
Značilnosti pouka v srednjih strokovnih in poklicnih šolah z vidika učiteljev in dijakov

Marija Javornik Krečič, Tina Rutar Leban in Polona Kelava

V sklopu raziskav s področja učinkovitosti učenja in poučevanja se v znanstveni in strokovni literaturi vse bolj izpostavlja kognitivno-konstruktivistični model pouka (cf. Valenčič Zuljan, 1999, 2011; Šteh, 1999; Simons, Linden & Duffy, 2000; Javornik Krečič, 2008; Javornik Krečič & Konečnik Kotnik, 2011), ki presega analize učnega procesa z vidika učitelja in učenca in uvaja znanje kot konstrukt, ki nastane v interakciji med obema. V tem okviru je ključno, da je učenec v učnem procesu aktiven in sam konstruira svoje znanje. Jank in Meyer (2006) poudarjata, da je aktivnost učencev in dijakov znotraj pouka nujna za uspešen izobraževalni proces. Aktivnost učencev in dijakov ni sama sebi namen, temveč nujen pogoj za pridobivanje znanja, za potek spoznavnega procesa pri učencih in dijakih. Miselne sheme se namreč spreminjajo samo na podlagi lastne aktivnosti. Aktivnost učencev pri pouku podpirajo tudi sodobne psihološke teorije, ki poudarjajo, da je poglobljeno znanje večje, ko učenec do znanja prihaja sam z lastno aktivnostjo (Bransford, Sherwood & Sturdevant, 1987, v Rutar Ilc, 2005). Aktivna vloga učencev pomeni, da učitelj v vseh korakih pridobivanja znanja skrbi, da je učenec miselno aktiven (Rutar Ilc, 2005).

V pričujočem prispevku se bomo ukvarjali z načini obravnave nove učne vsebine, kot jo vidijo učitelji, in njihovo presojo lastnega ravnanja pri pouku analizirali z značilnostmi njihovega profesionalnega razvoja. Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da s spodbujanjem učiteljevega profesionalnega razvoja lahko sklepamo na večjo zastopanost aktivnih oblik poučevanja in s tem upoštevanje kognitivno-konstruktivističnega modela v učnem procesu. Profesionalni razvoj namreč vpliva na spremembe pojmovanja, te pa tudi na učiteljevo ravnanje. Še bolj neposredno pa dejavniki učiteljevega profesionalnega

razvoja vplivajo na konkretna učiteljeva ravnanja (Clark & Petersen, 1986; Gow & Kember, 1993, 1994; Schein, 1998). Namen prispevka ni v teoretičnih opredelitvah in razreševanju nekaterih pedagoških dilem (cf. Šebart, 1997, Štefanc, 2005, Marentič Požarnik, 2005, 2009, 2011), temveč v predstavitvi empiričnih rezultatov, ki izkazujejo značilnosti pouka v segmentu poklicnega in strokovnega izobraževanja. Zato bomo pred predstavitvijo empiričnih ugotovitev na kratko teoretično orisali nekatere didaktične značilnosti pouka v posamezni fazi.

Značilnosti pouka na posamezni artikulacijski stopnji

Faza priprave na obravnavo nove učne snovi

Kramar (1994) poudarja pomembnost, da učenci dobe v fazi *priprave*, ki jo lahko poimenujemo tudi vpeljava, začetna situacija, izhodišče, ogrevanje, pripravlanje ... (cf. Tomić, 1997), vnaprejšnje informacije o tem, kaj bodo delali, saj se bodo le tako lahko pripravili na sodelovanje z učiteljem. Zato je pomembno, da učitelj v uvodni učni stopnji:

- *Učence seznanil z vsebino, metodičnim potekom pouka in napove cilje.* To seznanjanje je antropološko in motivacijsko utemeljeno. Prva utemeljitev izhaja iz človekove potrebe po tem, da ve, kaj bo delal in čemu, poleg tega pa je poznavanje smisla učenja najpristnejše motivacijsko sredstvo (motivacijska utemeljitev). Kot opozarja Strmčnik (2001), naj bi učenci začutili napetost, konfliktnost med tem, kar že vedo ali znajo, in novim, zato napoved učnih ciljev ne sme biti šablonska, srečanje z učno vsebino pa naj bo takšno, da si bodo učenci ustvarili splošno predstavo o njeni vrednosti in se zavedali njene podlage za razumevanje naslednjih učnih tem. Ker participacija učencev pri sami pripravi vodi v njihovo neposredno aktivnost, naj bi učitelj učence ne le seznanil z vsebino in metodičnim potekom, temveč jim tudi omogočil, da nanju s svojimi predlogi, željami, interesi ... vplivajo (cf. Kramar, 1990), in sicer tako, da sam predloge učencev pri obravnavi nove učne snovi tudi upošteva in se jim prilagaja.

- *Ugotovi in aktivira predznanje učencev,* kar ni potrebno le zaradi novega znanja, pač pa tudi zaradi predznanja samega – s tem se namreč predznanje utrjuje in izpopolnjuje. Zlasti v pedagoški psihologiji se pod vplivom kognitivno-konstruktivnih pojmovanj vse bolj poudarja pomen kognitivne strukture – sistemskomrežno urejenega predznanja za kakovost nadaljnega učenja.

- *Motivira učence,* s čimer omogoči, da učenci lažje premagujejo prepreke na poti do cilja. Hkrati motiviranje največkrat odloča o učni aktivnosti učencev, ta pa o uspehu oziroma neuspehu učne ure. Strmčnik (1996) meni, da je potrebno motivacijo razumeti kot višji, krovni pojem za aktivnost in da gre pri

njej za tesno zvezo med povzročanjem – spodbujanjem in aktivnostjo – in ravnanjem. Uvodna motivacija, ki ima svojo podlago v vedoželjnosti, zanimanjih in izkušnjah učencev, se po mnenju Strmčnika (2001, str. 165) v vzgojno-izobraževalni praksi pogosto zanemarja. Poleg tega se, kot opozarja B. Marentič Požarnik (2002), mnogo premalo razmišlja, kako izzvano motivacijo vzdrževati in spremeniti v trajnejši interes. Le aktivna vpletenost učencev v zanje smiselne naloge, vpete v realistični kontekst, uveljavljanje različnih aktivnih metod in modelov (npr. projektno učno delo, sodelovalno učenje, povezovanje z izkušnjami ...) namreč privede do temeljitejšega miselnega ukvarjanja z določenim področjem, povezovanja idej, razmišljanja ... in tudi uživanja ob tem.

Faza obravnave nove učne snovi

Zelo pomembno je, da za doseganje zahtevnejših ciljev, kakršni so npr. kritično mišljenje, samostojnost učencev, sposobnost reševanja problemov, vzpodbudimo učenceve (višje) miselne procese in jih aktivno vključimo v pouk. Strmčnik (2003, str. 85) govori o *odprtem pouku*, za katerega »je značilno, da se učnih ciljev in metod ne oklepa okostenelo, da je usmerjen na učence, diferenciran in individualiziran, da omogoča učencem učno anticipiranje in participiranje, da se navezuje na življenje lokalne skupnosti« (ibid.). To lahko dosežemo z naslednjimi učnimi strategijami, ki jih povzemamo po Strmčniku (2003):

1. *Odkrivajoči pouk kot nasprotje receptivnega pouka.*

Njegova zahteva je zagotoviti učencem *vpogled* in razumevanje kot najvišjo obliko smiselnega učenja, ki je več kot navadno vedenje ali znanje. Učitelj mora zato upoštevati naslednja metodična načela:

- a. »temeljita, vedno se obnavljajoča znanstvena izobrazba in lastna ustvarjalnost učitelja, kajti le ustvarjalni učitelj more oblikovati ustvarjalne učence;
- b. oblikovanje pestrih hevrističnih vsebinskih učnih situacij in iskanje bistvenega, kajti v slednjem je bistvo znanstvenosti pouka;
- c. ponazarjanje bistvenega, teoretičnega, kolikor je največ možno z naslanjanjem na prakso in njena nasprotja, z navezovanjem na znano, sorodno;
- d. diferenciaro reagiranje učitelja in učencev, prilagojeno posebnostim učne situacije;
- e. obvladanje čim več raznovrstnih hevrističnih učnih sredstev, metod, postopkov in instrumentov;
- f. zvestoba moči argumentov in doživljanje le-teh« (Strmčnik, 1990a, str. 290–291).

