ocenili tudi, da se pojavlja zelo malo neželenega vedenja.

Nekoliko presenetljive so tudi povezave zaznavanja uporabe IKT ter želenega in neželenega vedenja. V OŠ je višje zaznavanje uporabe IKT pri pouku slovenščine povezano z več neželenega in manj želenega vedenja. V SŠ je zaznavanje učiteljeve uporabe IKT pri matematiki povezano z želenim vedenjem, pri slovenščini pa z neželenim. Za veljavno razlago teh povezav bi bilo verjetno potrebno natančneje pogledati, kateri vidiki oziroma načini uporabe IKT pri pouku slovenščine in matematike se povezujejo z želenim in kateri z neželenim vedenjem pri pouku. Možna razlaga je, da gre za napako osebne enačbe – bolj uspešni učenci, ki so tudi socialno bolj kompetentni, so morda bolj kritično ocenjevali uporabo IKT pri pouku kot slabši učenci. Morda so imeli učenci težave pri ocenjevanju omenjene dimenzije, saj učitelji le malo uporabljajo IKT pri pouku.

6.3.3 Učiteljeve kompetence in učni dosežki učencev

V tabelah 23, 24, 25 in 26 predstavljene povezave (Pearsonovi koeficienti korelacije) med zaznavami učiteljevega vodenja pouka (didaktično-metodični vidik, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje, spodbujanje celostnega razvoja učencev in uporaba IKT) in zaznavami njegovega oblikovanja motivacijske strukture v razredu (učiteljeva usmerjenost k obvladovanju, usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev in pritisk h kakovostnemu učenju) ter učnimi dosežki učencev pri matematiki in slovenščini v OŠ in SŠ.

Tabela 23. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja matematike in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevimi ocenami pri matematiki in splošnim učnim uspehom v tekočem šolskem letu v OŠ.

	Ocena pri MA (v tekočem šolskem letu)	Splošni učni uspeh (v tekočem šolskem letu)
Didaktično-metodični vidik	0,01	-0,02
Vodenje oddelka	0,13**	0,12*
Preverjanje in ocenjevanje	-0,02	-0,04
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	0,04	0,04
Uporaba IKT	-0,16**	-0,24***
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	0,01	0,02
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	-0,04	-0,07
Pritisk h kakovostnemu učenju	0,14**	0,12**

Opombe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Med zaznanimi dimenzijami učiteljevega vodenja pouka in šolskimi ocenami obstajajo nizke, statistično pomembne povezave samo pri zaznavanju vodenja oddelka in pri zaznavanju uporabe IKT. Povezave med zaznanim vodenjem oddelka ter oceno pri matematiki v tekočem šolskem letu in splošnim učnim uspehom so pozitivne. Zaznavanje učiteljevega vodenja oddelka je povezano z višjimi zaključnimi ocenami pri matematiki ter z višjim splošnim učnim uspehom. Zaznana uporaba IKT pa je negativno povezana z učnim uspehom. Zaznana učiteljeva uporaba IKT pri matematiki je povezana z nižjimi ocenami pri matematiki ter z nižjim splošnim učnim uspehom v tekočem šolskem letu.

Zaznan pritisk h kakovostnemu učenju je edina učiteljeva dimenzija oblikovanja motivacijske strukture, ki je povezana z učno uspešnostjo. Zaznavanje pritiska h kakovostnemu učenju je povezano z boljšimi rezultati (ocenami pri matematiki ter s splošnim učnim uspehom) v tekočem šolskem letu.

Tabela 24. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja slovenščine in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevimi ocenami pri slovenščini in splošnim učnim uspehom v tekočem šolskem letu v OŠ.

	Ocena pri SLO (v tekočem šolskem letu)	Splošni učni uspeh (v tekočem šolskem letu)
Didaktično-metodični vidik	-0,04	-0,09
Vodenje oddelka	0,06	0,02
Preverjanje in ocenjevanje	0,02	-0,02
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	0,04	0,03
Uporaba IKT	-0,05	-0,09
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	0,07	0,01
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	-0,00	0,06
Pritisk h kakovostnemu učenju	-0,03	0,01

Opombe: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pri slovenskem jeziku v OŠ ni statistično pomembnih povezav med zaznavanjem učiteljevega vodenja razreda in dosežki učencev.

Tabela 25. Korelacije med učenčevimi zaznavami učitelja matematike in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevimi ocenami pri matematiki in splošnim učnim uspehom v tekočem šolskem letu v SŠ.

	Ocena pri MA (v tekočem šolskem letu)	Splošni učni uspeh (v tekočem šolskem letu)
Didaktično-metodični vidik	0,24***	0,23***
Vodenje oddelka	0,24***	0,19***
Preverjanje in ocenjevanje	0,13*	0,11*
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	0,21***	0,16**
Uporaba IKT	0,05	0,03
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	0,44***	0,20***
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	0,00	0,02
Pritisk h kakovostnemu učenju	0,22***	0,16**

Opombe: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pri matematiki v SŠ obstajajo nizke statistično pomembne pozitivne povezave med vsemi dimenzijami zaznavanja učiteljevega pouka (razen uporabe IKT) in ocenami ter splošnim učnim uspehom v tekočem šolskem letu. Višje zaznavanje različnih vidikov vodenja je povezano z boljšimi učnimi rezultati. Pozitivne so tudi povezave med učiteljevo usmerjenostjo k obvladovanju ter pritiskom h kakovostnemu učenju in učnimi dosežki.

Tabela 26. Korelacija med učenčevimi zaznavami učitelja slovenščine in njegovega načina vodenja pouka ter učenčevimi ocenami pri slovenščini in splošnim učnim uspehom v tekočem šolskem letu v SŠ.

	Ocena pri SLO (v tem šolskem letu)	Splošni učni uspeh (v tem šolskem letu)
Didaktično-metodični vidik	0,24***	0,05
Vodenje oddelka	0,16**	0,02
Preverjanje in ocenjevanje	0,21***	0,01
Spodbujanje celostnega razvoja učencev	0,20***	0,03
Uporaba IKT	0,09	-0,06
Učiteljeva usmerjenost k obvladovanju	0,25***	0,06
Učiteljeva usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev	0,00	0,03
Pritisk h kakovostnemu učenju	0,19***	0,04

Opombe. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pri slovenščini v SŠ pa obstajajo statistično pomembne povezave med zaznavanjem didaktično-metodičnega vidika vodenja pouka, vodenjem oddelka, preverjanjem in ocenjevanjem, spodbujanjem celostnega razvoja dijakov in ocenami v tekočem letu pri slovenščini. Prav tako obstajajo pomembne povezave med zaznanim učiteljevo usmerjenostjo v obvladovanje in pritiskom h kakovostnemu učenju ter ocenami pri slovenščini v tekočem šolskem letu. Tudi te povezave so pozitivne, vendar nizke.

Primerjava povezav med dimenzijami zaznanega učiteljevega vodenja pouka in spodbujanja ciljnih usmerjenosti v razredu in dosežki učencev pokaže, da obstajajo razlike v teh povezavah med OŠ in SŠ. V OŠ pri slovenščini teh povezav ni, pri matematiki se pritisk h kakovostnemu učenju povezuje z ocenami in učnim uspehom, vodenje oddelka pa z oceno matematike in splošnim učnim uspehom v tekočem šolskem letu. Uporaba IKT pri matematiki je povezana z nižjimi dosežki v šoli. Razlike v obstoju povezav so morda lahko posledica visokih zaključnih ocen in splošnega učnega uspeha, ki jih imajo učenci v OŠ. Te ocene so pri slovenščini v povprečju še višje kot pri matematiki, majhna variabilnost rezultatov pa lahko zmanjša velikost koeficientov korelacije. V srednji šoli pa so ocene nekoliko bolj normalno porazdeljene in se tako poveča tudi število pomembnih povezav. V srednji šoli so namreč zaznavanje didaktično-metodičnega vidika pouka, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje, spodbujanje vseh potencialov učenca, učiteljeva usmerjenost v k obvladovanju in pritisk h kakovostnemu učenju povezani z višjimi zaključnimi ocenami in splošnim učnim uspehom. Pri slovenščini v srednji šoli pa so te dimenzije povezane samo z ocenami pri slovenščini. Naši rezultati se vsaj pri matematiki in slovenščini v SŠ skladajo z rezultati raziskav, ki kažejo na nizke pozitivne povezave med dimenzijami učiteljevega vodenja razreda in njegovim oblikovanjem motivacijske strukture v razredu ter učnimi dosežki (Brekelmans in sod., 1993; Wentzel, 1998). Običajno te povezave z dosežki učencev potekajo preko mediatorskega vpliva učenčeve motivacije in njegovega vedenja v učnih situacijah (Furrer in Skinner, 2003; Huges, Luo, Kwak in Loyd, 2008; Patrick in sod., 2007).

