

UNIVERZA EDVARDA KARDELJA V LJUBLJANI

FILOZOFSKA FAKULTETA

Cveta RAZDEVŠEK-PUČKO

**VPLIV UČITELJEVIH VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH
STALIŠČ NA NJEGOVO PEDAGOŠKO DELO TER
MOŽNOST NJIHOVEGA SPREMINJANJA**

Doktorska disertacija

V Ljubljani, marca 1990

VPLIV UČITELJEVIH VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH STALIŠČ NA NJEGOVO PEDAGOŠKO DELO TER MOŽNOST NJIHOVEGA SPREMINJANJA

Pregled vsebine	stran
1.000 TEORETIČNI UVOD	
1.100 STALIŠČA.....	1
1.110 Opredelitev pojmov.....	1
1.120 Vrste in struktura stališč.....	2
1.130 Merjenje stališč.....	5
1.140 Oblikovanje in spreminjanje stališč.....	8
1.150 Izražanje stališč, vpliv na vedenje.....	17
1.200 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA STALIŠČA UČITELJEV IN NJIHOV VPLIV NA PEDAGOŠKO DELO.....	20
1.210 Paradigma PROCES - PRODUKT.....	21
1.220 Vpliv učiteljevih stališč na različne vidike pedagoškega dela.....	26
1.230 Implicitne teorije učiteljev, pripisovanja in pričakovanja.....	38
1.240 Razredna interakcija.....	47
1.250 Vpliv razredne interakcije na učence.....	64
1.260 Povzetki in usmeritve.....	85
1.300 SPREMINJANJE STALIŠČ PRI UČITELJIH.....	89
1.310 Spremembe stališč v obdobju poklicnega razvoja učiteljev.....	90
1.320 Možnosti sistematičnega spreminjanja stališč in ravnanja učiteljev.....	98
1.400 HIPOTETIČNI PROGRAM ZA SPREMINJANJE STALIŠČ PRI UČITELJIH Z MODELOM EVALVACIJE.....	130
2.000 PROBLEM IN METODA	
2.100 PROBLEM.....	135
2.200 HIPOTEZE.....	137
2.210 Vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev vplivajo na njihovo delo v razredu in preko tega na motivacijo ter odnos učencev do šole in učenja in s tem tudi na učno uspešnost učencev.....	137
2.220 Program izpopolnjevanja bo vplival na spremembo in oblikovanje bolj pozitivnih stališč učiteljev do tistih problemov vzgojno-izobraževalnega dela, ki bodo zajeti v vsebini programa.....	138
2.230 Program izpopolnjevanja bo pri učiteljih povzročil tudi spremembe v njihovem pedagoškem delu (razredni interakciji).....	138
2.240 Zaradi spremenjenih stališč in/ali elementov razredne interakcije se bosta spremenila motivacija učencev in njihov odnos do šole, učiteljev in učenja. ...	138
2.300 MODEL RAZISKAVE.....	139
2.310 Vzorec.....	139
2.320 Eksperimentalni program strokovnega izpopolnjevanja in izvedba.....	142

2.400	INSTRUMENTI IN POSTOPKI	146
2.410	Vprašalnik stališč	146
2.420	Semantični diferencial.....	151
2.430	Vprašalnik motivacije za učence.....	153
2.440	Vprašalnik o zadovoljstvu učiteljev	155
2.450	Vprašalnik o strokovnem izpopolnjevanju za učitelje	155
2.460	Opazovanje razredne interakcije.....	155
2.500	OPIS SPREMENLJIVK	161
2.510	Spremenljivke učitelja.....	162
2.520	Sestavine razredne interakcije.....	164
2.530	Spremenljivke učencev	167
2.600	STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV	169
3.000	REZULTATI Z RAZPRAVO.....	171
3.100	VPLIV UČITELJEVIH STALIŠČ NA NJIHOVO DELO V RAZREDU, NA MOTIVACIJO IN ODNOS UČENCEV DO ŠOLE TER NA UČNO USPEŠNOST UČENCEV	173
3.110	Vpliv učiteljevih stališč na sestavine razredne interakcije.....	173
3.120	Vpliv učiteljevih stališč na učno uspešnost učencev	180
3.130	Vpliv učiteljevih stališč na učno motivacijo učencev	181
3.140	Vpliv elementov razredne interakcije na motivacijo učencev	183
3.150	Vpliv razredne interakcije na odnos učencev do ŠOLE, UČENCEV, OCEN, DISCIPLINE, UČITELJEV in UČENJA	185
3.160	Vpliv razredne interakcije na učno uspešnost učencev.....	186
3.170	Povezanost učiteljevega odnosa do ŠOLE, UČENCEV, OCEN, DISCIPLINE, UČITELJEV in UČENJA z odnosom njegovih učencev do istih pojmov	187
3.180	Odgovori na hipoteze prvega problemskega sklopa	189
3.200	VPLIV PROGRAMA STROKOVNEGA IZPOPOLNJEVANJA NA VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNA STALIŠČA UČITELJEV	193
3.210	Sprememba v skupnem seštevku na vprašalniku stališč.....	193
3.220	Spremembe v faktorskih seštevkih	195
3.230	Spremembe v odgovorih na posamezne trditve v vprašalniku stališč	199
3.240	Spremembe v odgovorih učiteljev na semantičnem diferencialu	200
3.300	SPREMEMBE V RAZREDNI INTERAKCIJI.....	207
3.310	Značilnosti razredne interakcije.....	207
3.320	Spremembe v razredni interakciji pri učiteljih eksperimentalne šole.....	213
3.400	VPLIV SPREMEMB V STALIŠČIH IN RAZREDNI INTERAKCIJI NA MOTIVACIJO IN ODNOS UČENCEV DO ŠOLE.....	231
3.410	Spremembe v motivaciji učencev za šolsko delo.....	231
3.420	Spremembe v odnosu učencev do šole, učiteljev in učenja	239
3.500	SUBJEKTIVNA EVALVACIJA PROGRAMA STROKOVNEGA IZPOPOLNJEVANJA NA EKSPERIMENTALNI ŠOLI	243
3.510	Ocena posameznih delov programa strokovnega izpopolnjevanja.....	243

3.520	Motiviranost in izraženost potreb po strokovnem izpopolnjevanju.....	244
3.530	Zadovoljstvo učiteljev	248
4.000	SKLEPI IN USMERITVE	253
5.000	LITERATURA	261
6.000	PRILOGE	279
6.100	Seznam prilog	279

Predgovor

Osebne lastnosti in dejavniki, ki vplivajo na uspešnost učiteljev so področja, ki me zanimajo od samega začetka mojega strokovnega udejstvovanja. Že kot šolski psiholog na osnovni šoli sem postala pozorna na razlike v ravnanju učiteljev, ki jim nisem mogla najti izvora v predmetu in stopnji poučevanja ali v drugih objektivnih dejavnikih.

Zanimanje za to področje se je ob mojem delu na Pedagoški akademiji v Ljubljani še povečalo. Pri delu z bodočimi učitelji sem ugotovila, da znanje, ki ga pridobijo v procesu izobraževanja ne pojasnjuje razlik v njihovi praktični uspešnosti.

Svojo strokovno in raziskovalno pozornost sem zato najprej namenila proučevanju dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost bodočih učiteljev pri študiju in kasneje v praksi.

Zanimajo me nekognitivni dejavniki, med njimi še posebej vzgojno-izobraževalna stališča. V razmerah naše pedagoške prakse sem skušala ugotoviti ali in kako ta stališča vplivajo na posamezne značilnosti učiteljeve interakcije z učenci in kako vse to vpliva na učence, njihovo motivacijo in odnos do šole.

Nisem se zadovoljila le z razlago teh odnosov, skušala sem jih tudi spremeniti.

S posebnim programom strokovnega izpopolnjevanja učiteljev sem na eni izmed osnovnih šol preverila možnost spreminjanja vgojno-izobraževalnih stališč in razredne interakcije učiteljev ter pri tem ugotavljala tudi učinke teh sprememb pri učencih.

Dela ne bi mogla opraviti brez sodelovanja učiteljev in učencev dveh ljubljanskih osnovnih šol. Visoka stopnja pripravljenosti za sodelovanje je bila potrebna, saj je znano, da učitelji niso posebej naklonjeni temu, da spustijo v razred opazovalce, ki opazujejo in si zapisujejo značilnosti pouka.

Zato še enkrat hvala vsem. Upam, da bodo spoznanja, do katerih sem prišla, koristila tudi njim.

Hvala dr. Dragu Žagarju za nasvete in spodbude pri delu.

Zahvaljujem se tudi dr. Klasu Brenku za računalniško obdelavo podatkov, mag. Francetu Žagarju pa za lektorske popravke.

V Ljubljani, marca 1990

Cveta Razdevšek-Pučko

1.000 TEORETIČNI UVOD

1.100 STALIŠČA

1.110 Opredelitev pojmov

Izraz stališča ima široko uporabo na različnih področjih človekove dejavnosti (v znanosti, politiki, gospodarstvu, ...). Uporabnost in primernost pojma stališč najverjetneje izhaja iz njegove kompleksnosti, saj zajema vsa področja človekove osebnosti, kakor jih od Platona dalje skušamo klasificirati in spoznati: intelektualno, emocionalno in konativno. Pojem stališč združuje ta področja, predstavlja integracijo temeljnih vidikov človekovega delovanja in omogoča na eni strani razlago razmeroma doslednih načinov človekovega vedenja, na drugi strani pa (sicer še vedno ne najbolj zanesljivo) tudi napovedovanje človekovega vedenja.

Pojem stališč omogoča tako široko uporabnost, ker v sebi, v svojih opredelitvah vsebuje in združuje različne vidike razlage človekove duševnosti:

- Upošteva filogenetski in ontogenetski vidik: stališča predstavljajo predispozicijo za določen način ravnanja, hkrati pa se oblikujejo na osnovi izkušenj.
- Človeka pojmuje v dinamičnem odnosu z okoljem: stališča vplivajo na smer, vrsto in doslednost človekove aktivnosti v okolju.
- S svojo sestavljenostjo združuje različne komponente človekove osebnosti in različne funkcije njegovega delovanja: stališča so kompleksna, vključujejo kognitivno, emocionalno in konativno funkcijo.

Zaradi kompleksnosti pojma definicija stališč ne more biti enostavna, prav tako ni pričakovati, da bi bili različni avtorji enotni v svojih opredelitvah. Definicije so v večini več-dimenzionalne, zato kljub različnosti najdemo v njih skupne elemente, o katerih smo razpravljali, elemente, ki dovoljujejo široko uporabo tega pojma.

V socialni psihologiji omenjajo (Rot, 1983, strani 292-293) predvsem definicije Morgana (najenostavnejša definicija, zato nepopolna), Allporta (verjetno ena najstarejših) ter dokaj kompleksno definicijo Krecha, Cratchfielda in Ballachoya.

Peršič (1965, stran 13) opredeljuje stališče "kot posebno obliko prilagajanja posamezne osebnosti, ki se odraža v tipičnem in bolj ali manj standardnem načinu reagiranja na vplive naravnega in socialnega okolja".

V nadaljnji razpravi bom izhajala iz opredelitve pojma in delovanja stališč, kakor jo navaja Rot (1983, stran 321):

"Stališča so sistem kognitivnih, emocionalnih in konativnih tendenc in predstavljajo mentalno pripravljenost za določen način reagiranja. Vplivajo na to, kako bomo zaznavali posamezne

predmete, osebe ali situacije, kaj bomo o njih mislili, kako se bomo nanje čustveno odzivali. Stališča imajo vedno tudi dinamično funkcijo, delujejo kot motivi in spodbujajo ter usmerjajo naše ravnanje. /.../ Znatno del stališč postane del naše osebnosti."

1.120 Vrste in struktura stališč

Že iz kompleksnosti samega pojma izhaja potreba po delitvi, po klasifikaciji stališč. Iz različnega pojmovanja stališč izhajajo tudi različni kriteriji za klasifikacijo. Prvi kriterij zadeva splošnost in posameznost. Osebna, posamezna stališča so značilna za posameznika, so rezultat njegovih osebnih izkušenj in predstavljajo njegov osebni odnos do določenih predmetov, oseb ali situacij (npr. stališče do določenega učenca).

Splošna stališča so značilna za skupine oseb in predstavljajo odnos do družbeno pomembnih problemov, situacij ali oseb (npr. stališča do usmerjenega izobraževanja).

Drugi kriterij upošteva področje, na katerem (do katerega) se stališča oblikujejo in izražajo. Tako govorimo o političnih stališčih, estetsko-umetnostnih, tudi o pedagoških, vzgojno-izobraževalnih stališčih.

Tretji kriterij pa razlikuje stališča po logični utemeljenosti, po tem, ali so zasnovana na logičnih, razumskih argumentih, poznavanju in izkušnjah ali pa samo na apriornih, čustvenih sodbah, brez logičnih argumentov (pedsodki).

Ne glede na vrsto stališč, se ta ne pojavljajo ločeno, ampak v skupinah; v socialni psihologiji se govori o sindromih, o faktorjih. Če omenjamo strukturo stališč, torej mislimo na skupine temeljnih stališč, ki pogojujejo in uravnavajo človekovo vedenje na enem ali več področjih.

Metodološki postopek, s katerim pridemo do teh faktorjev, je največkrat faktorska analiza. Faktorji, kakor jih ugotavljajo posamezni avtorji (Ferguson, Guilford, Eysenck, Adorno, Rokeach, navajam po Rotu, 1983, strani 303-320), predstavljajo (po Rotu) sindrome osnovnih stališč, ki izzivajo javljanje drugotnih stališč, so pa tudi zelo blizu pojmu socialnih vrednot.

Čeprav splošni faktorji stališč niso predmet pričujoče razprave, velja omeniti Adorna s sodelavci ter njihovo klasično študijo Avtoritarna osebnost.

1.121 Avtoritarna stališča

Pojem avtoritarne osebnosti se v psihološki in sociološki literaturi zelo pogosto uporablja in omenja, pri tem se avtorji večinoma sklicujejo na Freuda in/ali Adorna (prim. Šiber, 1988).

"Z avtoritarnostjo označujemo sindrom psiholoških lastnosti, z njo razlagamo antidemokratsko usmeritev, etnocentrizem in konservativnost. Avtoritarna osebnost išče

avtoriteto, ki bi ji verjela, ki bi ji omogočila varnost in stalnost, to isto je pripravljena nuditi tistim, ki so od nje odvisni, v teh odnosih (navzdol) vztraja na svoji avtoriteti in hierarhiji. /.../ Varnost išče pri očetu, oblasti ali bogu. /.../ " (Šiber, 1988, stran 2).

Kot sopomenka za avtoritarno osebnost se pogosto omenja F-sindrom z najpomembnejšo komponento: močan in kaznovalen superego.

Dimenzije tega sindroma ugotavlja F-lestvica, ki naj bi merila devet karakteristik avtoritarne osebnosti:¹

- konvencionalnost,
- avtoritarna submisivnost,
- agresivnost in kaznovalnost,
- antiintraceptivnost,
- konformnost, spoštovanje oblasti in moči
- destruktivnost in cinizem,
- nagnjenost k obrambnim mehanizmom potlačitve in projekcije,
- rigidnost mišljenja, prisotnost praznoverja in stereotipij,
- moralizem, še posebej v odnosu do seksualnosti.

Veliko pozornosti se v literaturi namenja tudi genezi avtoritarne osebnosti. Psihoanalitični pristopi vidijo vzroke za nastanek avtoritarne osebnostne strukture v družini, kjer vladajo patriarhalni odnosi, pogosto se omenja tudi socialno poreklo (npr. Rot, 1983, tudi Šiber, 1988). V preučevanju dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje avtoritarne osebnosti ter na načine razodevanja njenih značilnosti, najdemo vrsto elementov, ki nas opozarjajo na možnost in nevarnost, da so značilnosti avtoritarne osebnosti ter avtoritarna stališča lahko prisotna tudi pri učiteljih.

Nekateri elementi, ki naj bi bili odločilni za razvoj avtoritarne osebnosti, obenem pa so večkrat značilni tudi za učitelje, so predvsem:

- učitelji pogosteje, kakor nekatere druge poklicne skupine (npr. zdravniki) izhajajo iz nižjih socialno-ekonomskih skupin (nižja izobrazba staršev, podeželje);
- poklic učitelja ima v družbi nizek socialni status;
- učitelji delajo s socialnimi skupinami, ki nimajo moči, ki imajo še nižji socialni položaj (otroci).

V kontekstu obravnavanega problema vidim pomembnost razprav in študij o avtoritarni osebnosti predvsem v dejstvu, da so pokazale na sistem medsebojno povezanih stališč, na pomen takega sistema za vedenje ter na odvisnost sistema stališč od socialnega okolja ter od

¹ Dimenzije navajam po: Sanford (1966), Rot (1983) in Šiber (1988).

osebnostnih lastnosti posameznika, ki predstavljajo podlago za oblikovanje, utrjevanje in izražanje določenega sistema stališč.

1. 122 Vzgojno-izobraževalna stališča

Na podlagi podane klasifikacije stališč bom skušala umestiti v sistem kategorijo vzgojno-izobraževalnih stališč.

Po prvem kriteriju so to splošna socialna stališča, saj gre za značilnost mišljenja in odnosov skupine oseb, ki se poklicno (učitelji vseh kategorij), ali nepoklicno (npr. starši) ukvarjajo z družbeno zelo relevantnimi problemi - z vzgojo in izobraževanjem.

Z oznako problemov sem že opredelila področje, na katerem se ta stališča oblikujejo in izražajo.

Glede logične utemeljenosti lahko domnevam, da sloni večina vzgojno-izobraževalnih stališč na izkušnjah in poznavanju. Pri nepoklicnih vzgojiteljih in učiteljih gre največkrat za vzorce odnosov, ki so jih posamezniki prevzeli od okolja (svojih staršev in učiteljev), pri poklicnih učiteljih in vzgojiteljih pa gre poleg prevzetih vzorcev tudi za stališča, ki se oblikujejo v procesu izobraževanja, pod vplivom strokovnih argumentov. Ta skupina stališč torej ne spada na področje apriornih, logično neutemeljenih sodb.

Vzgojno-izobraževalna stališča se ne pojavljajo izolirano, ampak v skupini, zato lahko uporabimo izraz sindrom.

Strukturo bom shematično ponazorila takole:

posamezna mnenja →	STALIŠČA →	SINDROM, SISTEM FAKTORJI
----- ----- -----	===== =====	!!!!!!!!!!!!
----- ----- -----	===== =====	!!!!!!!!!!!!
----- ----- -----	===== =====	!!!!!!!!!!!!
- mnenje o pohvali - mnenje o kazni - mnenje o disciplini discipline	- STALIŠČA o načinih vzdrževanja discipline v šoli	- STROGOST - PERMISSIVNOST
- mnenje o izobrazbi	- STALIŠČA do šole	- KONZERVATIVNOST
...

Skupine stališč (faktorji, sistem, sindrom) se v nekem smislu približujejo tisti komponenti osebnosti, ki jo imenujemo tudi socialne vrednote.

Rot (1983) meni, da socialne vrednote v bistvu predstavljajo integracijo večjega števila socialnih stališč. Tudi proučevanje vrednot poteka preko posameznih stališč, da bi z njihovo pomočjo (največkrat s faktorsko analizo) prišli do vrednot.

Tako bom v nadaljevanju pod pojmom vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev obravnavala tudi vse tiste vrednote učiteljev, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje.

Seveda se ob tem zavedam razlike, ki se nanaša predvsem na globino, stopnjo sprejemanja in odpornost za spremembe. Vrednote so namreč globlje zasidrane v človekovi osebnosti in jih je težje spreminjati kot stališča. Vrednote so tudi nekaj, kar sprejemamo ali ne, pri stališčih pa lahko govorimo o stopnji strinjanja ali nestrinjanja (sem delno za ali proti).

Vzgojno-izobraževalnih stališč torej ne razumem le v ozko določenem okviru stališč, kot jih posameznik izraža na različnih vprašalnikih stališč, ampak jih pojmujem širše, sem uvrščam tudi nekatere implicitne, subjektivne teorije učiteljev o učencih in poučevanju (glej npr. Marentič-Požarnik, 1987, strani 70-79), ki zavestno ali podzavestno usmerjajo učiteljevo razmišljanje in ravnanje (npr. "če otroka hvalim, je nevarnost, da se bo prevzel").

Na podlagi splošnih spoznanj o stališčih ter po kriterijih, ki so mi bili podlaga za umestitev vzgojno-izobraževalnih stališč v sistem socialnih stališč, sem oblikovala tudi opredelitev:

Vzgojno-izobraževalna stališča predstavljajo skupino socialnih stališč, ki se oblikujejo (so pridobljena) z osebnimi izkušnjami, s posredovanimi izkušnjami in odnosi drugih ter s strokovnim znanjem. Imajo spoznavno, čustveno in akcijsko funkcijo, predstavljajo pripravljenost posameznika za različno ravnanje v posameznih vzgojno-izobraževalnih situacijah, kar pomeni, da posredno in/ali neposredno usmerjajo učiteljeve odnose in ravnanje v konkretnih učno-vzgojnih situacijah.

1. 130 Merjenje stališč

Zaradi široke uporabnosti pojma stališč se pojavlja tudi težnja po ugotavljanju in merjenju. Namen merjenja je lahko diagnostični ali prognostični, lahko pa tudi samo metodološko-raziskovalni. Rot (1983, stran 417) daje klasifikacijo tehnik za ugotavljanje stališč, in sicer razlikuje:

- direktne tehnike (intervju, anketa),
- poldirektne tehnike (skale za merjenje stališč),
- indirektne tehnike (projekcijske tehnike, tudi semantični diferencial).

Peršič (1965, stran 23) kot metodo omenja tudi metodo opazovanja in ocenjevanja vedenja ter pri tem ugotavlja tehnične ovire ter problem zanesljivosti in veljavnosti. Preprosto povedano, človekovo vedenje ni dovolj zanesljiv kazalec njegovih stališč.

Nekateri avtorji (npr. Reich, B., Adcock, C. 1978) omenjajo kot tehniko merjenja stališč predvsem lestvice oz. skale za merjenje stališč.

Lestvice stališč

Lestvice (skale) za merjenje stališč uvršča Rot med poldirektne tehnike, Peršič pa jih omenja kot metode direktnega vpraševanja. Najbrž gre za razlike v obravnavi trditve v lestvicah: le-te so lahko bolj ali manj direktne.

Lestvice stališč temeljijo na predpostavki, da obstaja direktna zveza med stališči in njihovim izražanjem ter da se stališča ujemajo z izraženimi trditvami o nekem problemu, objektu ali situaciji. Lestvice stališč predstavljajo sistem trditve o danem problemu, objektu ali pojavu, z njimi ugotavljamo SMER in INTENZITETO stališč, kar pomeni, da ugotavljamo vrednostno dimenzijo stališč oz. valenco.

V lestvici stališč nas večinoma ne zanimajo odgovori na posamezne trditve, zanimajo nas odgovori na vseh trditvah, ki sestavljajo določen del ali lestvico v celoti.

V literaturi, ki obravnava to tematiko ⁽²⁾ največkrat najdemo klasifikacijo lestvic na tri skupine:

- a) Diferencialne skale Thurstonovega tipa, ki so zasnovane na predpostavki enakih intervalov med posameznimi točkami (trditvami) na lestvici. Vse trditve predstavljajo kontinuum, posameznik izraža svoje stališče z izborom ene ali več trditve v tem kontinuumu (trditve so v lestvici razvrščene v naključnem vrstnem redu). Sestavljanje tovrstnih lestvic je dokaj zahtevno, zato jih v praksi ne zasledimo prav pogosto.

- b) Sumativne skale Likertovega tipa se pogosto uporabljajo za merjenje socialnih stališč. Sestavljene so iz sistema trditve o določenem (določenih) problemu, posameznik odgovarja tako, da pri vsaki trditvi izrazi svojo stopnjo strinjanja ali nestrinjanja (večinoma: se odločno strinjam, se strinjam, sem neodločen, sem proti, sem odločno proti). Sellitz, Jahoda in sod. (1966, stran 315) omenjajo prednosti sumativne skale Likertovega tipa v primerjavi s Thurstonovo skalo:
 - dovoljuje uporabo širšega kroga trditve,
 - je enostavnejša za konstrukcijo,
 - je bolj zanesljiva (zaradi večjega števila odgovorov pri istem številu trditve),
 - daje bolj natančno sliko o intenziteti stališč, ki jih ugotavlja.

² Pri tem se sklicujem zlasti na naslednje vire: Sellitz, Jahoda in sod. (1966), Reich in Adcock (1978), Peršič (1965) in Rot (1983).

Lestvice Likertovega tipa so ordinalne skale, seštevki nam sicer povejo, da ima kdo bolj pozitivna ali bolj negativna stališča kakor nekdo drug, ne dajejo pa osnove za sodbo o tem, KOLIKO bolj ali manj.

Druga pomanjkljivost je tudi rezultat: enak seštevek lahko dobimo na osnovi zelo različne kombinacije odgovorov.

- c) Kumulativne skale so sestavljene iz trditev o kakem, običajno ozkem vprašanju in so povezane v sistem tako, da pomeni strinjanje z eno izmed trditev avtomatično tudi strinjanje z vsemi prejšnjimi (manj afirmativnimi). Kumulativne skale so eno-dimenzionalne in ordinalne.

Večina znanih lestvic za ugotavljanje stališč (npr. F-skala in R-skala) je Likertovega tipa.

Indirektne tehnike

Med indirektnimi tehnikami za ugotavljanje stališč zasledimo delno strukturirane ali nestrukturirane dražljaje, pogosto v obliki projekcijskih tehnik (npr. TAT, priredbe Rosenzweigovega frustracijskega testa) ter semantični diferencial.

Semantični diferencial je novejša tehnika. Avtor je Ch. Osgood (cit. po Peršiču, 1965 in Pečjaku, 1975). Osgood je tehniko razvil za merjenje pomena in že sam nakazal možnost uporabe za merjenje stališč. Peršič, ki je razvil posebno obliko grafičnega semantičnega diferenciala, trdi, da "vrednostna dimenzija (faktor evalvacije) v semantičnem diferencialu ustreza dimenziji valence stališča. Zato lahko skupino bipolarnih skal v semantičnem diferencialu, v katerih se pretežno izraža vrednostni faktor, uporabimo kot instrument za merjenje stališč." (Peršič, cit. delo, stran 44.)

Semantični diferencial v verbalni obliki ima seveda vse pomanjkljivosti verbalnih preskusov, najpomembnejša pomanjkljivost je direktnost, ki spodbuja možnost samokontrole odgovorov.