2. Programirani pouk,

katerega prednost je (kot navaja Strmčnik, 2003) v večji, vendar ne avtomatični in samoumevni aktivnosti učencev, individualizaciji (zlasti učnega tempa), neposrednem potrjevanju učnih rezultatov ter v objektiviziranju pouka, saj poteka brez neposrednega poučevanja.

3. Izkustveno usmerjen pouk.

Temelji na izkustvenem učenju, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto (Marentič Požarnik, 2000). Tako usmerjen pouk omogoča učencem:

- a. »da si v neposrednem učnem stiku z učno stvarnostjo pridobivajo svoje individualizirane izkušnje;
- b. da te izkušnje vključujejo v pouk, z njimi interpretirajo dano učno vsebino, s čimer znanje tudi sami porajajo in konstruirajo ter mu dajejo individualno-identitetni pomen;
- c. da individualne izkušnje konfrontirajo s sošolci in učiteljem, kajti izkušnja postane polnokrvnejša in trajnejša, ko se socializira in v odprtosti do izkušenj drugih dviga na višjo raven ter dobiva splošnejši pomen« (Strmčnik, 2003, str. 88). Zaradi tega so, kot poudarja Strmčnik (ibid.), »nujne raznolike, čim bolj življenjske učne situacije, raznovrstni mediji in metode, ki omogočajo tako simbolno kakor tudi čutno-praktično ravnanje ter učenje, demokratični in enakopravni učni odnosi ter subjektni položaj učencev.«

B. Marentič Požarnik (2000, str. 125) poudarja, da za načrtovanje in izvajanje izkustveno usmerjenega pouka učitelj potrebuje veliko znanja, spretnosti, takta in prožnosti za prilagajanja situacijam in udeležencem. Znati mora ustvariti primerno skupinsko klimo, se vživljati v udeležence in najti ravnotežje med usmerjanjem udeležencev in dopuščanjem njihove iniciative.

4. Raziskovalni pouk.

V pouk vnaša elemente znanstvenega dela. Njegov poglavitni namen ni informiranje, temveč formiranje: usposabljanje učencev za iskanje in odkrivanje novega. Odpira in razvija nove možnosti mišljenja, razmišljanja, vrednotenja, motiviranja, ravnanja, ustvarjalnosti, kulturo intelektualnega dela in raznovrstne osebnostne lastnosti, teh za uspešno učenje nujno potrebnih učnih ter duševnih procesov (Strmčnik, 2003, str. 86).

5. Projektni pouk.

Je posebna oblika raziskovalnega pouka, pri kateri učitelji in učenci skupaj uresničujejo neko zaokroženo interdisciplinarno temo (projekt), pri

čemer imajo veliko možnosti za socialno učenje, medsebojno razumevanje in spoznavanje.

6. Problemski pouk.

Strmčnik (2003, str. 86) ga navaja kot najvišjo učno strategijo. »Mnogi raziskovalci, ki raziskujejo reševanje problemov, smatrajo ustvarjalnost kot poseben tip reševanja problemov. Obratno pa mnogi raziskovalci vidijo reševanje problemov kot vrsto ustvarjalne dejavnosti.« (Runco, 1994) Vsi didaktiki se strinjajo, da je to najvišja oblika učenja, ki je največ prispevala k razvoju osebne in skupne razumnosti kulture in civilizacije (Strmčnik, 1990b). Je način mišljenja, za katerega je značilno predvsem odkrivanje in ne le obnavljanje zvez in odnosov. Ne gre torej za navadno reprodukcijo, pač pa za ustvarjalno preoblikovanje in aplikacijo predznanja in izkušenj na nove ali spremenjene problemske situacije. Primeri kažejo, da je za uspešno reševanje problemov pomembno povezano delovanje obeh možganskih hemisfer: desne, ki deluje s podobami in intuitivno, celostno, ter leve, ki deluje zaporedno, logično-matematično (Marentič Požarnik, 2000).

7. Ravnanjsko ali delovno usmerjeni pouk.

Je nadgrajevanje že znanega pragmatičnega oziroma delovnega pouka s telesnim ravnanjem in doživljanjem. Gre za pouk, osredotočen na učence, ti veliko samostojno delajo, zato odgovornosti za učenje ne nosijo le učitelji, temveč tudi učenci. Nepogrešljivo je individualno delo, delo v skupinah in dvojicah, predvsem z metodami praktičnega, eksperimentalnega in projektnega dela. Rezultati takšnega pouka, kot poudarja Strmčnik (2003, str. 87), niso le teoretično vedenje, marveč tudi vrednote in praktično uporabno znanje, ne le zdaj, pač pa tudi pozneje v življenju.

8. Pouk s pomočjo računalnika.

Vključuje računalnik kot medij čim bolj samostojnega učenja in vzpostavljanja neposredne učne komunikacije. Strmčnik (2003) našteva več možnih računalniških učnih strategij: strategijo ponavljanja, vadenja in uporabljanja znanja, strategijo posredovanja učne vsebine, strategijo simuliranja ter didaktično najbolj zaželeno dialoško učno strategijo. Prednosti pouka s pomočjo računalnika so: bolj individualizirano učenje, individualno učenje, takojšnja povratna informacija, večja učna aktivnost, spremljanje učenčevega napredka ter lažje aktualiziranje pouka (ibid.).

Po kratkem pregledu strategij pouka, ki (kot navaja Strmčnik, 2003) ustrezajo odprtemu pouku, je pomembno izpostaviti, da naštete strategije in metode same po sebi še ne vodijo do samostojnejšega učenja. Potrebno je, kot navaja B. Marentič Požarnik (2004, str. 52), da: »/.../ učitelj iz-

bora metod ne prepušča naključju ali želji po ‚popestritvi‘ pouka niti ne izhaja pretežno iz ‚logike snovi‘. Vpraša se predvsem, ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje znanja, ob dograjevanju ali spremijnanju obstoječih idej učencev.« Problemskost učne vsebine in hevrističnost učnih metod sta temeljna didaktična pogoja kvalitetnejšega pouka (cf. Strmčnik, 1994). Zato izbira raznovrstnih učnih metod (in oblik) ni pomembna le za popestritev pouka, ampak tudi zato, ker z aktivnejšimi metodami dosežemo globlje razumevanje, razvijanje samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega učenja. Res je, da so cilji v učnem načrtu za učitelja obvezujoči, vendar način, kako bo vsebino predstavil učencem, ostaja v njegovi strokovni presoji in odločitvi. Pri tem so mu lahko v pomoč, kot navaja B. Marentič Požarnik (2004, str. 53), metodični napotki oziroma načela, ki hkrati predstavljajo kompetence, ki naj bi jih imel učitelj, in jih lahko imamo tudi za neke vrste »intelektualna sidra« (ibid., str. 53):

- učitelj naj pred obravnavo nove učne snovi izvabi obstoječe ideje in izkušnje učencev;
- oblikuje naj učne situacije, ki pomagajo učencem prestrukturirati njihovo znanje;
- učenci naj dobe priložnost za reševanje smiselnih in kompleksnih problemov;
- učitelj naj pogosto vodi dialog o nalogah in njihovem reševanju;
- učence naj vzpodbuja, da samostojno razmišljajo in uporabljajo znanje v raznolikih, življenjskih povezavah;
- učenci naj pogosto utemeljujejo, napovedujejo, sklepajo, razlagajo;
- učitelj učencem razkriva svoje miselne procese, jih pred njimi *modelira*;
- učitelj naj ustvarja sproščeno razredno vzdušje;
- učitelj naj uporablja raznolike strategije preverjanja, da bo bolje razumel razmišljanja učencev;
- učenci naj sodelujejo pri oblikovanju kriterijev kakovostnega znanja in pri samem ocenjevanju.