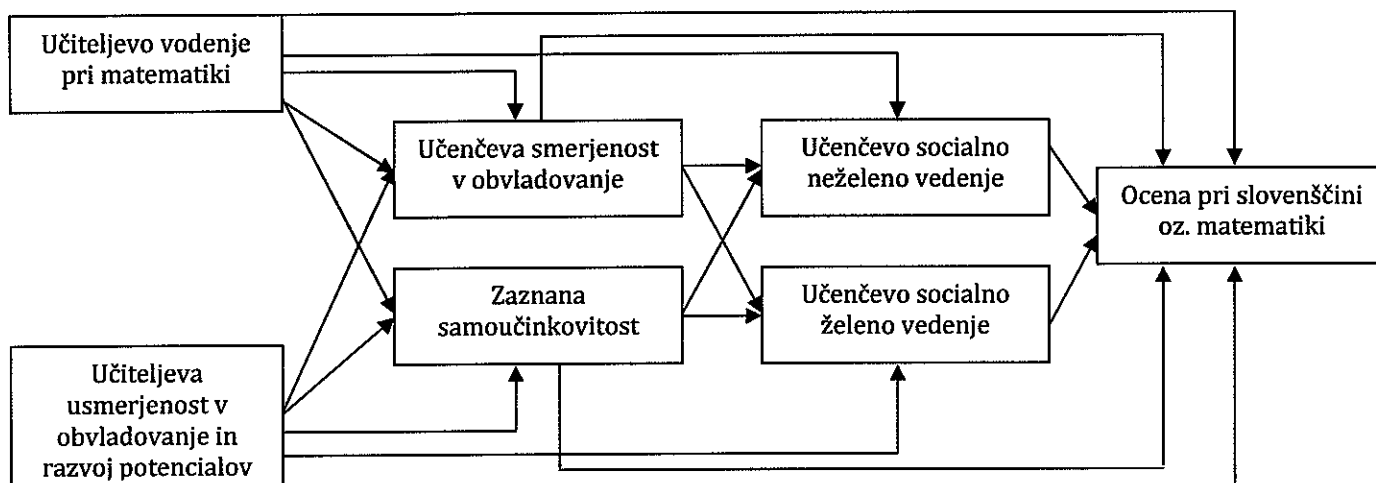
6.4 Modeli posrednih in neposrednih učinkov učiteljskih kompetenc na učni dosežek učencev

Eden od pomembnih ciljev raziskave je bil ugotoviti vlogo učiteljskih kompetenc pri uresničevanju različnih vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli: čustveno-motivacijskih, socialnih in spoznavnih ter oblikovati celosten model neposrednih in posrednih učinkov teh kompetenc ter motivacijskih in socialnih procesov na učne dosežke učencev in dijakov. V raziskavi smo zato povezali različna teoretična izhodišča: proučevanje razredne klime in vodenja razreda (npr. Brekelman in sod., 1993), teorije ciljnih usmerjenosti, ki so se razvile na področju raziskovanja storilnostne motivacije v učnih situacijah (npr. Ames, 1992; Elliot in Church, 1997; Elliot in Harackiewicz, 1996), kognitivno teorijo motivacije, ki poudarja pomen učne samoučinkovitosti (Bandura, 1997) ter model povezovanja socialno-motivacijskih procesov v šolskem kontekstu (Wentzel, 1999). Model, ki smo ga preverjali v naši raziskavi, vključuje štiri sklope spremenljivk: učiteljevo vedenje (zaznano učiteljevo vodenje pouka, zaznano oblikovanje ciljnih motivacijskih usmerjenosti v razredu), motivacijo učencev (ciljno usmerjenost v obvladovanje, učno samoučinkovitost), vedenje učencev v šoli (socialno kompetentno oz. želeno vedenje in neželjeno vedenje) in dosežke (ocene pri posameznem predmetu).

Za analizo odnosov med spremenljivkami in preverjanje predpostavke, da se naši podatki v raziskavi skladajo s predpostavljenim modelom, smo uporabili analizo poti z manifestnimi spremenljivkami. Pri vzročnem modeliranju pri analizi odnosov poskušamo oblikovati čim bolj enostaven, parsimoničen model, ki bo pojasnil čim večji delež variabilnosti (Fife-Schaw, 2000). Ker smo imeli pri nekaterih spremenljivkah več indikatorjev istega konstrukta, ponekod pa samo po enega (npr. učna uspešnost-ocena), zaradi česar ne bi bilo mogoče oblikovati polnega modela z latentnimi spremenljivkami, smo nekatere spremenljivke, ki smo jih merili v raziskavi, združili. Združevali smo tiste spremenljivke, ki so se v predhodnih raziskavah in tudi glede na prehodno analizo korelacij v naši raziskavi konsistentno povezovali z učnimi dosežki (enaka smer povezav) in med seboj. Spremenljivke didaktično-metodični vidik vodenja pouka, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje znanja ter spodbujanje celostnega razvoja učencev smo združili v novo spremenljivko učiteljevo vodenje pouka. Spremenljivki učiteljeva usmerjenost k obvladovanju in pritisk h kakovostnemu učenju smo združili v spremenljivko učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in razvoj potencialov. Prav tako smo v učenčevo neželjeno vedenje združili rezultate lestvic antisocialnega vedenja, in sicer: sovražno/razdražljivo, antisocialno/agresivno in kljubovalno/moteče vedenje, v učenčevo željeno vedenje pa rezultate lestvic socialne kompetentnosti, odnosov med vrstniki, samouravnavanja/prilagodljivosti in vedenja v učni situacijah. Kot mero učenčeve učne motivacije smo uporabili usmerjenost v obvladovanje in učno samoučinkovitost, za mero učnih dosežkov pa zaključne ocene učencev pri matematiki in slovenščini.

V modelu (glej sliko 1) smo predpostavili neposreden učinek učiteljevih kompetenc, njegovega vodenja pouka in njegove usmerjenosti v obvladovanje in razvoj potencialov na motivacijo učencev (usmerjenost v obvladovanje in zaznano učno samoučinkovitost), na vedenje učencev (željeno in neželjeno) ter na oceno pri predmetu. Predpostavili smo tudi posredne učinke obeh motivacijskih dimenzij na neželjeno in željeno vedenje

učencev ter neposreden učinek na oceno, prav tako pa tudi neposreden učinek želenega in neželenega vedenja na oceno pri predmetu.



Slika 1. Model posrednih in neposrednih učinkov učiteljskih kompetenc na motivacijo, vedenje in učne dosežke učencev.

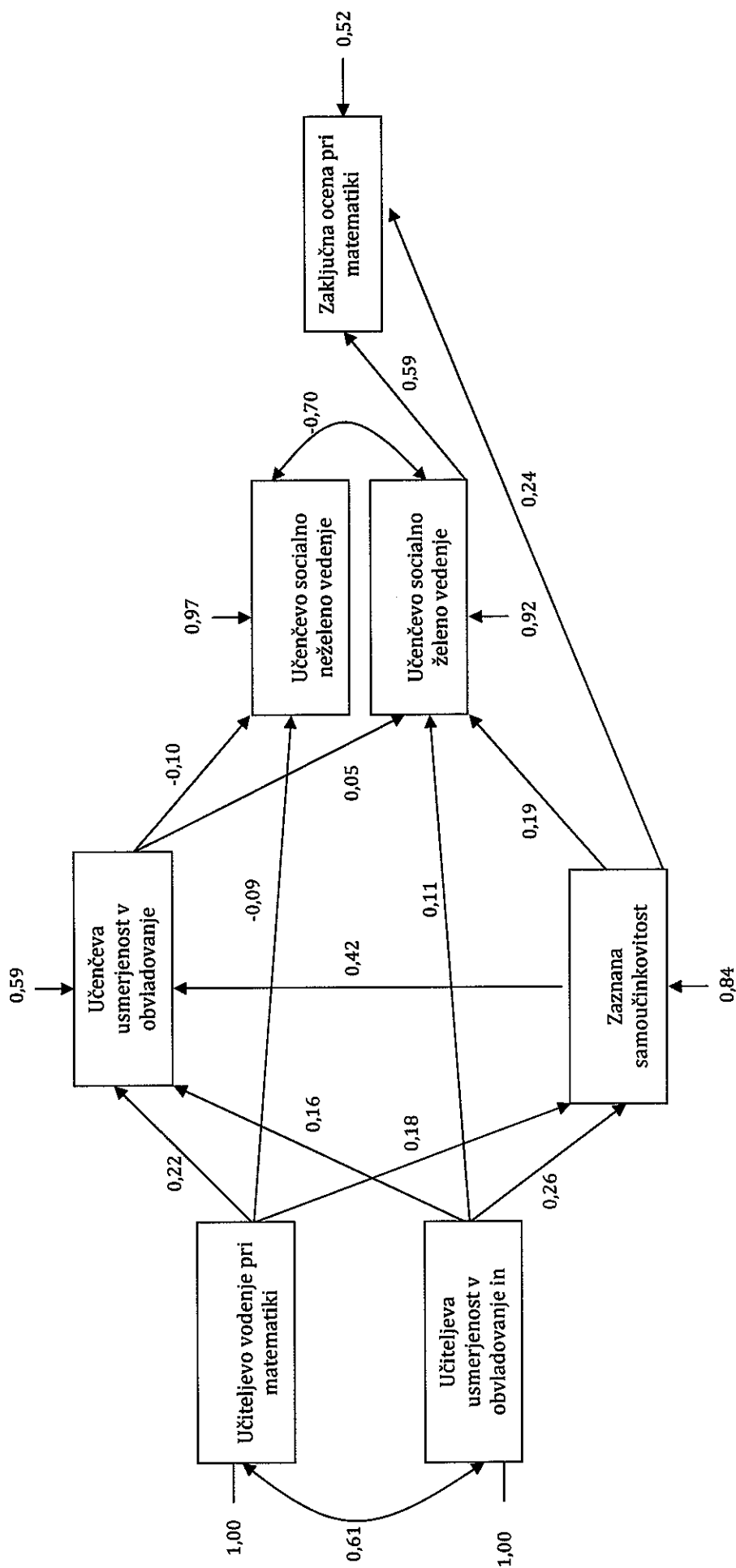
Analizo poti smo izvedli s programom LISREL 8.7 posebej za predmeta matematika in slovenščina ter posebej za učence in dijake. Ker vse spremenljivke niso bile na intervalni ravni ter so porazdelitve pri nekaterih spremenljivkah izrazito odstopale od normalnosti (zlasti šolske ocene in želeno ter neželeno vedenje), smo parametre ocenili z robustno metodo diagonalno obteženih najmanjših kvadratov (DWLS), s katero smo analizirali matriko polihoričnih korelacijskih koeficientov. Pri analizi je bilo potrebno upoštevati dvo-nivojsko strukturo podatkov: en učitelj je učil več učencev (tudi v dveh razredih). Ker so nas zanimali le odnosi na ravni učencev in zaradi relativno majhnega števila učiteljev, nismo izvedli večnivojske analize, ampak smo podatke standardizirali znotraj učiteljev, s čimer smo dosegli ničelne interklasne korelacije ter izničili variabilnost na ravni učiteljev.