1. 131 Merjenje vzgojno-izobraževalnih stališč

Lestvice za merjenje vzgojno-izobraževalnih (pedagoških) stališč so se razvile v želji po izbiri dobrih učiteljev, tudi v smislu izbire ob začetku študija ali ob zaposlovanju. Pozneje so jih uporabljali predvsem za ugotavljanje sprememb v stališčih pod vplivom študija, praktičnih izkušenj ali posebnih treningov.

Znani sta še posebej Minesota Teacher Attitude Inventory (v nadaljevanju MTAI) ter Butchersova Manchesterska skala stališč. Obe sta lestvici Likertovega tipa, doživeli sta številne priredbe, tudi pri nas (nemška priredba: Konstanzer-Fragebogen, na Hrvaškem - priredba M. Brataničeve, pri nas: C. Razdevšek-Pučko, D. Žagar).

MTAI se uporablja kot mera permisivnih pedagoških stališč. Avtorji Cook, Leeds in Callis (1951) v priročniku navajajo opozorilo, da bi bilo poenostavljeno, če bi menili, da lahko z

razlikami v stališčih razložimo vse razlike med učitelji. Dejstvo pa je, da so v stališčih izraženi vplivi toliko različnih dejavnikov, da jih smemo uporabiti kot enega izmed ključev za napovedovanje socialnega in čustvenega vzdušja, ki ga bo učitelj ustvaril v razredu.

Faktorska analiza, ki so jo opravili avtorji, je pokazala, da izvirna oblika vprašalnika (MTAI) pokriva štiri področja:

- napredna oz. tradicionalna stališča do načinov razrednega nadzora,
- naklonjenost oz. nenaklonjenost do učencev in mladih sploh,
- permisivnost oz. represivnost do določenih oblik vedenja učencev in mladih,
- nagnjenost h kontroli (oblasti) oz. nagnjenost k dopuščanju, da učenci ravnajo po svoje.

Manchestrska lestvica stališč (Morrison in McIntyre, 1967) pokriva tri področja:

- realizem ----- idealizem,
- radikalizem ----- konservativnost,
- mehkost (občutljivost) ----- trdost (strogost, nepopustljivost).

Vsa tri področja se seveda nanašajo na probleme izobraževanja, dela v razredu, odnosov učitelja do učencev.

Avtorji omenjenih lestvic ugotavljajo, da so vprašalniki primerni predvsem za ugotavljanje spremembe stališč zaradi vplivov izobraževanja, praktičnega poučevanja in zaposlitve, manj primerni pa so kot napovedovalni instrumenti, s katerimi bi bilo moč napovedati učiteljevo vedenje v razredu.

1. 140 Oblikovanje in spreminjanje stališč

Stališča so rezultat socializacije osebnosti. Dispozicije osebnosti sicer na neki način določajo, katera stališča bo posameznik v svojem življenju asimiliral, v procesu socializacije pa se otroci in pozneje odrasli naučijo, katera stališča in vrednote ustrezajo njihovem okolju. Ob tem gre za interakcijo različnih ravni socializacije, tako npr. osebnost vpliva na proces socializacije, le-ta vpliva na pripadnost določeni socialni skupini, pripadnost vzvratno pospeši socializacijski proces in vpliva na oblikovanje stališč, na sprejemanje ali odklanjanje določenih idej, situacij ali objektov.

Vsi tisti dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje stališč, vplivajo tudi na njihovo spreminjanje. Vsako spreminjanje stališč pomeni v bistvu tudi oblikovanje novih, zato obeh procesov ne moremo obravnavati ločeno.

Za boljše razumevanje obeh procesov moramo poseči v teorijo stališč, saj nam šele poznavanje teoretičnih osnov narave stališč omogoča razumeti naravo njihovega oblikovanja in spreminjanja.

Zajonc (1966) daje sintezo teoretičnih spoznanj pod nazivom teorija konsistentnosti, saj meni, da je koncept konsistence temeljni koncept, ki se pojavlja tudi v drugih znanostih. Ta koncept razvija na ugotovitvi, da so stališča in vedenje povezana na neki smiseln in razumen način. Gre za neko vrsto človekove racionalnosti: konsistentnost stališč in vedenja ni le zunanji videz, pomembna je tudi notranja konsistentnost. Če se le-ta poruši, jo je treba odstraniti ali vsaj zmanjšati. Oblikovanje in spreminjanje stališč po tej teoriji v bistvu pomeni ohranjanje notranje in zunanje konsistence.

Različni avtorji ta proces različno poimenujejo: ravnotežje (Heider), skladnost (Osgood in Tannenbaum), disonanca (Festinger), funkcionalnost (Katz). V vseh primerih gre bodisi za ustvarjanje uravnoteženih odnosov do pojavov, za skladnost med kognitivno in emotivno komponento, skladnost med kognitivnimi elementi, skladnost znotraj že oblikovanega sistema stališč ali za skladnost med našimi mnenji in mnenji drugih, za skladnost med stališči in izjavami, za soglasje med vedenjem in stališči, med stališči in novimi informacijami.

Cilj vseh teh procesov je človekovo notranje ravnotežje, ugodje, zmanjšanje napetosti, zadovoljitev potreb.

Neskladnost, neravnotežje, disonanca, napetost, delujejo kot motivacija, kot spodbuda za spremembe, za oblikovanje novih stališč.

Pomanjkljivost večine teh razlag je v omejenosti na znotrajosebno raven, slabo pa razlagajo pomen, funkcijo in spreminjanje stališč v medosebnih odnosih. Prav socialni dejavniki pa so tisti, ki delujejo v procesu socializacije in predstavljajo determinante oblikovanja socialnih stališč.

Rot (1983, stran 327) vse socialne dejavnike deli na tri skupine:

- a) univerzalni faktorji (družbeni odnosi),
- b) splošni socialni faktorji (npr. pripadnost skupini),
- c) specifični faktorji (npr. namerno delovanje komunikatorja).

Kelman (1966, stran 152) poudarja, da gre pri delovanju socialnih vplivov za tri procese:

- prilagajanje (compliance),
- poistovetenje (identifikacija),
- ponotranjenje (internalizacija).

Znotraj prvega procesa (prilagajanje) lahko nadalje razlikujemo še tri različne načine prilagajanja, delno tudi kot posledico različnih oblik socialnega vplivanja:

Konformiranje - prilagajanje brez neposredne zahteve ali pritiska

Ta način prilagajanja pogosto zasledimo pri sprejemanju skupinskih norm, ko se posameznik tega niti ne zaveda (ali vsaj ne povsem).

Sprejemanje - pristajanje na izraženo prošnjo

Gre za neko vrsto neposrednega pritiska, vendar v obliki prošnje, ki jo posameznik sprejme in ji ugodi, se v določenem smislu podredi, vendar z občutkom, da je bila to njegova svobodna odločitev.

Uboganje - izpolnjevanje zahtev, ukazov

Gre za neposredne zahteve, ki se jim posameznik prilagodi. Ta način postane (je) problematičen predvsem takrat, ko posameznik slepo uboga ukaze (znana je npr. Milgramova študija, kjer je avtor ugotovil, da je približno dve tretjini vključenih subjektov bilo pripravljeno ubogati ukaze in z elektrošoki "kaznovati učence").

Vsi trije načini so močno odvisni tudi od tega, kako se vedejo drugi pripadniki skupine. Če se večina prilagodi, ugodi ali uboga, je večja verjetnost, da bo tudi posameznik storil isto.

V zvezi z našimi problemi nas posebej zanima izvor moči vplivajočega agensa ter povezanost te moči z omenjenimi procesi.

Če izvira ta moč v nadzoru, vplivnosti, od katere je odvisno nadaljnje napredovanje subjekta ali doseganje njegovih ciljev, se zaželeno stališče ali vedenje sprejme po načelih delovanja zunanje motivacije - v smislu prilagoditve (sprejemem - dobim).

Če je moč vplivajočega agensa v privlačnosti, pride do procesa poistovetenja, če pa gradi agens na zaupanju, na moči strokovnih argumentov, bo vplivanje doseglo cilj v obliki ponotranjenja.

Skladno z razlikami v procesih bo prišlo tudi do razlik v tipu spremenjenega vedenja.

V prvem primeru gre za specifične vzorce vedenja znotraj pravil vedenja v dani situaciji. Vedenje je zasnovano na instrumentalnem načelu, posameznik ga ni sprejel kot del lastnega prepričanja.

V primeru poistovetenja gre za sprejem novega vedenja v sistemu pričakovanj, ki so povezana z določeno vlogo, ki jo posameznik sprejema. Novi vzorci so zato stereotipni, togi, delujejo le v kontekstu vloge (npr. učitelja).

Samo tiste spremembe, do katerih pride s procesom ponotranjenja, postanejo del vrednostnega sistema. Posameznik jih sprejme, jih skuša vgraditi v že obstoječi sistem vrednot. Če pride do neskladja, lahko nove vrednote celo preoblikujejo obstoječi sistem, seveda se lahko tudi same spremenijo do tiste mere, da so skladne z obstoječimi vrednotami.

Od različnih socialnih dejavnikov, kakor jih klasificira Rot, se v raziskavah nekaterim posveča več pozornosti, drugim manj. Najpogosteje se omenjajo nekateri splošni socialni dejavniki, predvsem skupina in pripadnost skupini, ter osebne lastnosti (motivacija),

poleg tega pa med posebnimi dejavniki predvsem vsi tisti, ki delujejo v komunikacijski situaciji.

Vpliv podporne (referenčne) skupine

Na oblikovanje in spreminjanje stališč ima velik vpliv podpora (referenčna) skupina, to je skupina, s katero se posameznik istoveti, ki ji lahko pripada ali pa (še) ne. Sprejemanje stališč referenčne skupine je v interakciji s procesom poistovetenja, ta olajša in pospeši oblikovanje ali spremembo stališč, ki imajo obenem tudi pomen skupinskih norm. Na drugi strani pa sprejetje stališč, ki so značilnost skupine, utrdi proces poistovetenja s skupino.

Zasledimo tudi proces vnaprejšnje (anticipatorne) socializacije, to je prevzem stališč skupine, ki ji posameznik še ne pripada, pa ji želi pripadati.

Skupina lahko vpliva na oblikovanje ali spremembo stališč tudi v obliki pritiska, nadzora, izbire informacij. Rezultat takega delovanja bo seveda le na zunaj ustrezno (instrumentalno) vedenje, ne pa ponotranjen sistem stališč.

Treba je omeniti, da pomenijo močne skupinske norme tudi oviro, odpor proti spremembam. Skupinsko sprejeta stališča posameznik spreminja le ob podpori te skupine: član skupine v vlogi komunikatorja, skupinska komunikacija, diskusija v skupini, navdušenje skupine ob novih stališčih (aplavz).

Vpliv osebnostnih lastnosti

Najmočnejši oblikovalni dejavnik stališč so motivacijske lastnosti. Motivacija je lahko zunanja (pohvala, pritisk), povsem instrumentalna (novo stališče omogoči doseganje ciljev) ali notranja (stališča so skladna z aspiracijami, z dosedanjimi vrednotami, oseba jih zlahka ponotranji).

Motivacija deluje tudi v povezavi s kognitivnimi elementi oblikovanja in spreminjanja stališč (poznavanje, vrednotenje).

Motivacija vpliva na izbor informacij (informacije, ki niso v skladu z zaželenimi stališči, enostavno prezremo, preslišimo), na vrednotenje (informacije, ki so v skladu z našimi cilji, ocenimo kot bolj pomembne) ter na sprejem in ohranitev informacij o pojavu, osebi ali situaciji. Tako v bistvu motivacija usmerja vpliv kognitivne komponente na oblikovanje in spreminjanje stališč.

Druge osebnostne lastnosti nimajo tako konsistentnega vpliva na oblikovanje in spreminjanje stališč. Tako npr. lahko stopnja inteligentnosti deluje spodbudno ali zaviralno na spremembo stališč, odvisno od drugih dejavnikov, od vrste in logičnosti argumentov, od načina komunikacije ter seveda še od drugih osebnostnih lastnosti, npr. od togosti, strpnosti, samozaupanja.

Hovland (1966) poudarja individualne razlike v dovzetnosti za vplive (persuasibilnosti). Negotove osebe in tiste z nizkim samovrednotenjem ter depresivnimi tendencami naj bi bile bolj dovzetne za vplivanje.

Dovzetnost za vplive in nasploh dispozicije za oblikovanje določenih sindromov stališč naj bi bile v veliki meri odvisne tudi od primarne socializacije. Adorno s sodelavci (cit. po Sanfordu, 1966 in Šiber, 1988) tako npr. nastanek avtoritarne strukture osebnosti in pripravljenost za privzemanje avtoritarnih stališč povezuje s procesi zgodnje socializacije, predvsem z odnosom med otrokom in starši. Otrok, ki odrašča v patriarhalnem okolju, ob gospodovalnem, strogem očetu, pogosto fizičnem delavcu, v družini, kjer veljajo stroge tradicionalne norme in stroga disciplina, bo bolj verjetno oblikoval sindrom psiholoških lastnosti, katerih del so tudi avtoritarna, antidemokratska, konservativna stališča.

1. 141 Posebni dejavniki komunikacijske situacije

Glede na to, da do spreminjanja in oblikovanja novih stališč prihaja pogosto pod vplivom posebnih komunikacijskih situacij, je prav, da podrobneje razčlenimo dejavnike, ki delujejo v teh situacijah.

Hovland in sodelavci (1966) v svojem pregledu eksperimentalnih raziskav o spreminjanju stališč ugotavlja, da je večina sprememb v stališčih učinek komunikacije, kjer delujejo tri skupine dejavnikov:

- a) KOMUNIKATOR (KDO vpliva)
- b) KOMUNIKACIJA (KAJ je vsebina)
- c) OBČINSTVO (KOMU je komunikacija namenjena).

Tem trem (analitičnim) skupinam dodajam še eno, kompleksnejšo:

- d) KOMUNIKACIJSKA SITUACIJA

Komunikator

Pomembna je njegova verodostojnost, zaupanje in status. Visoko verodostojni komunikatorji delujejo preko motivacijskih procesov (privlačnost - poistovetenje). Vsebin, ki jih sporoča komunikator, ki ga ocenimo za nezanesljivega, neiskrenega ali celo nekompetentnega, ne sprejmemo, ocenjujemo jih kot dvomljive, nepreverjene. Glede na status bodo ugodneje sprejete tiste vsebine, ki jih sporoča komunikator, ki ima višji ali vsaj enak status, kot publika. Vsebinska sporočila ima večji vpliv na stališča, če nastopa v vlogi komunikatorja "znano in vplivno ime". V tej zvezi poročajo tudi o močnem vplivu strokovnjakov in njihove "javne" besede.

Vsebina komunikacije

Visoko prepričevalno vrednost imajo tiste vsebine, ki delujejo na pozitivna čustva ter na motivacijo publike. Učinkovite so vsebine, ki prispevajo k temu, da posameznik začne

razmišljati o ARGUMENTIH (ki so bili implicitno ali eksplicitno podani) ter o možnosti, da bodo nova stališča prispevala k uresničitvi osebnih ciljev. Privlačne so vsebine, za katere posamezniki ugotovijo, da so nova stališča pravzaprav takšna, da se skladajo z njihovimi dosedanjimi ali notranje zaželenimi, vendar še ne izraženimi stališči. Velik vpliv imajo sporočila, vsebine, ki so jim dodana navodila o tem, kako se lotiti problema, kaj narediti. Še posebej je učinkovito, če so navodila razgrajena na posamezne korake. To še posebej velja za tista sporočila, ki ustvarjajo disonanco na čustveni podlagi.

Vsebina komunikacije je lahko tudi negativen poziv, ki izzove čustveno napetost (rahal strah), ta pa se sprosti s sprejetjem vsebine, s spremembo stališča. Opozoriti velja, da so raziskave pokazale, da močno zastraševanje ni učinkovito, ker izzove obrambne mehanizme.

Občinstvo

Omenili smo že, da gre pri posameznikih za različno stopnjo dovzetnosti za vplive, ta je odvisna tudi od prisotnosti drugih. Če gre za skupino, je pomembno, kako je sestavljena, kako velika je, kakšno vzdušje je ustvaril komunikator. Motivacijski in čustveni procesi pri posamezniku se prepletajo s skupinsko-dinamičnimi procesi, zato je vpliv občinstva nemogoče obravnavati ločeno od komunikacijske situacije.

Komunikacijska situacija

V komunikacijski situaciji se interakcijsko prepletajo komunikator, vsebina komunikacije in občinstvo. Pomembno vlogo odigrajo še referenčna skupina, pripadnost skupini, istovetenje s skupino, skupinske norme.

Zanimivo je ugotavljanje komunikacijskih vzorcev, ki imajo večji ali manjši učinek na spreminjanje stališč. Iz različnih raziskav (Hovland, 1966, Janis in King, 1966, Reich in Adcock, 1978, Rot, 1983, in drugi) lahko povzamemo, da sta diskusija v skupini in aktivna vloga (igra vlog) komunikacijska vzorca, ki v največji meri vplivata na spreminjanje stališč.

Diskusija v skupini deluje pozitivno (olajša spremembe) ali negativno (pritisk, strah pred izločitvijo).

Omogoča aktivno udeležbo, izmenjavo argumentov, v skupini posameznik lažje "odtaja" obstoječa stališča, ob podpori skupine prej uvidi potrebo po spremembi. Diskusija povzroči sprejem skupinskih odločitev, ki olajšajo spremembo, posameznik se ob njih počuti varen, ne nazadnje mu dajejo tudi neke vrste izgovor, ki ga lahko uporabi, če bi se pokazalo, da je potrebno tako osvojena stališča zavreči.

Aktivna vloga v sprejemanju novih stališč je uveljavljena tudi v diskusiji, še posebej pa je izražena pri tehniki igranja vlog. Janis in King (1966) poročata o raziskavi, s katero sta ugotovila, da so aktivni udeleženci, ki so nastopali tudi kot komunikatorji, tj. razlagalci novih stališč, bili bolj pod vplivom novih sporočil oz. novih stališč kot pasivni poslušalci. Aktivna vloga v komunikacijski situaciji povzroči, da posameznik, ki mora razlagati stališča

ali aktivnosti, s katerimi se sprva tudi sam osebno morda ni strinjal, hitreje spremeni prvotne poglede in stališča. Aktivna vloga povzroči višjo stopnjo prilagajanja, pogosto ponotranjenje, in sicer preko procesa verbalnega konformiranja s stališči. Gre za veljavnost rekla: govorim, torej verjamem; za obrnjen učinek v smeri govorno vedenje → stališča, saj običajno poudarjamo predvsem vpliv stališč na vedenje.

Tako Gazzaniga (1985, stran 78) ugotavlja: "Lažje razložiš svoje besede kot svoja dejanja - oboje, besede in razlaga teh (tudi stališč), je funkcija leve polovice možgan". Jezikovni sistem leve hemisfere je seveda sposoben razložiti tudi vedenje in po potrebi konstruirati teorijo, zakaj je vedenje takšno, kot je. V tem primeru interpretacijski modul (po Gazzanigi- "The Interpreter" - nejezikovni procesi v levi hemisferi) svojo hipotezo, razlago posreduje v jezikovne centre, le-ti pa vedenje (ali besede) tudi razložijo ("The Talker").

Ta razlaga je v nekem smislu nevralna razlaga Festingerjeve teorije kognitivne disonance in atribucijske teorije.

Novejša spoznanja o delovanju možganov, do katerih so prišli z opazovanjem in eksperimenti pri pacientih z razcepljenimi možgani (split-brain), namreč opozarjajo na modularni način organizacije možganov. Vsak modul je sposoben neodvisno voditi naše vedenje (akcijo). Ko je do vedenja že prišlo, pa jezikovni sistem leve hemisfere interpretira vedenje in po potrebi konstruira teorijo, zakaj je do tega prišlo. Z razlago (tudi post festum) vedenja je ponovno vzpostavljena konsistenca med vedenjem in stališči (odpravljena je disonanca). Če je ta razlaga javna (vloga komunikatorja), je vzratni vpliv na stališča toliko večji. Gazzaniga(1985, strani 201-202) omenja, da potekajo ti procesi skoraj avtomatično. Delamo hipoteze, posplošujemo, in ta občutek, da lahko svobodno interpretiramo lastno vedenje, je zelo pomemben in ima močan vpliv na naša stališča. Kadar pa ni doseženo naše aktivno sodelovanje, ampak nas zunanje vsiljeni zakoni, ukazi silijo (brez izbire) v kako vedenje, "interpretator" ni angažiran, zato nas ne pripravi do tega, da bi spremenili naša lastna prepričanja. Ni prišlo do osebne odločitve, ki bi zahtevala osebno interpretacijo in tako vzroke (ter predvsem neuspehe) akcije brez težav pripišemo zunanjim vplivom, ki so nas v to prisilili. Nisbet in Timoty Wilson (citira ju Roediger s sodelavci, 1984, stran 595) razvijata tezo, da se človek sicer zaveda svojih odločitev, ne zaveda pa se tistih miselnih procesov, ki so do teh odločitev pripeljali. Zato pride do vzratnega procesa: da bi izpopolnili samopoznavanje, pripišemo lastnim dejanjem razlage, motive, čustva in tako vzpostavimo konsistenco. Pri tem je zanimivo, da ljudje težimo k temu, da svoje lastno vedenje razlagamo z zunanjimi okoliščinami, enako vedenje drugih pa z njihovimi osebnostnimi lastnostmi. (Npr. učitelj, ki je v trenutku "spozabe" udaril učenca, bo našel kopicico objektivnih razlogov in opravičil za to dejanje; če se bo to zgodilo drugemu učitelju, bo dejanje pogosteje ocenil kot izraz pomanjkljive samokontrole ali koleričnega temperamenta.)

Teoriji kognitivne disonance in samoatribucijska teorija si nista v nasprotju, njuna razlaga pa velja za različne tipe situacij: tako teorija kognitivne disonance velja v primerih, ko gre za

nova stališča, ki zamajajo trden sistem obstoječih vrednot, pri samoatribucijski teoriji pa gre za spreminjanje negotovih, nestabilnih stališč, in sicer v skladu z vedenjem.

Razlikujeta se tudi v smeri in zaporedju procesov, ki ju razlagata.

Teorija kognitivne disonance razlaga situacije, ko neko novo stališče povzroči ali spremembo obstoječih stališč ali pa spremembo vedenja. Pri samoatribucijski teoriji pa gre za situacije, ko je posameznik že naredil nekaj, ko je že izvedel neko akcijo, post festum pa zanjo išče razloge, in če je potrebno, tudi spremeni stališča, da bi svoje vedenje opravičil, da bi dosegel konsistenco med vedenjem in stališči.

V problematiko komunikacijske situacije spada tudi vrsta te situacije; spreminjanje stališč in namerno oblikovanje novih stališč lahko poteka v naravnih ali v eksperimentalnih situacijah.

Običajno dobimo pomembnejše in opaznejše spremembe stališč pod vplivom komunikacije v eksperimentalnih (raziskovalnih) pogojih, v primerjavi z naravnimi situacijami.

Hovland (1966) razlaga te razlike z naravo metode, z razlikami v udeležencih (v naravni situaciji se pri njih pojavi samoselekcija), z vsebino in obsegom komunikacije, ki je v eksperimentalnih pogojih običajno dokaj specifična, običajno ima tudi manjšo družbeno pomembnost; nadalje s časom ugotavljanja sprememb - v eksperimentalnih programih največkrat ugotavljajo spremembe takoj po tem, ko so bile osebe izpostavljene komunikaciji, medtem ko pri spreminjanju v naravnih situacijah pogosto mine nekaj časa do ugotavljanja sprememb, v tem času pa lahko pride že do upada, do zmanjšanja sprememb. Nadalje je različna tudi komunikacijska situacija v ožjem pomenu besede: ta lahko v naravnih okoljih (npr. v zbornici) deluje pozitivno (medsebojna diskusija, odobravanje posameznikov) ali negativno (komunikacijska vsebina ne pritegne dovolj pozornosti).

Tudi Rot (1983, strani 427-429) navaja vrsto elementov, ki povzročajo razlike med rezultati v naravnih in eksperimentalnih pogojih. Omenimo še nekatere, ki jih Hovland ne navaja:

- v naravni situaciji so ljudje izpostavljeni zelo različnim komunikacijskim virom ter tudi različnim argumentom (za in proti), v laboratorijski situaciji pa gre navadno za enotno, konsistentno komunikacijo;
- v laboratorijski situaciji je komunikator navadno kdo z ugledom (npr. profesor, poskusne osebe pa študenti);
- pojavi se tudi "efekt poskusnega zajčka" (guinea pig effect) - poskusne osebe vejo, kaj se od njih pričakuje, zato tudi reagirajo v skladu s pričakovanji.

Iz povedanega je razvidno, da razlike med rezultati v naravnih in eksperimentalnih pogojih niso v nasprotju, ampak jih je večinoma mogoče razložiti z eno ali več zgornjih razlag.

Ker omenjene razlike morda izzvenijo kot dajanje prednosti naravni metodi, je potrebno poudariti, da ima laboratorijsko proučevanje stališč in njihovega spreminjanja nekatere

prednosti, ki jih v naravnih okoliščinah ni mogoče doseči. To je predvsem možnost kontrole dejavnikov, možnost proučevanja ločenega delovanja posameznih dejavnikov ter zato odkrivanje vloge in moči delovanja teh dejavnikov ter osnovnih zvez in interakcij med njimi.

1. 142 Trajanje stališč in učinkov spreminjanja

Stališča so razmeroma trajna, to trditev potrjuje že dejstvo, da jih je mogoče spreminjati.

Sorazmerna trajnost stališč omogoča človeku določeno varnost, stabilnost, urejen odnos do stvari, pojavov in dogodkov. Trajnost dosežemo na različne načine. Eden od njih je selektivno zaznavanje, izbor informacij, ki so skladne z obstoječimi stališči. Čim bolj so stališča zasnovana na apriornih, čustvenih sodbah, brez logičnih argumentov (pedsodki), tem močnejša je ta selekcija, tem bolj so takšna stališča odporna proti spremembam. Tudi že omenjene osebnostne lastnosti, med njimi nizka stopnja dovzetnosti za vplive, tudi togost mišljenja, prav tako omogočajo trajnost stališč.

Dejavnik trajnosti stališč so tudi trdne skupinske norme, ki podpirajo posameznika pri vztrajanju pri sprejetih stališčih. Skupina lahko deluje kot podporni faktor v pozitivnem (podpora, pripadnost) ali v negativnem smislu (pritisk, grožnje).