Faza ocenjevanja znanja

C. Razdevšek Pučko (1992, str. 235) poudarja: »TAKO in TO, kar učitelj preverja, TAKO in TISTO se učenci tudi učijo, TISTO in TAKO si tudi zapomnijo«. Preverjanje znanja je v šolskem sistemu najučinkovitejši usmerjevalec učenja in njegovih učinkov, hkrati pa vpliva tudi na nadaljnje poučevanje. Kot opozarjata B. Marentič Požarnik in C. Peklaj (2002), so ti poudarki, zlasti njihov vrstni red, drugačni, kot ga je postavila tudi

pri nas močno uveljavljena doktrina merjenja z načeli psihometrije oziroma edukometrije. Ta se je razvila v okviru merjenja razmeroma nespremenljivih značilnosti, predvsem intelektualnih sposobnosti, in poudarja zlasti čim objektivnejše ugotavljanje razlik v znanju med učenci in njihovo razvrščanje.

V nasprotju s psihometričnimi načeli je bolj celostno, holistično gledanje na vlogo in načine preverjanja in ocenjevanja. Uveljavlja se nova filozofija, ki tesneje povezuje preverjanje in ocenjevanje s celotnim procesom kakovostnega učenja – učenja z globljim razumevanjem (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002). Spremembe pri preverjanju in ocenjevanju znanja se odvijajo na treh ravneh: (1) *na ravni demokratizacije procesa preverjanja in ocenjevanja*, ki ga po Z. Rutar Ilc (1996a, b) predstavlja: dogovarjanje med učitelji in učenci o vsebinah preverjanja in njegovih oblikah; dogovarjanje o kriterijih in ocenjevalnih kategorijah za vsebinske sklope preverjanja (skupno oblikovanje); dogovarjanje o natančnih rokih in pogojih za preverjanje; možnost samoocenjevanja in skupnega pretresanja učiteljevih ocen; možnosti ponovnega opravljanja slabo opravljenega preverjanja; možnost pritožbe in arbitraže ocene; (2) *na vsebinski ravni* naj bi preverjanje in ocenjevanje spodbujalo predvsem učenje višjih miselnih procesov in kompleksnih miselnih veščin, poleg tega pa bi upoštevalo tudi individualnost posameznikov in omogočalo različne načine izkazovanja (ne)obvladovanja znanja in veščin; (3) *na ravni načinov preverjanja in ocenjevanja znanja* s širjenjem uporabe alternativnih, nekateri (v Marentič Požarnik, 2000, str. 275) govorijo tudi o avtentičnih, pristnejših, realističnih, celostnih načinih preverjanja (samoocenjevanje; skupinsko ocenjevanje rezultatov timskega dela; reševanje praktičnih problemov, npr. izvedba eksperimenta s predloženimi pripomočki; ocenjevanje izdelkov – npr. seminarske naloge, likovni ali tehnični izdelki ...; ocenjevanje na osnovi portfelja).

Po mnenju C. Razdevšek Pučko (1996) prehajanje k drugačnim (alternativnim) načinom preverjanja (in ocenjevanja) ni pomembno le zaradi izboljševanja preverjanja samega, pač pa s tem izboljšujemo tudi poučevanje in učenje. Učitelji naj bi pozornost usmerjali tudi v to, kako se učenci učijo, v razčlenjevanje procesa učenja, spretnosti učencev, njihova pozornost pa se od rezultatov preusmeri tudi v proces učenja.

Po kratkem pregledu pomembnih didaktičnih značilnosti se v nadaljevanju osredotočamo na predstavitev rezultatov, ki bodo pokazali nekatere didaktične značilnosti pouka v srednjih strokovnih in poklicnih šolah.

Empirične ugotovitve

Vsebinska opredelitev raziskave

V prispevku je predstavljen del empiričnih rezultatov iz evalvacijske študije 2010–2013 (Vršnik Perše et al., 2013), ki odgovarja na vprašanje, kako poteka obravnava nove učne vsebine v strokovnih in poklicnih šolah.

Pri tem so nas zanimala razlike med učitelji glede na spol, smer izobrazbe, delovno mesto in trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju. Osredotočili smo se torej na natančno analizo učiteljeve samoocene njegovih lastnih ravnaj. Ker pa se je v drugih raziskavah pokazalo (cf. Šteh, 1999, 2000), da prihaja v ocenah pogostosti iste aktivnosti do razhajanj med učitelji in učenci, smo ocene manjšega vzorca učiteljev primerjali še z ocenami njihovih dijakov.

Metodološka opredelitev raziskave

Zbiranje podatkov je potekalo na vzorcu učiteljev in učencev, in sicer je v raziskavi sodelovalo 1822 učiteljev, ki poučujejo v različnih programih poklicnega, strokovnega in srednješolskega izobraževanja. Vzorec je zajemal 69,7 % učiteljic ter 30,3 % učiteljev. Večina učiteljev, vključenih v raziskavo, je v vzgoji in izobraževanju zaposlenih od 11 do 20 let (22,9 % 11–15 let in 23,8 % 16–20 let), 31,0 % jih dela v vzgoji in izobraževanju že več kot 20 let, 22,0 % pa manj kot 10 let (4,8 % manj kot 2 leti, 5,5 % 3–5 let in 11,7 % 6–10 let).

54,1 % udeležencev je že od začetka svoje karijerne poti zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, 26,1 % jih navaja, da so bili izven vzgoje in izobraževanja zaposleni do 5 let, manj kot 20 % jih je pred zaposlitvijo v vzgoji in izobraževanju delalo drugje več kot 6 let.

82,8 % učiteljev, vključenih v raziskavo, ima zaključeno visoko oz. univerzitetno izobrazbo, 5,8 % višješolsko ter 4,9 srednješolsko izobrazbo. Magisterij oz. doktorat ima 6,2 % udeležencev.

57,7 % udeležencev je zaključilo pedagoške študijske programe (ima pedagoško izobrazbo), 39,5 % udeležencev pa nepedagoške študijske programe, pri čemer so opravili študijski program za izpopolnjevanje izobrazbe v obliki pedagoško-andragoškega izobraževanja, 2,8 % profesorjev pa še nima opravljenih pedagoško-andragoških kvalifikacij. 92,1 % udeležencev ima opravljen strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja.

53,5 % udeležencev v raziskavi poučuje splošnoizobraževalne predmete, 27,2 % strokovnoteoretične predmete, 10,1 % pa jih poučuje praktični pouk. 9 % profesorjev poučuje različne kombinacije strokovnoteoretičnih predmetov ter praktičnega pouka.

Večina učiteljev poučuje v srednjih strokovnih/tehniških (86,0 %) ter srednjih poklicnih izobraževalnih programih (61,8 %). 46 % jih pouču-

je v poklicno-tehniških programih, 17,1 % pa v programih nižjega poklicnega izobraževanja.

V vzorec je bilo vključenih tudi 1701¹ dijakov (60 % dijakinj in 40 % dijakov), ki so vključeni v različne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja. Za namene tega prispevka v nadaljevanju prikazujemo samo rezultate, ki se nanašajo na 1243 dijakov (več v poglavju 3.3 Rezultati in interpretacija).