Za ugotavljanje prilagajanja modela rezultatom smo uporabili naslednje koeficiente: Satorra-Bentlerjev χ^2 , RMSEA (*Root Mean Square of Approximation*), NNFI (*Non-Normed Fit Index*), PNFI (*Parsimony Normed Fit Index*), AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*). Želene vrednosti posameznih koeficientov so sledeče (Fife Schaw, 2000):

- χ^2 - majhen in nepomemben, razmerje $\chi^2/df < 2$
- RMSEA - $< 0,05$
- NNFI - $> 0,9$
- AGFI - $> 0,9$

Prilagajanje predpostavljenega modela smo preverjali posebej za matematiko in slovenščino ter posebej za osnovnošolce in srednješolce. V procesu iskanja najboljšega modela smo odstranili odvečne povezave v modelu (tiste vrednosti, pri katerih so bile velikosti povezav eksogenih in endogenih spremenljivk nizke), tako da smo ustrezne koeficiente poti vnaprej izenačili z nič. Končni rezultat analize poti so štiri modeli odnosov, ki imajo ustrezne indekse prilaganja (slike 2 - 5). Smer puščic med spremenljivkami kaže smer učinka, na puščicah so vrednosti standardiziranih

regresijskih koeficientov, ki kažejo napovedno moč vsakega prediktorja, če so udeleženci izenačeni glede na ostale spremenljivke. Regresijski koeficient pove, za kolikšen delež standardne deviacije (SD) se spremeni napovedana vrednost odvisne spremenljivke, če povečamo vrednost neodvisne spremenljivke za 1 SD, vrednosti ostalih neodvisnih spremenljivk v modelu pa ostanejo nespremenjene. Puščice, usmerjene na spremenljivke, predstavljajo rezidualne oz. variančne, ki je nismo pojasnili s spremenljivkami, ki kažejo nanjo. Puščice, usmerjene k eksogenim spremenljivkam, kažejo na varianco teh spremenljivk (v standardiziranem modelu je ta enaka 1). Ukrivljene puščice med endogenimi spremenljivkami kažejo korelacije med reziduali (med tistimi deli odvisnih spremenljivk, ki jih neodvisne spremenljivke ne pojasnijo), na ukrivljeni črti med eksogenima spremenljivkama pa je korelacija med tema dvema spremenljivkama.



Slika 2. Standardizirani koeficienti v modelu analize poti učnega uspeha pri matematiki za osnovnošolce. $\chi^2=7,49$; $df=7$; $p=0,38$; $RMSEA=0,019$; $NNFI=1,00$; $PNFI=0,33$; $AGFI=1,00$.

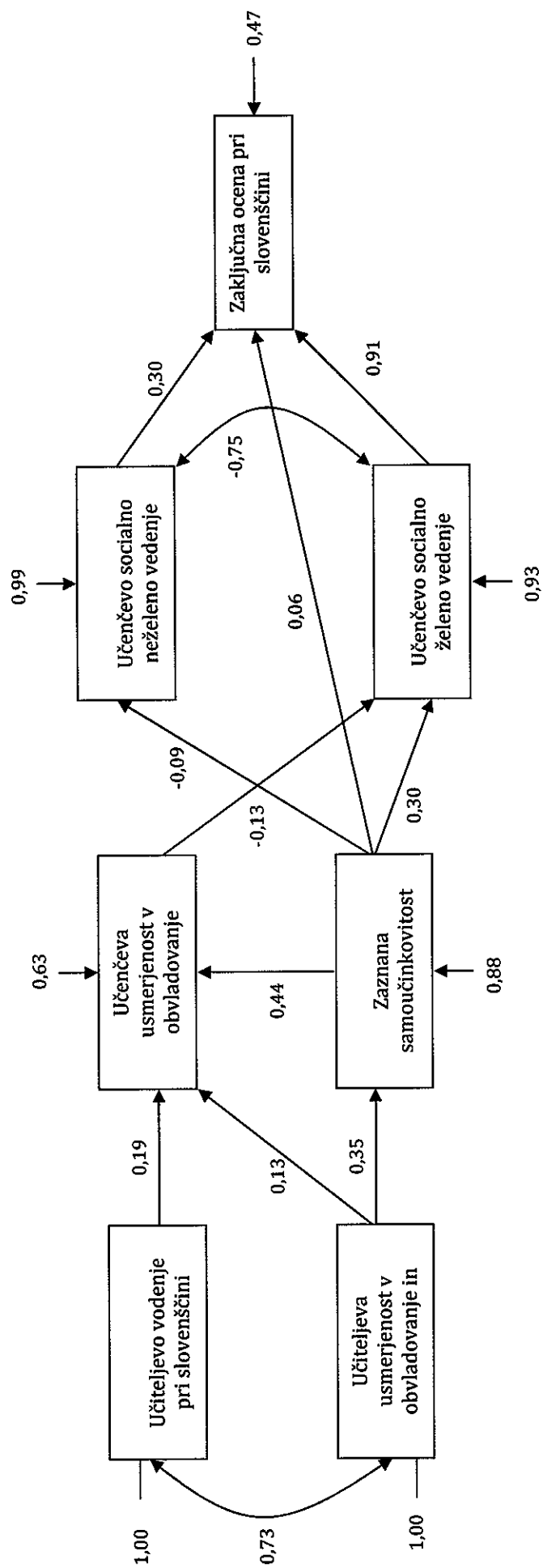
Slika 2 prikazuje končni model učinkov okoljskih – učiteljevih in učenčevih spremenljivk na oceno pri matematiki v OŠ. Vsi standardizirani regresijski koeficienti so statistično pomembni na ravni $p < 0,05$. Vsi koeficienti kažejo, da se model ustrezno prilagaja podatkom ($\chi^2=7,49$; $df=7$; $p=0,38$; $RMSEA=0,019$; $NNFI=1,00$; $PNFI= 0,33$; $AGFI=1,00$).

Kot lahko vidimo, v modelu ni neposrednih povezav med zaznanimi učiteljevimi kompetencami vodenja razreda in dosežki. Vse povezave med zaznanim učiteljevim vedenjem v razredu in dosežki učencev so posredne. Učitelj s svojim načinom vodenja razreda in spodbujanjem motivacije učinkuje na motivacijo učencev, pa tudi na njihovo želeno in neželeno vedenje ter preko učne samoučinkovitosti in želenega vedenja na učne dosežke. Primerjava velikosti regresijskih koeficientov pokaže, da ima učiteljevo vodenje pri matematiki in njegova usmerjenost v obvladovanje in razvoj vseh potencialov večji učinek na motivacijo učencev kot na vedenje. Učiteljevo vodenje razreda pa v večji meri kot na učno samoučinkovitost učinkuje na učenčevo usmerjenost v obvladovanje, obratno pa je učinek usmerjenosti v obvladovanje in razvoj potencialov večji na učno samoučinkovitost. Učenčeva učna samoučinkovitost pa je povezana tudi z učenčevo usmerjenostjo v obvladovanje pri matematiki. Usmerjenost v obvladovanje je negativno povezana z neželenim vedenjem in pozitivno z želenim, zaznana samoučinkovitost pa je povezana z želenim vedenjem in neposredno z višjimi zaključnimi ocenami pri matematiki. Velikost teh učinkov je sicer pozitivna (razen med učenčevo usmerjenostjo v obvladovanje in neželenim vedenjem), vendar nizka. Več kot učenci zaznajo učiteljeve uporabe različnih didaktično- metodičnih pristopov, vodenja razreda, preverjanja in ocenjevanja, spodbujanja celostnega razvoja učencev, bolj pozitivno to vpliva na učno samoučinkovitost učencev in njihovo usmerjenost v obvladovanje, preko tega pa na več želenega in manj neželenega vedenja v razredu. Torej – zaznana učiteljeva kompetentnost vodenja pouka pozitivno učinkuje na motivacijo učencev (na njihovo samoučinkovitost in usmerjenost v obvladovanje), preko tega pa tudi na več želenega in manj neželenega vedenja.

Zaznane učiteljeve kompetence učinkujejo tudi na učenčevo želeno in neželeno vedenje. Učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in razvoj potencialov pozitivno učinkuje na socialno želeno vedenje učencev. Nekoliko presenetljiva pa je negativna povezava učiteljevega vodenja pri matematiki in neželenega vedenja. Velikost učinka je sicer majhna, vendar je višje zaznana učiteljevo vodenje razreda pozitivno povezano z neželenim vedenjem. Negativno povezavo bi morda lahko razložili s tem, da spremenljivka vodenje pri matematiki ni jasno in enoznačno opredeljen konstrukt in poleg tistih učiteljevih kompetenc, ki se povezujejo s pozitivnim vedenjem učencev, lahko vključuje tudi vidike, ki se povezujejo z negativnim vedenjem učencev. Takšni vidiki bi bili lahko npr. preveč negativne povratne informacije pri preverjanju in ocenjevanju znanja (Church, Elliot in Gable, 2001) ali pa tudi prevelika usmerjenost učitelja na pravila vedenja, neprestano opominjanje na neustrezno vedenje pri vodenju razreda, postavljanje strogih pravil, kot se je to pokazalo pri nekaterih drugih raziskavah (Wubbels in Levy, 1993).