V procesu obrambe sprejetih stališč delujejo tudi nekateri obrambni mehanizmi: potlačitev ali zanikanje (nasprotnih argumentov), tudi racionalizacija ali pretirano poudarjanje potrjujočih argumentov. V obrambi stališč se pojavlja tudi induktivni odpor (Reich in Adcock, 1978) v smislu, da pritisk za spremembo stališč samo še poveča odpor proti tej spremembi.

V primeru, ko gre za namerno spreminjanje stališč v komunikacijski situaciji, se komunikatorji trudijo, da bi se nova stališča "prijela", da bi se ohranila tudi še potem, ko posameznik ne bo več pod vplivom vseh prvin komunikacijske situacije. Večjo trajnost sprememb je mogoče doseči z že omenjenimi procesi ponotranjenja, z aktivno vlogo v procesu spreminjanja, z javnim deklariranjem stališč. Če gre za spreminjanje stališč v izobraževalnem procesu, potem igrajo pomembno vlogo znanstveni, strokovni argumenti, avtoriteta strokovnjakov, seznanjanje s protiargumenti, usposabljanje za kritično analizo argumentov in protiargumentov.

Kar zadeva trajanje namerno spremenjenih stališč navajajo nekateri raziskovalci (npr, Hovland s sodelavci, 1966) pojav, ki ga imenujejo "odloženi učinek" (sleeping-effect). Gre za težnjo, da se po določenem času vsebina sporočila oddvoji od vira (od komunikatorja), zato poraste učinek vsebine (če je ta skladna s strukturo obstoječih stališč) iz manj zanesljivega vira, upade pa učinek sporočila, ki smo ga sprejeli samo zaradi privlačnosti komunikatorja ali zaupanja vanj.

1. 150 Izražanje stališč, vpliv na vedenje

Izražanje stališč je odvisno predvsem od njihove moči. V skladnosti med stališči in vedenjem se kaže doslednost in moč stališč. Zveza med stališči in vedenjem je nakazana tudi

v različnih opredelitvah stališč, v njih je namreč poudarjena DIREKTIVNA, DINAMIČNA in AKCIJSKA vloga stališč. Po definiciji torej stališča vplivajo na smer vrednotenja ter na smer, jakost in doslednost delovanja.

Zveza med stališči in vedenjem je delna. Nezanosljivo je na podlagi stališč predvideti specifično ravnanje posameznika, bolj zanesljivo je obratno sklepanje: iz vedenja na stališča. To je skladno tudi z opisano Gazzanigovo teorijo o nejezikovnih in jezikovnih procesih v levi hemisferi v funkciji razlagalca našega vedenja ter z atribucijsko teorijo oz. teorijo samopercepcije. Abelson (citirata ga Reich in Adcockova, 1978) meni, da smo ljudje dokaj uspešni pri razlagi svojega vedenja, manj uspešni pa, ko bi morali napraviti nekaj, za kar se zavzemamo v besedah in stališčih.

Zato je tudi redka tista oblika razrešitve kognitivne disonance, ko posameznik zato, da bi vzpostavil soglasje kognitivnih elementov v svojih stališčih in vedenju, preoblikuje vedenje. (Npr. učitelj z demokratičnimi stališči v konfliktni situaciji uporabi kazen. Ker se to ne ujema z njegovimi stališči, se počuti nelagodno, trudi se in išče demokratične načine razreševanja konfliktnih situacij.)

Taka oblika razrešitve situacije je zahtevna, zato se ljudje pogosteje zatekajo k enostavnejšim oblikam zmanjševanja ali odpravljanja disonance, in sicer spremenijo kognitivne elemente v stališčih tako, da postanejo ta skladna z vedenjem. (Npr. učitelj raje verjame tezi, da so učenci še nezreli za demokratično razreševanje disciplinskih problemov, da so kazni navajeni že od doma, zato edino ta zaleže ipd.)

Skladnost med stališči in vedenjem se upošteva tudi kot mera veljavnosti instrumentov za merjenje stališč.

Eksperimentalno preverjanje te skladnosti je zahtevno in pogosto tudi pomanjkljivo. Težko je namreč eksperimentalno zagotoviti dovolj širok repertoar situacij, kjer bi lahko preverili pripravljenost posameznika, da svoja stališča (ki jih je prej že besedno izrazil) pokaže v obliki aktivnega odnosa ali vedenja do pojava, predmeta ali osebe. Pri tem gre na eni strani za univerzum verbalnih stališč, ki ga predstavljajo trditve v vprašalniku, ter na drugi strani za univerzum aktivnosti, ki ga sestavljajo možne oblike vedenja v zvezi z vsebino stališč.

Potrebno je doseči skladnost obeh univerzumov oz. ujemanje v merjenju, ugotavljanju stališč in vedenja. Če se ugotavljanje stališč ujema v vrsti, kontekstu in času z ugotavljanjem vedenja, potem so rezultati obeh merjenj največkrat skladni. Če pa npr. merimo splošna stališča, ugotavljamo pa specifično vedenje v posebnih okoliščinah, skladnosti ni mogoče pričakovati.

Ajsen in Fishbein (citirano po Roedigerju in sodelavcih, 1984, stran 595) menita, da stališča relativno dobro napovedujejo vedenje pod pogojem, da uporabimo korektne metodološke

postopke. Specifična stališča v glavnem bolje napovedujejo vedenje (specifično) kakor splošna stališča.

Če je metodološki problem zagotoviti ujemanje v merjenju stališč in ugotavljanju vedenja ter možnost takih aktivnosti, kjer bi se stališča lahko pokazala, se v naravnih življenjskih situacijah vprašanje zveze med stališči in vedenjem postavlja predvsem zaradi želje človeka, da bi lahko napovedoval vedenje, da bi si na nek način zagotovil vpogled v mehanizme, ki uravnavajo človekovo vedenje v različnih situacijah; da bi v končni fazi vedenje drugih ne samo spoznal in razumel, ampak tudi laže nadzoroval, usmerjal in spreminjal.

Tako ni čudno, da so tako teoretične kot aplikativne raziskave stališč pogoste prav na področju politike in trženja, manj pa je takšnih, ki bi to problematiko ne le eksperimentalno proučevale, ampak tudi praktično uporabile na področjih, kot je izobraževanje. Na tem področju lahko tako, kakor na drugih, že omenjenih, pričakujemo, da bodo stališča učiteljev do različnih problemov na vzgojno-izobraževalnem področju, med drugimi dejavniki, imela vpliv na njihovo pedagoško delo.

1.200 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA STALIŠČA UČITELJEV IN NJIHOV VPLIV NA PEDAGOŠKO DELO

Če govorimo o učiteljevih stališčih, mislimo seveda na relevantna vzgojno-izobraževalna stališča.

Ker se v tej zvezi uporabljajo različni izrazi (pedagoška stališča³, vzgojno-izobraževalna stališča, vrednote, prepričanja), bom izraz učiteljeva stališča omejila s tistimi sestavinami, za katere menim, da pojasnjujejo izraz "vzgojno-izobraževalna stališča" učiteljev tako, kakor sem ga opredelila v prejšnjem poglavju (1.221).

Da bi se izognila morebitnim nejasnostim, bom naštela skupine oz. kategorije relevantnih vzgojno-izobraževalnih stališč: tistih, za katere predpostavljam (na podlagi teoretičnih in empiričnih spoznanj), da imajo pomemben vpliv na pedagoško delo učiteljev:

– Splošna vzgojno-izobraževalna stališča

V to skupino uvrščam splošna stališča o vzgoji, o mladini nasploh, o pomenu znanja in izobraževanja, o pomenu učiteljevega dela in možnostih njegovega vplivanja, o vzgojno-izobraževalnem sistemu ter o različnih pedagoških in psiholoških doktrinah.

– Vzgojno-izobraževalna stališča na ravni šole

Pod to kategorijo razumem stališča do šole in do vseh aktov, ki urejajo delo na šoli (predmetniki, učni načrti, pravilniki ipd.), do vodstva šole in načina vodenja, do sodelavcev in staršev.

– Vzgojno-izobraževalna stališča na ravni razreda

Sem spadajo stališča do posebnosti dela v posameznih razredih ter pri posameznih predmetih, stališča do različnih postopkov poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja znanja, do novosti v metodah poučevanja, do učbenikov za posamezno stopnjo ali razred.

– Stališča o problemih v zvezi z odnosi med učiteljem in učenci

V to skupino stališč uvrščam stališča do načinov vodenja in vplivanja na učence, do oblik vzdrževanja discipline, do načinov in stopnje kontrole učencev, do načinov obravnave drugačnih (po sposobnostih in vedenju) otrok, do razlik med učenci, do uspeha in neuspeha učencev.

³ "Pedagoška stališča učiteljev lahko pojmujejo kot dispozicije ali pripravljenost za različno ravnanje v vzgojnih situacijah. Stališča, ki imajo svojo spoznavno, čustveno in akcijsko sestavino, torej s svoje strani krmarijo ravnanje, vendar zveza med stališči in ravnanjem ni neposredna." (Marentič-Požarnik, B., 1987, stran 76)

1.210 Paradigma PROCES - PRODUKT

Ko razpravljamo o vplivu vzgojno-izobraževalnih stališč na pedagoško delo, je potrebno problem najprej umestiti v širši kontekst. Ta kontekst je paradigma⁴ PROCES - PRODUKT, ki poudarja povezavo med procesom (učenjem, poučevanjem) in produktom (rezultati učenja, poučevanja). Znotraj te paradigme so zajeti odnosi med dogajanjem v razredu (proces) in rezultati (produkt) z upoštevanjem vseh tistih dejavnikov, ki dodatno (direktno ali indirektno) vplivajo tako na samo dogajanje kakor tudi na rezultate. To so spremenljivke učitelja (presage), kamor se uvrščajo tudi vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev ter kontekstualne spremenljivke, ki zadevajo učence, njihovo razvojno stopnjo ter objektivne okoliščine pouka.

Zasnovo te paradigme v proučevanju uspešnosti poučevanja zasledimo pri B. Biddlu v zborniku *Contemporary Research on Teacher Effectiveness* (1964), pozneje sta jo podrobneje razčlenila Duncan in Biddle (1974), spremenljivke v skladu s tem modelom med drugimi vsebinsko in metodološko kritično analizirata Brophy (1979) ter Shulman (1986).

Omenjena paradigma je izhodišče večine raziskav o poučevanju, učiteljih in rezultatih poučevanja. Razlike nastopajo v metodoloških pristopih ter v poudarkih na različnih elementih ter na različnih odnosih med elementi znotraj paradigme.

Shematični prikaz spremenljivk znotraj paradigme predstavljam na SLIKI 1.200.1. Znotraj opisanega modela raziskovanja je bila v zadnjih desetletjih opravljenih vrsta raziskav, ki jih lahko razvrstim v štiri ali pet skupin.

Raziskave prvega obdobja so bile usmerjene predvsem v iskanje značilnosti dobrega učitelja. V terminologiji modela proces - produkt je šlo za iskanje korelacijskih zvez med napovedovalnimi (presage) spremenljivkami ter med spremenljivkami učiteljevega vedenja (proces). Primer take raziskave je znana Ryansova studija (Ryans, 1972), ki je na podlagi kriterijskih skupin dobrih in slabih učiteljev opredelila razločevalne lastnosti obeh skupin ter

⁴ Izraz PARADIGMA se uporablja v različnih pomenih. Največkrat pomeni način mišljenja, koncept, model, vzorec raziskovanja, ki lahko vodi v razvoj teorije. Gre za perspektivo, način gledanja, ki vodi raziskovalca (na kateremkoli področju). Izraz izhaja iz delovnega slovarja socialnih znanosti Thomasa Kuhna (cit. po Shulmanu, 1986, stran 4). V Kuhnovem smislu je paradigma implicitna, neizražena, prevladujoča usmeritev (tudi obveznost) skupine (običajno) znanstvenikov (raziskovalcev) do nekega konceptualnega vprašanja. Po Khunu naj bi v zrelih znanostih v danem obdobju prevladovala le ena paradigma, socialne znanosti pa so še "predparadigmatične". Res lahko opazimo razliko med naravoslovnimi vedami, ki so največkrat monoparadigmatične, ter med družbenimi, še posebej socialnimi znanostmi, kjer gre za navzočnost različnih smeri, govorimo celo o različnih šolah (npr. v psihologiji o behaviorizmu, kognitivni, psihoanalitični smeri, ipd.). Vendar velja opozoriti, da socialne znanosti prav zaradi kompleksnosti interakcij, s katerimi se ukvarjajo, ne morejo pristati na hegemonijo ene paradigme. Teoretični pluralizem - prisotnost različnih teoretičnih izhodišč le bogati razvoj, ker omogoča različne pristope, različne raziskovalne strategije, ki se med seboj lahko dopolnjujejo, lahko pa so tudi protislovne. Čeprav so lahko različne strategije med seboj nasprotno, se v bistvu med seboj bogatijo, seveda pod pogojem, da spoštujejo načelo "disciplinarnega eklekticizma" (po Shulmanu, 1986, stran 5).

značilnosti njihovega vedenja v razredu. Med značilnostmi dobrega učitelja navaja Ryans tudi pozitivna stališča do otrok ter do demokratičnih postopkov pri učno-vzgojnem delu.

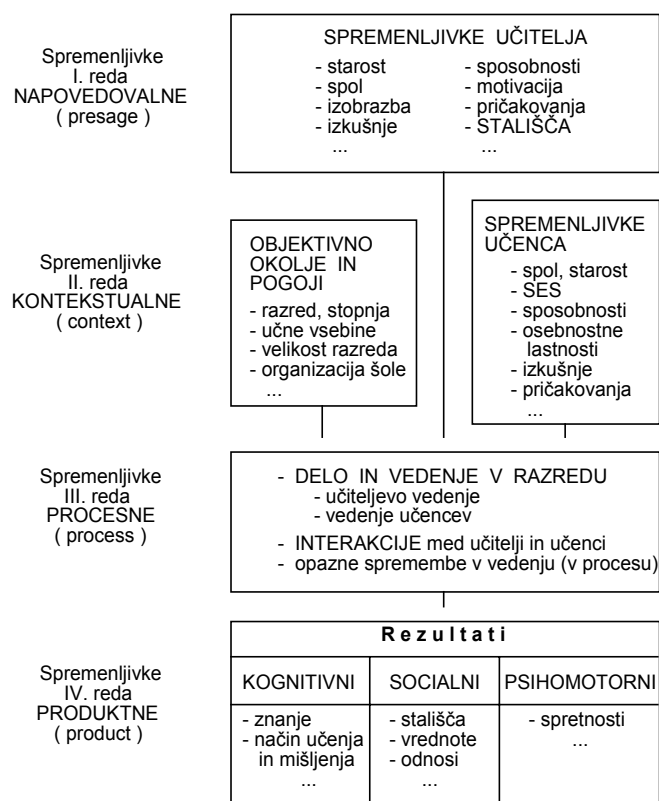
V drugem obdobju prevladujejo raziskave, ki še najbolj ustrezajo imenu paradigme. Gre namreč za iskanje mikro sestavin učiteljevega vedenja (proces), ki kažejo povezavo z različnimi kriteriji učiteljeve uspešnosti (produkt). Med slednjimi najdemo predvsem rezultate učencev na testih znanja ter mnenja učencev o učiteljih in njihovem delu. Navajam nekatere avtorje: Harvey in sodelavci (1968), Flanders (1970), Gage (1978), McLeish (1978), Lovegrove and Lewis (1982), Owens (1983), Brophy (1983).

Meta analizo raziskav tega tipa daje Gage (1973, cit. ga Shulman) v prvi izdaji Priročnika za raziskovanje v poučevanju (Handbook of Research on Teaching), nato še Rosenshine in Fürst (1973) v drugi izdaji tega priročnika (urednik Travers), v tretji izdaji (urednik M. Wittrock, 1986) pa dajeta izčrpen, posodobljen pregled Brophy, J. in Good, Th. (1986).

Temeljni namen teh raziskav je definirati zveze med načini učiteljevega dela v razredu (the process of teaching) in med tem, kar se zgodi pri učencih (the products of learning). Cilj raziskav tega tipa je ne le odkriti omenjene zveze, ampak na tej podlagi tudi izboljšati učiteljevo delo. Če namreč poznamo uspešne načine poučevanja, lahko razvijemo tudi programe, ki bi te načine razvijali, spodbujali in uveljavljali.

SLIKA 1.200.1 Paradigma PROCES - PRODUKT

Prirejeno po Dunkin in Biddle, 1974, Brophy, J., 1979 in Shulman, L., 1986)



V skladu s cilji so se znotraj teh raziskav razvili različni sistemi opazovanja razrednega dogajanja (razredne interakcije)⁵. Kategorije razrednega vedenja, dobljene z opazovanjem, so tudi glavna napovedovalna (procesna) spremenljivka v korelacijskih študijah tipa proces - produkt.

Druga posledica teh raziskav pa so različni programi za izobraževanje, bolje rečeno za usposabljanje učiteljev, ki jih Marentič-Požarnikova (1987, strani 29-30) imenuje "v razvijanje spretnosti usmerjeno izobraževanje učiteljev". V angleško govorečih državah označujejo te programe največkrat s kraticama CBTE (competency based teacher education) in PBTE (performancy based teacher education). To so programi, ki postavljajo poučevanje na znanstveno podlago, ki pojmujejo poučevanje kot ustrezno kombinacijo reakcij, operacij, tehnik in spretnosti. Programi se pojavljajo tudi v usposabljanju za druge poklice, zasnovani so na behaviorističnem konceptu, opazen je tudi vpliv teorije programiranega učenja, Bloomove klasifikacije učnih ciljev ter splošne težnje po povečanju produktivnosti na vseh področjih.⁶

Eden od znanih projektov, ki je združil različna gledanja in spoznanja o programih usposabljanja je obsežni večletni The Teacher Education Project, ki ga je vodil Wragg (Wragg, 1976, 1984).

Raziskave tretje skupine bi lahko imenovali proces - proces. Verjetno lahko iščemo vzporednice tudi s smermi v psihologiji. Če so klasične raziskave proces - produkt strogo izhajale iz predpostavk behavioristične psihologije, pa je vpliv kognitivne psihologije tudi na tem področju preusmeril pozornost ne samo v produkte izobraževanja, ampak tudi v procese, ki jih poučevanje sproži, povzroči pri učencih.

Tako dobimo raziskave, ki so usmerjene v učenčevo vedenje, v njegovo učenje v smislu procesa, ki ga opisujejo z besedami aktiven, pozoren, zaposlen. S temi besedami nadomeščajo vrzel, ki izhaja iz nemožnosti direktnega opazovanja psihološkega procesa učenja.

Od avtorjev raziskav tega tipa naj omenim Berlinerja (Rosenshine in Berliner, 1978), ki je uvedel kriterij procesa učenja pri učencih, in sicer ALT (academic learning time) kot čas, ko je učenec v resnici aktiven, pozoren, zaposlen z učnimi aktivnostmi.

Smyth (1981) ob tem opozarja, da preživi učenec v osnovni šoli okrog 7000 ur, ter se sprašuje, koliko je v tem času resnično aktiven. Poudarja, da je čas aktivne pozornosti enpomenski kriterij, ki ga je mogoče meriti in ima tudi absolutno ničlo.

⁵ Več o posameznih opazovalnih sistemih bo govora v poznejših poglavjih.

⁶ Gage in Winne (citirajo ju Perlberg, Kremerjeva in Lewis, 1979), opredeljujeta tak program kot usposabljanje, ki naj pri učitelju oblikuje takšne metode in tehnike, s katerimi bo uspel uresničevati vzgojno-izobraževalne cilje. Gre torej za urjenje opaznih (verbalnih in neverbalnih) oblik vedenja, kriterij uspešnosti pa so dosežki učencev na kognitivnem, psihomotornem in socialno-emocionalnem področju. Osnovni smoter teh programov je večja učinkovitost poučevanja.

Nekaj ključnih ugotovitev o vplivu ALT daje tudi ekstenzivna študija Fisherja in sodelavcev⁷ (1980, citira ga Smyth, 1984, stran 133), znana tudi po kratici BTES (Beginning Teacher Evaluation Study).

Smyth (1984) povzema različne raziskave na to tematiko in ugotavlja, da obstaja pomembna in konsistentna zveza med dosežki učencev in različnimi vidiki uporabe učnega časa. Ugotavlja tudi, da je mogoče govoriti o nekaterih vidikih učiteljevega vedenja, ki lahko pomenijo boljši ali slabši izkoristek učnega časa, s tem pa tudi boljše ali slabše dosežke učencev. Seveda ob tem ne smemo prezreti, da je čas učne aktivnosti (time-on-task) le količinska komponenta, ki sama po sebi še ne zagotavlja kakovosti procesov, ki v tem času potekajo.

V kakovost so bolj usmerjene tiste raziskave znotraj skupine proces - proces, ki svojo pozornost namenjajo temu, kaj se dogaja "v glavah" udeležencev. V to skupino spadajo triangulacijski modeli (Marentič-Požarnik, 1987, strani 46-47, Evertson in Green, 1986, strani 198-201).

Cilj triangulacijskih raziskav je strniti poglede o procesu poučevanja iz različnih perspektiv, predvsem iz perspektive udeležencev (učitelj, učenci) ter iz perspektive opazovalca. V bistvu gre za inačico akcijske raziskave, kjer je raziskovalec in opazovalec eden od oglov tega trikotnika. Uporablja se postopek snemanja (video ali tudi samo avdio) določenih situacij (pouk, igra, pogovor), potem pa ob gledanju (ali poslušanju) posnetka udeleženci (skupaj ali posamično) komentirajo dogajanje, izpolnjujejo vprašalnike, se pogovarjajo, izražajo svoje občutke o tem, kako so doživljali obravnavano situacijo.

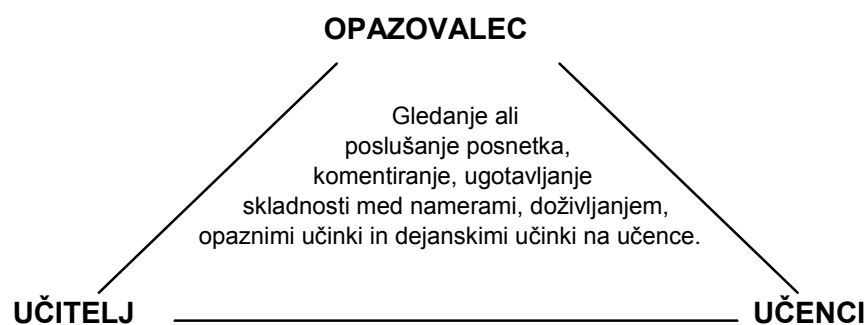
Cilj teh raziskav je ne le ugotoviti, kako različni udeleženci vidijo, komentirajo iste situacije in se na ta način približati "procesu" učenja in poučevanja, ampak tudi spremeniti, izboljšati ta proces. Učitelj, eden od elementov triangulacije, dobi povratno informacijo, ki ni oblikovana v smislu dobro - slabo, ampak v smislu vpogleda v lastno ravnanje in doživljanje. S tem pa je podana osnova za spreminjanje njegovega ravnanja.

Shemo triangulacijskega postopka, povzeto po Eliottu (1982), navaja Marentič-Požarnikova (1987, stran 47), in opozarja na možno neskladnost med učiteljevimi namerami, ravnanjem in dejanskimi učinki na učence.

Evertsonova in Greenova (1986, stran 199) predstavljata dokaj zapleten triangulacijski model, ki je bil uporabljen v sociolingvističnih raziskavah razgovora v razredu.

⁷ Razprave o uporabi učnega časa predstavlja Lorin W. Anderson (1984) kot urednik knjige "Time and School Learning".

Poenostavljeno lahko triangulacijski model predstavim tudi takole:



Triangulacijski model raziskav se po svojih ciljih približuje četrtemu tipu raziskav v okviru paradigme proces - produkt.

Za to (četrto) skupino raziskav je značilna usmeritev v spreminjanje procesa in s tem v zvezi proučevanje vseh dejavnikov (to so lahko spremenljivke iz skupine napovedovalnih, kontekstualnih ali procesnih), ki spodbujajo ali ovirajo to spreminjanje. V tem okviru je opaziti, da obsežne (po številu zajetih učiteljev in učencev) deskriptivno-korelacijske raziskave sedaj nadomeščajo ožje, vendar bolj poglobljene, kvalitativno usmerjene raziskave, ki imajo pogosto vse lastnosti eksperimenta. Njihova slabost so predvsem izredno majhni numerusi zajetih učiteljev (tudi pod 10).

Več o raziskavah tega tipa bo govora v poglavju 1. 300.

Posebej velja omeniti še tako imenovane "organizacijsko - klimatske" raziskave, ki se ukvarjajo predvsem s kontekstualnimi spremenljivkami.

Kyriacou (1985) jih imenuje tudi "context-process-outcomes". Osnovni namen teh raziskav je ugotoviti (identificirati) nedvoumen, jasen vzorec (set, skupino) procesnih spremenljivk, ki imajo konsistentni vpliv na dosežke v različnih pogojih (pri različnih kontekstualnih spremenljivkah).

Predpostavka teh raziskav je namreč spoznanje, da ne obstaja kaka univerzalna lastnost ali celo spretnost, ki bi se imenovala "sposobnost učinkovitega poučevanja" (kot npr. "učitelj, ki hvali").

"Za učitelja ni dovolj, če obvlada določene metode in tehnike, ampak je enako pomembno, da ve, kdaj in kako naj jih uporabi" (Brophy, 1979, stran 735).

Andersonova (1982) v svojem pregledu raziskav o šolskem vzdušju opozarja, da ne smemo zanemariti vrste organizacijskih in socialnih spremenljivk, ki delujejo v interakciji z učiteljevim pedagoškim delom, vedenjem, učenjem in dosežki učencev. Med njimi omenimo velikost šole, način organizacije, število učencev v razredu, predmetnik, šolske predpise in normative širšega socialnega okolja ter seveda socialno-ekonomski status učencev (SES), njihovo starost in stopnjo sposobnosti.

V to skupino raziskav uvrščam tudi t. i. ekološke študije, ki proučujejo predvsem fizikalno-materialne pogoje šole oz. dejavnike, ki izvirajo zunaj neposrednih udeležencev (učiteljev, učencev). Nekatere značilne in znane raziskave tega tipa so opravili Rutter (1979), Kyriacou in Newson (1982).

Ob koncu pregleda in klasifikacije raziskav, ki sledijo paradigmi PROCES - PRODUKT, lahko ugotovim, da se skladno s tipi raziskav spreminja tudi koncept (predstava) o dobrem, uspešnem, učinkovitem učitelju:

- Najprej je dober učitelj predvsem "lastnik" zaželenih osebnostnih lastnosti.
- V drugem obdobju je "uporabnik" učinkovitih metod.
- Zatem predstavljajo učitelja kot učinkovitega ustvarjalca procesa učenja in tistega, ki kar najbolj zaposli učence v tem procesu.
- Podoba idealnega učitelja postaja vedno bolj fleksibilna, učitelj postaja učinkovit organizator in kombinator v uporabi repertoarja dokazano uspešnih postopkov.
- Končno postane učitelj poklicni odločevalec (decision -maker), ki ne samo obvlada učinkovite spretnosti in metode, ampak tudi ve, se zaveda, kaj hoče doseči, zakaj, kdaj jih uporablja, in kako jih kombinira.