Podatke smo pridobili z anketnim vprašalnikom za učitelje in dijake,² kjer so sodelujoči v raziskavi (ne predstavljamo celotnega vprašalnika, saj je za naš prispevek relevanten samo del, ki se nanaša na značilnosti pouka) na petstopenjski lestvici (od 1 = nikoli do 5 = vedno) ocenili pogostost posamezne značilnosti obravnave nove učne vsebine. Z eksploratorno faktorsko analizo smo ugotovili, da se načini obravnavane snovi uvrščajo v pet vsebinskih sklopov³: aktivno spodbujanje dijakov s stra-

- 1 Večina dijakov, vključenih v raziskavo, je obiskovala programe srednjega strokovnega in drugega tehniškega izobraževanja (60,7 %), 28,4 % jih je obiskovalo programe srednjega poklicnega izobraževanja, 10,6 % programe poklicno-tehniškega in 0,4 % nižjega poklicnega izobraževanja. V vzorec je bilo vključenih približno četrtnina dijakov iz vsakega letnika (25,8 % iz prvega letnika, 31,8 % iz drugega letnika, 18,2 % iz tretjega letnika ter 24,2 % iz četrtega letnika).
- 2 Vprašanje je vključevalo 33 trditev, na katere so učitelji odgovarjali na petstopenjski lestvici, na kateri so izražali stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo (od 1= nikoli do 5= vedno). Pri oblikovanju sklopov trditev smo izhajali iz vprašalnika, uporabljenega v raziskavi M. Ivanuš Grmek et al. (2007). Postavke smo priredili za pouk v poklicnem izobraževanju ter nekaj postavk, pomembnih za poklicno izobraževanje, dodali. Postavke vprašanja smo vključili v faktorsko analizo (KMO = .908; Bartletov test sferičnosti: $\chi^2 [406] = 17140,493$; $p < .001$). Glede na Kaiser-Guttmanov kriterij smo izločili 7 faktorjev, ki skupaj pojasnijo 42,30 % skupne variance. Analiza razporeditve postavk v faktorje pri učiteljih in pri dijakih je v večini primerov pokazala enako razporeditev postavk po faktorjih, nekatere postavke pa se pri dijakih in pri učiteljih niso razporedile v iste faktorje. Te postavke smo izločili iz nadaljnjih analiz zaradi omogočanja primerjav med načini obravnavane snovi po ocenah učiteljev in dijakov. Na ta način smo v nadaljnjih analizah ohranili pet faktorjev obravnavanja snovi, ki so identični pri učiteljih in pri dijakih. Prvi faktor povzema podatke o tem, kako aktivno učitelji spodbujajo dijake; poimenovali smo ga *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja (AKTSPO)*, vključuje pa 5 postavk. Drugi faktor zajema usmerjenost učiteljev k vključevanju praktične uporabnosti učne snovi v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Usmerjenost na praktično uporabnost (USPRAKT)* in vključuje 4 postavke. Tretji faktor zajema uporabo audiovizualnih pripomočkov za obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Uporaba audiovizualnih pripomočkov (IKT)* in vključuje 2 postavki. Četrty faktor zajema dejavnike, ki kažejo na le majhno aktivnost pri vključevanju dijakov v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Pasivna vloga dijakov (PASIV)* in vključuje 4 postavke. Peti faktor zajema motivacijske dejavnike, ki jih učitelji vključujejo v obravnavo nove učne snovi. Poimenovali smo ga *Motivacijski pristop k obravnavi snovi (MOTIV)* in vključuje 2 postavki. Na enake postavke so odgovarjali tudi dijaki v svojem vprašalniku.
- 3 Pet sklopov:
 1. Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja:
Spodbujam dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja; Spodbujam dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična); V razlago vključujem dijake tako, da tudi sami kaj razložijo;

ni učitelja; usmerjenost v praktično uporabnost; uporaba avdio-vizualnih pripomočkov; pasivna vloga dijakov in motivacijski pristop k obravnavi učne snovi.

Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS (različica 20.0). Poleg frekvenčnih analiz ter osnovnih deskriptivnih statističnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi primerjalne analize med dvema neodvisnima vzorcema.

Rezultati in interpretacija

V tabeli so prikazane srednje vrednosti ocen učiteljev po posameznih vsebinskih sklopih, kar kaže stopnjo procesne naravnosti obravnave učne snovi (vključevanje kognitivno-konstruktivističnega modela) v subjektivnih pogledih učiteljev. Posameznih postavk znotraj vsebinskega sklopa ne prikazujemo tabelarično, ampak v besedilu navajamo povprečne vrednosti posamezne postavke. V nadaljevanju se najprej osredotočamo na prikaz učiteljevih ocen glede načinov obravnavanja nove učne snovi.

Tabela 1: Subjektivni pogledi učiteljev na obravnavo nove učne snovi.

Vsebinski sklop	M	SD
(AKTSPO) aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja	3,97	0,62
(USPRAKT) usmerjenost na praktično uporabnost	3,81	0,62
(IKT) uporaba avdio-vizualnih pripomočkov	3,56	0,91
(PASIV) pasivna vloga dijakov	2,49	0,66
(MOTIV) motivacijski pristop k obravnavani snovi	3,81	0,60

Pri vedenjih učitelja, ki se združujejo v vsebinski sklop oz. faktor *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, so učitelji kot najpogostejše ocenili vedenje *Spodbujam dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja* ($M = 4,13$; $SD = 0,69$) in *Spodbujam dijake, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična)* ($M = 4,11$; $SD = 0,72$).

Spodbujam dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi; Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od mojega.

- Usmerjenost na praktično uporabnost: *Razlago navezujem na poklicno področje, za katerega se dijaki usposablajo (npr. zidar, strojni tehnik...); Dijakom predstavim uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bodo lahko znanje uporabili); Večino snovi, ki jo podajam, lahko dijaki uporabljajo v praksi; Dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem.*
- Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov: *Novo snov ponazarjam z video posnetki in slikovnimi prikazi; Med razlago uporabljam avdio-vizualna sredstva.*
- Pasivna vloga dijakov: *Razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov; Dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izzovem); Dijaki si sproti zapisujejo samo to, kar jim naročim; Med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic.*
- Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi: *Novo snov obravnavam na zanimiv način; Dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavim na zanimiv način.*

Tudi pri ostalih postavkah znotraj tega vsebinskega sklopa (*V razlago vključujem dijake tako, da tudi sami kaj razložijo* ($M = 3,85$; $SD = 0,72$); *Spodbujam dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi* ($M = 4,04$; $SD = 1,47$); *Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od mojega* ($M = 3,72$; $SD = 0,81$)) so odgovori učiteljev višje od 3, kar kaže na to, da so vedenja, navedena v postavkah, razmeroma pogosto prisotna pri obravnavi učne snovi. Na aktivne oblike pouka vplivajo tako dijaki s postavljanjem vprašanj kot na drugi strani tudi učitelji, ki z vprašanji spodbujajo aktivno vlogo dijakov. Tovrstne ugotovitve podpirajo tudi druge raziskave. V raziskavi (navedeni v monografiji Vršnik Perše et al., 2013) so učitelji, ki so bili pri poučevanju zelo uspešni, kar pomeni, da so njihovi učenci dosegali visoke rezultate, vprašali v povprečju 24 vprašanj v 50 minutah, medtem ko so manj uspešni učitelji v enakem času vprašali 8,6 vprašanj. Med drugimi so se kot najbolj aktivnost spodbujajoče aktivnosti izkazale razprave, skupinsko reševanje problemov, sodelovalno učenje in medvrstniško učenje, za razliko od branja na tiho, poslušanja ali opazovanja drugih pri samostojnem delu, ki v večji meri spodbujajo pasivno vlogo učencev in dijakov (Gettinger in Seibert, 2002, v Doll et al., 2009).

Aktivno vlogo učencev do določene mere lahko spodbudimo tudi z osmišljanjem znanja, torej usmeritvijo na praktično vrednost, ter uporabo motivirajočih načinov poučevanja, med katere sodi tudi uporaba avdio in vizualnih pripomočkov.

V okviru vsebinskega sklopa *Usmerjenost na praktično uporabnost* učitelji kot najbolj pogosto ocenjujejo *Predstavljanje uporabne vrednosti snovi dijakom* ($M = 4,16$; $SD = 0,70$) ter *Navezovanje snovi na poklicno področje* ($M = 3,98$; $SD = 0,85$). Tudi ostali dve vedenji, ki se navezujeta na praktično usmerjenost (*Večino snovi, ki jo podajam, lahko dijaki uporabljajo v praksi* ($M = 3,86$; $SD = 0,80$); *Dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem* ($M = 3,26$; $SD = 0,91$)) sta visoki, kar pomeni, da učitelji v slovenskem vzorcu ocenjujejo, da precej pogosto navezujejo pouk na praktično vrednost pridobljenih znanj.