Učiteljevo vodenje je posredno povezano z učnimi dosežki učencev, tj. preko želenega vedenja učencev in njihove učne samoučinkovitosti. Želeno vedenje učencev v šoli ima v našem modelu največji neposredni učinek na učne dosežke pri matematiki. Socialno bolj kompetentni učenci, torej tisti, ki imajo boljše odnose z vrstniki, kažejo več samouravnava, so bolj prilagodljivi in imajo boljše vedenje v učnih situacijah, imajo

tudi boljše ocene pri matematiki. Prav tako višja učna samoučinkovitost učencev vodi k boljšim učnim dosežkom. Če primerjamo velikost učinka, ima večji učinek na ocene učenčevo zeleno vedenje v šoli kot pa učna samoučinkovitost. Primerjava variance napake napovedi pa pove, da lahko z zaznanimi učiteljevimi kompetencami pri matematiki v našem modelu pojasnimo večji delež učne samoučinkovitosti kot zelenega vedenja pri matematiki. V celoti lahko s spremenljivkami, vključenimi v našo raziskavo, pojasnimo 50 % variabilnosti učnega uspeha pri matematiki.



Slika 3. Standardizirani regresijski koeficienti v modelu analize poti učnega uspeha pri slovenščini za osnovnošolce. $\chi^2=8,82$; $df=9$; $p=0,45$; $RMSEA=0,000$; $NNFI=1,00$; $PNFI=0,43$; $AGFI=1,00$.

Končni model analize poti za učni uspeh pri slovenščini v OŠ je prikazan na sliki 3. Vsi koeficienti kažejo na ustrezno prilagajanje podatkov prikazanemu modelu ($\chi^2=8,82$; $df=9$; $p=0,45$; $RMSEA=0,000$; $NNFI=1,00$; $PNFI=0,43$; $AGFI=1,00$). Tudi pri slovenščini v modelu, ki ustreza našim podatkom, ne najdemo neposrednih povezav med zaznanimi učiteljevimi kompetencami in ocenami pri slovenščini. Vse povezave med zaznanim učiteljevim vodenjem razreda, njegovim spodbujanjem usmerjenosti v obvladovanje in razvoj vseh potencialov ter dosežki so posredne. Učitelj preko motivacije učencev in njihovega zelenega in neželenega vedenja učinkuje na oceno pri slovenščini.

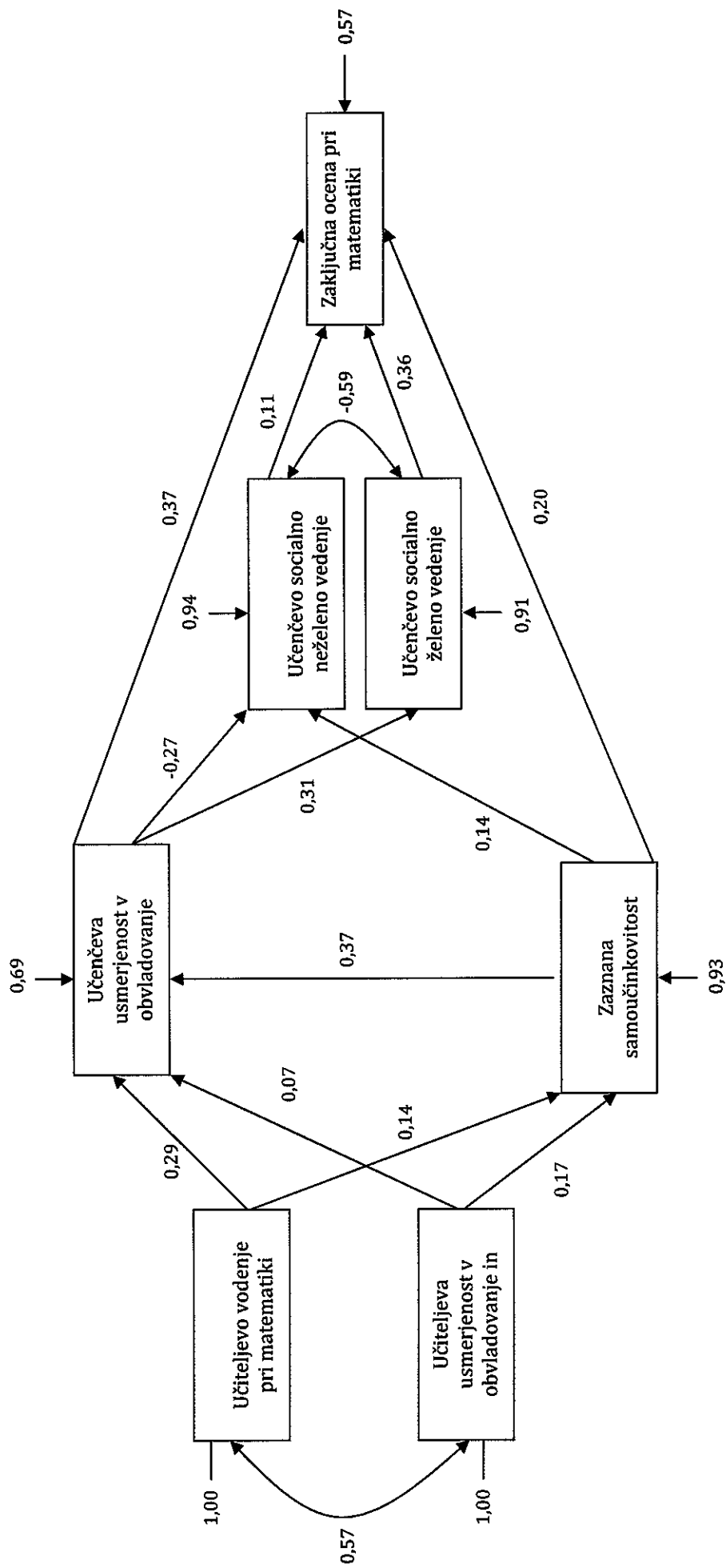
Učiteljevo vodenje razreda je povezano z usmerjenostjo učencev k obvladovanju snovi, učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in razvoj potencialov pa učinkuje tako na učno samoučinkovitost učencev kot tudi na njihovo usmerjenost v obvladovanje. Primerjava regresijskih koeficientov kaže, da je učinek učiteljeve usmerjenosti v obvladovanje in razvoj potencialov večji kot učinek učiteljevega vedenja na motivacijske spremenljivke pri učencih. Učiteljeva usmerjenost v obvladovanje učinkuje neposredno na obe motivacijski spremenljivki, pa tudi posredno preko zaznane učne samoučinkovitosti učencev.

Do te razlike verjetno pride, ker je spremenljivka učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in razvoj vseh potencialov pokazatelj oblikovanja motivacijske strukture v razredu, v zaznavanje vodenja pouka pa so poleg motivacijskih kompetenc vključene tudi druge pomembne dimenzije vodenja pouka.

Motivacija učencev se neposredno povezuje z učenčevim želenim in neželenim vedenjem. Učna samoučinkovitost učencev je pozitivno povezana z želenim vedenjem in negativno z neželenim vedenjem. Učenci z višjo učno samoučinkovitostjo bodo kazali več socialno zelenega vedenja in manj socialno neželenega vedenja. Primerjava velikosti koeficientov učinka pa kaže, da ima učna samoučinkovitost večji učinek na želeno vedenje učencev kot na neželeno vedenje. Učna samoučinkovitost ima tudi majhen, neposreden učinek na učni uspeh pri slovenščini. Obstaja tudi negativen, vendar nizek učinek učenčeve usmerjenosti v obvladovanje na njegovo socialno vedenje in negativen nizek učinek učenčeve usmerjenosti v obvladovanje na želeno vedenje učencev. Morda ta dva negativna učinka kažeta na to, da obstajajo v vzorcu učenci, ki jih slovenščina zanima, učenci, ki poskušajo snov pri slovenščini razumeti in imajo visoko učno samoučinkovitost, obenem pa kažejo manj prilagodljivo vedenje v učnih situacijah, ker želijo uveljaviti svoje interese.

Neposreden učinek na učno uspešnost pri slovenščini v OŠ ima poleg učne samoučinkovitosti učencev tudi njihovo želeno in neželeno vedenje. Primerjava koeficientov poti pokaže, da je velikost učinka socialno zelenega vedenja na oceno pri matematiki bistveno večja kot velikost učinka neželenega vedenja. Varianca napake napovedi obeh spremenljivk pa kaže na to, da z želenim vedenjem učencev in posrednimi učinki učitelja na motivacijo in želeno vedenje lahko pojasnimo bistveno večji delež variabilnosti zaključne ocene pri slovenščini kot z vplivom neželenega vedenja. Učitelj pri slovenščini sovpliva na učenčeve ocene predvsem s svojim spodbujanjem usmerjenosti v obvladovanje in v razvoj vseh potencialov, s tem spodbuja učno samoučinkovitost in socialno kompetentno vedenje v učnih situacijah in učne dosežke. Na učenčevo socialno neželeno vedenje pri slovenščini še v večji meri kot na želeno vedenje vplivajo tudi druge spremenljivke, ki jih v raziskavo nismo vključili.