1. 220 Vpliv učiteljevih stališč na različne vidike pedagoškega dela

Znotraj opisane paradigme proces - produkt bom najprej povzela ugotovitve nekaterih tipičnih raziskav, ki so si za predmet proučevanja izbrale zvezo oz. vpliv stališč, vrednot (iz skupine napovedovalnih spremenljivk) na različne načine učiteljevega ravnanja v razredu (procesne spremenljivke) ali na opazne, merljive rezultate pri učencih (produktne spremenljivke).

V obdobju 1960 do 1970 zasledimo razmeroma veliko raziskav, katerih zanimanje je bilo usmerjeno v stališča bodočih učiteljev. Med nespornimi ugotovitvami teh raziskav je predvsem dovzetnost vzgojno-izobraževalnih stališč za vplive izobraževanja. Vse raziskave so konsistentne v ugotovitvi, da med študijem pride pri bodočih učiteljih do zaželenih sprememb v stališčih, ta postajajo bolj permisivna, bolj demokratična, manj toga. Intenzivnost sprememb je odvisna od trajanja vplivanja ter od okolja: spremembe pri študentih gredo v smer, ki je značilna za večino njihovih profesorjev. Močan vpliv na stališča bodočih učiteljev imajo učitelji mentorji. Nasploh velja za obdobje praktičnega poučevanja oznaka "hladen tuš", kar zadeva demokratičnost stališč. Po tem obdobju je opazna vrnitev na raven, ki je bližja izhodiščni (ob začetku študija). Še posebej je kritično začetno obdobje poučevanja, ko lahko pri učitelju začetniku opazimo tipično sliko kognitivne disonance. Njegova stališča, ki so se oblikovala v procesu izobraževanja, se največkrat ne skladajo z vedenjem večine učiteljev, pa

tudi ne z njegovim lastnim: pogosto mora reagirati drugače, predvsem manj demokratično, kot si je predstavljal, ali kot naj bi po naučenih stališčih. V stanju kognitivnega konflikta, ko je njegovo vedenje disonantno s stališči, se odloča za pot, ki je najlažja: spremeni stališča, ki so tudi še dokaj šibka, zato ta sprememba ni posebej težka. Pri tej spremembi (v bistvu gre za nazadovanje) stališč ga okolje podpira, saj prevzema stališča, ki v skupini (v zbornici) prevladujejo. S to spremembo si tudi olajša vstop (sprejetje) v skupino.

Te ugotovitve pomenijo predvsem potrebo po drugačnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev. Ni dovolj, da v procesu študija pride do spremembe stališč, nujno je tudi, da se ta stališča utrde s pozitivnimi izkušnjami ob učiteljih mentorjih ter z lastnimi pozitivnimi izkušnjami. Te bo začetnik dobil, če bo "oborožen" ne le z demokratičnimi stališči, ampak tudi s praktičnimi spretnostmi in tehnikami, ki mu bodo omogočile, da bo svoja stališča lahko udeleževal v praksi.

Podrobneje smo o stališčih v izobraževanju učiteljev že razpravljali na drugem mestu (Razdevšek-Pučko, 1983, strani 56-66).

Stališča učiteljev so predmet zanimanja tudi kot lastnost, po kateri se med seboj razlikujejo različni učitelji. Ugotovitev ni nova, saj že Morrison in McIntyre (1973) ugotavljata, da se prav v stališčih različne skupine bodočih učiteljev bolj razlikujejo med seboj kakor bodoči učitelji od drugih skupin študentov.

Problem razlik med stališči različnih učiteljev je pomemben predvsem zaradi domnevnega vpliva na delo v razredu ter preko tega na dosežke učencev. Owens, L. (1983) tako predstavlja tezo (ki pa je ne preveri), da se usmeritev učiteljev zrcali v njihovem vedenju.

Stališča, izražena na posebnem vprašalniku (LPST - Learning Preference Scale for Teachers), so pri različnih skupinah učiteljev seveda različna: s tem je za Owensa teza tudi že potrjena. Kljub metodološki spornosti je zanimiva njegova ugotovitev, da učiteljice na nižji stopnji težijo k večji kooperativnosti, učitelji (moški) pa k večji tekmovalnosti. Tudi učitelji humanističnih predmetov naj bi bili bolj kooperativni, učitelji naravoslovnih znanosti in matematike pa bolj tekmovalni. Tudi učitelji na deških šolah (v Avstraliji) se bolj nagibajo k tekmovalnosti kakor učitelji (učiteljice) na dekliških šolah, zato Owens meni, da so deklice slabše pripravljene na tekmovalne pogoje v življenju. V okoljih, kjer šole niso ločene po spolu, verjetno ne bi mogli potrditi njegovih ugotovitev.

Yaakobi in Sharan (1985, njuno analizo bom podrobneje obravnavala pozneje) ugotavljata, da si učitelji različnih predmetov že v procesu študija izoblikujejo različna stališča do določenih problemov. Pri tem se sklicujeta na Bernsteina, ki trdi, da študij različnih predmetov daje različno identiteto in s tem različen pogled na znanje in poučevanje. Gre za različne teorije znanosti: zbiralni kod (collection code) je pristop, ki poudarja hierarhičnost spoznanj znotraj dane znanosti, relativno nepovezanost z drugimi disciplinami ter s splošnim znanjem.

Povezovalni kod (integrative code) je druga usmeritev, ki predstavlja povezovanje z drugimi disciplinami ter z vsakdanjimi izkušnjami.

Obe usmeritvi naj bi se kazali tudi v socialnih odnosih, pri učiteljih tudi v načinu organizacije pouka. Bernstein (1972, citirata ga Yaakobi in Sharan, 1985) tudi vzporeja obe usmeritvi s klasično tipologijo učiteljev ter s posameznimi disciplinami:

- zbiralni kod --- naravnost na učitelja ---- naravoslovne vede,
- povezovalni kod --- naravnost na učence --- humanistične vede.

Te usmeritve se utrjujejo že med študijem, pogojene so tudi s sistematiko znanosti, z mono - ali poli - paradigmatičnim pristopom (po Khunu).

Teze o razlikah v stališčih med učitelji različnih predmetov potrjujejo še Ryans (1960), Oliver in Butcher (1962), Barnes (1976), tudi Kremerjeva (1978).

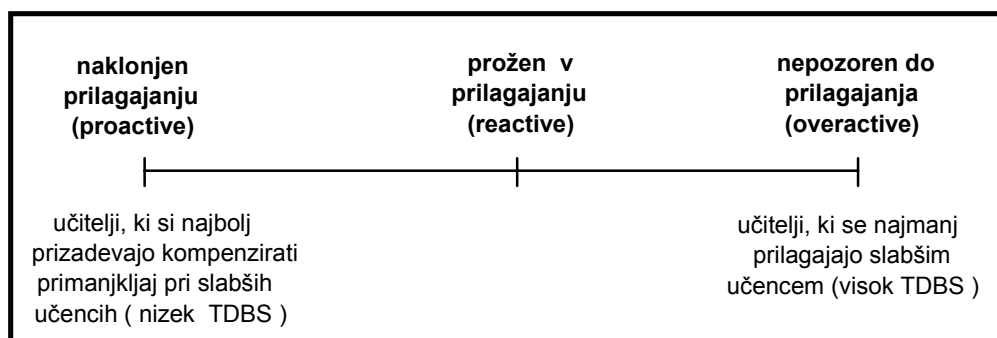
Manj konsistentne v ugotovitvah so raziskave, ki so si kot osnovno hipotezo postavile preverjanje vpliva stališč, vrednot in prepričanj na posamezne vidike učiteljevega pedagoškega dela.

Trend, da določen vpliv obstaja, je opazen v vseh raziskavah, ugotovljena intenzivnost tega vplivanja pa je v veliki meri odvisna tudi od metodološkega pristopa.

Tako npr. Yaakobi in Sharon (1985) poročata o razmeroma visoki napovedni vrednosti naprednih stališč do izobrazbe, poučevanja in načinov vzdrževanja discipline v razredu.

Vse štiri lestvice stališč naj bi pojasnjevale kar 72% variance učiteljevega vedenja v razredu, ena izmed lestvic (stališča do sodelovanja učencev v učnem procesu ter do uporabe različnih virov pri učenju) pa sama kar 60% variance vedenja učiteljev (N = 142 učiteljev). Tako visoko stopnjo skladnosti pa moramo pripisati metodi, saj učiteljevega vedenja niso opazovali, ampak so se učitelji sami ocenili na posebnem vprašalniku razrednega vedenja, kjer so kategorije ustrezale tistim iz vprašalnika stališč.

Na drugi strani pa Mitmanova (1985) poroča o zanemarljivi, statistično nepomembni zvezi med stališči in vedenjem učiteljev. Ko podrobneje proučujemo njeno poročilo, ki zavrača hipotezo o vplivu stališč na vedenje učiteljev, zasledimo vrsto metodoloških posebnosti, ki so verjetno vplivale na rezultate. Raziskava je zajela zelo majhen vzorec (12 učiteljev tretjega razreda), razredno vedenje učiteljev pa so ocenjevali predvsem iz vidika prilagajanja boljšim in slabšim učencem. Osnovna spremenljivka je bil TDBS ("Teacher Differential Behavioral Score), ki izraža stopnjo prilagajanja v smislu kontinuuma vedenja, kakor ga navajata tudi Brophy in Good (1974):



Ni mogoče trditi, da bi npr. pozitivna stališča do učencev morala biti v zvezi z eno od obeh skrajnosti, saj nobena ni v korist vseh otrok v skupini. Zatorej je logično, da tako oblikovan kriterij razrednega vedenja nima soglasne zveze zrecimo demokratičnimi stališči učiteljev. Sama avtorica pa vendar opozarja na zvezo med posameznimi trditvami v vprašalniku stališč (AET - Attitude of Elementary Teachers, 5 subskal) ter nekaterimi oblikami vedenja.

Omenili smo že, da predpostavka o vplivu učiteljevih stališč na njegovo pedagoško delo in učence ni nova. Lahko bi celo rekli, da je bila v preteklosti zaradi bolj ohlapnih metodoloških postopkov bolj naravnost postavljena. Tako npr. Lippit in White(1947) trdita, da dominanten učitelj povzroča ali agresivnost ali pretirano podredljivost učencev. To je seveda zelo poenostavljena zveza, saj korelacija še ni dokaz vzročnosti. Bolj verjetna je teza, da učiteljeva stališča, prepričanja, vrednote, vplivajo na vzdušje v razredu in preko tega na motivacijo in nekatere socialne značilnosti učencev, pa tudi na učne dosežke.

V svojem pregledu raziskav Rosenshine in Fürst (1973) ugotavljata, da so učenci direktivnih in dominantnih učiteljev (naravnanih na učitelja) pogosteje odvisni, manj uspešni, imajo tudi bolj negativen odnos do šole, kakor učenci indirektnih (na učence naravnanih) učiteljev.

Willower (1975, citira ga Tjosvold, 1978) ugotavlja, da učitelji s stališči in prepričanji, ki so usmerjena h kontroli, obravnavajo učence kot neodgovorne in nesposobne samodiscipline, zato poudarjajo pomen avtoritete in sami sprejemajo vse odločitve.

Borko, H. (1978, citirataga Shavelson in Sternova, 1981) je ugotovil, da:

- učitelji s strogimi tradicionalnimi prepričanji prepuščajo učencem manj svobode in odgovornosti pri učenju kakor učitelji s stališči na drugem polu;
- učitelji z bolj naprednimi stališči so pogosteje uporabljali metodo učenja v dvojicah;
- učitelji z bolj strogo tradicionalnimi stališči so pogosteje pošiljali učence na različna psihološka testiranja in/ali v posebne oddelke;
- učitelji z bolj naprednimi stališči so bolj poudarjali tudi cilje iz področja čustvenih in socialnih odnosov.

Borko tudi poroča, da so temeljni izobraževalni cilji enako pomembni za vse učitelje, ne glede na njihova stališča.

Shavelson in Sternova (1981) postavljata tezo, da imajo stališča in prepričanja učiteljev o učencih in poučevanju pomemben vpliv na odločitve in vedenje učiteljev predvsem v primerih, ko učitelj nima na razpolago kakih relevantnejših, objektivnih podatkov za svoje odločitve.

Tej tezi je mogoče pritrčiti, dodajam ji še naslednjo, in sicer, da imajo stališča učiteljev večji vpliv in pomen v tistih situacijah, ki niso strogo določene, ki niso povsem strukturirane, torej vedno takrat, ko ima učitelj možnost izbirati in se sam odločati za različne rešitve.

Če ima npr. učitelj sam možnost, da sprejme neko metodo, neki postopek (npr. pri nas znani "osiješki model" poučevanja v prvem razredu), potem na to odločitev najbrž bolj od drugega vplivajo njegova pedagoška stališča in prepričanja. Ko pa gre za rutinske, predpisane, uveljavljene postopke, učiteljeva stališča nimajo tolikšne vloge.

Prav zato, ker poučevanje vendar ni spisek točno vnaprej določenih postopkov, ampak pušča prostor učiteljevi ustvarjalnosti in iznajdljivosti, lahko domnevamo, da pridejo do izraza tudi njegova pedagoška stališča.

Ob tem ne smemo prezreti mehanizma, ki bi ga lahko imenovali samocenzura in težnja po varnosti (strah pred tveganjem). Tradicionalna stališča v zvezi s poučevanjem dajejo namreč učitelju neke vrste občutek varnosti. V okviru tradicionalnih metod in postopkov ne tvegajo, zmorejo napovedovati reakcije učencev, kar zmanjšuje napetost vsakdanjega dela v razredu. Vsako eksperimentiranje, vnašanje novega, nepoznanega pa lahko pomeni motnjo in s tem nevarnost za disciplino, zato učitelji raje ne tvegajo. Bolj moderne, nekonvencionalne metode uporabljajo raje v situacijah, kjer se ne more nič zgoditi⁸. Tudi zaradi tega mehanizma se učiteljeva demokratična stališča ne pokažejo zmeraj v vsakdanjem pedagoškem delu, še posebej, če v proučevanju zanemarimo t. i. kontekstualne spremenljivke (razred, predmet, načini preverjanja in ocenjevanja znanja, stopnja zunanje kontrole ipd.).

Ne glede na različne pristope večina raziskav, ki jih navajam, potrjuje hipotezo, da obstaja določena zveza med stališči in vedenjem učiteljev v razredu. Kolikšna in kako (statistično) pomembna je ta zveza, pa je največkrat odvisno od metodoloških postopkov in izbora spremenljivk.

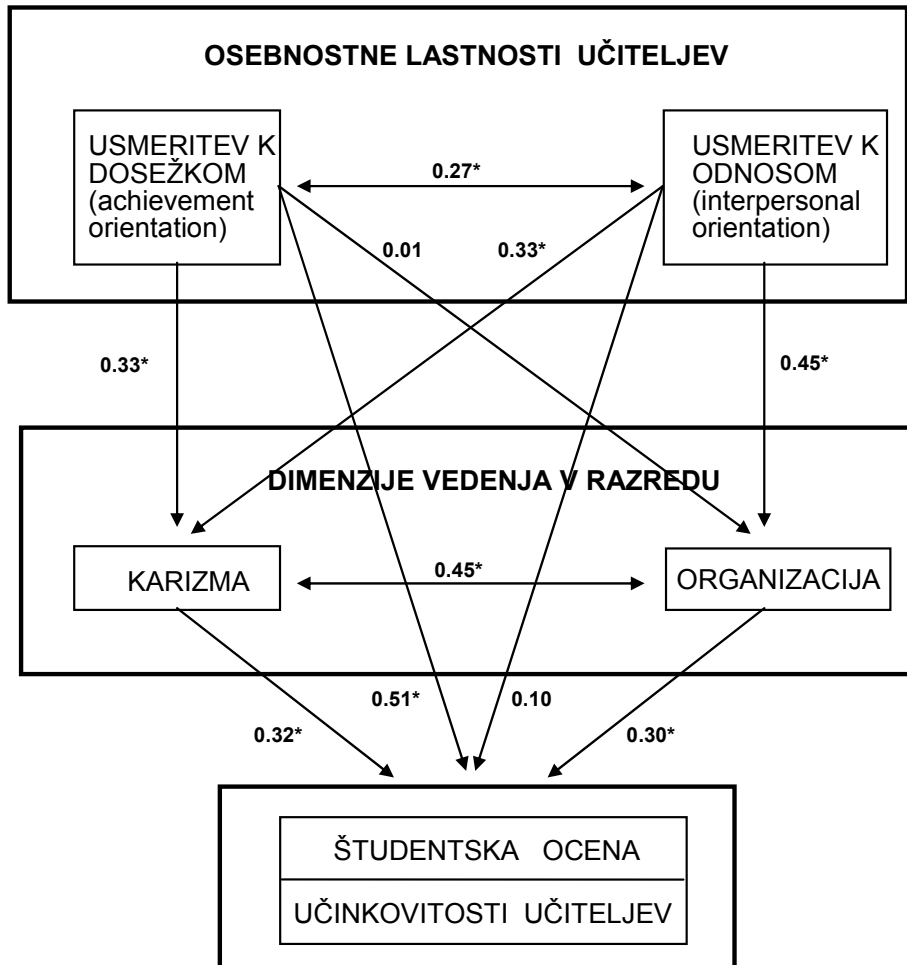
Menim, da je potrebno poudariti, da hipotezo v okviru klasičnega modela "napoved - proces - produkt" potrjujejo tudi raziskave z zahtevnejšimi metodološkimi in statističnimi postopki.

Tako npr. Erdle, S. s sodelavci (1985) s path analizo dokazuje, da učiteljeva osebnost, njegova vrednostna usmeritev reflektira v specifičnem razrednem vedenju. S path analizo ugotavlja, da je približno 50% zveze med osebnostnimi usmeritvami in učinkovitostjo

⁸ O tem razpravljata tudi Vonk, J. H. C. in Schras, G. A. (1986) in omenjata, da se novosti pojavljajo pogosteje pri "manj pomembnih" predmetih.

poučevanja (kakor jo občutijo in ocenijo študenti) odpade na oblike specifičnega razrednega vedenja. Kljub drugačni populaciji (študenti) je raziskava zanimiva, tako zaradi rezultatov kakor tudi zaradi sodobnega, vzročnega modela korelacijskih zvez. Nekaj ugotovitev te raziskave navajam v posebnem pregledu, na tem mestu pa bom predstavila path diagram.

Path diagram (Erdle, 1985, str. 401, 403) predstavlja zveze med spremenljivkami kot path koeficiente⁹



Iz diagrama je razvidno, da je medosebna orientacija učiteljev (usmeritev k odnosom) v pozitivni zvezi z obema faktorjema razrednega vedenja, ki ju Erdle (prav tam) imenuje KARIZMA in ORGANIZACIJA, te oblike vedenja pa se zrcalijo v pozitivni oceni učinkovitosti učiteljev s strani študentov. Usmeritev k dosežkom pa ima bolj direktno zvezo z oceno učinkovitosti.

⁹ Po Linnu (1986, stran 110) so to standardizirani parcialni regresijski koeficienti, Erdle (1985, stran 401) pa jih imenuje standardizirane beta vrednosti, izvedene iz serije multiplih regresijskih analiz. Path koeficientov ne smemo tolmačiti kot direktnih korelacij.

Čeprav so bila stališča, prepričanja, vrednote (attitudes, beliefs, values) v središču zanimanja raziskav, ki so datirane v letih od 1960 do 1970 (npr, Levin, 1970, Michelson, 1970, Cohn in Millman, 1975, Willower, 1975, Hoy, 1968), tudi raziskave v zadnjem obdobju ponovno opozarjajo, da teh vprašanj ne smemo zanemarjati, če želimo spoznati ali vplivati na vedenje učiteljev v razredu. Domnevamo lahko, da je relativna zanemarjenost tega področja v obdobju od 1970 do 1980 predvsem težnja po iskanju spremenljivk, ki so v metodološkem pogledu bolj natančne (high-inference) in omogočajo temu ustrezne statistične postopke. Lovergove in Lewis (1984) opozarjata, da smo v preteklem obdobju posvečali veliko pozornost posameznim učnim spretnostim in treningu teh z mikropoučevanjem, simuliranimi aktivnostmi ipd., pri tem pa smo pozabili, da se spretnosti, naj so same po sebi še tako učinkovite in napredne, ne morejo uveljaviti, če niso uglasene z osebnostnimi lastnostmi ali če so celo v nasprotju z njimi. Tako lahko ima učitelj zelo progresivne cilje, ima tudi znanje oz. spretnosti za njihovo uresničitev, vendar ga pri tem ovirajo tradicionalna stališča ali dogmatizem in njegovo vedenje je lahko samo igra (maska), ki nima podpore v ustrezni osebnostni strukturi. Primer takšne neskladnosti je opazen pri izrekanju vzgojnih ukrepov. Učitelj se pod vplivom naučenih spretnosti in strategij odloči za demokratičen postopek, vendar so njegovo vedenje, mimika, geste in modulacija glasu v nasprotju z besedami in vrsto ukrepa, ker izražajo avtokratsko naravnost njegovih stališč.

Na ta problem opozarja tudi že Kremerjeva v svoji raziskavi iz leta 1978. Posebnost te raziskave je oblikovanje napovedovalne spremenljivke (stališča do vzgojno-izobraževalnih ciljev), ki jo je avtorica dobila s kombinacijo vprašalnika stališč do različnih ciljev vzgoje in izobraževanja ter znane Rokeacheve D-skale dogmatizma.

Glede na rezultate na obeh instrumentih je razvrstila učitelje v tri skupine:

- PROGRESIVNI - progresivna stališča in "open-minded",
- TRADICIONALNI - tradicionalna stališča in "close-minded",
- PSEVDOPROGRESIVNI - progresivna stališča in "close-minded".

Pri ugotavljanju skladnosti med stališči in vedenjem v razredu so ugotovili, da je skupina tradicionalnih učiteljev najbolj konsistentna v stališčih in vedenju (53% variance vedenja je bilo moč pojasniti s stališči), sledili so jim progresivni učitelji (48% variance pojasnjene s progresivnimi stališči), psevdoprogresivni pa so bili v vedenju nedosledni, pogosto tradicionalni, kar potrjuje tezo, da morajo biti stališča skladna z osebnostno strukturo, če naj se izražajo v vedenju.

Druga posebnost raziskave je ugotavljanje skladnosti med stališči do vzgojno-izobraževalnih ciljev ter med znanjem o metodah, o poteh uresničevanja teh ciljev.

Ugotovitev ni bila razveseljiva: napredna stališča so obstajala, manj pa je bilo znanja o načinih njihove uresnitve. Opazen je bil razkorak med stališči do naprednih vzgojno-

izobraževalnih ciljev (neodvisno, ustvarjalno učenje, strpnost do različnih učnih pristopov, poudarek na samouresničevanju učencev), ter med znanjem o načinih doseganja teh ciljev. Opazen je bil tudi razkorak med stališči ter med pričakovanji o verjetnosti njihovega doseganja. Ta razkorak je bil še posebej opazen na področju kognitivnih ciljev (nekoliko manj na afektivnem področju). Opisana raziskava Kremerjeve opozarja na oba problema neskladnosti med stališči, znanjem in osebnostno strukturo: ni dovolj, da pri učitelju vplivamo na oblikovanje naprednih vzgojno-izobraževalnih stališč, če jih ob tem ne usposobimo za vnašanje sodobnih učnih ciljev v praktično delo. Prav tako pa ni dovolj še tako idealen trening in usposabljanje za praktično delo, če nismo obenem skušali spremeniti tudi stališč, saj sicer ta ovirajo učitelja pri prizadevanjih za prenos praktičnega znanja v prakso.

O zaporedju meni Kremerjeva¹⁰, da je najbolj učinkovito najprej oblikovati (trenirati) specifične oblike vedenja in potem posvetiti pozornost še stališčem, ki se lažje spremenijo ob podpori spremenjenega vedenja.

Na podlagi ugotovitev¹¹ in razmišljanj o vplivu učiteljevih stališč na njegovo pedagoško delo, se lahko strinjamo s Stonesom, E. (1979), ki meni, da stališča pomembno vplivajo na učiteljevo delo, niso po odločilnega pomena.

Učitelji z različnimi stališči (demokratičnimi, permisivnimi, avtrokratičnimi) bodo enako neuspešni, če ne bodo obvladali učnih vsebin in metod poučevanja. Z omenjenim znanjem bodo uspešnejši, vendar bodo svojo usposobljenost izražali na različne načine - v teh načinih pa se bodo zrcalila njihova pedagoška stališča in prepričanja.

¹⁰ "It may well be more expedient to train student-teachers in specific behaviors and let attitudes change occur as the result of behavior change." (L. Kremer, 1978, str. 997)

¹¹ Poleg že omenjenih raziskav navajam v posebnem pregledu še nekatere, ki sem jih izbrala kot značilne za razlike v pristopih k obravnavanemu problemu.

ZNAČILNE RAZISKAVE O VPLIVU STALIŠČ NA RAZLIČNE VIDIKE UČITELJEVEGA DELA V RAZREDU

(Raziskave obravnavam po kronološkem redu, pri vsaki navajam avtorja, ali avtorje, uporabljene instrumente, vzorec, opredeljene spremenljivke ter najpomembnejše ugotovitve.)

1. RYANS, D. (1960): **Characteristics of Teachers**

Instrumenti: vprašalniki stališč, vprašalniki za samoocenjevanje, opazovanje učiteljev in učencev v razrednih situacijah (18 dimenzij vedenja učiteljev in štiri dimenzije vedenja učencev).

Vzorec: 6000 učiteljev v 1. 700 šolah različnih stopenj in sistemov.

Spremenljivke: STALIŠČA UČITELJEV (do učencev, do staršev, do sodelavcev in osebja v šoli, do demokratičnih postopkov v razredu, stališča na dimenziji "naravnano na šolo -- naravnano na otroke").

DIMENZIJE RAZREDNEGA VEDENJA UČITELJEV:

- razumevajoče, uvidevno, prijateljsko, nasproti omejevalnemu, vzvišenemu;
- odgovorno, delovno, sistematično, nasproti neurejenemu, stihijskemu;
- spodbujevalno, ustvarjalno, nasproti rutinskemu, dolgočasnemu.