Obe ravnanji, ki se nanašata na uporabo avdio-vizualnih pripomočkov pri pouku (*Novo snov ponazarjam z video posnetki in slikovnimi prikazi* ($M = 3,44$; $SD = 0,96$); *Med razlago uporabljam audio-vizualna sredstva* ($M = 3,68$; $SD = 1,00$)), so učitelji ocenili nad oceno 3, kar kaže na to, da pri obravnavi učne snovi po lastni oceni razmeroma pogosto uporabljajo različne avdio-vizualne pripomočke. Zanimivo pa je, da se učitelji vendarle niso v tolikšni meri strinjali s postavkami o uporabi učne tehnologije, kot so se s posameznimi drugimi postavkami v zvezi z obravnavo učne snovi. To lahko interpretiramo na dva načina: da je kljub vedno večji do-

stopnosti in interesu s strani dijakov uporaba učne tehnologije pri pouku še vedno redkejša, kot bi si želeli, ali na drugi strani, da je v odgovorih na ostale postavke vsebovana precejšnja mera socialno zaželenih odgovorov, ki pa se pri tem vprašanju ni tako močno izrazila.

Tudi na področju motiviranja dijakov učitelji ocenjujejo, da so pri tem razmeroma aktivni ter da učno snov pogosto predstavijo na zanimiv način (*Novo snov obravnavam na zanimiv način* ($M = 3,91$; $SD = 0,62$); *Dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavim na zanimiv način* ($M = 3,72$; $SD = 0,69$)).

Glede pasivnejših oblik vedenja in poučevanja pa za večino vedenj učitelji ocenjujejo, da se med obravnavo učne snovi redko dogajajo. Edino vedenje dijakov znotraj tega faktorja, ki je po mnenju učiteljev včasih prisotno pri obravnavi učne snovi, je *zapisovanje le naročenega* ($M = 3,17$; $SD = 1,10$) (v nasprotju z aktivnim delanjem zapisikov). Za druge oblike vedenj so ocenili manjši pogostost (*Razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov* ($M = 1,78$; $SD = 0,94$); *Dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izzovem)* ($M = 2,61$; $SD = 0,93$); *Med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic* ($M = 2,37$; $SD = 1,09$)).

Če podrobnejši pregled sklenemo, nam rezultati kažejo, da učitelji ocenjujejo, da obravnava učne snovi pri njihovih urah najpogosteje vključuje značilnosti, ki spodbujajo aktivne oblike poučevanja in učenja, ter najmanj pogosto aktivnosti, ki spodbujajo pasivne oblike poučevanja in učenja. Učitelji torej svoj način obravnave učne snovi pri pouku doživljajo kot procesno naravnano. Glede na pomen spodbujanja aktivnih oblik poučevanja in učenja za kakovost pridobljenega znanja dijakov nas je pri nadaljnjih analizah zanimalo še, ali se procesna (konstruktivno-kognitivistična) naravnano učiteljev razlikuje glede na spol, smer izobrazbe in trajanje zaposlitve v vzgoji in izobraževanju.

Glede na spol se učitelji statistično značilno ($p < 0,05$) razlikujejo pri treh vsebinskih sklopih, pri čemer ženske pri svojem pouku pogosteje zaznavajo značilnosti, umeščene v sklopa *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* ($M_{(Z)}M_{(Z)} = 4,06$; $M_{(M)}M_{(M)} = 3,78$) ter *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov* ($M_{(Z)}M_{(Z)} = 3,59$; $M_{(M)}M_{(M)} = 3,47$), moški pa pri svojem pouku nekoliko pogosteje zaznavajo značilnosti, ki so bile vključene v sklop *Pasivna vloga dijakov* ($M_{(Z)}M_{(Z)} = 2,46$; $M_{(M)}M_{(M)} = 2,55$). Tudi pri obravnavi nove učne snovi se nakazuje, da so ženske nekoliko fleksibilnejše in bolj naravnane k procesnemu učenju kot moški, vendar so razlike v praksi ponovno majhne. Ob tem ne smemo zanemariti možnosti podajanja socialno zaželenih odgovorov, ki je pogosto prisotna pri raziskavah, ki svoje ugotovitve izpeljujejo na podlagi vprašalnikov, ki zajemajo subjektivne ocene udeležencev. Omenjeno pomanjkljivost bi lahko odpravili z vključi-

tvijo opazovanj na terenu. Ta priporočila je smiselno upoštevati pri nadaljnjem raziskovanju te tematike.

Glede na smer učiteljeve izobrazbe (pedagoška oz. nepedagoška), smo ugotovili, da statistično značilne razlike ($p < 0,05$) med obema skupinama učiteljev obstajajo pri sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost* ($M_{(pedag)}M_{(pedag)} = 3,67$; $M_{(nepedag)}M_{(nepedag)} = 4,02$) in *Pasivna vloga dijakov* ($M_{(pedag)}M_{(pedag)} = 2,42$; $M_{(nepedag)}M_{(nepedag)} = 2,56$). Pri obeh sklopih učitelji z zaključeno nepedagoško dodiplomsko izobrazbo med poukom svojega predmeta pogosteje kot kolegi s pedagoško izobrazbo zaznavajo značilnosti, ki sodijo v en ali drugi sklop, kar kaže na to, da po svoji oceni dajejo več poudarka praktični uporabi znanja ter se bolj nagibajo k pasivni vlogi dijakov. V tem okviru bi bilo v profesionalni razvoj učiteljev brez pedagoške izobrazbe smiselno vključiti dodatna pedagoška izobraževanja, ki bi se osredotočala predvsem na procese učenja (učenje kot proces, dejavniki učinkovitega učenja ...). Podobno je pri pogostosti različnih načinov poučevanja pomembno tudi, kako dolgo je bil učitelj zaposlen izven področja vzgoje in izobraževanja (pomembne razlike: *Usmerjenost na praktično uporabnost* ($F = 31,09$, $p = 0,00$), *Pasivna vloga dijakov* ($F = 4,79$, $p = 0,00$) ter *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* ($F = 5,12$, $p = 0,00$)). Učitelji z daljšim obdobjem zaposlitve izven sistema vzgoje in izobraževanja pri vseh teh treh sklopih navajajo statistično značilno ($p < 0,05$) več vedenj, ki sodijo v posamezen sklop.

Glede na doseženo stopnjo formalne izobrazbe se pojavljajo statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pri vseh petih sklopih. Pri sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Pasivna vloga dijakov* ter *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* učitelji z nižjo stopnjo zaključene formalne izobrazbe pogosteje navajajo prisotnost navedenih značilnosti pri pouku kot učitelji z višjo stopnjo izobrazbe. Pri sklopih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja* in *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov* pa večjo prisotnost navedenih značilnosti pouka opažajo učitelji, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe.

Prav tako se glede na delovno mesto, ki ga opravljajo, razlike pojavljajo pri vseh sklopih razen pri sklopu *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*. Pri sklopih *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Pasivna vloga dijakov* in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* statistično značilno ($p < 0,05$) višjo pogostost pojavljanja zaznavajo učitelji praktičnega pouka, pri sklopu *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov* pa učitelji strokovnoteoretičnih predmetov. Pri tem torej lahko rečemo, da so sklopi *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Pasivna vloga dijakov* in tudi *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* tisti, pri katerih se glede na različne demografske postavke pojavljajo statistično značilne razlike med učitelji. Ob dodatni analizi odgovorov učiteljev o obravnavi učne snovi glede na pogostost udelež-

be na stalnem strokovnem izpopolnjevanju smo ugotovili, da se statistično značilne razlike ($p < 0,05$) pojavljajo pri vseh sklopih razen pri sklopu *Motivacijski pristop k obravnavani snovi*. Pri tem je zanimivo, da so učitelji, ki so se pogosteje udeleževali izpopolnjevanja, pri pouku zaznali večjo prisotnost značilnosti, ki se združujejo v sklope *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, *Usmerjenost na praktično uporabnost* in *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov*, medtem ko so pri sklopu *Pasivna vloga dijakov*, ki edini izrazito jasno predstavlja tradicionalni pogled na poučevanje, učitelji, ki so se pogosteje izpopolnjevali, značilnosti tega sklopa pri pouku zaznavali manj pogosto od tistih, ki so se redkeje udeleževali strokovnega izpopolnjevanja. Glede na slednji rezultat bi torej veljalo opozoriti na pozitivne učinke stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki učiteljem dvigujejo stopnjo refleksije lastnih ravnanj. Tovrstne analize pa izpostavljajo tudi skupine učiteljev, katerim bi dodatna strokovna izpopolnjevanja še posebej koristila. Te skupine so glede na rezultate: moški, učitelji z nepedagoško izobrazbo in učitelji, ki so bili dlje časa zaposleni izven področja vzgoje in izobraževanja.