Primerjava velikosti učinkov želenega in neželenega vedenja tudi kaže, da ima želeno vedenje bistveno večji vpliv na uspešnost učencev kot neželeno.

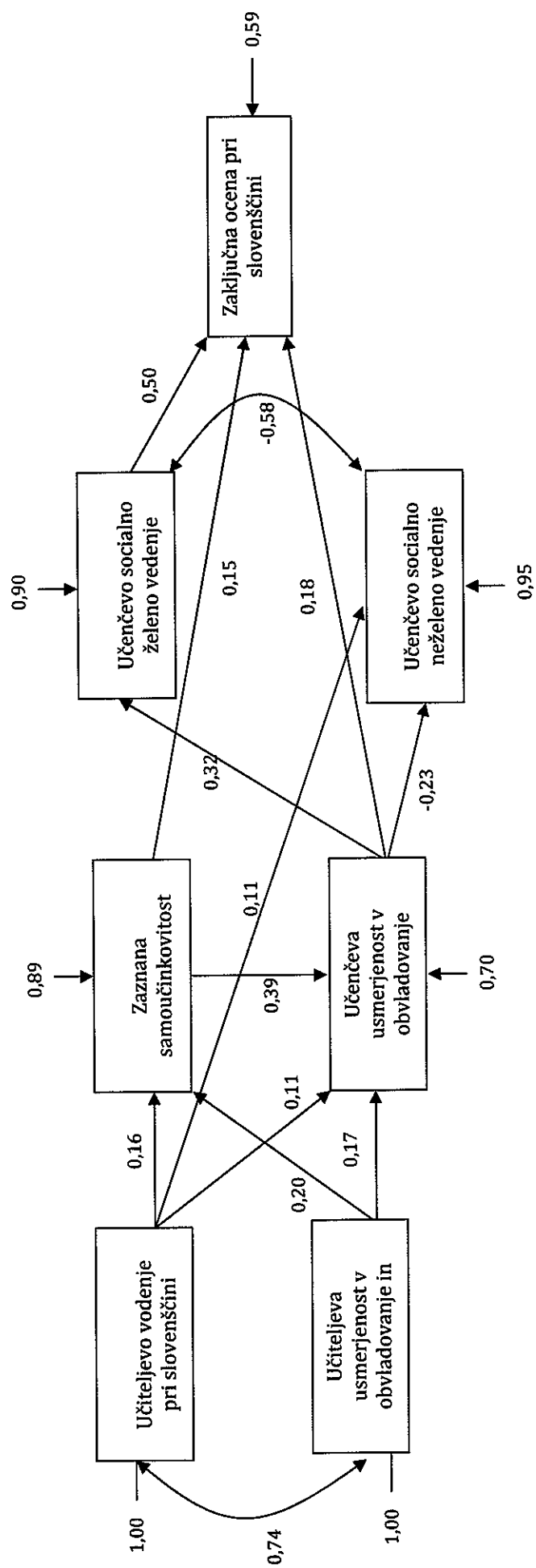


Slika 4. Standardizirani regresijski koeficienti v modelu analize poti učnega uspeha pri matematiki za srednješolce. $\chi^2=7,55$; $df=7$; $p=0,37$; $RMSEA=0,013$; $NNFI=1,00$; $PNFI=0,33$; $AGFI=1,00$.

Na sliki 4 je predstavljen končni model analize poti za učni uspeh pri matematiki v srednji šoli. Izračunani koeficienti kažejo ustrezno prilagajanje modela podatkom ($\chi^2=7,55$; $df=7$; $p=0,37$; $RMSEA=0,013$; $NNFI=1,00$; $PNFI=0,33$; $AGFI=1,00$). Tudi pri matematiki v srednji šoli v modelu, ki ustreza našim podatkom, ne najdemo neposrednih učinkov zaznanih učiteljevih kompetenc vodenja pouka in njegovih kompetenc spodbujanja motivacije dijakov na ocene pri predmetu. Učinek zaznanih učnih kompetenc na učne dosežke je posreden preko učne motivacije in želenega ter neželenega vedenja učencev.

Učiteljevo vodenje pri matematiki in učiteljeva usmerjenost v obvladovanje in razvoj potencialov pozitivno učinkujeta tako na učno samoučinkovitost učencev kot tudi na usmerjenost učencev k obvladovanju. Primerjava velikosti koeficientov pa pokaže, da je največji učinek učiteljevega vodenja pouka na usmerjenost učencev v obvladovanje pri matematiki. Učiteljeva usmerjenost v obvladovanje nizko in neposredno, pa tudi posredno prek zaznane samoučinkovitosti učinkuje na usmerjenost dijakov v obvladovanje pri matematiki.

Motivacija učencev pri matematiki je neposredno povezana z oceno dijakov, pa tudi posredno preko želenega in neželenega vedenja dijakov. Učna usmerjenost v obvladovanje in učna samoučinkovitost dijakov neposredno učinkujeta na učne dosežke. Dijaki, ki so bolj usmerjeni v obvladovanje in imajo večjo učno samoučinkovitost, bodo pri matematiki dosegli tudi boljše ocene. Učna usmerjenost v obvladovanje pa je povezana tudi z manjšo mero neželenega vedenja in večjo mero želenega vedenja dijakov. Zanimivo je, da je učna samoučinkovitost v modelu pozitivno povezana z neželenim vedenjem. Željeno in neželjeno vedenje dijakov pa imata poleg motivacijskih dimenzij neposredne in pozitivne učinke na ocene. Večji učinek na ocene pri matematiki ima želeno kot neželjeno vedenje dijakov. Tudi pri matematiki v SŠ bi lahko ta majhen učinek učne samoučinkovitosti na neželjeno vedenje in neželenega vedenja na ocene razložili s tem, da so v vzorcu morda uspešni dijaki, ki imajo visok občutek lastne kompetentnosti in kažejo več ključnega in motečega vedenja, vendar to negativno ne učinkuje na njihovo končno oceno. Pri matematiki v srednji šoli ima največji neposredni učinek na dosežke usmerjenost dijakov v obvladovanje učne snovi, njihovo želeno vedenje v šoli, učna samoučinkovitost, v manjši meri pa tudi neželjeno vedenje. S spremenljivkami, vključenimi v model, lahko pojasnimo 44 % variabilnosti ocene pri matematiki v SŠ.



Slika 5. Standardizirani regresijski koeficienti v modelu analize poti učnega uspeha pri slovenščini za srednješolce. $\chi^2=9,08$; $df=8$; $p=0,34$; $RMSEA=0,020$; $NNFI=1,00$; $PNFI=0,38$; $AGFI=1,00$.

V zadnjem modelu so predstavljeni rezultati analize poti dosežkov pri slovenščini v SŠ. Vsi koeficienti tudi pri tem modelu kažejo, da se model ustrezno prilagaja podatkom ($\chi^2=9,08$; $df=8$; $p=0,34$; $RMSEA=0,020$; $NNFI=1,00$; $PNFI=0,38$; $AGFI=1,00$). Tudi pri slovenščini v SŠ ni neposrednih povezav med zaznanimi učiteljevimi kompetencami in dosežki dijakov, ampak so te učiteljeve spremenljivke povezane z učnimi dosežki posredno, preko učne motivacije in vedenja dijakov.

Neposreden učinek učiteljevega vodenja pouka in njegovega spodbujanja usmerjenosti v obvladovanje in razvoj vseh potencialov na zaznano učno samoučinkovitost je nizek. Učitelji s svojim vodenjem in spodbujanjem usmerjenosti v obvladovanje pozitivno učinkujejo na zaznano samoučinkovitost dijakov in njihovo usmerjenost v obvladovanje pri slovenščini. Neposreden in pozitiven pa je tudi učinek učiteljevega vodenja pouka na neželeno vedenje dijakov. Dijaki, ki bolje ocenjujejo kompetence učitelja/učiteljice slovenščine na področju vodenja pouka, izkazujejo tudi več neželenega vedenja pri pouku. Verjetno je tudi ta pozitiven učinek rezultat posameznih dimenzij, ki so vključene v učiteljevo vodenje pouka (npr. poudarjanje ocenjevanja, negativne povratne informacije), ki lahko v določeni meri učinkujejo na kljubovalno, sovražno vedenje dijakov.

Motivacija dijakov in njihovo želeno vedenje v učnih situacijah pa je neposredno povezano z ocenami pri slovenščini v SŠ. Ciljna usmerjenost v obvladovanje učinkuje tudi na manjšo stopnjo neželenega vedenja dijakov in na višjo stopnjo želenega vedenja. Učna samoučinkovitost pa ni povezana z neželenim vedenjem. Neželeno vedenje tudi ni povezano z oceno pri tem predmetu. Najvišji neposredni učinek na oceno ima želeno vedenje v šoli, nizki učinek pa imajo usmerjenost dijakov v obvladovanje in zaznana učna samoučinkovitost dijakov pri slovenščini. Višja usmerjenost dijakov v obvladovanje, večja učna samoučinkovitost in želeno, socialno kompetentno vedenje v šoli so pozitivno povezani z višjo zaključno oceno pri slovenščini. Z vsemi spremenljivkami, ki so vključene v model, lahko pojasnimo 50 % variabilnosti ocene pri slovenščini.