- Ugotovitve:
- Vedenje učencev je v tesni povezavi z vedenjem učiteljev; produktivno vedenje učencev se povezuje z uvidevnim, prijateljskim, sistematičnim vedenjem učiteljev.
 - Pozitivna stališča do demokratičnih postopkov se povezujejo s spodbujevalnim vedenjem učitelja ter s produktivnim vedenjem učencev.
 - Slabi učitelji (ki so bili na opazovanih vzorcih vedenja za več kot eno SD pod povprečjem) imajo tudi negativna stališča do otrok.

2. HARVEY, O. J. in sodelavci (1968):

"Teachers Beliefs, Classroom Atmosphere and Student Behavior"

Instrumenti: lestvica vrednot TIB (This I Believe), opazovanje vedenja učiteljev, opazovanje vedenja učencev, testi znanja.

Vzorec: 62 učiteljev (razredna stopnja)

Spremenljivke: VREDNOTE UČITELJEV

- abstraktni (prevladujejo abstraktne vrednote, neodvisnost, pozitivna stališča do ljudi in do medosebnih odnosov);
- konkretni (religioznost, stroga moralnost, plitvost, etnocentrizem).

VZORCI (DIMENZIJE) RAZREDNEGA VEDENJA UČITELJEV:

- kaznovalnost,
- diktatorstvo,
- iznajdljivost (v metodah in uporabi učnih sredstev).

VZORCI (DIMENZIJE) RAZREDNEGA VEDENJA UČENCEV:

- sodelovanje, vključevanje v skupino, iskanje pomoči, aktivnost, pripravljenost pomagati, znanje, stopnja konkretnosti odgovorov.

Ugotovitve: Učenci "abstraktnih" učiteljev so bili pomembno bolj vključeni v razredne aktivnosti, bolj aktivni, imeli so boljše dosežke na testih znanja, manj konkretne odgovore, redkeje so iskali pomoč, bili so tudi bolj kooperativni.

3. KREMER, LIYA (1978): "Teachers' Attitudes Toward Educational Goals as Reflected in Classroom Behavior"

Instrumenti: - vprašalnik STALIŠČ do izobraževalnih ciljev, ZNANJE o tem, kako bi te cilje udejanili, ter PRIČAKOVANJA o možnostih za uresničitev ciljev,
 - D-skala dogmatizma (Rokeach),
 - opazovanje v razredu.

Vzorec: 261 učiteljev (vprašalniki)
 48 učiteljev (opazovanje)

Spremenljivke: Učitelji so bili po kombinaciji rezultatov na vprašalniku in D-skali razdeljeni v tri kategorije:

- progresivni,
- tradicionalni,
- psevdoprogresivni.

Tudiglede na vedenje v razredu so učitelje razvrstili v dve skupini:

- napredni in tradicionalni.

Ugotovitve: Napredni (progresivni) in tradicionalni učitelji se obnašajo v skladu s svojimi stališči, to je pri tradicionalnih še močneje izraženo, psevdoprogresivni pa v vedenju nihajo med progresivnostjo in tradicionalnostjo.

4. **ČAMPA, Vida (1980): "Kako stališča učiteljev vplivajo na odnose v razredu"**

- Instrumenti: vprašalnik stališč (prirejen, dopolnjen MTAI, 20 trditev),
vprašalnik za ocenjevanje učiteljev s strani učencev,
opazovanje razredne interakcije (FIAS).
- Vzorec: 20 učiteljev predmetne stopnje,
2 razreda učencev (7. razred),
2 uri opazovanja pri vsakem učitelju.
- Spremenljivke: - demokratičnost učiteljev (glede na rezultat na vprašalniku stališč)
- dimenzije razrednega vedenja (indeks indirektnosti - i/d), delež pohvale in graje, pozitivna čustvena odzivnost, iniciativa učencev pri pouku),
- mnenje učencev o učiteljih.
- Ugotovitve: Ugotovljena je bila statistično pomembna povezanost med stališči učiteljev in njihovim vedenjem v razredu. Učenci imajo bolj pozitivno mnenje o učiteljih z bolj demokratičnimi stališči.

5. **ERDLE, S. in sodelavci (1985): "Personality, Classroom Behavior and Student Ratings of College Teaching Effectiveness: A Path Analysis "**

- Instrumenti: - vprašalnik za oceno različnih osebnostnih potez (vprašalnik so izpolnjevali sodelavci);
- opazovanje vedenja v razredu (opazovalna lestvica Teachers Behaviors Inventory);
- petstopenjska lestvica za oceno učinkovitosti učiteljev (izpolnjevali so študenti).
- Vzorec: 37 učiteljev kolidža in njihovi študenti
- Spremenljivke: Osebnostne poteze, dva faktorja:
- usmerjenost k rezultatom, dosežkom,
- usmerjenost k odnosom.
- Značilnosti vedenja v razredu, dva faktorja:
- karizma,
- organizacija.
- Povprečna ocena študentov.
- Ugotovitve: - Osebnostne poteze in vedenje v razredu sta v medsebojni povezavi (25 od 42 korelacij je statistično pomembnih).
- Osebnostne poteze, ki se izražajo v vzorcih razrednega vedenja, pojasnjujejo 57% variance študentskih ocen.
- Podatki potrjujejo model:
lastnosti učiteljev → proces poučevanja → rezultati.

6. MITMAN, A. L. (1985):

"Teachers' Differential Behavior Toward Higher and Lower Achieving Students and Its Relation to Selected Teachers Characteristics"

- Instrumenti: - AET vprašalnik (Attitudes of Elementary Teachers, 30 trditev Likertovega tipa, 5 subskal),
 - Opazovanje razrednega vedenja (Brophy and Evertson System),
 - Ocenjevanje učinkovitosti učiteljev.
- Vzorec: 12 učiteljev 3. razreda
- Spremenljivke: - AET rezultati (5 faktorjev in skupni seštevek)
 - indeks TDBS - prilagajanje učiteljevega vedenja bolj in manj uspešnim učencem (nižji TDBS - več prilagajanja slabšim učencem)
 - ocena učinkovitosti učiteljev - IE
- Ugotovitve: - Nepomembne korelacije med stališči in indeksom TDBS, pomembne zveze so se pokazale le pri posameznih trditvah na vprašalniku.
 - Višje ocene učinkovitosti so dobili učitelji, ki so se manj prilagajali slabšim učencem.
 - Statistično nepomemben trend, da se k otroku naravnani učitelji bolj prilagajajo razlikam v sposobnostih učencev.

7. YAAKOBI, D. AND SHARAN, S. (1985):

"Teacher beliefs and practices: the discipline carries the message "

- Instrumenti: - vprašalnik stališč (4 skale, 31 trditev Likertovega tipa),
 - vprašalnik (samoocena) razrednega vedenja (4 skale, 36 itemov).
- Vzorec: 142 učiteljev različnih predmetov (predmetni učitelji, naravoslovci, jezikoslovci, humanisti)
- Spremenljivke: - stališča in samoocena vedenja:
 - do stilov poučevanja, do sodelovanja učencev v procesu poučevanja, do povezav z drugimi disciplinami, do povezave med predmetom in življenjskimi izkušnjami.
- Ugotovitve: - Statistično pomembne interkorelacije med rezultati na lestvicah stališč in samooceno vedenja na istem področju.
 - Stališča so bolj napredna kot vedenje.
 - Bistvene, statistično pomembne razlike med posameznimi skupinami predmetnih učiteljev v stališčih in v vedenju.
 - Jezikoslovci so na treh skalah najmanj napredni, humanisti na vseh skalah najbolj napredni.

1.230 Implicitne teorije učiteljev, pripisovanja in pričakovanja

Ob obravnavi vzgojno-izobraževalnih stališč ne moremo mimo širšega konteksta, kamor mnogi uvrščajo stališča, to so učiteljeve kognicije, implicitne, subjektivne, praktične ali laične teorije učiteljev. V ta okvir različni avtorji (Marentič-Požarnikova, 1987, Clark in Petersonova, 1986, Calderhead, 1984) uvrščajo še učiteljeve predaktivne in interaktivne odločitve, pripisovanja, pričakovanja in prepričanja učiteljev o poučevanju, o učencih, o uspešnih in neuspešnih vzgojnih in učnih postopkih, o pripisovanju vzrokov za uspešnost ali neuspešnost učencev. Vse to Goodmanova (1988) imenuje kar "praktična filozofija poučevanja".¹²

Vsa ta prepričanja vplivajo na učiteljevo vedenje v predaktivnih (priprava) in interaktivnih (med poučevanjem) situacijah.

Pomen učiteljevih kognicij je posebej poudarjen v novejši anglo-ameriški literaturi, kjer poudarjajo, da samo s spretnostimi poučevanja ni mogoče razložiti modela proces - produkt. Behavioristični pristop je zanemaril to, "kar se dogaja v učiteljevi glavi".

Clark in Petersonova (1986) tudi ugotavljata, da je to razmeroma novo področje, saj npr. v drugi izdaji zbornika o raziskovanju v poučevanju (Second Handbook of Research on Teaching, 1973, ed.Travers) sploh še ni poglavja o tej tematiki.

Corporaal (1986, str.1) opredeljuje kognicije po Festingerju kot "vsako znanje, stališče, prepričanje posameznika o okolici, samem sebi in svojem obnašanju".

Kognicije so okvir razmišljanja, ki vpliva na izbiro in združevanje novih informacij, na način, kako učitelji organizirajo in modelirajo (prožno ali togo) svoje izkušnje, kako zaznavajo in tolmačijo konkretne situacije.

Skupek kognicij pa sestavlja subjektivne teorije.

Namesto izraza kognicije uporabljata Corporaal (1986) in tudi van Hunen (1986) izraz konstrukt, ki je operacionalizirana kognicija v obliki bipolarne dimenzije:

poudarek na posamezniku	—————	poudarek na skupini
poudarek na poučevanju kot kognitivnem procesu	—————	poudarek na razvijanju, na medosebnih odnosih

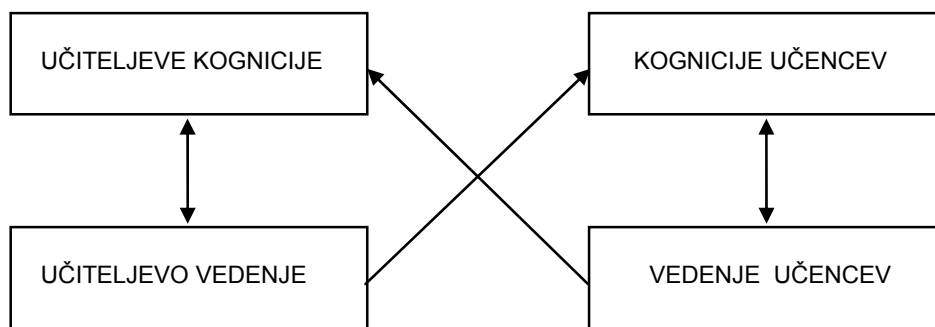
Izraz subjektivne teorije omenjena avtorja nadomestita z izrazom sistem konstruktov. V raziskavah, ki jih omenjata, so s posebno tehniko REPGRID (Repertoary Grid = mrežni

¹² Marentič-Požarnikova (1987, stran 71) navaja opredelitev Lauvasa in Handala (1984), da gre za "zaseben, ne povsem zavesten (ozaveščen) sistem znanja, izkušenj in vrednot, ki uravnava praktično ravnanje učitelja v konkretnih situacijah. Gre torej za osebni konstrukt, ki se neprestano spreminja na osnovi treh komponent: osebnih izkušenj, od drugih posredovanih izkušenj in znanja, pridobljenega iz knjig, od kolegov, s predavanj, itd. Vrednote (npr. o demokratskih ali avtokratskih odnosih) pa gornje izkušnje povezujejo."

seznam) oblikovali šest skupin (cluster) ali sistemov, kamor so lahko uvrstili vsak konstrukt o poučevanju, naj je šlo za učitelje začetnike ali za izkušene učitelje.

Odgovori učiteljev nakazujejo dilemo med obema poloma posameznih dimenzij, ki se izključujeta, sta pa oba pomembna, zato pride pri učiteljih do notranjega konflikta med tem, kako ravnajo v praktičnih situacijah, in med tem, kako bi po lastnih predstavah morali ravnati: vsakdanje situacije učitelju ne dopuščajo, da bi ravnal v skladu s svojimi prepričanji (kognicijami - konstrukti).

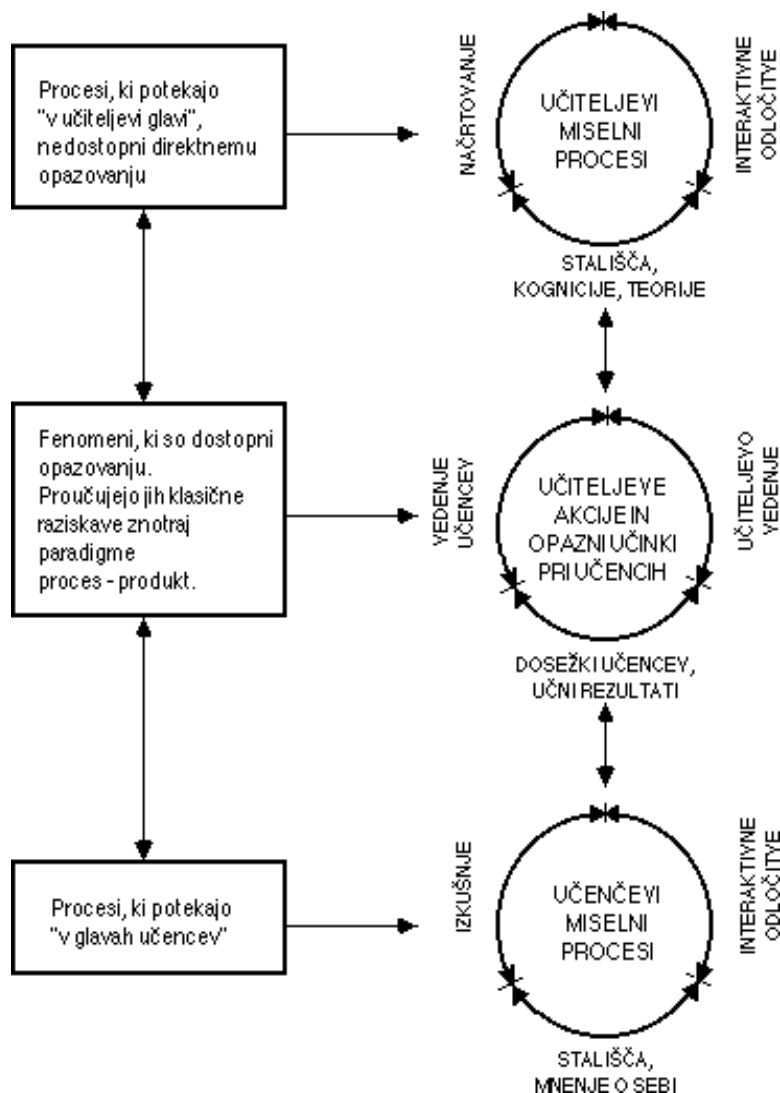
Za boljšo predstavo delovanja in povezanosti učiteljevih kognicij predstavljam najprej KOGNITIVNI MEDIACIJSKI MODEL, kakor ga navaja Calderhead (1984, stran 52):



Bolj zapleten kognitivni model, ki ponazarja povezanost med stališči, prepričanji in drugimi kognitivnimi procesi učiteljev, njihovim vedenjem, opaznimi učinki pri učencih ter med miselnimi procesi pri učencih, je predstavljen na SLIKI 1.230.1.

SLIKA 1.230.1: Kognitivni model

(delno prirejeno po Clark in Peterson, 1986, stran 257)



Med različnimi prepričanji so po mnenju nekaterih avtorjev (npr. Clark in Petersonova, 1986) odločilna (glede vplivov na učiteljevo vedenje) predvsem prepričanja o učencih, o vzrokih za njihovo vedenje, o pripisovanju vzrokov za vedenje in dosežke učencev. Prav pripisovanje vzrokov (atribucije) uspešnosti je bistveno za razumevanje učinkov pričakovanja na dosežke učencev.¹³

¹³ Lamovec, T. (1986) pravi: "Pričakovanje lahko označimo kot prepričanje, da bo en dogodek sledil iz drugega. Atribucija pa je prepričanje, da je en dogodek posledica drugega. Razlika je torej le v časovni perspektivi." (stran 126)

"Atribucijska teorija preučuje, kako ljudje v vsakdanjem življenju razlagajo vzročnost oz. motivacijo. Čeprav so te razlage pogosto napačne, igrajo v življenju pomembno vlogo, saj vodijo naša pričakovanja, pa tudi ravnanje v medosebnih odnosih." (stran 121)

Clark in Petersonova (1986, stran 282) navajata različne kategorije, skupine vzrokov, ki jim učitelji pripisujejo odločilen pomen za uspešnost ali neuspešnost učencev. Vse te kategorije lahko razvrščamo v štiri skupine:

- vzroki v učencu (sposobnosti, prizadevnost),
- vzroki zunaj učenca (učitelj, vrsta zahtev),
- stabilni, nespremenljivi vzroki (sposobnosti, družina),
- spremenljivi vzroki (trenutni napor, sreča, lahke ali težke naloge).

Učiteljevo pripisovanje vzrokov uspešnosti učencev ima lahko pomemben vpliv na dajanje povratnih informacij, Clark in Petersonova (prav tam)poročata tudi o različni interakciji med učitelji in učenci glede na pripisovanje vzrokov za uspešnost ali neuspešnost, na postavljanje ciljev, na način kontrole in usmerjanja učenčevih aktivnosti ter na različno ukrepanje ob doseganju uspehov ali neuspehov.

Med vsemi pripisovanji ima med učitelji najmočnejši vpliv pripisovanje uspeha prizadevnosti učencev. Običajni obrazec za učiteljevo ravnanje je naslednji: učenci, ki so po učiteljevem mnenju bolj prizadevni, so deležni več pohvale in manj graje ob enakih rezultatih kakor učenci, ki jim učitelj ne pripisuje vloženega navora oz. prizadevnosti. Prepričanje, da je prizadevnost najpomembnejši dejavnik uspešnosti, ima, sodeč po nekaterih raziskavah (Clark in Petersonova, strani 285-286), večji vpliv, kakor pripisovanje uspeha sposobnostim učenca. Pri učiteljih zasledimo tudi neke vrste selektivno pripisovanje ("self-serving" attribution in "ego-enchanting" attribution), kar pomeni, da učitelji uspešno delo učencev večkrat pripisujejo svojemu delu, neuspešno pa vzrokom v učencih ali v okolici (družini). Ames (1982), ki ga citirata Clark in Petersonova (1986), je postavil celo hipotezo, da je ta model v povezavi s stališči do poučevanja, z vrednotenjem učiteljevega dela. Učitelji, ki imajo bolj pozitivna stališča do svojega dela, ki višje vrednotijo poučevanje, pogosteje uporabljajo ta model, medtem ko učitelji, ki pripisujejo poučevanju manjši pomen, uspehe in neuspehe učencev pripisujejo njim samim ali njihovem okolju.

Problem, na katerega velja opozoriti v zvezi s tem, je, da si učitelji, ki pripisujejo vzroke (npr. za neuspešnost učencev) stabilnim dejavnikom v učencih ali v njihovih družinah, ne prizadevajo spremeniti svojega lastnega dela in svojih naporov, da bi izboljšali uspešnost. V tem primeru lahko stališča do poučevanja povzročijo vztrajanje na neuspešnih pedagoških pristopih.

Različne raziskave so skušale ugotoviti, katere so najpomembnejše subjektivne teorije (ali principi), ki vodijo učitelje pri njihovem delu. J.Goodman (1988) je z intervjuji ter z opazovanjem bodočih učiteljev prišla do ugotovitve, da je praktična filozofija poučevanja (subjektivne teorije) v glavnem zasnovana okrog dveh jeder:

- poučevanje kot problem kontrole (podproblemi: avtoriteta, samostojnost učencev, kooperacija med učenci);
- poučevanje kot spodbujanje razvoja otrok (podproblemi: individualizacija, samopodoba).

Morland (1977) in Connors (1978)¹⁴ sta s postopki rekonstrukcije učiteljevih postopkov ob poslušanju posnetkov našla naslednje skupne subjektivne teorije (imenujeta jih "praktična načela"):

- a) Načelo kompenzacije ki je zlasti močan pri učiteljih v nižjih razredih. (Učitelj si prizadeva s svojim delom kompenzirati nižje sposobnosti, plašnost ali socialno prikrajšanost nekaterih otrok.)
- b) Strateška prizanesljivost pomeni selektivno prenašanje kršenja razrednih norm učencem, ki po mnenju učitelja potrebujejo posebno pozornost.
Ti dve načeli prihajata v konflikt z naslednjim, ki je:
- c) Načelo enakosti (enake obravnave).
Mnogi učitelji ponotranjijo prepričanje, da je potrebno vse učence enako obravnavati, brez privilegijev ali zapostavljanja. (Tudi pri nas je včasih veljalo načelo, da ima "dober" učitelj "vse otroke enako rad".)
- d) Načelo porazdelitve moči.
To načelo predstavlja uporabo neformalne moči nekaterih učencev na druge. Učitelj nekaterim učencem na neki način podeli moč in avtoriteto (nanje prenese nekatera svoja pooblastila), s tem vpliva na ostale in okrepi pozitivne oblike vedenja učencev, ki jih je doletela "čas", da postanejo učiteljevi pomočniki.
- e) Načelo samokontrole
Učitelji so prepričani, da se morajo ves čas zavedati posledic svojega vedenja na učence, zato se ves čas nadzorujejo in se ne upajo sprostiti.
- f) Načelo potlačitve čustev ("čustvena sterilnost")

Učitelji so prepričani, da bi izkazovanje čustev lahko slabo vplivalo na učence, poleg tega pa bi spodbudilo še njih, da začnejo izražati svoja čustva, kar bi lahko povzročilo disciplinske probleme.

Med omenjenimi pedagoškimi načeli lahko zasledimo nekatere dokaj zastarele, lahko bi jih imenovali tudi "pedagoški predsodki". To še zlasti velja za zadnjega.

Lahko domnevam, da bi pri naših, predvsem nekoliko starejših učiteljicah dobili dokaj podobno sliko o njihovih praktičnih načelih (subjektivnih teorijah).

¹⁴ Citirata ju Clark in Petersonova (1986, strani 289-290)

Če razmišljamo o teh načelih v smislu predsodkov (neargumentiranih stališč), nam je toliko bolj razumljiva ugotovitev, da imajo ta načela večji vpliv na ravnanje tistih učiteljev, ki niso sposobni samorefleksije lastnega dela. Usposabljanje za samorefleksijo, ki je cilj mnogih triangulacijskih raziskav, daje ne le raziskovalcem, ampak tudi učiteljem samim vpogled v psihološko ozadje njihovega ravnanja, s tem pa tudi možnost za spremembe.

Pripisovanje vzrokov za uspešnost in neuspešnost učencev ter različne implicitne, subjektivne teorije, pedagoški, praktični principi, ki vodijo učitelje pri delu, so obenem tudi procesi, ki sodelujejo pri oblikovanju pričakovanj in skupaj z njimi vodijo učitelje pri odločitvah, ki usmerjajo njihovo vedenje.

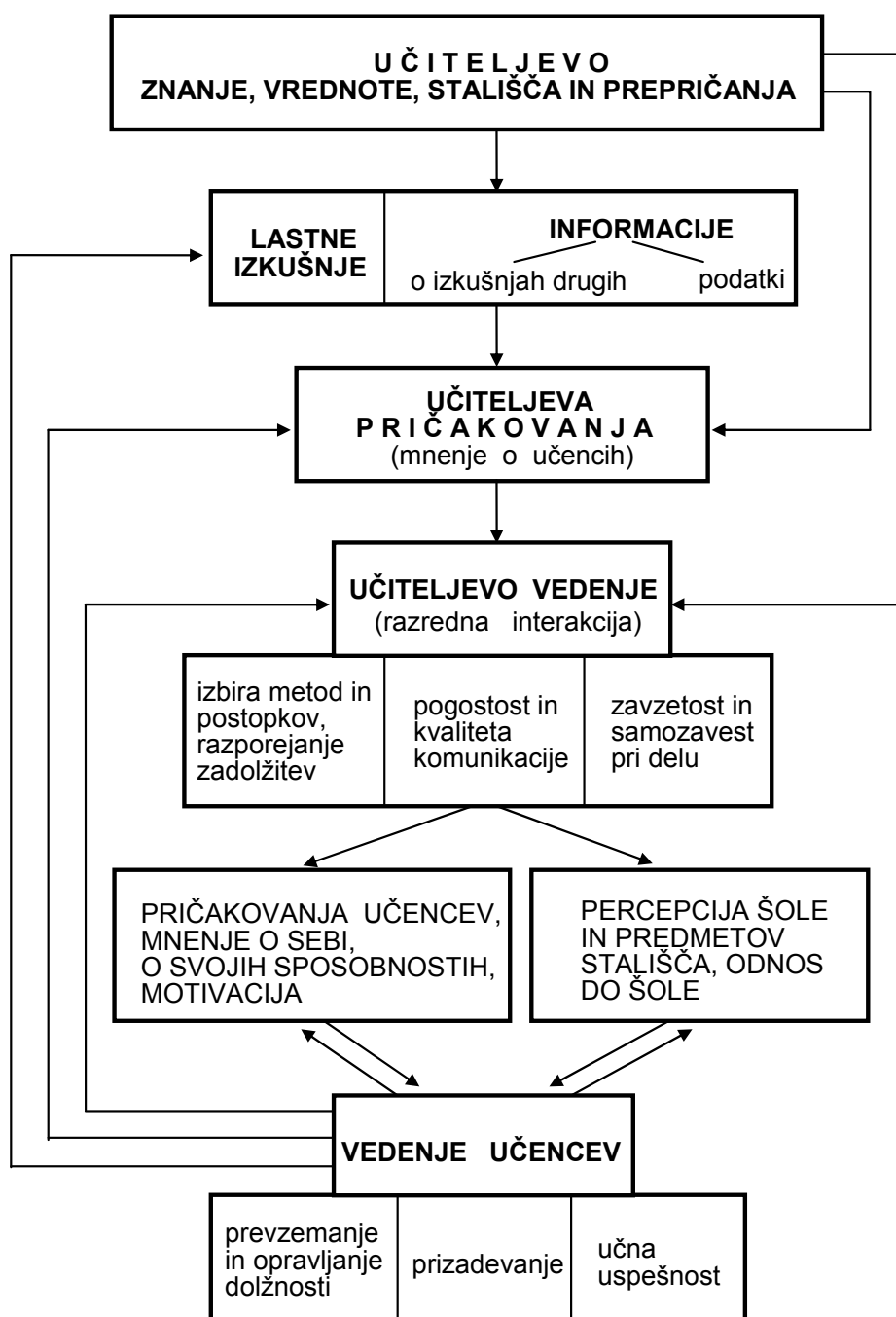
Učiteljeva pričakovanja in vpliv na učence

Pričakovanja od (do) učencev imajo posredni in neposredni vpliv na učence. O vplivu pričakovanj lahko zasledimo obilico strokovnih razprav, od Pygmaliona v razredu (Rosenthal, 1968) dalje. Podrobneje jih omenja tudi Marentič-Požarnikova (1987). V obravnavanem kontekstu bom iskala predvsem povezavo med učiteljevimi pričakovanji, stališči, razredno interakcijo in vplivi na učence.