Ob analiziranju značilnosti obravnave učne snovi, kot jo navajajo učitelji, lahko tudi vidimo, da največ faktorjev pojasnjujejo značilnosti organizacije: *dijaki, katerih materni jezik ni slovenščina, dijaki, ki se med šolskim letom usposablajo tudi v delovnih organizacijah* ter *dijaki, ki so se vpisali brez želje po opravljanju poklica*. Pri tem vidimo, da večji kot je delež dijakov, katerih materni jezik ni slovenščina, kot so navajali učitelji, bolj so se strinjali tudi s postavkami pri faktorjih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja (AKTSPO)* ter *Pasivna vloga dijakov (PASIV)*, kar ni mogoče preprosto posploševati. Prav tako večji delež dijakov, ki se med šolskim letom usposablajo tudi v delovnih organizacijah, kot so navajali učitelji, pomeni, da so se bolj strinjali s postavkami pri faktorjih *Usmerjenost na praktično uporabnost (USPRAKT)* ter *Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov (IKT)*, kar se tudi vsebinsko povezuje in lahko sklepamo, da pri teh organizacijah namenjajo večji poudarek praktični uporabnosti znanj, ki jih podajajo tudi na splošno. Na drugi strani pa se kaže večje strinjaje učiteljev s postavkami pri faktorjih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja (AKTSPO)*, *Usmerjenost na praktično uporabnost (USPRAKT)* ter *Motivacijski pristop k obravnavani snovi (MOTIV)*, kjer so učitelji poročali o manjšem deležu dijakov, ki so se vpisali brez želje po opravljanju poklica.

Po pregledu analize splošnih značilnosti načinov obravnave nove učne snovi, kot jih vidijo učitelji, nas je v raziskavi še posebej zanimalo, v kolikšni meri se odgovori učiteljev ter odgovori njihovih dijakov skladajo. V ta namen smo del ocen učiteljev povezali z ocenami njihovih dijakov. Iz

celotnega vzorca učiteljev in dijakov torej v nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki se nanašajo na del podrobneje analiziranega vzorca (29 učiteljev in 1243 dijakov (približno 20 do 40 dijakov, ki jih izbrani učitelj poučuje)).

Izvedli smo analize razlik med odgovori učiteljev in dijakov, pri čemer smo statistično značilne razlike ($p < 0,01$) opazili pri vseh petih vsebinskih sklopih. Ob tem pri sklopih *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*, *Usmerjenost na praktično uporabnost*, *Uporaba audio-vizualnih pripomočkov* in *Motivacijski pristop k obravnavani snovi* učitelji navajajo statistično značilno večje strinjanje kot dijaki, pri sklopu *Pasivna vloga dijakov* pa dijaki navajajo statistično značilno večje strinjanje kot učitelji. V drugih evalvacijskih študijah srednješolskega izobraževanja (npr. Ivanuš Grmek et al., 2007) je bilo ugotovljeno podobno in tudi na tem mestu se kaže, da učitelji o svoji lastni obravnavi učne snovi izražajo prepričanje v smeri procesnih oblik poučevanja, medtem ko njihovi dijaki menijo, da učitelji procesne oblike uporabljajo nekoliko manj pogosto.

Tabela 2: Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Po- memb- nost raz- like	Odsto- tek skladnih od- govorov
	M	SD	M	SD	p	%
V razlago vključuje dija- ke tako, da tudi sami kaj ra- zložijo.	3,69	0,76	2,88	1,01	0,00*	25
Spodbuja dija-ke, da o obrav- navani snovi postavljajo vpra- šanja.	4,14	0,69	3,47	0,98	0,00*	25
Spodbuja dija-ke, da o snovi iz- ražajo mnenja (tudi kritična).	3,72	0,96	3,53	1,21	0,73	20
Spodbuja dija-ke, da iščejo pri- mere o obravnavani snovi.	1,86	1,03	3,03	1,37	0,00*	24
Dijaki povedo svoje mnenje o obravnavani snovi, tudi če je drugačno od mojega.	3,59	0,78	3,30	1,22	0,45	26

Opombe: statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračunana s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Za primerjalno analizo odgovorov dijakov in njihovih učiteljev smo poleg analize statistične značilnosti razlik odgovorov zaradi večje pojasnjevalne

vrednosti vključili tudi odstotek odgovorov dijakov, ki so pri posamezni postavki podali enak odgovor kot njihov učitelj.⁴

Odgovori učiteljev in dijakov se statistično značilno razlikujejo pri treh postavkah sklopa *Aktivno spodbujanje dijakov s strani učitelja*. Pri vseh treh postavkah dijaki pri pouku navedeno ravnanje učitelja opažajo manj pogosto kot učitelji. Največje ujemanje med odgovori dijakov in odgovori učiteljev se kaže pri postavki o izražanju lastnega mnenja dijakov med poukom.

Tabela 3: Usmerjenost na praktično uporabnost.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Po- memb- nost raz- like	Odsto- tek skl- adnih od- govorov
	M	SD	M	SD	p	%
Razlago navezujem na poklicno področje, za katerega se dijaki usposabljaajo (npr. zidar, strojni tehnik...).	3,72	0,96	3,53	1,21	0,73	27
Dijakom predstavi uporabno vrednost obravnavane snovi (kje in kako bodo lahko znanje uporabili).	4,16	0,70	3,22	1,14	0,00	26
Večino snovi, ki jo podajam, lahko dijaki uporabljajo v praksi.	3,69	0,71	3,24	1,20	0,11	29
Dijake učna snov pritegne zato, ker je tesno povezana z njihovim poklicnim področjem.	3,03	0,91	2,98	1,29	0,65	23

Opombe: Statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračunana s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Pri vsebinskem sklopu *Usmerjenost na praktično uporabnost* so odgovori dijakov in učiteljev najbolj skladni pri postavki o uporabnosti obravnavane snovi v praksi, statistično značilne razlike med odgovori dijakov in učiteljev pa se pojavljajo v zvezi z predstavljanjem uporabne vrednosti posamezne obravnavane snovi. Dijaki navedeno ravnanje učitelja pri pouku v primerjavi z učitelji zaznavajo kot manj pogosto.

4 Odstotek odgovorov smo dobili tako, da smo za vsako postavko pogledali, kateri odgovor je izbral posamezen učitelj, nato pa smo v bazi dijakov izbrali le tiste, ki jih izbrani učitelj poučuje, ter pogledali, koliko dijakov je izbralo isti odgovor kot njihov učitelj. Na koncu smo za vsako postavko izračunali povprečen odstotek ujemanj.

Tabela 4: Uporaba avdio-vizualnih pripomočkov.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Pomembnost razlike p	Odstotek skladnih odgovorov %
	M	SD	M	SD		
Novo snov ponazarjam z video posnetki in slikovnimi prikazi.	3,48	0,91	2,80	1,35	0,01*	26
Med razlago uporabljam avdio-vizualna sredstva (grafoskop, projektor, kasetofon, video...).	3,55	0,87	3,22	1,42	0,52	27

Opombe: Statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračunana s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Uporaba učne tehnologije je glede na predstavljene rezultate sicer prisotna, vendar redkeje, kot bi bilo pričakovati. Menimo, da je to eden izmed tistih vidikov, na katere je mogoče relativno močno vplivati ob ustreznih spodbudah in razvijanju profesionalnega razvoja na tem področju. Ujemanje odgovorov dijakov in učiteljev je pri obeh postavkah okoli 25 %.