Z uporabo analize poti smo v raziskavi poskušali povezati veliko delnih rezultatov v celoto in in odgovoriti na ključno vprašanje, kakšen je učinek učiteljevih zaznanih kompetenc pri vodenju pouka na oblikovanje motivacijskih in socialnih procesov pri učencih ter preko omenjenih motivacijsko-socialnih dimenzij na učne dosežke. Ker številne raziskave kažejo, da so socialno-motivacijski procesi v razredu odvisni tako od starostne stopnje oz. stopnje šolanja (Anderman in Midgley, 1997; Eccles in sod., 1993; Wigfield in sod., 2006) kot tudi od neposrednega učnega konteksta (Bong, 2008; Huges in sod., 2008), smo proučevali te odnose tako pri učencih kot pri dijakih ter v dveh različnih učnih kontekstih, pri dveh temeljnih predmetih, pri katerih učenci pri pouku preživijo največ časa in zato lahko tudi najbolj dolgoročno vplivajo nanje (matematika in slovenščina). Tudi naše analize kažejo, da se modeli, ki se najbolj prilagajajo rezultatom, razlikujejo med seboj glede na predmet, pri katerem smo proučevali odnose (matematiko in slovenščino) in glede na stopnjo šolanja.

V teoretičnem modelu smo predpostavili, da imajo učiteljeve zaznane kompetence vodenja pouka in spodbujanja motivacije učencev neposreden učinek na ocene pri predmetih, prav tako pa tudi posreden učinek preko učne motivacije učencev in njihovega vedenja. V nobenem od modelov se ni potrdil neposredni učinek učiteljevega

vodenja pouka in njegovega spodbujanja učencev v obvladovanje, ampak je ta učinek posreden. Izrazi se preko učinka na učno motivacijo in učno vedenje učencev. Tak posredni učinek zaznanega učiteljevega vodenja in oblikovanja razredne motivacijske strukture na motivacijo in vedenje učencev so ugotovili tudi v drugih raziskavah (Bong, 2008; Church in sod., 2001; Patrick in sod., 2007, Puklek Levpušček in Zupančič, v tisku). Učitelji v šoli lahko s svojim načinom poučevanja, tj. z raznovrstnimi učnimi metodami, z usmerjenim vodenjem oddelka, z različnimi načini preverjanja in ocenjevanja znanja in s prepričanjem, da so vsi učenci sposobni kakovostnega učenja, sovpliva na oblikovanje ciljne usmerjenosti učencev v obvladovanje in na učno samopodobo učencev, preko teh dveh motivacijskih vidikov pa se učinek učiteljevih kompetenc kaže v zelenem in neželenem vedenju učencev v šoli ter njihovih ocenah.

Razlike med OŠ in SŠ so v naših modelih predvsem v tem, da se v osnovni šoli kažejo posredni učinki učiteljevega vodenja in ustvarjanja motivacijskih struktur v razredu na učne dosežke preko učinka omenjenih spremenljivk na vedenje učencev v šoli. Pri matematiki v OŠ se ta posredni učinek zgodi preko zelenega vedenja učencev, v manjšem delu pa tudi preko učne samoučinkovitosti, pri slovenščini pa v največji meri preko zelenega vedenja, v manjši meri tudi preko neželenega vedenja ter preko učne samoučinkovitosti. Želena vedenje učencev oz. socialne kompetence, povezane z vedenjem in socialnimi interakcijami v šoli, se kažejo v sodelovanju učencev z drugimi, v njihovih komunikacijskih veščinah, samouravnavanju v različnih situacijah, ko je v razredu potrebno izražati čustva na prilagojen način ali se potruditi, prilagajati potrebam drugih ter tudi v situacijah, ko mora učenec sam zaključiti učno nalogo. Največji učinek na učno uspešnost v OŠ ima učenčevo socialno kompetentno vedenje, zato je takšno učiteljevo vodenje pouka, ki spodbuja tudi razvoj socialne kompetentnosti učencev, izjemnega pomena. Rezultati še enkrat potrjujejo ugotovitve K. Wentzel (1999), kako izredno pomembna je povezava motivacijskih in socialnih procesov pri učencih in njihov vpliv na dosežke ter njenih ugotovitev o tem, da je socialna kompetentnost vsaj do določene mere predhodnik učne kompetentnosti (Wentzel, 2003). Obenem pa ti rezultati pomenijo tudi opozorilo učiteljem, da morajo biti pri ocenjevanju še bolj pozorni na to, da bodo njihove ocene predvsem odraz znanja učencev, da bodo veljavne in objektivne ter da bodo nanje čim manj vplivali drugi subjektivni dejavniki, npr. pridnost in ubogljivost učencev.

V srednji šoli pa se posredni učinki učiteljevega vodenja in motiviranja dijakov kažejo preko učinka učne motivacije dijakov na ocene, pa tudi preko učinka njihovega zelenega vedenja v šoli. Največji neposredni učinek na oceno pri matematiki ima učenčevo usmerjenost v obvladovanje, njegovo zeleno vedenje, njegova učna samoučinkovitost, majhen učinek pa ima tudi neželena vedenje. Pri slovenščini pa je največji učinek socialno zelenega vedenja in manjši učinek učne samoučinkovitosti ter učenčeve usmerjenosti v obvladovanje. Učna motivacija, kot se kaže v usmerjenosti v obvladovanje in učni samoučinkovitosti, ima v srednji šoli večji neposreden in posreden učinek na učne rezultate kot v OŠ. V srednji šoli, ki je bolj selektivna, kjer je težje doseči dobre ocene, postane za doseganje dobrih učnih rezultatov zelo pomembna dijakova usmerjenost v razumevanje učne snovi in njeno obvladovanje.

Primerjava obeh predmetov pa pokaže, da obstajajo razlike med matematiko in slovenščino predvsem v tem, da ima pri matematiki v OŠ in SŠ večji učinek na ocene posameznikova učna samoučinkovitost in njegova usmerjenost v obvladovanje kot pri

slovenščini. Učenci imajo pri matematiki v primerjavi s slovenščino nekoliko nižje povprečne ocene, matematiko verjetno zaznavajo kot bolj zahtevno, težjo, zato sta njihova dobra učna samopodoba in usmerjenost v odličnost toliko bolj pomembna za doseganje uspeha.

Modeli torej potrjujejo povezavo med učiteljevim vodenjem pouka in učenčevu učno uspešnostjo posredno preko socialnega vedenja učencev. Zavedanje te, sicer posredne povezanosti socialnih in učnih ciljev, je za učitelja izredno pomembno. Učitelji se morajo zavedati, da jim razvoj socialne kompetentnosti učencev omogoča oz. olajšuje doseganje večje učne uspešnosti. Z zavedanjem te povezave učiteljem lažje argumentiramo, zakaj je pomembno, da njihove priprave na pouk vključujejo poleg tega, »KAJ bodo delali«, tudi to, »KAKO bodo delali« oz. kako lahko preko različnih oblik dela (npr. skupinskega dela, sodelovalnega učenja) dosega učne cilje in hkrati razvijajo socialne spretnosti učencev.

Poseben komentar zaslužijo tudi učinki, ki imajo drugačen predznak, kot bi pričakovali glede na prehodne raziskave ter tudi glede na povezanost, ki smo jo ugotovili s koeficienti korelacije v naši raziskavi. To so predvsem pozitivna povezanost nekaterih zaznanih učiteljevih kompetenc z neželenim vedenjem učencev, pozitivno sovplivanje učne učinkovitosti na neželeno vedenje pri učencih, predvsem pa pozitivni učinek neželenega vedenja na ocene. Regresijski koeficienti z drugačnim predznakom od bivariatne korelacije se pri regresijski analizi oz. analizi poti pogosto pojavijo takrat, ko sta dve spremenljivki med seboj visoko korelirani (kot v našem primeru želeno in neželeno vedenje). Če v regresijsko enačbo kot napovednik vstavimo samo neželeno vedenje, je regresijski nagib negativen, ko pa dodamo še želeno vedenje, postane regresijski nagib pozitiven (npr. neželeno vedenje pri slovenščini v OŠ in pri matematiki v SŠ). V primerih, ko se to zgodi, je razlog lahko v tem, da ima neka spremenljivka dva vidika, ki z odvisno spremenljivko (pri nas z uspehom) korelirata v nasprotnih smereh, obenem pa eden od teh vidikov visoko korelira z enim od preostalih napovednikov (želenim vedenjem). Ko v model vstavimo ta napovednik, se njegov nagib lahko zelo spremeni, saj odraža večinoma le še vpliv nekontroliranega vidika. Dva taka vidika spremenljivke neželeno vedenje bi lahko bila kljubovalno oz. moteče vedenje učenca ter sovražno in agresivno vedenje. Sovražno in agresivno vedenje je usmerjeno proti drugim učencem, kljubovalno in moteče vedenje pa ni toliko usmerjeno proti drugim učencem, ampak bolj proti učitelju. Več tega kljubovalnega oz. motečega vedenja lahko kažejo tudi boljši, nekonformistični učenci. V prihodnjih raziskavah bo zato potrebno ločeno obravnavati posamezne vidike želenega in neželenega vedenja, ki smo jih v naši raziskavi zaradi večje enostavnosti modela združili v eno spremenljivko.

Primerjava vseh štirih modelov tudi pokaže, da s spremenljivkami, ki smo jih vključili vanje, lahko pojasnimo od 44% do 55 % variance učnega uspeha pri matematiki in slovenščini. Zato, da bi lahko pojasnili večji delež variance učnega uspeha, bi bilo v model verjetno potrebno vključiti tudi druge spremenljivke, ki so povezane z učnim uspehom, kot so npr. zaznane spremenljivke domačega okolja, vključenost staršev v šolsko delo (Furrer in Skinner, 2003; Puklek Levpušček in Zupančič, v tisku; Smolej Fritz 2006; Wentzel, 1998), pa tudi demografske značilnosti učencev, socialnoekonomski položaj družin, iz katerih izhajajo učenci, sposobnosti učencev ter besedne oz. pisne kompetence (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2007) in strategije soočanja z neuspehom (Lončarić, 2008).