Iz teorije motivacije vemo, da so pričakovanja okolice pomemben dejavnik posameznikovega vedenja. Maehr (1978) govori o vsaj treh vrstah pričakovanj, ki sooblikujejo motivacijsko vedenje. To so normativna pričakovanja (pričakovanja znotraj socialne skupine - družina, razred, šola), nadalje pričakovanja, ki so povezana z določeno vlogo, ki jo ima posameznik v skupini (vloga odličnjaka, vloga cvekarja, vloga vodje) in individualna pričakovanja, ki so usmerjena k posamezniku kot konkretnemu individuumu in imajo lahko še posebej v šoli odločilno vlogo na učenčevo motivacijo (prizadevanje) in s tem tudi na uspešnost.

Posredni vpliv pričakovanj poteka predvsem preko motivacije. Pričakovanja učiteljev se odražajo v njihovem vedenju, to pa oblikuje učenčeva pričakovanja o tem, kaj zmore in česa ne. Ta prepričanja vodijo učenca v njegovih učnih aktivnostih. Končno gre celo za to, ali se učenec določene aktivnosti sploh loti ali ne.

SLIKA 1.230.2 **Oblikovanje učiteljevih pričakovanj in vpliv na učence**
(delno povzeto in modificirano po Finnu, 1972)



Na sliki 1.230.2 sem skušala shematsko prikazati medsebojne odnose med kognicijami (tudi stališči) učitelja in njegovim vedenjem ter vpliv na učence, njihova pričakovanja in vedenje. V shemi sem zanemarila vplive okolja, ki deluje tako na učitelja kakor tudi na učence (npr.

močan vpliv na oblikovanje pričakovanj in mnenja o sebi imajo poleg učitelja še starši in vrstniki).

Iz sheme je razvidno, da oblikovanje pričakovanj zavisi tudi od učiteljevih vrednot, stališč, od njegovih pedagoških načel (principov), od subjektivnih teorij o poučevanju in učencih. Vse te kognicije pa imajo pomembno vlogo tudi pri spreminjanju (neustreznih) pričakovanj. O disonanci, ki se pojavi v primerih, ko vedenje učencev ne ustreza učiteljevim pričakovanjem, govori Gilly (1987) in oporeka tezi, da v takem primeru učitelj spremeni svoja pričakovanja in vedenje. Meni, da se pojavljata dve strategiji razreševanja disonance, in sicer v odvisnosti od učiteljeve pedagoške naravnosti, od ponotranjenih vzgojno-izobraževalnih stališč. Če spadajo ta v skupino "na otroka naravnanih" stališč, bodo spremenili svoja pričakovanja in vedenje, v primeru pa, da so pristaši druge skrajnosti (naravnani na učitelja), bodo kot odgovor na disonanco skušali spremeniti (tudi s prisilo ali z nepravilno obravnavo) vedenje učencev tako, da bo ustrezalo njihovim pričakovanjem.

Opozoriti velja, da imajo pričakovanja in vedenje učiteljev pomemben vpliv na vedenje učencev tudi preko oblikovanja samopodobe učencev - mnenja o sebi. To dokazujejo poleg tujih tudi domače raziskave (Mandič, P. in sodelavci, 1984, Skalar, M. 1983 in 1988). Med izrazito neugodne vplive učitelja na samopodobo učencev uvršča Mandič negativna pričakovanja, ki se izražajo v negativni napovedi uspeha, v negativnih izrazih, ki jih učitelji namenjajo učencem, v obliki prikritega ali celo neprikritega zapostavljanja, omalovaževanja ali neumestnega kaznovanja.

Na dodatni vidik miselnih procesov ali tega, "kaj se dogaja v učiteljevi glavi", opozarja tudi Ernest, P. (1989), in sicer razčlenjuje potrebna znanja, prepričanja in stališča na primeru učitelja matematike.¹⁵

Ernest opozarja na nujnost razlikovanja med dvema nivojema psihologije (lahko bi rekli tudi filozofije) poučevanja: eno je nivo miselnih procesov (razmišljanja v zvezi z načrtovanjem učne ure, nivo interaktivnega odločanja in refleksije), drugo pa je nivo miselnih struktur, to pa so znanje, prepričanja, stališča - kot sheme v učiteljevi zavesti.

Pri razlikovanju med tekočimi miselnimi procesi in relativno permanentnimi miselnimi strukturami, si lahko pomagamo s podobnim tradicionalnim filozofskim razlikovanjem med funkcijo in strukturo. Ernest opozarja, da je v zadnjem obdobju v raziskavah o poučevanju prevladalo zanimanje za interaktivne miselne procese v poučevanju (npr. triangulacijske raziskave), ob tem pa je ostal vidik psiholoških struktur zanemarjen.

Učiteljevih prepričanj in stališč ni mogoče zanemariti ne v izobraževanju učiteljev ne v raziskovanju uspešnosti njihovega dela.

¹⁵ To seveda ni naključje, saj so pritiski po kvalitetnejšem znanju matematike vse večji, kar je samo pospešilo spoznanje, da ni dovolj temeljito poznavanje "stroke". Če naj učitelj matematike prevzame novo vlogo, če naj postane spodbujevalec aktivnega učenja, namesto inštruktor, tega ne more spremeniti, ne da bi prišlo do spremembe nekaterih tradicionalnih prepričanj in stališč o poučevanju.

Če je to področje zanemarjeno, govori Shulman (1986) o tako imenovanem "manjkajočem programu" (missing program). Pri tem gre na eni strani za splošna stališča o vzgoji, o principih poučevanja, o učencih, na drugi strani pa za specifična stališča o posameznih predmetnih vsebinah, o načinih poučevanja posameznih vsebin (npr. stališča o zmožnostih učencev za učenje posameznih predmetov: "vsak učenec se lahko nauči matematiko, če le hoče", ali "matematika je preskusni kamen učenčeve inteligentnosti", ali stališča o načinih komunikacije v razredu: "učenci se največ naučijo, če poslušajo učitelja", ali "učenci se največ naučijo, če sami raziskujejo in rešujejo probleme"). Vsa ta stališča imajo pomemben vpliv na poučevanje, tako v etapi načrtovanja kakor tudi v etapi izvedbe. Vplivajo na to, za kakšen postopek ali način obravnave vsebin se bo učitelj odločil, kakšen bo njegov model interakcije z učenci, kako bo ovrednotil svoje delo in dosežke učencev.

Ernest ob tej razpravi tudi citira svoje ugotovitve (1989, stran 25), ki potrjujejo njegovo predpostavko, da imajo učiteljeva stališča, odnos do predmeta in načinov poučevanja (matematike), pomembno zvezo z znanjem matematike pri učencih. Na podlagi teoretičnih predpostavk in empiričnih ugotovitev razvija model kognitivnih struktur, ki so po njegovem mnenju pomembne za učitelja matematike.

V tem modelu razvršča kognitivne strukture v tri skupine:

1. Znanje (poleg znanja matematike omenja še znanje drugih potrebnih predmetov, kar mu omogoči uporabo analogij in aplikacijo matematike na druga področja).
Specialno didaktično znanje, ki ga potrebuje za transformacijo znanosti v obliko, ki je primerna za predstavitev učencem. V to kategorijo uvršča tudi organizacijsko znanje poučevanja matematike (tehnike in spretnosti).
Pedagoško-psihološko znanje, kjer izpostavlja predvsem znanje pedagoške psihologije.
2. Drugo skupino tvorijo prepričanja, o naravi in konceptih matematike, o modelih poučevanja in učenja matematike, o principih vzgoje in izobraževanja.
3. Tretjo skupino pa predstavljajo stališča, in sicer do matematike, do poučevanja, do učencev in mladih sploh.

Model je zanimiv, prenesti ga je mogoče na katerokoli področje.

Ernest (prav tam) pojmuje kognitivne strukture kot stalen, vendar spreminjajoč se kompleks znanja, prepričanij in stališč. Te strukture delujejo kot sheme v učiteljevi zavesti in so izvor odnosov, postopkov in strategij - oblik delovanja. Učiteljevo proceduralno znanje (učne spretnosti) je temelj za udejanjanje tekočih miselnih procesov in kognitivnih struktur. Isti avtor razčlenjuje tudi vpliv vseh treh skupin kognitivnih struktur na poučevanje. Za prepričanja trdi, da imajo nekatera celo neposreden vpliv na poučevanje (npr. na izbiro metod in postopkov), stališča naj bi po njegovem vplivala predvsem na vzdušje in etos pri pouku,

delujejo tudi na njegove interaktivne odločitve. Pozitivna stališča učiteljev naj bi vplivala na pozitivno percepcijo predmeta poučevanja pri učencih, kar sooblikuje odnos učencev do predmeta in s tem tudi učne rezultate.

Omenja tudi problem neskladnosti med prepričanji in stališči ter prakso poučevanja ter razvršča vzroke neskladnosti v tri skupine:

- globina prepričanij in stališč (plitva, nepovezana stališča nimajo moči vplivanja na prakso);
- stopnja zavedanja lastnih prepričanij in stališč (višja stopnja samorefleksije vodi v večjo skladnost med prepričanji in prakso);
- moč delovanja socialnega konteksta (drugi učitelji in učenci, ravnatelji in mentorji imajo močan vpliv, ki lahko preglasi osebna prepričanja in stališča; tako lahko učitelji na isti šoli, čeprav z zelo različnimi osebnimi prepričanji, navzven delujejo zelo podobno).

Vsi elementi v modelu kognitivnih struktur delujejo na učiteljevo praktično ravnanje na dveh ravneh: na teoretični ("vedeti kaj") in na praktični ("vedeti kako").

Še posebej pri znanju ni dovolj le teoretična raven, nujno je ustrezno praktično znanje, ki sooblikuje njegova stališča do praktičnih, vsakdanjih akcij v razredu in tako pomembno vpliva na njegovo vedenje.

Na podlagi povedanega lahko ponovno ugotovimo, kako še posebej v reformnih prizadevanjih ni dovolj, da "uvajamo" nove metode. Če pričakujemo spremembe v praksi, ni dovolj, da "dobijo" učitelji novo znanje, nujno je, da si z aktivnimi oblikami oblikujejo novemu znanju skladna prepričanja in stališča.

1.240 Razredna interakcija

Iz doslej povedanega sledi, da imajo učiteljeva stališča (prepričanja, vrednote, pričakovanja) določen vpliv na njegovo vedenje v razredu. V želji, da bi to vedenje kar najbolj operacionalizirali in tako našli bolj jasne povezave, so raziskovalci razvili različne sisteme opazovanja ter skušali na njihovi osnovi razvrstiti učitelje v različne skupine, jih poimenovati z različnimi tipi oz. stili vedenja.

Najširši pojem za različne vidike učiteljevega vedenja v razredu in njegovih odnosov z učenci je razredna interakcija.

Razredna interakcija je oblika socialne interakcije, ki se izraža v medsebojnem delovanju ljudi, ki si vzajemno odredjajo svoje vedenje, tudi na podlagi stališč, ki so jih oblikovali drug do drugega (prirejeno po Bratanić, 1980).

Razredno interakcijo bi torej lahko opredelili kot medsebojno vplivanje učitelja (učiteljev) in učencev, ki vsak s svojim vedenjem delujejo drug na drugega (pozitivno ali negativno).

Razredna interakcija je v tesni zvezi s komunikacijo, predvsem z besedno komunikacijo, ob čemer seveda ne zanemarjamo vseh vidikov nebesedne komunikacije. Ker je v večjem delu razrednega dogajanja učitelj tisti, ki daje pobudo za interakcijo, ki daje tej interakciji tudi osnovni ton, nas zanima predvsem njegov delež, njegova vloga v razredni interakciji.

V pripravi na pedagoško delo so bodoči učitelji pozorni predvsem na vsebinsko-metodični del (besedne) interakcije, zelo malo pa razmišljajo o drugih vidikih interakcije in komunikacije (vzpostavljanje odnosov, empatija, čustvena odzivnost, skladnost med besedno in nebesedno komunikacijo). Prav ti, zanemarjeni vidiki interakcije imajo pogosto odločilen vpliv na čustveno vzdušje (klimo) v razredu.

Brataničeva (1980) opozarja, da je čustveno vzdušje v razredu, predvsem pa višje ravni interakcije (¹⁶) pogoj za vzgojno delovanje.

Do višjih ravni interakcijske komunikacije v razredu pogosto ne pride tudi zato, ker niso izpolnjeni temeljni pogoji (po Vregu, 1975, stran 122). Med temi pogoji je namreč omejen krog oseb, poznavanje oseb, s katerimi komuniciramo, občutljivost za vedenje drugih, sposobnost empatije ter motiviranost za interakcijsko komunikacijo. Prvi pogoj v šoli zagotovo ni izpolnjen, od osebnostnih lastnosti in usposobljenosti posameznih učiteljev pa je odvisno, ali so izpolnjeni preostali pogoji.

Kot smo že omenili, so se različni načini opazovanja in analiziranja razredne interakcije razvili zato, da bi bolje spoznali razredno dogajanje, da bi preko poznavanja našli tudi poti vplivanja in spreminjanja. B.Marentič-Požarnikova (1975, stran 86) omenja poleg tega še druga področja uporabe opazovanja razredne interakcije:

- natančnejši opis (razčlenitev) počevanja;
- spremljanje, nadzorovanje in usmerjanje pouka (npr. pri uvajanju novosti);
- raziskovalni nameni, ugotavljanje povezav med razrednim dogajanjem ter med vzroki in posledicami določenih oblik razrednega dogajanja;
- oblika pri osnovnem in dopolnilnem usposabljanju učiteljev.

¹⁶ Interakcija med učiteljem in učenci lahko poteka na različnih ravneh interakcijske odvisnosti:

- interakcija na podlagi telesne odvisnosti (učiteljeva fizična prisotnost);
- akcijsko-reakcijska stopnja interakcije (sistem reaktivnega vedenja učencev);
- interakcija na podlagi empatične odvisnosti;
- interakcijska komunikacija na osnovi recipročnosti vlog in medsebojnega vplivanja.

1.241 Opazovanje kot raziskovalna metoda pri spoznavanju razredne interakcije

Opazovanje je med najbolj pogosto uporabljenimi postopki za zbiranje podatkov o predmetu, osebi ali procesu, ki ga želimo spoznati. Je del vsakdanjega življenja, sestavni del poklicnega dela (npr. učitelj, zdravnik, šofer), ter nujni sestavni del raziskovalnega procesa (v psihologiji, pedagogiki, astronomiji).

Opredelitev opazovanja je odvisna od konteksta, v katerem se pojavi vprašanje, oz. potreba po opredelitvi. Največkrat razlikujemo slučajno (nenamerno) in načrtno (namerno) opazovanje.

Opazovanje je zmeraj selektivno, potrebuje predmet opazovanja, definiran problem in namen. Opazovalec je obenem instrument opazovanja, zato potrebuje kategorialni aparat, besede, s katerimi bo označil značilnosti, ter možne klasifikacije pojava, ki ga opazuje.

Vse to je še posebej izrazito pri opazovanju razredne interakcije. Kategorialni aparat namreč vpliva na proces opazovanja v smislu usmerjanja in selekcije.

Raziskovalec izbere, konstruira ali prilagodi opazovalni sistem, metodo, proces in program tako, da zagotovi odgovore na postavljena vprašanja, da zajame pojav v kontekstu, ki odraža njegovo bistvo. Opazovalni podatki na nek način "zamrznejo" dogodek z namenom, da bi ga lahko rekonstruirali, proučevali in analizirali.

V proučevanju razrednega dogajanja ima opazovanje pomembno mesto, in sicer v vseh etapah raziskovalnega ciklusa - v etapi evidentiranja raziskovalnih problemov, v etapi oblikovanja raziskovalnih vprašanj in načrtovanja raziskave, pri oblikovanju instrumentarija, v etapi izvedbe kot del spremljanja eksperimentalnega procesa. V raziskovalnem procesu preizkušeni in morebiti preoblikovani opazovalni sistemi oz. sistemi kategorij za opazovanje razredne interakcije so obenem rezultat takih raziskovalnih ciklusov (npr. FIAS - Flandersov sistem, TTEP - sistem opazovanja v Teksaškem projektu, tudi CMIS - Classroom Management Improvement Study, in drugi).

Ena od možnih oblik ugotavljanja razrednega vedenja je tudi samoopazovanje, samovrednotenje. Običajen pristop so posebni vprašalniki, ocenjevalne lestvice, pa tudi intervjuji.¹⁷

Hook in Rosenshine (1979) sta v metaanalizo zajela 11 raziskav, ki temeljijo na samoopazovanju in samooceni učiteljeve razredne interakcije. Njuna splošna ugotovitev je, da se ocene in poročila učiteljev samih ne skladajo z dejanskim, objektivno ugotovljenim stanjem. Nekaj večjo skladnost ugotavljata v primerih, ko so posamezne (molekularne) postavke združili v dimenzije ali stile razrednega vedenja.

Avtorja omenjene metaanalize zato ne priporočata samoocen učiteljev kot instrumenta za ugotavljanje razredne interakcije, tudi ne v obliki kompleksnih dimenzij. Eden od vzrokov za nezanesljivost učiteljevih samoocen naj bi bila neusposobljenost učiteljev za tovrstne analize.

¹⁷ Hinton (1985) omenja sistem STOS (Science Teaching Observation Schedule), ki naj bi bil primeren tudi za samoocenjevanje, in sicer v obliki snemanja ure in poznejšega opazovanja, analize in samoocenjevanja.

Da to ni edini vzrok, dokazujejo rezultati raziskave, kjer so tudi bodoči učitelji, ki so se najprej pet tednov usposabljali za opazovanje s pomočjo Flandersovega sistema, dokaj netočno ocenili svoje delo v smislu ocene obsega oz. razmerja med direktivnimi in nedirektivnimi sestavinami poučevanja.

Povprečna razlika za prvo uro poučevanja je bila 20 %, za drugo uro kar 24 %. Če vemo, da so maksimalne vrednosti tega razmerja od 40 do 50 %, je ta razlika res pomembna in po svoje presenetljiva.

Presenetljiva je tudi nizka skladnost ali bolje rečeno neskladnost med samooceno elementa "svoboda izražanja učencev", kjer so korelacije med samooceno in točkovanjem opazovalcev celo močno negativne. Razlike nas opozarjajo, da se doživljanje lastnega poučevanja razlikuje od objektivnega vtisa celo, če poznamo postavke, na katere naj bi bili pozorni.

Iz opisanega lahko poiščemo tudi razloge, zakaj je težko spreminjati stil poučevanja zgolj na kognitivni osnovi. Učitelj sicer lahko pozna, ve, kaj je dobro in pozitivno, vendar se njegovo ravnanje zato še ne spremeni. Kot smo že omenili, so zavore lahko tudi v osebnostni strukturi in sistemu vrednot, pomembna zavora je tudi nesposobnost refleksije lastnega dela.

1.242 Metodološke zahteve ter možne napake opazovanja razredne interakcije

Ena osnovnih metodoloških zahtev pri opazovanju razrednega dogajanja je ustreznost vzorca. J. E. Brophy (1979) opozarja na dve skrajnosti, ki se pojavljata pri vzorčenju. Eno skrajnost po njegovem predstavljajo študije posameznih primerov, ki jih ni mogoče posploševati, saj je ena od značilnosti razrednega dogajanja prav ta, da je razmeroma ustaljeno znotraj enakega ali podobnega konteksta, ne pa v različnih okoliščinah. Druga skrajnost pa so obsežne študije, ki zajamejo veliko število različnih primerov (razredov), v vsakem pa zelo malo opazovanja (po eno šolsko uro ali še manj). Brophy (citirano delo, stran 743) tako slikovito opozarja, da je veljavnost raziskave, ki zajema npr. 20 razredov po 20 ur opazovanja veliko večja, kakor proučevanje dogajanja v enem razredu na osnovi 400 ur ali v 400 razredih po eno uro.

Obseg opazovanja je odvisen tudi od ciljev. Da bi ugotovili splošno vzdušje v razredu ali splošne značilnosti učiteljev, zadošča manj opazovanj, tudi v različnem kontekstu (pri različnih predmetih), če pa želimo ugotoviti bolj specifične značilnosti razredne interakcije (stil postavljanja vprašanj, jasnost pri razlagi ipd.), so nujna obsežnejša opazovanja z upoštevanjem konteksta.

Pomembno je tudi časovno vzorčenje. Opazovanje lahko zajame šolske ure v celoti ali pa le v izsekih, ki so lahko sistematično izbrani (npr. uvodni del ure, razlaga ipd.) ali pa naključno (prvih 15 min). Časovno vzorčenje se seveda podreja problemom raziskovanja.

Druga metodološka zahteva je ustreznost instrumenta oz. opazovalnega sistema, ki ga uporabljamo. Pri tem gre na eni strani za skladnost sistema z namenom opazovanja: izberemo sistem, ki bo zagotovil reprezentacijo tiste realnosti, ki je predmet zanimanja.

Nadalje je pomembna jasnost kategorialnega aparata, izrazi morajo biti definirani, posamezne postavke reprezentativne, izčrpne, ekskluzivne in prepoznavne. Zagotovljena mora biti tudi neodvisnost in/ali kontrola konteksta, v katerem opazovanje poteka. Poleg tega so pomembni še vidiki, ki se nanašajo na praktičnost in uporabnost instrumenta, kar pomeni, da morajo biti postavke take, da si jih je mogoče hitro zapomniti, jih enostavno kodirati in enkodirati.

Ena od metodoloških zahtev zadeva opazovalce, način njihovega urjenja ter zahteva po skladnosti med različnimi opazovalci oz. zahteva po neodvisnosti rezultatov od značilnosti in usmerjenosti opazovalcev. Treningi opazovalcev so del raziskovalnega procesa, različni avtorji navajajo tudi postopek in način usposabljanja opazovalcev. Tako Flanders (1972) omenja 12 do 18 urno usposabljanje opazovalcev s pomočjo magnetofona in z diskusijo o neobičajnih problemih pri prepoznavanju postavk. Hall s sodelavci (1986) poroča o 3-tedenskem obdobju urjenja opazovalcev, kjer so se ti srečevali enkrat tedensko in razjasnjevali kategorije ter kriterije za uvrščanje. Cilj je bil, da bi dosegli vsaj 80 % skladnost med 6-imi opazovalci. Marentičeva (1987) omenja izkušnjo, da so študenti pedagogike obvladali prepoznavanje postavk po 2 - 3 urah dela v razredu (živo opazovanje). Ena od zahtev pri usposabljanju opazovalcev je trening na enakih enotah in z enakimi kategorijami, ki bodo uporabljene v raziskovalnem procesu. V postopku usposabljanja opazovalcev lahko koristno uporabimo tudi video in magnetofonske posnetke. Uporaba magnetofonskih posnetkov se za poznejšo analizo priporoča celo bolj kot uporaba video posnetkov (Parker in Gehrke, 1986). Video posnetki namreč ponazarjajo le en zorni kot dogajanja, zornih kotov pa je toliko, kolikor je opazovalcev. Še posebej za poznejše samoanalize učiteljev je video posnetek nendaraven, saj mu pokaže povsem drugačen zorni kot, kot ga je učitelj med uro sam doživljal. Omenjena avtorja zato priporočata magnetofonske posnetke, ki so "osvobojeni" fizične predstave in zato omogočajo bolj objektivno kategorizacijo in rekonstrukcijo razrednega dogajanja. Seveda nobena tehnologija ne more nadomestiti opazovanja "v živo". Dobro usposobljeni opazovalci prav tako ne morejo kompenzirati slabosti opazovalnega sistema, lahko pa preprečijo nekatere pomembne napake opazovanja.

Napake, ki so značilne za opazovanje razrednega dogajanja, lahko izvirajo v preveč širokih in ohlapnih postavkah, ki zahtevajo od opazovalcev veliko posploševanja, kar povzroči tudi neupravičene posplošitve.

Druga skupina napak izvira iz situacije, ko navzočnost opazovalcev (ali snemalca) popači, spremeni vedenje, ga naredi bolj zaželenega oz. primernega (še posebej, če učitelji poznajo cilj opazovanja).

Problem, ki nastopa ob opazovanju razredne interakcije in povzroča tudi napake, je "kult individualizma" (Hatton, 1985). Učitelji namreč gojijo individualistični pristop, avtonomijo in zasebnost v zaprtem razredu. Zasebnost je pogosto prav ljubosumno čuvana, tudi izkušeni učitelji neradi dovolijo hospitacije in opazovanja. Poučevanje se šteje skoraj za intimno delo, ki mu navzočnost tretje osebe (opazovalca) odvzame sproščenost, naravnost in s tem uspešnost. Večina učiteljev se počuti najbolje, če so v razredu sami z učenci. Še posebej nelagodno se počutijo ob navzočnosti svojih kolegov. Hargreaves (1980, cit. ga Hattonova, 1985) omenja kompetenčni strah ("competence anxiety"), ki izvira iz neustreznega usposabljanja, predvsem pa iz kompleksnosti nalog in vlog, ki jih ima učitelj in kjer za uspešno opravljanje vseh teh nalog in vlog ni jasnih kriterijev. Osamljenost, odsotnost opazovanja in kritične analize ta občutek negotovosti in strah pred javnostjo samo še krepijo. Tretja skupina napak izvira iz opazovalcev samih, pri njih se poleg specifičnih napak, značilnih za opazovanje razredne interakcije, pojavljajo tudi splošne napake opazovanja (napake centralne tendence, strogost ali blagost pri razvrščanju v kategorije, logična napaka). Med specifičnimi napakami je potrebno omeniti slabo izurjenost, vpliv opazovalčevih pričakovanj, stališč in vrednot v zvezi s poučevanjem, učitelji in učenci (npr. opazovalec, ki ima negativna stališča do učiteljevega dela, bo bolj kritično presojal in uvrščal učiteljevo vedenje v manj pozitivne kategorije). Pomembno lahko vplivajo tudi pričakovanja v zvezi s postavljenimi hipotezami raziskovanja, če je opazovalec z njimi seznanjen, ali če celo raziskovalec sam nastopa v vlogi opazovalca. Napake nastajajo tudi zaradi nestabilnosti opazovalcev, če opazovanje traja daljše obdobje: v teh primerih obstaja nevarnost, da se zmanjša njihova občutljivost. Na to opozarja že Flanders (1972, stran 211). Nekatere napake opazovanja izvirajo tudi iz konteksta, povzročajo jih posebnosti vsebin poučevanja, nepoznavanje teh posebnosti (npr. pri začetnem pouku branja ali pisanja), nagle spremembe v razredni aktivnosti ter hkratno dogajanje različnih aktivnosti, ko npr. del učencev samostojno opravlja določene naloge, učitelj pa se individualno ukvarja (razlaga, sprašuje) z drugim delom učencev. Napake v kategorizaciji se lahko pojavijo tudi zaradi nasprotujočih si elementov komunikacije (učitelj izreka hvalo, iz konteksta pa je razvidno, da gre za ironijo, za norčevanje).