Tabela 5: Pasivna vloga dijakov.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Pomembnost razlike p	Odstotek skladnih odgovorov %
	M	SD	M	SD		
Razlago berem iz knjige, učbenika, svojih zapiskov.	1,86	1,03	3,03	1,37	0,00*	18
Dijaki sprašujejo in odgovarjajo samo, če to od njih zahtevam (jih neposredno izzovem).	2,59	0,73	2,90	1,24	0,45	25
Dijaki si sproti zapisujejo samo to, kar jim naročim.	3,24	1,09	3,58	1,29	0,18	21
Med razlago dijaki samo prepisujejo s table in prosojnic.	2,17	1,04	3,01	1,39	0,00*	24

Opombe: Statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračunana s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Največje razlike v zaznavi pouka med dijaki in učitelji najdemo prav pri vsebinskem sklopu *Pasivna vloga dijakov*, in sicer dijaki v primerjavi z učitelji zaznavajo svojo vlogo pri pouku kot bolj pasivno. Najmanjšo skladnost odgovorov (le 18 %) lahko vidimo pri postavki *Profesor razlago učne snovi dijakom bere*. Učitelji navajajo, da se to dogaja nikoli ali redko, medtem ko dijaki to ravnanje zaznavajo včasih. Popolne skladnosti med odgovori dijakov in učiteljev ni mogoče pričakovati, vendar ta postavka v tem pogledu precej izstopa. Ne glede na to pa bi pričakovali, da bodo predvsem učitelji pri tej postavki zelo homogeno odgovarjali, da razlage nikoli ne berejo, saj je to način obravnave učne snovi, ki dijakov ne navdušuje in ne motivira.

Tabela 6: Motivacijski pristop k obravnavi učne snovi.

	Izbrani učitelji (N=29)		Dijaki izbranih učiteljev (N=1243)		Po- memb- nost raz- like	Odsto- tek skla- dnih od- govorov
	M	SD	M	SD	p	%
Novo učno snov obravnavam na zanimiv način.	3,93	0,59	3,12	1,29	0,00*	23
Dijake učna snov pritegne zato, ker jo predstavim na zanimiv način.	3,62	0,73	3,00	1,33	0,02*	24

Opombe: Statistična značilnost razlik med skupinama je bila izračunana s Kruskal-Wallisovim testom za neodvisne vzorce. * – razlika je statistično značilna. V stolpcu *Odstotek skladnih odgovorov* je naveden odstotek dijakov, ki so pri posamezni postavki dali enak odgovor kot njihov izbrani učitelj.

Pri obeh postavkah v zgornji tabeli se odgovori dijakov in učiteljev statistično značilno razlikujejo. Učitelji menijo, da obravnavo učne snovi pogosto naredijo zanimivo, medtem ko dijaki zanimivost učne snovi zaznajo le včasih. Skladnost odgovorov je pri obeh postavkah okoli 25 %.

Rezultati kažejo, da med odgovori učiteljev in dijakov obstajajo statistično značilne razlike. Na splošno bi torej lahko rekli, da dijaki menijo, da so učne prakse, ki jih uporabljajo učitelji, bolj tradicionalno naravnane, medtem ko učitelji sami svoja ravnanja ocenjujejo kot bolj procesno orientirana. Nekatere razlike v odgovorih so najverjetneje posledica podajanja socialno želenih odgovorov s strani učiteljev ter strogosti ocenjevanja s strani dijakov.

O razlikah med ocenami obravnavane učne snovi in ravnanj znotraj razreda med učenci in dijaki ter njihovimi učitelji poročajo tudi druge raziskave. V povprečju raziskave poročajo, da učitelji pozitivneje poročajo o

lastnih vodstvenih sposobnostih, vzpostavljanju pozitivnega vzdušja v razredu, razumevanju dijakov, medtem ko učenci in dijaki poročajo o manj pogostem lastnem težavnem vedenju (pregled raziskav v: Brook et al., 2006). Beckelmans & Wubbels (1991) poročata, da ima kar 92 odstotkov učiteljev v primerjavi z njihovimi učenci ali dijaki različna prepričanja. Od tega ima dve tretjini višja pričakovanja v primerjavi s pričakovanji učencev ali dijakov. Vendar pa navedeni rezultati omogočajo vpogled v razumevanje dogajanja med poukom, ki lahko učiteljem ter dijakom pomaga izboljšati kakovost pouka. Podoben vprašalnik bi namreč lahko učitelji sestavili skupaj z dijaki, ga vzajemno rešili in primerjali rezultate. Tako bi služil kot iztočnica za evalvacijo ter izboljšanje kakovosti pouka (Khine, 2005).

Pomembno je, da se zavedamo, da razred in pouk v njem sooblikujeta tako dijak s svojimi prepričanji kot učitelj s svojimi prepričanji in ravnanji, zato je, kot poudarja tudi Fraser (1998, v Brook et al., 2006), potrebno nameniti raziskovalno pozornost obema poloma. Ravno značilnosti podobnosti in razlik med ocenami učiteljev in dijakov lahko služijo kot pomembna smernica pri načrtovanju dodatnega izpopolnjevanja učiteljev (Brekelmans & Wubbels, 1991).

V luči analize razlik med ocenami dijakov in njihovih učiteljev so nas podrobneje zanimale tudi razlike med 29 učitelji glede ujemanja njihovih odgovorov z odgovori dijakov, ki jih poučujejo. V ta namen smo za vsakega učitelja izračunali povprečen odstotek skladnih odgovorov z dijaki pri vseh načinih obravnave nove snovi. V spodnji tabeli predstavljamo povprečen odstotek za vsakega učitelja ter nekaj osnovnih podatkov o posameznem učitelju.

Tabela 7: Povprečen odstotek skladnih odgovorov z dijaki po vseh 33 postavkah za posameznega učitelja.

Število dijakov v vzorcu	Spol učitelja	Dolžina zaposlitve v VIZ (v letih)	Dolžina zaposlitve izven VIZ (v letih)	Formalna izobrazba	Vrsta izobrazbe	Odstotek skladnih odgovorov z dijaki
48	ženska	16–20	0	visoka	pedagoška	33
61	moški	6–10	0	magisterij	pedagoška	33
40	ženska	11–15	6–10	magisterij	neped. + PAI	31
22	ženska	6–10	0	magisterij	pedagoška	30
47	moški	< 2	3–5	visoka	neped. + PAI	28
37	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	28
38	ženska	11–15	6–10	visoka	neped. + PAI	27
49	ženska	16–20	1–2	visoka	pedagoška	26

Število dijakov v vzorcu	Spol učitelja	Dolžina zaposlitve v VIZ (v letih)	Dolžina zaposlitve izven VIZ (v letih)	Formalna izobrazba	Vrsta izobrazbe	Odstotek skladnih odgovorov z dijaki
51	ženska	11-15	5	visoka	neped. + PAI	26
53	moški	6-10	3-5	visoka	neped. + PAI	26
58	ženska	11-15	0	visoka	pedagoška	26
31	ženska	< 2	0	visoka	neped. brez PAI	26
51	ženska	16-20	0	visoka	pedagoška	26
45	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	26
29	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	25
41	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	24
36	moški	11-15	3-5	visoka	neped. + PAI	24
51	moški	> 20	3-5	visoka	neped. + PAI	24
22	ženska	> 20	0	visoka	pedagoška	24
40	ženska	11-15	1-2	visoka	pedagoška	22
44	ženska	16-20	0	visoka	pedagoška	21
54	ženska	16-20	6-10	visoka	neped. + PAI	21
41	ženska	6-10	3-5	visoka	pedagoška	19
36	ženska	16-20	0	visoka	pedagoška	18
34	ženska	3-5	1-2	visoka	neped. + PAI	18
31	moški	16-20	6-10	visoka	neped. + PAI	18
41	ženska	> 20	1-2	visoka	neped. + PAI	17
56	ženska	< 2	0	visoka	neped. brez PAI	17
56	ženska	> 20	0	visoka	neped. + PAI	15

Iz tabele je moč razbrati, da se odstotek ujemanja odgovorov posameznega učitelja z njegovimi dijaki giblje nekje med 15 % in 33 %. V tabeli so predstavljene tudi različne učiteljeve značilnosti poklicnega razvoja (zaposlitve v vzgoji in izobraževanju oz. drugje, stopnja formalne izobrazbe ter vrsta izobrazbe), vendar je bil vzorec učiteljev, zajetih v ta del raziskave, premajhen, da bi bilo moč prepoznati kakšen trend, ki bi izrazilo kausalno povezavo med temi značilnostmi ter skladnost odgovorov med dijaki in učitelji.