7.0 ZAKLJUČKI

V raziskavi smo najprej opredelili tiste učiteljske kompetence, ki so pomembne za vodenje pouka, in razvili vprašalnik z ustreznimi merskimi značilnostmi, s katerim lahko učenci ocenjujejo te kompetence (Vprašalnik o vodenju pouka, Kalin, Valenčič-Zuljan, Peklaj, Puklek Levpušček in Pečjak, 2007). Vprašalnik vključuje naslednje kompetence učiteljevega vodenja pouka: didaktično-metodični vidik, vodenje oddelka, preverjanje in ocenjevanje, spodbujanje celostnega razvoja učencev in uporabo IKT. Rezultati kažejo, da učenci pri svojih učiteljih zaznavajo najmanj kompetenc spodbujanje uporabe IKT pri pouku. IK pismenost je ena od ključnih kompetenc, ki jo bodo učenci in dijaki potrebovali pri uspešnem delu na različnih življenjskih področjih. Zato je pomembno, da učitelji pri pouku poskušajo v večji meri spodbujati uporabo IKT in to ne samo za popestritev pouka, ampak za spodbujanje miselnih in tudi socialnih procesov pri učencih. To lahko dosežejo s pomočjo spodbujanja iskanja informacij po specializiranih bazah podatkov, s spodbujanjem oblikovanja besedil, grafičnih predstavitev z računalniki, s spodbujanjem komunikacije, vezane na učne naloge preko medmrežja. Primanjkljaja na tem področju pa se morajo zavedati tudi izobraževalci učiteljev ter vključiti razvoj teh kompetenc v svoje izobraževalne programe. Še zlasti pa je pomembno stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev, ki že dalj časa poučujejo in imajo na tem področju večje izobraževalne potrebe (Peklaj in Puklek Levpušček, 2006).

Analiza rezultatov zaznanih učnih kompetenc tudi kaže, da učenci zaznavajo višje izražene različne kompetence vodenja pouka pri slovenščini kot pri matematiki. Številne raziskave in tudi nadaljnje analize naših rezultatov kažejo, da učitelj svojim vodenjem pouka pomembno vpliva na motivacijo učencev, na njihovo vedenje v šoli in dosežke (Furrer in Skinner, 2003; Patrick in sod., 2007; Wentzel, 1997, 1998, 1999). Zato je pomembno, da so učitelji pozorni na različne vidike vodenja pouka in spodbujanja različnih področji razvoja učencev pri vseh predmetih, tudi pri matematiki. Tudi te ugotovitve bi bilo potrebno vključevati v izobraževanje učiteljev matematike in jih spodbuditi, da bi postali bolj pozorni tudi za druge, ne le vsebinske vidike vodenja pouka.

Učenci pri zaznavanju učiteljevih kompetenc oblikovanja motivacijske strukture v razredu visoko ocenjujejo učiteljevo usmerjenost v obvladovanje učne snovi, pa tudi v medsebojno primerjanje učencev. Obenem pa se pri učencih kažejo visoki rezultati pri ocenjevanju usmerjenosti v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti. Učiteljeva ciljna usmerjenost v medsebojno primerjanje učencev je lahko povezana z večjo ciljno usmerjenostjo učencev v izkazovanja lastnih zmožnosti in višjimi dosežki, lahko pa se poveže z učenčevo ciljno usmerjenostjo v izogibanje izkazovanja lastnih zmožnosti, z uporabo strategij samooviranja in s slabšimi učnimi dosežki (Urđan, 2004). Na učiteljevo usmerjenost v primerjanje so lahko še posebej občutljivi učenci z učnimi težavami ter učenci nizko učno samoučinkovitostjo, učenci, ki zaradi take ciljne usmerjenosti učitelja povečajo svojo usmerjenost v izogibanje in uporabo strategij samooviranja, to pa lahko vodi v slabši učni uspeh. V izobraževanju učiteljev bi bilo potrebno veliko poudarka nameniti kompetencam za oblikovanje učnega okolja, v katerem bi učitelj spodbujal obvladovanje učne snovi na neogrožujoč način in dajanje povratne informacije. Neogrožujoče učno okolje oblikujemo tako, da pokažemo učencem, da so napake dovoljene, da so del procesa učenja, obenem pa pomenijo priložnost za napredek.

Posebno vlogo pri tem ima tudi dajanje povratne informacije učencem, ta mora biti realna in pozitivno usmerjena – v izboljšanje kompetenc.

Analiza razlik med OŠ in SŠ je pokazala, da tudi pri nas obstajajo razlike v učnem okolju in tudi v motivaciji učencev med obema nivojema šolanja. Učenci v OŠ zaznavajo pomembno več uporabe različnih didaktično-metodičnih vidikov vodenja pouka, več vodenja oddelka, več preverjanja in ocenjevanja, več spodbujanja vseh potencialov učencev. Prav tako zaznavajo več učiteljeve usmerjenosti v obvladovanje in manj v izkazovanje lastnih zmožnosti kot v SŠ. Učni okolji v OŠ in SŠ se zelo razlikujeta. Učitelji v srednji šoli so verjetno v večji meri usmerjeni na vsebino pri pouku in se manj ukvarjajo z drugimi vidiki vodenja pouka. Kljub temu, da je to splošen trend, ki ga ugotavljajo tudi raziskovalci v drugih državah (Wigfield in sod., 2006), pa se je tudi v srednji šoli potrebno zavedati, da je poleg spoznavnih ciljev potrebno upoštevati in spodbujati tudi motivacijske in socialne vidike razvoja pri dijakih, ker kljub večji samostojnosti in odgovornosti, ki jo prevzemajo, še vedno potrebujejo spodbude tudi na teh področjih, ki so tesno povezana z uspešnostjo.

V srednji šoli se kaže upad vseh vidikov motivacije v primerjavi z OŠ, pa tudi nižji učni uspeh dijakov. Razlike v končni učni uspešnosti učencev in dijakov so lahko rezultat bolj pozitivnih vidikov učnega okolja, lastne učne motivacije, pa tudi drugačnih kriterijev ocenjevanja. Distribucija ocen v OŠ je pomaknjena izrazito v desno. Pri vsakem ocenjevanju, pa naj bo to v OŠ ali SŠ, ima ocena več funkcij, od povratne informacije o znanju, motivacijskega sredstva do zagotavljanja določenih standardov znanja. Če hočemo, da bodo ocene res opravljale te funkcije, se moramo vprašati, ali so tako v desno pomaknjene ocene res odraz tega, kar učenci znajo, ter na podlagi kakšnih kriterijev jih ocenjujemo. Vprašati se torej moramo, kakšna je veljavnost takih ocen. Kaj sporočamo učencu z dobro oceno takrat, ko ta ni odraz njegovega znanja, in kakšno uslugo mu delamo, če se mu zaradi dobre ocene ni potrebno potruditi in obvladati snovi oz. pridobiti kompetenc, ki jih bo kasneje v izobraževanju ali pa v življenju potreboval?

Analiza povezav med zaznavanjem učiteljevega vodenja razreda in njegovega spodbujanja ciljnih usmeritev v razredu je pokazala, da so za doseganje motivacije usmerjene v obvladovanje in višjo samoučinkovitost učencev ter za spodbujanje želenega vedenja in zmanjševanje neželenega vedenja učencev in večji učni uspeh pomembne kompetence vodenja pouka in spodbujanja usmerjenosti v obvladovanje ter pritisk h kakovostnemu učenju. Te kompetence učiteljev na učni uspeh delujejo posredno, preko spodbujanja motivacije učencev in njihovega kompetentnega socialnega vedenja. Spoznavni, motivacijski in socialni procesi v šoli so tesno povezani med seboj. Učiteljevo omogočanje mirnega in varnega učnega okolja, vodenje in strukturiranje učnih situacij, dajanje povratnih informacij, ki so točne in usmerjene v napredek učencev, njegovo prepričanje, da se vsi učenci lahko učijo, in njegova usmerjenost v to, da vsak učenec maksimalno izkoristi svoje potenciale pri učenju in obvladovanju učne snovi, ima pomembno vlogo pri doseganju učnih rezultatov. S takim vodenjem pouka vpliva učitelj na učno samopodobo učencev in na njihovo usmerjenost v obvladovanje, prek te motivacije pa na razvoj kompetentnega učnega vedenja v razredu, ki močno vpliva na učne dosežke. Analiza poti teh spremenljivk v raziskavi je pokazala, da z njimi lahko razložimo 50% variabilnosti ocen pri matematiki in slovenščini. Čeprav obstaja še velik del učne uspešnosti učencev, na katero vplivajo tudi druge spremenljivke učencev, npr. njihove sposobnosti, druge osebne lastnosti,

možnosti in spodbude, ki jih dobijo v svoji družini, pa je usposobljen, kompetenten učitelj tisti, ki ima veliko vlogo pri tem, ali se bodo te predispozicije udejanjile ali ne.

V pričujoči raziskavi smo torej poskušali pokazati na to, kako učiteljeve kompetence učinkujejo na različne nivoje doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev v razredu (spoznavnih, motivacijskih in socialnih) ter kako tesno in neločljivo so povezani ti cilji. Poskušali smo pokazati, kako zaznavajo učiteljeve kompetence učenci ter opozoriti na tista področja učiteljskih kompetenc, ki jih je še potrebno razvijati. S pomočjo analize primera izobraževanja učiteljev pa smo poskušali prispevati tudi k temu, da bi izboljšali lastno prakso izobraževanja učiteljev. Upamo, da bodo ugotovitve raziskovalnega projekta pripomogle k temu, da se bo še povečala kakovost našega izobraževanja, ki bo učencem omogočilo, da se pripravijo na izzive prihodnosti, na ustvarjalno in inovativno uporabo pridobljenega znanja (Šušteršič, Rojec in Korenika, 2005).