Razredno dogajanje je izredno kompleksna situacija in vključuje vrsto dejavnikov, ki jih ni mogoče vselej kontrolirati. Prav zato je možnost napak še večja. Povsem izogniti se jim ni mogoče, vendar jih lahko z doslednim upoštevanjem metodoloških zahtev ublažimo, nekatere tudi preprečimo in tako povečamo veljavnost in zanesljivost opazovanja.

Če razpravljamo o zanesljivosti opazovanja, velja opozoriti na vsaj dva različna kazalca zanesljivosti: koeficient zanesljivosti (reliabilnosti) in skladnost med ocenjevalci (odstotek strinjanja med ocenjevalci). Erickson (1979, citirata ga Evertson in Green, 1986, str.185)

opozarja še na skladnost med opisom (deskripcijo), teorijo in jezikom, kar imenuje deskriptivna zanesljivost. Gre za to, ali je opis skladen z dejanskim dogajanjem, ali je jezik, ki ga opis uporablja, enoznačen in odraža dejansko dogajanje. Na citiranem mestu najdemo tudi opis ugotavljanja deskriptivne zanesljivosti, in sicer v obliki primerjave med posnetkom in zapisom. Če ima zapis opazovanja ustrezno deskriptivno zanesljivost (in veljavnost), potem si ob zapisu bralec lahko predstavlja (podoživlja) dogajanje (nekako tako kot radijski poslušalec nogometno tekmo ob poslušanju napovedovalca). Preverjanje deskriptivne zanesljivosti in veljavnosti lahko poteka tudi v diskusiji z vključenimi učitelji, kar je značilnost triangulacijskega modela.

Zanesljivosti opazovanja ne gre enostavno enačiti z veljavnostjo, saj lahko dobimo visok koeficient zanesljivosti ob povsem neusterznem načinu merjenja določenega pojava (konstrukta).

Prav omenjeno ugotavljanje deskriptivne zanesljivosti, še posebej ob vključitvi učiteljev v primerjavo zapisov in posnetkov, pa v bistvu preverja ne le zanesljivost, ampak tudi veljavnost opazovanja.

Veljavnost opazovanja je v veliki meri odvisna od kategorialnega aparata, od tipa kategorij, v katere opazovalci klasificirajo opazovano dogajanje. Hoge (1985) v svoji metaanalizi na temo veljavnosti neposrednega opazovanja vedenja učencev v razredu ugotavlja, da je veljavnost večja pri molarnih (splošnejših) kategorijah (npr. učenci so pozorni ali nepozorni), ter pri sestavljenih kategorijah (združene molekularne kategorije), najnižja pa je pri posameznih specifičnih molekularnih elementih opazovanja. Na drugi strani pa smo že omenili, da široke, molarne kategorije dopuščajo več prostora za subjektivnost opazovalcev.

Ko govorimo o veljavnosti, moramo opozoriti, da tudi pri opazovanju razredne interakcije razlikujemo različne vrste veljavnosti tega opazovanja.

Konstruktno veljavnost lahko definiramo kot mero ustreznosti merjenja pojava glede na to, kako je pojav (konstrukt) teoretično definiran.

Konstruktno veljavnost ugotavljamo na dva načina: s testiranjem konvergence med različnimi merami, ki naj bi ugotavljale "isto stvar", ter s testiranjem divergence med podobnimi merami, ki naj bi po teoriji merile različne pojave. Na tak način dobimo poleg konstruktne tudi diskriminativno veljavnost. Preprosto povedano: povprečni koeficienti med različnimi načini merjenja istega pojava morajo biti višji kot korelacijski koeficienti med merami, ki naj bi ugotavljale različne pojave.

Kriterijska veljavnost se nanaša na zvezo med merami opazovanja pojava in kriterijem. Kriteriji razredne interakcije so največkrat različni dosežki učencev, uspeh pri posameznih predmetih, mnenja (stališča) učencev o učiteljevem delu, motivacija učencev ipd. Hoge (1985, stran 474) navaja šest različnih raziskav, ki poročajo o zanesljivih in konsistentnih pozitivnih zvezah med molarnimi merami opazovanega vedenja učencev pri pouku ter med učnim

uspehom (npr. med "pozornostjo" učencev pri pouku in uspehom). Rezultati za molekularne mere so manj konsistentni. Zanesljive pokazatelje kriterijske veljavnosti dobimo tudi pri sestavljenih merah opazovanega vedenja.

Hoge (prav tam) omenja tudi tretmansko veljavnost (treatment validity) in jo definira kot občutljivost opazovalnega sistema za zaznavanje sprememb, ki nastanejo s sistematičnim vplivanjem (intervencijo, tretmajem). Ta vrsta veljavnosti je še posebej pomembna pri eksperimentalnih programih, kjer želimo ugotoviti, ali so ti vplivali na dimenzije razrednega dogajanja. Pomembne spremembe, ki jih z merami v opazovalnem sistemu zaznamo, naj bi bile dokaz te veljavnosti. Tudi ta vrsta veljavnosti je večja pri molarnih in še posebej pri sestavljenih kategorijah, kar je razumljivo, ker pride do seštevanja posameznih, sicer nepomembnih sprememb.

Hoge (citirano delo, stran 479) opozarja tudi, da obstaja verjetnost, da bomo dosegli boljšo veljavnost in zanesljivost opazovanja z uporabo znanih, preskušanih sistemov.

1.243 Sistemi opazovanja razredne interakcije

Omenili smo, da so se različni sistemi opazovanja razredne interakcije razvili z različnimi nameni, pri konstrukciji so izhajali iz različnih teoretičnih izhodišč, zato se med seboj opazno razlikujejo.

Evertson in Green (1986, stran 169) dajeta preglednico, kjer klasificirata štiri osnovne vrste sistemov opazovanja (sistemi kategorij, opisni sistemi, pripovedni /narativni/ sistemi in avdiovizualni posnetki) po štirih značilnostih: glede na tip in naravo sistemov, glede na metode zapisovanja in glede na namene.

Sistemi kategorij imajo natančno vnaprej določene kategorije, zato so to zaprti sistemi, ki ne upoštevajo, in ne dajejo podatkov o kontekstu, zanemarjajo tudi zveze med dogodki, ki jih zapisujejo v določenih časovnih intervalih, vendar naenkrat le en dogodek. Cilj je običajno ugotavljanje splošnih značilnosti poučevanja.

Na drugem koncu klasifikacije pa so pripovedni sistemi, ki temeljijo na nestrukturiranih zapisih (dnevnik, ankdotski zapisi). To so povsem odprti sistemi, brez vnaprejšnjih kategorij, upoštevajo kontekst in zveze med dogodki, cilj je ugotavljanje vzorcev vedenja v specifičnem kontekstu.

Avdiovizualni posnetki v bistvu ne predstavljajo posebnega sistema, tehnika pa omogoča naknadno rekonstrukcijo in uporabo kateregakoli sistema, glede na cilje. Zaradi načina "zamrznitve" dogodkov gre za neselekcioniran zapis, ki zajema vse dogodke v danem kontekstu.

Sistemi se med seboj razlikujejo tudi po opazovalnih enotah, ki so lahko specifične, elementarne (molekularne) ali kompleksne, splošne (molarne), lahko so postavljene induktivno, npr. s faktorsko analizo, ali deduktivno. Lahko so opisne ali ocenjevalne, vezane na časovno enoto ali na naravni tok dogajanja.

Kot smo že omenili, so sistemi nastajali za potrebe ali kot rezultat obsežnih raziskovalnih projektov. Poleg znanega Flandersovega sistema interakcijske analize (FIAS), poznamo še njegovo izpeljanko VICS (Verbal Interaction Category System, cit. po Marentič, 1987, stran 40), ter vrsto drugih sistemov za opazovanje razredne interakcije.

Navajam nekaj znanih:

- Brophy-Evertson Observation System (citirano po Mittman, 1985);
- Diadni interakcijski sistem (Brophy in Good, 1978);
- Five Minute Interaction - FMI (Stallings, 1977, navaja jo Ghory, 1984);
- OSCAR (Observation Schedule and Record), Medley, citiram po Marentičevi, 1987;
- RAMOS in APPLE sistema, uporabljena v BTES - Beginning Teacher Evaluation Study (Brophy in Good, 1986);
- STOS in modificirani STOS (Science Teaching Observation Schedule, citirano po Hinton, 1985);
- TBI (Teacher Behaviors Inventory, citira ga Erdle, 1985);
- TTEP - opazovalni sistem v Texas Teacher Effectiveness Study, navajata ga Evertson in Green, 1986.

Poleg kategorij iz znanih sistemov za opazovanje razredne interakcije, pa so podatki marsikdaj predstavljeni tudi kot stil poučevanja. Pod tem izrazom razumemo kombinacijo določenih načinov učiteljevega vedenja, načinov ustvarjanja čustvenega in delovnega vzdušja. Stil pomeni pogostost in dominantnost določenih oblik učiteljevega vedenja, običajno je predstavljen v obliki bipolarnih dimenzij. Znane so različne tipologije, v angloameriški literaturi najpogosteje zasledimo:

avtoritativni stil (Lewin)	-----	demokratični stil
direktivni stil (Flanders)	-----	indirektni stil
dominacijski stil (Anderson, H.)	-----	integrativni stil
tradicionalni stil (Plowden Report)	-----	progressivni stil
tradicionalni stil (Bennett)	-----	odprti stil

strukturiran stil (Stallinigs in Kaskowitz)	-----	fleksibilni stil
na učitelja naravnan stil (Withall)	-----	na učence naravnan stil

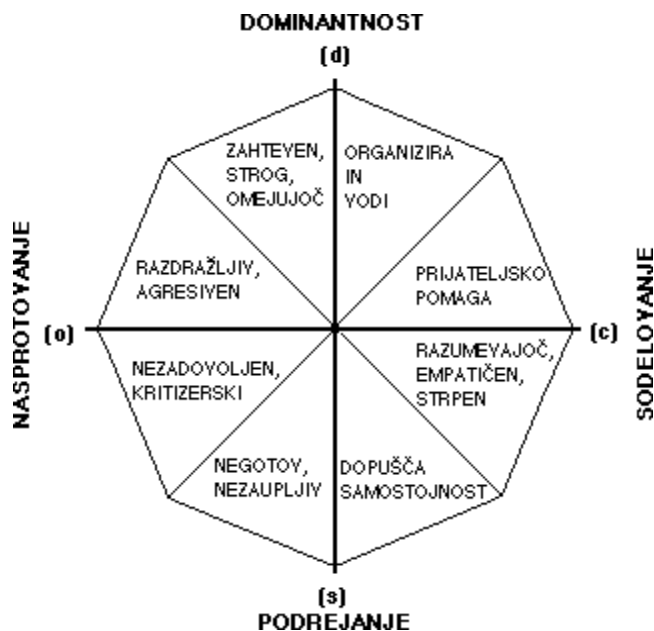
Tipologije niso nujno dihotomne, nekatere imajo tudi več dimenzij. Ena novejših je npr. "mapa interakcijskih dimenzij" (clusters), kakor so jo razvili in uporabili na Univerzi v Utrechtu (Wubbels in Hermans s sodelavci, 1984 - 1988). To je seznam interakcijskih vidikov učiteljevega vedenja in zajema tiste oblike, ki se izražajo v interakcijah med osebami, ki komunicirajo v razredu.

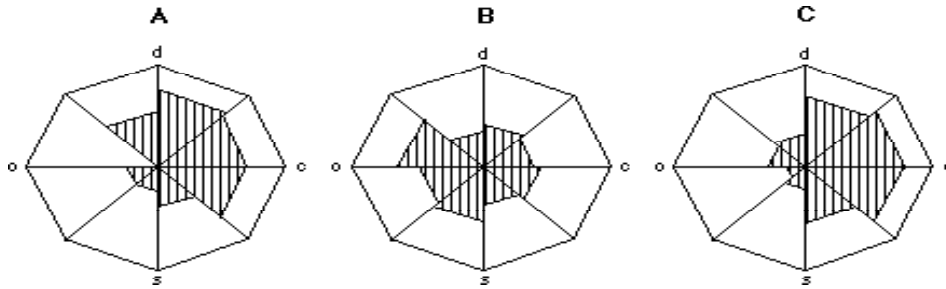
Dimenzije so predstavljene v obliki kroga ("pie chart" - Wubbels, 1986), ki je razdeljen na osem enakih sektorjev. Bližina sektorjev pomeni tudi večjo podobnost. Mapo predstavljam na SLIKI 1.243.1.

Tudi rezultate opazovanja razredne interakcije je možno predstaviti v tej obliki ter na njej zaznamovati izraženost subskal pri določenem učitelju oz. v določeni situaciji. (Nekatere značilne profile prav tako predstavljam na SLIKI 1.243.1)

SLIKA 1.243.1: Dimenzije učiteljevega interakcijskega vedenja

(povzeto po Wubbels in sod., 1986 in Hermans s sod., 1988)





Sliki A in B predstavljata percepcijo interaktivnega vedenja učiteljev s strani učencev, in sicer je na sliki A percepcija učitelja z visokimi kognitivnimi dosežki učencev, slika B pa predstavlja percepcijo učitelja z nizkimi kognitivnimi dosežki. Na sliki C je struktura interakcijskega vedenja "idealnega učitelja", kakor si ga predstavljajo bodoči učitelji. (Wubbels in sod., 1986)

Posamezni sistemi opazovanja razredne interakcije se med seboj razlikujejo tudi po ravni analize razrednega dogajanja. Kyriacou (1985) razlikuje tri komplementarne ravni analize, in sicer:

- zunanjo raven (opazovanje objektivnega dogajanja v kontekstu zunanjih pogojev, npr. ugotavljanje časa, ko so učenci resnično zaposleni z učnimi aktivnostmi (active learning time - ALT));
- pedagoška raven analize se posveča didaktično-metodičnim načelom, načinom organizacije in vodenja pouka, uporabi različnih pripomočkov in učnih spretnosti;
- psihološka raven analize pa je usmerjena predvsem k psihološkim procesom, ki jih poučevanje sproži (pozornost, mišljenje, spominski procesi, pričakovanja, motivacija) in ki vplivajo na učenje.

To, da se različni sistemi opazovanja razredne interakcije med seboj razlikujejo, ni prav nič narobe, če seveda vsak zase ustrezajo osnovnim metodološkim kriterijem. Weinstein (1983, citirata ga Evertson in Green, 1986, stran 165) celo meni, da je različnost sistemov prednost za proučevanje razrednega dogajanja. Težko je namreč trditi, da je en vidik razrednega dogajanja pomembnejši od drugega. Bolje je, da resničnost, ki jo želimo spoznati, opazujemo iz različnih perspektiv, saj tako samo izpopolnjujemo naše razumevanje te realnosti.

Različni sistemi opazovanja dajejo poudarek različnim ravnam, kakor jih opredeljuje Kyriacou (1985). Največkrat citirani in tudi najpogosteje uporabljeni Flandersov sistem opazovanja razredne interakcije povezuje, predvsem pa omogoča komplementarnost vseh treh ravni.¹⁸

¹⁸ Štetje pogostosti in možnost določanja trajanja posameznih sestavin razredne interakcije zagotavlja zunanjo raven analize. Zaporedje, prisotnost in odsotnost določenih oblik interakcije nam daje informacijo na pedagoški ravni, istočasno pa nam prisotnost in trajanje nekaterih elementov razredne interakcije (npr. vprašanja višje

1.244 *Flandersova analiza razredne interakcije*

V že omenjeni klasifikaciji opazovalnih sistemov lahko Flandersov sistem uvrstimo med kategorialne sisteme z zaprtim (omejenim, vnaprej določenim) številom opazovalnih enot, ki jih štejemo in ne merimo. Kategorizacija se običajno izvaja sproti ("v živo"), vsako obliko obnašanja je nujno uvrstiti v eno izmed predvidenih kategorij, ne glede na kontekstualne posebnosti.

Sam Flanders (Flanders, 1972)¹⁹ je svoj sistem opazovanja poimenoval "analiza interakcije" in opredelil namen: "kvantitativno ugotavljanje kvalitativnih vidikov verbalne komunikacije" (stran 202). Sistem je zgrajen na predpostavki, da je večina komunikacije v razredu verbalnega značaja. Zanimarjena je vsa neverbalna komunikacija, prav tako je zanemarjena vsebina informacij ter nekateri vidiki organizacije pouka.

Bistvo tega sistema je razdelitev besedne komunikacije v razredu na pet sklopov:

- učiteljevo odzivanje (reakcije);
- učiteljeva iniciativa;
- učenčevo odzivanje (reakcije učencev);
- iniciativa učencev;
- tišina in zmeda (nejasna komunikacija).

Flanders je kategorije za opazovanje najprej opredelil dokaj na kratko, kasneje pa jih je v priročniku za opazovanje podrobneje opredelil.²⁰ Tudi v različnih raziskavah so posamezne kategorije še dopolnjevali, pojasnjevali in razgrajevali, ne da bi okrnili bistvo sistema: sedem kategorij pripada učitelju (3 odzivanju, 4 iniciativi), dve učencem (ena odzivanju in ena iniciativi), ena pa tišini in nejasni komunikaciji (zmedi).

Flanders (1972, stran 202) citira prvotni opis kategorij, iz neobjavljenega priročnika za opazovalce, iz leta 1960:

Učiteljev govor

1. sprejemanje čustev učencev
2. hvali ali spodbuja aktivnosti učencev
3. sprejema in uporabi ideje učencev

ravni, divergentna vprašanja, iniciativa učencev, sprejemanje učenčevih čustev) omogoča tudi sklepanje o psiholoških procesih, ki jih pouk sproži.

¹⁹ Citiram Flandersov prispevek v zborniku *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, ed. Bruce J. Biddle and W.J. Ellena, 1964, v prevodu "Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika", Svjetlost Sarajevo, 1972. Uporabila sem izvornik in prevod, citate navajam iz prevoda.

Naslov Flandersovega prispevka je "Neki odnosi između nastavničkog uticaja, učeničkih stavova i uspjeha" (strani 201 - 231). V prispevku predstavlja svoje prve raziskave z uporabo opazovanja v razredu ter citira svoja manj znana in neobjavljena dela (npr. navodila za opazovalce) iz let 1959, 1960 in 1961.

²⁰ Originalno verzijo Flandersovih kategorij iz priročnika (Flanders: *Handbook on the use of FIAS*, 1970) navaja E. Stones v svojem delu *Psychology of Education*, 1983, strani 124-125. Prevod originalne verzije najdemo tudi v knjigi B. Marentič-Požarnikove "Nova pota v izobraževanju učiteljev", 1987, str. 39.

4. postavlja vprašanja
5. razlaga, navaja dejstva ali mnenja
6. daje navodila
7. kritizira

Govor učencev

8. odgovori učencev
9. iniciativa učencev
10. tišina ali zmeda (nejasna komunikacija)

V začetku je bil sistem uporabljen za ugotavljanje, ali imajo nekateri elementi razredne interakcije povezavo s stališči učencev do učiteljev in šolskega dela. V drugi študiji je Flanders s sodelavci ugotavljal vpliv razredne interakcije na uspeh učencev pri posameznih učnih predmetih, v poznejšem obdobju pa je sistem opazovanja uporabil za ocenjevanje poučevanja ter za osnovno in dopolnilno izobraževanje učiteljev.

Bistvo uporabe Flandersove sheme interakcijske analize (FIAS) v razredu je zapisovanje posameznih kategorij, in sicer vsake tri sekunde, v zaporedju, kakor se pojavljajo. Pozneje jih je mogoče prenesti v posebne matrice, ki predstavljajo zaporedje sekvenc (npr. ali samostojni izjavi učenca sledi upoštevanje te ideje, pohvala, odobravanje, ali morda graja).

Ena pomembnih ugotovitev Flandersa in sodelavcev je neustrezna struktura razredne interakcije. Preveč je pobud in govora učiteljev in premalo pobud in dajavnosti učencev. Iz številnih opazovanj je Flanders postavil "zakon dveh tretjin": dve tretjini komunikacije v razredu pripadata učitelju, vsem učencem skupaj pa le preostala tretjina. Nekateri podatki dajejo še manj ugodno sliko.

Sinteza različnih Flandersovih opazovanj v 31-ih razredih, s skupnim številom 110.644 zabeleženih interakcij daje naslednjo strukturo razredne interakcije.²¹

²¹ Vir: N. Flanders: "Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement", 1965, cit. po J. Brophy in Th. Good, 1986, str. 334.

Struktura razredne interakcije (po Flandersovih raziskavah)

KATEGORIJA	DELEŽ (%)
1. sprejema čustva učencev 2. hvali, spodbuja 3. sprejme in uporabi ideje učencev	0,12 1,28 5,51
skupaj indirektna komunikacija	6,91
4. postavlja vprašanja 5. razlaga 6. daje navodila 7. kritizira	10,90 37,67 6,54 3,15
skupaj direktna komunikacija (6. in 7.)	9,69
skupaj UČITELJ	65,17
8. učenci odgovarjajo 9. iniciative učencev	15,70 7,76
skupaj UČENCI	23,46
10. tišina, zmeda	11,36

Flanders je posebno pozornost namenil direktivnosti in indirektnosti učiteljeve komunikacije. Direktivnost mu predstavlja usmerjanje (tudi avtoritativno) aktivnosti učencev in se izraža predvsem v dajanju navodil in kritiki, indirektnost pa v upoštevanju učencev, v sprejemanju njihovih čustev, v sprejemanju in upoštevanju njihove iniciative, v pozitivni povratni informaciji. Indirektnosti in direktivnosti sicer ni mogoče enačiti z demokratičnostjo in avtoritativnostjo učiteljev, lahko pa ugotovimo podobnosti. Nekatere raziskave so povezanost obeh značilnosti tudi potrdile (npr. Ryans, 1960, Čampa, 1980).

Flanders je v začetnem obdobju med značilnosti direktivnega vedenja učiteljev uvrščal tudi razlago (poučevanje), pozneje pa je to kategorijo izpustil. V različnih prispevkih (Flanders, 1972, stran 211, B.M.Požarnikova, 1980, stran 23) lahko zasledimo dva načina določanja indeksa direktivnosti:

a) $i/d = (1+2+3+4) : (5+6+7)$

b) $corr. i/d = (1+2+3) : (6+7)$

Varianta b) se pogosteje uporablja, ker je manj odvisna od tistih oblik komunikacije, ki so specifične za vsebino (predmet) poučevanja. Indeks indirektnosti je večinoma manjši od 1, Flanders (1972, stran 215) navaja vrednosti oz. razpon za najbolj indirektno učitelje (od 0, 01 do 11, 0, večinoma nad 1, 0), ter za najbolj direktivne (od 0, 10 do 2, 0, večinoma pod 0, 4). Ob tem navaja še ugotovitev, da je razpon pri indirektnih učiteljih večji, iz česar sklepa, da so ti učitelji bolj prožni in se v večji meri prilagajajo oblikam aktivnosti in situacijam v razredu. Indirektni učitelji tudi bolj pozorno spremljajo aktivnost učencev in pogosteje izkoriščajo njihove izjave - brez posebne razlage jih vključujejo v vsebino komunikacije. Poleg tega postavljajo obsežnejša vprašanja in dobivajo od učencev tudi obsežnejše odgovore. Pri direktivnih učiteljih pa je opaziti več kratkih vprašanj in temu odgovarjajočih kratkih odgovorov.

Najbolj direktivni učitelji imajo tudi več disciplinskih problemov, pogosteje prekinjajo razlago z dajanjem navodil ter z grajo, ki je namenjena učencem. V povprečju so direktivni učitelji trikrat pogosteje uporabili grajo, kakor indirektni. Kljub nekaterim izrazitim razlikam med direktivnimi in indirektnimi učitelji je težko reči, da je neki učitelj samo tak ali drugačen. Flanders (citirano delo) omenja, da je vsak učitelj hkrati direktiven in indirektno, razlike med posameznimi učitelji so predvsem v kombinaciji in trajanju direktivnih ter indirektnih oblik interakcije. Razlike v kritičnih oblikah razredne interakcije (kategorije 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9) se gibljejo tudi do 30 %.

Razlike med učitelji nastopajo tudi v načinih vzpostavljanja avtoritete in nadzora. Direktivni učitelji vzpostavljajo nadzor in avtoriteto na direkten način ("ne smeš", "naredi", "kaj sem naročila", ...), indirektni pa z upoštevanjem učenčeve osebnosti omogočajo, da se učenci sami kontrolirajo, da sami prevzemajo del odgovornosti za svoje delo.

Poleg določanja direktivnosti in indirektnosti omogoča Flandersov sistem opazovanja razredne interakcije še določanje nekaterih drugih indeksov, delnih vsot, deležev in zaporedja posameznih elementov interakcije.

Brophy in Good (1986, stran 335) navajata še naslednje:

- vsota indirektnosti (1+2+3+4),
- vsota vprašanj,
- vsota učiteljevega govora (vsota kateg. od 1 do 7),
- vsota restriktivnosti (6+7),
- vsota pohval,
- vsota restriktivnih povratnih informacij (6 ali 7, ki sledita kategorijama 8 ali 9),
- fleksibilnost (razpon indeksov direktivnosti za posamezne učitelje pri različnih urah, pri čemer najnižji i/d odštejemo od najvišjega).

Poleg kvantitativne je seveda možna in pomembna še kvalitativna analiza podatkov, ki jih dobimo z opazovanjem. Tako npr. podatek, da je pri neki uri velik obseg navodil (kateg. 6)

pove ne le to, da je pouk močno voden, ampak tudi to, da učenci ne delajo samostojno, da so obdobja njihovega aktivnega dela kratka. Visoka pogostost navodil največkrat pomeni tudi, da daje učitelj veliko proceduralnih navodil, kar pomeni v bistvu izgubo časa, ki bi bil sicer namenjen razlagi, vprašanju, razmišljanju, odgovorom in samostojnemu delu.