Zaključek

V prispevku smo na osnovi rezultatov empirične študije predstavili vpogled v to, kako svoje delo (obravnavanje nove učne vsebine) presojuje učitelji v srednjih strokovnih in poklicnih šolah ter kako se ocene v tej presoji

razlikujejo od ocen njihovih dijakov. Poudariti je treba, da je usmerjenost v aktivne oblike poučevanja pomembna tudi zaradi preprečevanja kasnejše opustitve šolanja (osipa). Pasivne aktivnosti pri pouku namreč dijakov ne vključujejo v zadostni meri, zaradi česar ti postajajo manj motivirani za učenje in za sam pouk, kar lahko posledično vodi v predčasen zaključek izobraževanja (Tunmer et al., 2002). Poleg dejstva, da se danes v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja vključuje skoraj za tretjino manjša populacija od tiste pred dobrim desetletjem ali desetletjem in pol (glede na populacijo vpisanih v celoten sistem vzgoje in izobraževanja na višji sekundarni stopnji), kar gotovo vpliva tudi na strukturo vpisanih glede na programe izobraževanja, prav tako pa na učitelje, njihove zaposlitve in medsebojna razmerja, je v tem segmentu izobraževalnega sistema velik problem tudi osip že vključenih dijakov.

Zato je kakovosten pouk, ki temelji na aktivnosti dijakov, zelo pomemben. Pogoj za takšen pouk je kakovostno izobraževanje učiteljev in njihov profesionalni razvoj, ki v skladu s sodobnimi teorijami učenja poteka na več ravneh, ki se med seboj prepletajo, in sicer tako na ravni (1) pridobivanja novega znanja o predmetu in o tem, kako ga poučevati, kot tudi na ravneh (2) razvijanja pedagoških spretnosti in metakognitivnih spretnosti, povezanih z raziskovanjem in samoevalvacijo, (3) pridobivanja specifičnih znanj na področju, za katerega se izobražujejo dijaki, in povezovanja s prakso, ter tudi (4) spreminjanja osebnosti v povezavi s spreminjanjem interakcij z učenci in spreminjanjem prepričanj, pojmovanj in vrednot, povezanih s poučevanjem in učenjem. Le kakovosten profesionalni razvoj skozi vsa obdobja poučevanja ter za vse strokovne delavce lahko zagotovi kakovostnejši pouk v poklicnem in strokovnem izobraževanju in tako tudi kakovostnejše znanje ter večje zanimanje za tovrstne oblike vzgoje in izobraževanja. Iz tega razloga je potrebno v prihodnosti več sistematične skrbi nameniti krepitvi profesionalnega razvoja učiteljev na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, tako na ravni stalnega strokovnega izpopolnjevanja kakor tudi na ravni dodiplomskega izobraževanja, ter to povezati s fleksibilnostjo možnosti za izobraževanje na področjih, ki so učiteljem v pomoč.

Literatura

- Beckelmans, M. & Wubbels, T. (1991) Student and teacher perceptions of interpersonal teacher behaviour: a Dutch perspective. *The Study of Learning Environments*. 5. Str. 19–30.
- Brook, P., Bergen, T. & Brekelmals, M. (2006) Convergence and divergence between students' and teachers' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. V Fisher, D. & Khine,

- M. S. (ur.). *Contemporary approaches to research on learning environments: worldviews*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Clark, C. M. in Petersen, P. L. (1986) Teachers' Thought Processes. V Wittrock, M. C. (ur.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing. Str. 255–196.
- Desimone, L. M. et al. (2002) Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analyses*, XXIV (2). Str. 81–112.
- Doll, B., Leclair, C. & Kurien, S. (2009) Effective classrooms: Classroom learning environments that foster school success. V Gutkin, T. & Reynolds, C. (ur.). *The handbook of school psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Str. 791–807.
- Gow, L. & Kember, D. (1993) Conception of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*. LXIII. Str. 20–33.
- Gow, L. & Kember, D. (1994) Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*. LXV (1). Str. 58–74.
- Ivanuš-Grmek, M. et al. (2007) *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006) *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Javornik Krečič, M. (2008) *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: Iz.
- Javornik Krečič, M. & Konečnik Kotnik, E. (2011) Nekatere didaktično-metodične značilnosti pouka v šolah na dvojezičnih območjih ob slovenski meji. *Revija za elementarno izobraževanje*. IV (1-2). Str. 23–34.
- Khine, M. S. (2005) Self-perceived and students' perceptions of teacher interaction in the classrooms. A paper presented at the *Conference on Redesigning Pedagogy; Research, Policy, Practice*, Singapore.
- Kramar, M. (1990) *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- Kramar, M. (1994) *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič Požarnik, B. (2000) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2002) Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXIII (3). Str. 8–14.
- Marentič Požarnik, B. (2004) Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V Marentič Požarnik, B.

- (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Marentič Požarnik, B. (2005) Odmev iz brezna ideološkega govora. *Sodobna pedagogika*. LVI (4). Str. 226–228.
- Marentič Požarnik, B. (2009) Konstruktivizem in pedagogika: odmev na uredniški uvodnik št. 4/2008. *Sodobna pedagogika*. LX (1). Str. 420–421.
- Marentič Požarnik, B. (2011) Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zблиževanje dveh paradigem. *Sodobna pedagogika*. LXII (2). Str. 28–50.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002) *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Razdevšek Pučko, C. (1992) Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem. *Sodobna pedagogika*. XLIII (5-6). Str. 235–243.
- Razdevšek Pučko, C. (1996) Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*. XLVII (9-10). Str. 411–419.
- Runco, M. A. (1994) *Problem Finding, Problem Solving, and Creativity*. New Jersey, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Rutar Ilc, Z. (1996a) Drugačna kultura preverjanja v praksi. *Didakta*. V (26-27). Str. 3–7.
- Rutar Ilc, Z. (1996b) Drugačna kultura preverjanja. *Didakta*. V (28-29). Str. 31–35.
- Rutar Ilc, Z. (2005) Učnociljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenavo gimnazij. V Rupnik Vec, T. (ur): *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Schein, E. H. (1998) *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York, Harlow: Addison – Wesley.
- Šebart, M. (1997) Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opcijah. *Sodobna pedagogika*. XLI (9-10). Str. 360–375.
- Simons, R., Linden, J. J. & Duffy, T. (2000) *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Štefanc, D. (2005) Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem = Pupils' education, learning and activity: breaking down pedagogic myths. *Sodobna pedagogika*. LVI (1). Str. 34–57.
- Šteh, B. (1999) Pojmovanja učenja, poučevanja, znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*. L (1). Str. 250–265.
- Šteh, B. (2000) *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa: doktorsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Strmčnik, F. (1990a) Sistemska usmeritev problemske učne inovacije. *Sodobna pedagogika*. XLI (5-6). Str. 186–299.

- Strmčnik, F. (1990b) Metode reševanja problemov in problemskih nalog, *Sodobna pedagogika*. XLI (7-8). Str. 396-401.
- Strmčnik, F. (1994) Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka. *Sodobna pedagogika*. XLV (7-8). Str. 309-317.
- Strmčnik, F. (1996) Učna aktivnost učencev in učitelja. *Sodobna pedagogika*. XLVII (3-4). Str. 101-114.
- Strmčnik, F. (2001) *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (2003) Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*. LIV (1). Str. 80-92.
- Tomić, A. (1997) *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center Filozofske fakultete za pedagoško izobraževanje.
- Tunmer, W. et al. (2002) The contribution of educational psychology to intervention research and practice. *International Journal of Disability, Development and Education*. XLIX (1). Str. 11-29.
- Valenčič Zuljan, M. (1999) *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2002) Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*. XVII (3-4). Str. 3-12.
- Vršnik Perše, T. et al. (2013) *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Evalvacijska študija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.