8.0 LITERATURA

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.

Anderman, E. M. in Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269–298.

Anderman, L. H. in Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 21–37.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist, 37*, 122–147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bell, D. (1976). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.

Bežen, A., Jelavić, F., Pletenac, V. in Kujundžić, N. (1993). *Osnove didaktike*. Zagreb: Školske novine.

Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology, 97*, 656–672.

Brekelmans, M., Wubbels, T. in Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher –communicative style. V: T. Wubbels in J. Levy (ur.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (str. 56–63). London: The Falmer Press.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513–530.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspective. *Developmental Psychology, 22*(6), 723–742.

Church, M. A., Elliot, A. J. in Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43–54.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. V: M. C. Wittrock (ur.), *Handbook of research on teaching* (str. 392–431). New York: Macmillan.

- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. V: R. M. Lerner in L. D. Steinberg (ur.), *Handbook of adolescent psychology* (str. 125–153). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reumen, D., Mac Iver D. in Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 533–574.
- Elliot, A. J. in Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A. J. in Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J. in McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Evropska komisija – direktorat za izobraževanje in kulturo (2004). *Common European principles for teachers' competencies and qualifications. Testing conference for common European principles for teacher competencies and qualifications*, Bruselj, 20. in 21. 6. 2005. Pridobljeno 12. 3. 2006 iz <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>
- Expert Group A – Improving education of teachers and trainers (2004). *Final global report 2002-2003. High priority topics in teacher training*. Pridobljeno 21. 10. 2004 iz <http://www.edu.ge.ch/cptic/fromation/tencompetences.html>
- Fife-Schaw, C. (2000). Introduction to structural equation modeling. V: G. M. Breakwell, S. Hammond in C. Fife-Schaw (ur.), *Research methods in Psychology* (str. 397–413). London: Sage.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Furrer, C. in Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Garcia Duncan, T. in McKeachie, W. J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117–128.
- Garcia, T. in Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom. The role of self-schemas and self-regulatory strategies. V: D.H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (str. 127–153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giles, R.M. in Ashman, A. (2003). *Co-operative learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RutledgeFalmer.

- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177–196.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje* (priredil: J. Bečaj). Ljubljana: Svetovalni center.
- Gump, P. (1967). *The classroom behaviour setting: Its nature and relation to students behaviour*. Washington, D.C.: Office of Education, Bureau of Research.
- Hamre, B. K. in Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 70–82.
- Huges, J. N., Luo, W., Kwak, O. M. in Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1–14.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. in Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 130(4), 507–515.
- Johnson, W. D. in Johnson, T. R. (2002). Social interdependence theory and university instruction – Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61(3), 119–129.
- Kalin, J., Valenčič Zuljan, M., Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. in Pečjak, S. (2007). *Vprašalnik o vodenju pouku*. Neobjavljen priročnik.
- Kluwe, R. H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: metacognition. V: D. R. Griffin (ur.), *Animal mind – human mind* (str. 201–224). New York: Springer Verlag.
- Komisija evropske skupnosti (2007). *Sporočilo komisije svetu in evropskemu parlamentu: Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev*. COM(2007)329. Pridobljeno 21. 1. 2008 iz <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF>
- Komisija za pripravo koncepta nadaljnega nadaljnega razvoja gimnazijskega programa in umeščenost splošne izobrazbe v srednješolske programe (2006). Pridobljeno 13. 3. 2006 iz <http://www.mss.gov.si/index.php?id=9002>
- Košir, K. in Pečjak, S. (2007). Dejavniki, ki se povezujejo s socialno sprejetostjo v različnih obdobjih šolanjs. *Psihološka obzorja*, 16(3), 49–73.

Košir, K., Sočan, G. in Pečjak, S. (2007). The role of interpersonal relationships with peers and with teachers in students' academic achievement. *Review of Psychology*, 14(1), 43–58.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Lau, S. in Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting students outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 15–19.

Lončarić, D. (2008). *Kognitivni in motivacijski dejavniki procesov samoregulacije pri učenju in soočanju s šolskim neuspehom*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Maeher, M. L. in Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, Co.: Westview Press.

Marchant, G. J., Paulson, S. E. in Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school context with academic achievement. *Psychologist in the School*, 38(6), 505–519.

Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16(3), 27–48.

Martin, J., Sugarman, J. in McNamara, J. (2000). *Models of classroom management. Principles, practices and critical considerations*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises Ltd.

Marzano, R.J. (2000). *A new era of school reform: Going where research takes us*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

Merrell K. W. in Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: conceptualisation, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales: second edition. User's Guide*. Eugene: Assessment-Intervention Resources.

Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescent*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.

Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: LEA.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. in Urdan, T. (2000).

Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Nelson, T. D. in Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125–173.

OECD (2005). Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Pridobljeno 25. 1. 2008 iz <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>

Patrick, H., Ryan, A. M. in Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83–98.

Peklaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika*, 51(3), 136–149.

Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2001). *Merila za dobro predstavitev seminarske naloge*. Neobjavljen priročnik.

Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2005). *Vprašalnik ocene in priprave seminarske naloge in njene predstavitve*. Neobjavljen priročnik.

Peklaj, C. (2006). Cooperative activity and its potential in tertiary education. *Horizons of Psychology*, 15(3), 37–50.

Peklaj, C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija V: C. Peklaj (ur.), *Teorije in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 19–28). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Peklaj, C. in Puklek Lepušček, M. (2006). Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 29–43). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Peklaj, C., Lipuš, H., Koritnik, M., Mlakar, I., Mrzel, F., Ojcinger, V. in sod. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.

Piaget, J. (1954). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto, CA: Annual Review, Inc.

Pintrich, P. R. in Schunk, D. H. (1999). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Pintrich, P.R., Smith, D. A., Garcia, T. in McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of

Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.

Puklek Levpušček, M. (2001). *Vprašalnik motivacijskih usmerjenosti*. Neobjavljen priročnik.

Puklek Levpušček, M. (2004). The role of parents' and teachers' behaviour in predicting students' motivational beliefs. 26th ISPA Annual International School Psychology Colloquium. Dostopno na <http://www.ispaweb.org/en/colloquium/Exeter/Exeter%Levpuscek.htm>

Puklek Levpušček, M. in Peklaj, C. (2006). *Vprašalnik o učiteljskih kompetencah*. Neobjavljen priročnik.

Puklek Lepušček, M. in Peklaj, C. (v tisku). Motivation of student teachers in educational psychology course: How does it relate to the quality of seminar work and final achievement? *Psihološka obzorja*.

Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (v tisku). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*.

Rathvon, N. (2003). *Effective school interventions*. New York: Guilford Press.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18th December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006). *Official Journal of the European Union, L 349/10, EN, 30.12.2006*. Pridobljeno 21. 1. 2008 iz http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/L_39420061230en00100018.pdf

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.

Rowe, M. B. (1974). Wait time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control. I: Wait time. *Journal of Research in Science Teaching, 11*, 81–94.

Rychen, D. S. in Salganik L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Santrock, J. W. (2006). *Educational psychology (3rd ed.)*. Boston: McGraw Hill.

Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behaviour*. New York: Free Press.

Skinner, B. F. (1987). *Upon further reflection*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Smolej Fritz, B. (2006). *Motivacijski, kognitivni in metakognitivni vidiki samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Springer, L., Stanne, M. E. in Donovan, S. S. (1999). Effects of small group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21–51.

Svetlik, I. (1997). *Kurikularna prenova. Zbornik*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Šušteršič, J., Rojec, M. in Korenika, K. (2005). *Strategija razvoja Slovenije*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske anize in razvoj.

Tartwijk, J. V., Brekelmans, M. in Wubbels, T. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 607–617.

Tattum, D. P. in Tattum, E. (1992). *Social education and personal development*. London: David Fulton.

Turner, J., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. in Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88–106.

Urđan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251–264.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.

Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Walberg, H. J. (2003). *Improving educational productivity. Publication series No. 1*. Chicago: University of Illinois.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71–25.

Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. V: L.H. Salganik in D. S. Rychen (ur.), *Defining and selecting key competencies* (str. 45–66). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Weinstein, C. E. in Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. V: M. Wittrock (ur.), *Handbook of research on teaching and learning* (str. 315–327). New York: Macmillan.

- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066–1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4–20.
- Wentzel, K. R. (1997). Students motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411 – 419.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school, The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 1, 287–301.
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. V: W. M. Reynolds, G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology. Volume 7. Educational psychology* (str. 235–258). New York: John Wiley & Sons.
- White, K.J., Sherman, M.D. in Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problems peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status. *Journal of School Psychology*, 34(1), 53–72.
- Wigfield, A. J., Byrnes, J. P. in Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. V: P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 87–113). Mahwah, NJ: LEA.
- Wragg, E. (ur.). (1984). *Classroom teaching skills*. New York: Nichols.
- Wubbels, T. in Levy, J. (1993). *Do you know what do you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Palmer Press.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. in Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. V: B. J. Fraser, H. J. Walberg (ur.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (str. 141–160). Oxford: Pergamon Press, Inc.
- Zupančič, M., in Puklek Levpušček, M. (2005). Temeljne osebnostne dimenzije v mladostništvu: njihova povezanost z motivacijskimi cilji in prepričanji v učnih situacijah. *Šolsko polje*, 5/6, 3–33.