Implicitno dovoljuje podatek o visoki direktivnosti sklepanje o nizki vrednosti ALT (čas aktivnega učenja).

Flanders je bil s svojim sistemom opazovanja med prvimi, ki je objektiviziral in kvantificiral opazovanje razredne interakcije. Brophy in Good (1986, stran 336) celo menita, da je na tem področju prehiteval svoj čas. Opozoril je na posebnosti razredne interakcije pri različnih predmetih (matematika v primerjavi z družboslovnimi predmeti), ter na vpliv razredne interakcije na odnos (stališča) učencev do šole ter tudi na uspešnost učencev pri posameznih predmetih. Opozoril je tudi na dejansko obojesmerno vplivanje (interakcijo) v razredu, saj je ugotovil, da npr. stopnja sposobnosti učencev in njihova motivacija vplivata na stopnjo direktivnosti učiteljev.

Tako ni čudno, da je bil njegov sistem uporabljen v številnih raziskavah, še posebej v 70. letih.

Flandersov sistem je mogoče analizirati tudi z bolj kritičnim očesom in najti nekatere pomanjkljivosti.

Ena od teh je nerazlikovanje vsebine komunikacij znotraj posameznih kategorij. Kategorije obsegajo dokaj širok razpon vedenja: tako je npr. v kategoriji 2 zaobsežena pohvala ne glede na to, ali gre za enostavno pritrditev pravilnemu odgovoru ali pa za pohvalo posebno dobro opravljene naloge. Enako ne razlikuje med enostavno kritiko nepravilnega odgovora in med grajo neprimerne vedenja. Znotraj kategorije 6 (daje navodila) ne razlikuje med navodili v zvezi z učnimi aktivnostmi ter med organizacijskimi in proceduralnimi navodili.

Prav tako sam sistem ne zagotavlja razlikovanja med komunikacijo, ki je posledica slabših ali boljših sposobnosti učencev, ter med tisto, ki je posledica slabšega ali boljšega dela učitelja. Tako lahko npr. veliko vprašanj nižje ravni pomeni neusposobljenost učitelja za postavljanje zahtevnejših vprašanj, lahko pa tudi nizek nivo sposobnosti in znanja učencev. Veliko iniciativ učencev je lahko posledica sposobnosti in iniciativnosti učencev samih, lahko pa je posledica spodbudnega odnosa učitelja do njihovih iniciativ.

Naslednja pomanjkljivost je problem zapisovanja v določenih časovnih presledkih (3 sekunde, 5 sekund), namesto da bi zapisovanje sledilo naravnemu toku dogajanja.

Sistemu očitajo (npr. Biddle, J.B. in Anderson, D.S., 1986, stran 233) še nekatere pomanjkljivosti, kot so npr. majhni vzorci (malo učiteljev, malo opazovanj), ki ne dopuščajo posploševanja, nadalje neupoštevanje nekaterih pomembnih spremenljivk ipd.. Vendar teh

pomanjkljivosti ni kriv Flandersov sistem opazovanja, ampak raziskovalci, ki ne upoštevajo osnovnih metodoloških zahtev.

Vrsto resničnih pomanjkljivosti, ki smo jih omenili, je mogoče vsaj omiliti, če že ne odpraviti, z doslednim upoštevanjem splošnih metodoloških načel, z upoštevanjem zahtev, ki jih je postavil že Flanders sam ter z natančnejšo razlago ali razčlenitvijo nekaterih preširokih kategorij. Primer tako dopolnjene sheme za opazovanje razredne interakcije navaja B.M.Požarnikova (1980, stran 22), ko so v opisani raziskavi razširili kategorije 2, 3 in 9, in sicer:

- 2.1 kratka pohvala,
- 2.2 razširjena pohvala, izrazito odobravanje.
- 3.1 učitelj sprejme in ponovi učenčev idejo,
- 3.2 učitelj sprejme in dalje razvija učenčev idejo.
- 9.1 samostojne izjave učencev, ki jih je spodbudilo učiteljevo vprašanje, vendar predstavljajo nov pogled na problem, učitelja.
- 9.2 samostojne izjave učencev, ki jih ti izrazijo brez neposredne pobude učitelja.

V novejših raziskavah je razčlenjena tudi kategorija 4 (postavljanje vprašanj), in sicer največkrat na tri podkategorije:

- 4.1 nižji nivo vprašanj (vprašanja zahtevajo le reprodukcijo ali prepoznavanje naučenega, podatke, datume, dejstva, ...)
- 4.2 vprašanja, ki v odgovoru zahtevajo razumevanje, uporabo, analizo, sintezo, vrednotenje:
 - 4.2.1 na konvergentni ravni,
 - 4.2.2 na divergentni ravni.

S takimi dopolnitvami pridobiva sistem nove dimenzije, ki prispevajo k odstranitvi nekaterih izrazitih pomanjkljivosti. Seveda pa kljub vsem dopolnitvam ostaja to kategorialni sistem z vsemi značilnostimi (pomanjkljivostimi) teh sistemov.

Ne glede na to pa ima uporaba tega sistema prednost, ki smo jo že omenili (Hoge, 1985), in sicer je to poznan, preskušen sistem, ki ga ni potrebno vedno znova podrobno opisovati, ki ne potrebuje veliko razlage in si ga je zato mogoče sorazmerno hitro zapomniti, rezultati pa so primerljivi z že poznanimi.

1.250 Vpliv razredne interakcije na učence

Če še nadalje izhajamo iz paradigme PROCES - PRODUKT, se moramo ustaviti še pri njenem drugem delu: pri "produktih".

Med produktne spremenljivke največkrat uvrščamo učno uspešnost učencev, dosežke učencev na različnih testih znanja, nadalje njihov odnos do šole in učenja, stališča in njihovo učno motivacijo.

Tudi v poskusih definiranja učinkovitosti učiteljev se omenja prispevek učiteljev pri socializaciji učencev in spodbujanju njihovega osebnostnega, kognitivnega in afektivnega razvoja ter pri uspešnosti učencev pri doseganju ciljev, ki jih zastavlja šola.

Ko sem govorila o različnih tipih raziskav znotraj paradigme PROCES - PRODUKT, sem pri drugi skupini raziskav navedla nekatere značilnosti raziskav, ki po svoji zasnovi najbolj ustrezajo imenu paradigme, saj iščejo zvezo med različnimi sestavinami učiteljevega dela in vedenja (proces) ter med kriteriji (produkt), to je med učinki pri učencih. V tem poglavju pa želim podrobneje predstaviti nekatere raziskave iz te skupine ter najti njihove skupne značilnosti. Pri obravnavi izhajam iz interakcijskega stališča, kar pomeni, da predpostavljam, da so dosežki (kognitivni in socialni) učencev rezultat različnih vplivov, od katerih je učiteljevo delo samo eden od njih.

Nadalje predpostavljam, da deluje vrsta družbenih, organizacijskih in socialnih dejavnikov tako na učiteljevo delo kakor tudi na vedenje in dosežke učencev. Tako procesne, kakor tudi produktne spremenljivke so torej v bistvu odvisne spremenljivke, ki delujejo v sočasni interakciji.

To predpostavko potrjujejo raziskave o zanesljivosti (reliabilnosti) učnih dosežkov učencev kot mere učiteljeve učinkovitosti. Zanesljivost je zelo nizka, isti učitelji dosegajo (pri učencih) v različnih okoliščinah zelo različne rezultate.

Naslednja predpostavka, iz katere bom izhajala pri obravnavi, je razlikovanje med različnimi učinki učiteljevega dela. Navadno govorimo o vsaj dveh skupinah učinkov: o kognitivnih in nekognitivnih učinkih. Predpostavljam, da posamezni načini učiteljevega dela ne vplivajo enako na vse učinke, zato je ni mogoče govoriti o enem samem ustreznem načinu učiteljevega dela, saj lahko en način interakcije (npr. postavljanje konvergentnih vprašanj) vpliva na dobre rezultate učencev na testih znanja (kjer prav tako prevladujejo konvergentna vprašanja), ob tem pa ta oblika interakcije celo negativno deluje na določene elemente motivacije: na radovednost, željo po samostojnem raziskovanju, pa tudi na odnos do učenja kot procesa pridobivanja znanja.

Kadar uporabimo izraz "rezultati (učinki) šolanja", večinoma pomislimo na znanje, uspešnost, manj pa smo pozorni na druge učinke, ki smo jih v dihotomni delitvi imenovali nekognitivni učinki. Mednje uvrščamo predvsem stališča, odnos do šole in učenja, samopodobo,

izobrazbene aspiracije, storilnostno motivacijo, mesto kontrole (oz.nadzora). Poleg kategorije nekognitivnih učinkov zasledimo tudi nekoliko ožjo, podrejeno kategorijo, in sicer socialni rezultati šolanja (Bar-Tal, 1978, stran 150: "social outcomes of the schooling process"). Socialni rezultati obsegajo stališča, prepričanja (o sebi in o drugih) ter socialno vedenje. "To so tiste socialne reakcije učencev, ki so naučene ali preoblikovane pod vplivom učenčeve navzočnosti oz. bivanja v šoli" (Bar-Tal, prav tam).

Iz definicije izhaja, da so socialni rezultati, med njimi tudi stališča, pod vplivom šolskega okolja, tudi razredne interakcije. Pri tem lahko gre za načrtovano vplivanje (tudi eksperimentalno), veliko pa je vplivanja (žal pogosto v negativni smeri), ki ni načrtovano, ki se ga pogosto učitelji ne zavedajo in ga niti ne poznajo.

Bar-Tal (1978) in še nekateri drugi avtorji (Croucher, 1981, Glasman in Biniaminov, 1981) ugotavljajo, da je področje socialnih učinkov šolanja relativno zanemarjeno, ker:

- jih je težko opredeliti in se zanje pojavljajo različne definicije, učinki so predstavljeni kot rezultat merjenja s povsem različnimi instrumenti;
- ni ustreznih instrumentov, ki bi zadovoljili vsem merskim karakteristikam, poleg tega je težko izmeriti učinke, ki so izključno produkt šolanja oz. razredne interakcije;
- jih je težko opredeliti izključno kot odvisno spremenljivko;
- jih največkrat tudi ni med cilji šol in vzgojno-izobraževalnih programov, niti med cilji planiranega dela učiteljev (če pa so, so v zelo splošni, ohlapni obliki, op.C.P).

Šolsko okolje, kjer učenci preživijo precejšen del svojega časa, ima pomemben vpliv na vse kategorije socialnih reakcij (učinkov). Tako Minuchin in drugi (citira jih Bar-Tal, 1978, stran 152) ugotavljajo, da se učenci različnih šol bolj razlikujejo v socialnih rezultatih kakor v učni uspešnosti. Sploh imajo nekognitivni učinki šolanja po mnenju omenjenih raziskovalcev večji vpliv na nadaljnje šolanje in življenje kakor npr. kognitivni učinki.

Vpliv nekognitivnih, tudi socialnih učinkov šolanja na poznejšo uspešnost je posreden (preko kognitivnih spremenljivk) in neposreden. Tako lahko pozitivna prepričanja in stališča o samem sebi, o svojih zmožnostih, pozitivno vplivajo na izkoriščanje intelektualnih zmogljivosti, pozitivna stališča do šole in učiteljev pa na večjo motivacijo in s tem na boljše učne rezultate. Negativna stališča, posebej še negativno socialno vedenje, pa je lahko tudi neposredna ovira za uspešno šolsko delo.

Seveda delovanje šole in razredne interakcije na kognitivne in nekognitivne učinke pri učencih ni vselej neposredno in enostavno. Odnos med poučevanjem in učenjem je poenostavljen, če ne upošteva dinamike socialnih odnosov v razredu. Vse učiteljevo ravnanje v razredu namreč deluje v socialnem kontekstu, zato ne moremo govoriti o enostavnem vplivanju učitelja na učenca (posameznika). Raziskave zato upoštevajo razred kot enoto raziskovanja in s tem izločijo posebnosti učenca posameznika.

V gradivu za Konferenco o izobraževanju učiteljev v okviru projekta CERI (pri OECD) v Novem Sadu oktobra 1988 so avtorji zapisali, da v raziskavah proces-produkt izraz PRODUKT pomeni kratkoročni in dolgoročni intelektualni in socialni razvoj učencev.

Učinke lahko torej delimo še na kratkoročne in dolgoročne, ki niso nujno v sozvočju, ampak si lahko celo nasprotujejo. Mulcahy in Cork (1985) poročata o ugotovitvah, da dajejo direktivni učni postopki, tj. vodeno in strukturirano učno delo, boljše rezultate učencev na testih znanja, ob tem pa imajo bolj pozitivna stališča do šole in kažejo več radovednosti in samostojnosti pri pridobivanju znanja tisti učenci, ki so bili deležni manj direktivnega, svobodnega poučevanja (open teaching). Rezultati opozarjajo ne le na razlike med posameznimi učinki, ampak tudi na potrebo po sintezi, po iskanju takih (verjetno prožnih) postopkov, ki bodo zagotavljali oboje, saj ni mogoče žrtvovati dolgoročnih učinkov zaradi doseganja kratkoročnih, pa tudi ne obratno.

Preden preidemo k obravnavi vplivov razredne interakcije na učne rezultate, moram omeniti še pojav percepcije elementov interakcije pri učencih. Če govorimo o tem, kako učenci doživljajo šolo, pouk, učitelje, ne moremo mimo izrazov in pojavov, kot so vzdušje v razredu (razredna klima).

Doživljanje psihosocialnih karakteristik razreda, kar imenujemo tudi razredno vzdušje, ima namreč statistično pomembno napovedovalno vrednost za kognitivne in nekognitivne rezultate učencev.

V strokovni literaturi zasledimo različne opredelitve razrednega vzdušja. Tako npr. eden od pionirjev na tem področju Withall (citirano po Chavez Chavez, 1984, stran 240) opredeljuje socialno-emocionalno vzdušje v razredu kot interakcije med učenci ter med učiteljem in učenci.

Brataničeva (1978, stran 508) govori o čustvenem vzdušju: "Čustveno vzdušje v razredu je nekaj, kar je po svoji naravi neoprijemljivo, njegove kvalitete je mogoče doživeti, občutiti in ne videti. Pod izrazom čustveno vzdušje razumemo čustveni ton, ki je prisoten v učnem procesu, v odnosih med učiteljem in učenci, ter med učenci. Razredno vzdušje soustvarjajo učitelji in učenci, močan vpliv pa imajo učitelji z načinom komunikacije - verbalne in neverbalne."

M. Čudina (1985, stran 134) opredeljuje razredno vzdušje kot "rezultat učiteljevega dela, načinov njegove komunikacije z učenci, uporabe različnih postopkov, uporabe pohvale, graje, nagrade, kazni."

Tudi ta opredelitev ni najboljša, saj govori le o dejavnikih vplivanja, ne pojasnjuje pa pojava kot takega.

V raziskavah nastopa razredno vzdušje kot odvisna, neodvisna, pa tudi kot mediacijska spremenljivka. Obravnava je različna glede na dimenzije razrednega vzdušja, pa tudi glede na instrumente (mere), s katerimi skušajo posamezni raziskovalci pojasniti ta konstrukt.

Nedvomno imamo pri razrednem vzdušju opravka s sestavljeno spremenljivko, ki vključuje različne dimenzije, zato se pojavljajo tudi različni načini ugotavljanja, različni instrumenti za merjenje razrednega vzdušja.²²

Skladno s pojmovanjem in vključevanjem različnih dimenzij zasledimo razprave o šolskem vzdušju, razrednem vzdušju, tudi o vzdušju med učitelji, vzdušju med učenci.

V nadaljevanju bom omenila nekatere razprave, raziskave in ugotovitve, ki iščejo povezavo med razredno interakcijo, razrednim vzdušjem in učinki pri učencih.

Rezultati, ki jih navajajo G. Anderson s sodelavci (1969), Anderson C. (1982) ter Chavez Chavez (1984), so dokaj konsistentni: dimenzije šolske in/ali razredne klime so odvisne od načinov učiteljevega dela in vplivajo na kognitivne in nekognitivne rezultate pri učencih. Model vplivanja je interakcijski, saj določene značilnosti šolskega dela vplivajo tako na vzdušje kakor tudi na rezultate.

Med raziskavami, ki jih pregledno navaja C. Andersonova (1982, strani 390-398), sem bila še posebej pozorna na tiste, ki so kot enega izmed elementov šolskega vzdušja oz. kot neodvisno spremenljivko upoštevale stališča in prepričanja učiteljev. Ugotovila sem, da rezultati tam, kjer je ta spremenljivka vključena, konsistentno kažejo na pozitiven vpliv stališč na učne dosežke učencev. Obenem pa so pozitivna (napredna) stališča učiteljev povezana še z večjim zadovoljstvom učiteljev, z večjo zavzetostjo za pedagoško delo in s pozitivnimi pričakovanji učiteljev. Tako npr. Cort (1979, citira ga Andersonova, 1982) ugotavlja, da so elementi razrednega vzdušja (LEI) v pozitivni povezavi s stališči učiteljev ter s tem, kako učenci percipirajo učne aktivnosti. Razredno vzdušje je bilo ocenjeno tem bolje, čim manj tradicionalna in kontroli naklonjena stališča so imeli učitelji in čim manj so učenci doživljali šolo kot pritisk s poudarkom na ocenah.

Raziskave o šolskem vzdušju so bile spodbuda za gibanje "uspešne šole", katerih začetnik je bil Rutter s sodelavci. Znana je njihova raziskava "15.000 ur" (1979).

Pomanjkljivost večine raziskav o šolskem vzdušju je njihova opisnost, zato zanesljivih odgovorov o vzročnih zvezah med dejavniki šole, razrednim vzdušjem ter vedenjem in dosežki učencev ne dajejo. Chavez Chavez (1984) zato priporoča, da bi bilo koristno, če bi

²² Najbolj znana instrumenta sta:

- MCI (My Class Inventory) - "Moj razred"

Vprašalnik je sestavljen iz petih lestvic po devet trditev tipa "se strinjam - se ne strinjam". Lestvice so: tekmovanje, težavnost, zadovoljstvo, trenja (konflikti), kohezivnost. Uporaben je predvsem za nižje razrede osnovne šole.

- LEI (Learning Environment Inventory), primeren je za učence višjih razredov, obsega 15 lestvic po sedem trditev Likertovega tipa .

našli zares uspešno šolo in nato ugotovili dimenzije razrednega vzdušja, razredne interakcije ter še ostale relevantne dejavnike na tej šoli.

1.251 *Vpliv razredne interakcije na učno uspešnost učencev*

Med pionirje teh raziskav lahko uvrstimo kar Flandersa, saj so bile njegove prve raziskave usmerjene k proučevanju povezave med posameznimi elementi razredne interakcije in uspehom učencev pri različnih predmetih. Na to temo je opravil pet raziskav v letih od 1959 do 1967. Povzetek njegovih ugotovitev navajata Brophy in Good (1986, stran 335), predstavljam jih v preglednici št. 1.251.1.

PREGLEDNICA 1.251.1: Korelacije med nekaterimi sestavinami razrednega vedenja učiteljev (po Flandersu) ter med učno uspešnostjo in stališči učencev
(Vir: Brophy in Good, 1986, stran 335)

SPREMENLJIVKE RAZREDNEGA VEDENJA (1 do 6)		(a) Korelacija z uspešnostjo učencev (b) Korelacija s stališči učencev do šole				
		2.r.	4.r.	6.r.	7.r.	8.r.
1. Delež indirektnosti	a	-0.07	0.31	0.22	0.48*	0.43*
	b	0.13	0.64*	0.49*	0.34	0.58*
2. Vsota indirektnosti	a	0.05	-0.08	0.26	0.25	0.45*
	b	0.45*	0.34	0.40*	0.16	0.51*
3. Vsota vprašanj	a	0.07	-0.19	0.11	-0.06	0.44*
	b	0.49*	-0.06	0.27	0.00	0.47*
4. Vsota restriktivnosti	a	-0.10	-0.24	-0.04	-0.61*	-0.34
	b	-0.09	-0.17	-0.37*	-0.43	-0.66*
5. Vsota restriktivnih povratnih informacij	a	0.18	-0.34	-0.32*	-0.50*	-0.43*
	b	0.02	-0.32	-0.29	-0.47*	-0.62*
6. Vsota pohval	a	0.25	-0.13	0.36*	-0.23	0.30
	b	0.08	0.40	0.35*	-0.34	0.38
Število oddelkov		15	16	30	15	16

* pomeni statistično pomembnost korelacije

Izračun spremenljivk:

1. Delež indirektnosti: $1 + 2 + 3 / 1 + 2 + 3 + 6 + 7$
 2. Vsota indirektnosti: $1 + 2 + 3 + 4$
 3. Vsota vprašanj: 4
 4. Vsota restriktivnosti: $6 + 7$
 5. Vsota restriktivnih povratnih informacij: $8 \text{ in } 9, \text{ ki jim sledi } 6 \text{ ali } 7$
 6. Vsota pohval: 2

Podatki teh raziskav potrjujejo splošne hipoteze, ki so vodile Flandersa v raziskavah, in sicer da so korelacije med indirektnostjo, pohvalo, upoštevanjem idej učencev in prožnostjo na eni strani ter med učnim uspehom na drugi strani v glavnem pozitivne (izjema je le 2. razred), korelacije z omejevalnostjo (restriktivnostjo) pa so v glavnem negativne.

Razlike v rezultatih za posamezne razrede opozarjajo na pomembnost kontekstualnih spremenljivk ter na specifičnost poučevanja v začetnih razredih.

Avtorja druge obsežne skupine raziskav o vplivu razredne interakcije na učno uspešnost sta Robert in Ruth Soar (citira ju Brophy in Good, 1986, strani 336-337).

Značilnost njunih raziskav je upoštevanje socialnoekonomskega statusa učencev, in sicer sta večinoma delala v šolah z nizkim socialnoekonomskim statusom (SES). Raziskave potrjujejo pomen kontekstualne variable, kakršna je SES, saj je prišlo do diametralno različnih rezultatov glede na SES učencev. Učiteljeve vplive znotraj razredne interakcije sta razdelila na področje čustvenega vzdušja (emocional climate) in na področje učno-organizacijskih vplivov (control of pupil behavior, control of thinking process). Kar zadeva drugo področje, sta ugotovila, da učenci iz družin z nizkim SES pri pouku več pridobijo z večjo stopnjo učiteljeve kontrole, pri večjem deležu učiteljevega govora, torej pri večji direktivnosti. Uspešnost učencev (z nizkim SES) prvega, pa tudi petega razreda je pozitivno korelirala z nizko stopnjo učne aktivnosti (dril, reproduktivni odgovori, ozka, konvergentna vprašanja).

Glede čustvenega vzdušja pa sta ugotovila, da kazalci negativnega čustvenega vzdušja (graja, kritika) praviloma neugodno delujejo na vse učence (negativne korelacije z dosežki), za kazalce pozitivnega emocionalnega vzdušja pa velja, da zveze niso zmeraj pomembne, pojavljajo se celo negativne. Pri učencih z nižjim SES je bilo opaznih nekaj več pozitivnih zvez.

Med klasike korelacijskih proces - produkt raziskav spadata nedvomno tudi Brophy in Evertson s sodelavci (citirano po Brophy in Good, 1986, strani 340 - 345), avtorja znane Texas Teacher Effectiveness Study.

Prvo etapo te obsežne spremljajoče raziskave sta opredelila kot študijo ustaljenosti ("stability study").

V treh zaporednih šolskih letih sta v 165 razredih (88 drugih razredov in 77 tretjih) s petimi podtesti baterije testov znanja MAT (Metropolitan Achievement Test) ugotavljala dosežke v posameznih razredih ter preverjala ustaljenost dosežkov učencev pri istem učitelju (na podlagi standardiziranih rezultatov posameznih učencev so določili povprečje razreda in ga pripisali učitelju). Osnovna ugotovitev je bila, da določeni učitelji dosegajo konsistentne učinke iz leta v leto (npr. zmeraj boljše rezultate pri določenem predmetu ali zmeraj boljši rezultati pri deklicah). V drugi etapi so vključili v vzorec le tiste učitelje, ki so bili v svojem vplivanju na dosežke učencev najbolj ustaljeni. Izbrane učitelje so opazovali v razredu (sistem zapisovanja

dogodkov), podatke so primerjali s povprečnimi dosežki učencev v štirih (3+1) zaporednih letih.

V drugem delu so kontrolirali tudi socialnoekonomski status (SES) učencev (18 razredov z visokim SES, 13 razredov z nizkim SES) ter ugotovili pomembno delovanje te spremenljivke. Določeni postopki (elementi interakcije) so se pokazali kot bolj uspešni v razredih z višjim SES učencev, npr. intelektualno bolj spodbudno vzdušje, postavljanje zahtevnejših vprašanj, hitrejši delovni ritem z obsežnejšimi koraki. V razredih z nižjim SES pa je bilo uspešno, če so učenci reševali naloge, ki so jim bili v celoti kos, če so jih učitelji pri tem vodili in nadzorovali, postavljali enostavna vprašanja, podrobno (z več redundance) razložili učne vsebine ter zagotavljali dovolj sprotnih povratnih informacij.

Ker za nekatere elemente razredne interakcije, ki jih poudarja Flanders v citiranih raziskavah, niso našli pomembnih korelacijskih zvez z uspešnostjo učencev (iniciativa učencev, upoštevanje idej, postavljanje divergentnih vprašanj) so avtorji oblikovali dodatno hipotezo, da gre za odločujoč vpliv razvojne stopnje oz. stopnje razredov, kjer so bile raziskave opravljene (drugi in tretji razred). Dodatno hipotezo so preverili z novo raziskavo (Junior High Study), ki je zajela sedmi in osmi razred. Uporabljeni so bili podobni postopki kot v prejšnjih dveh raziskavah, posebno pozornost so namenili vsebinam (predmetom) poučevanja. Vključili so angleški (materni) jezik (39 učiteljev) ter matematiko (29 učiteljev). Učitelje so opazovali 20-krat v vsakem razredu (7. in 8.). Izbrani so bili samo razredi, ki so vključevali učence z višjim SES.

Avtorji (Brophy in Evertson s sodelavci) so tudi v tretji etapi raziskave potrdili postavljene hipoteze ter s tem pomen kontekstualnih spremenljivk (SES, starost učencev, razred, vsebina poučevanja) na zvezo med načini učiteljevega dela in učno uspešnostjo učencev.

Pri predmetih, kot je matematika, kjer so cilji jasno operacionalizirani in jih je relativno dobro mogoče tudi ugotavljati, se pokažejo pomembni predvsem tisti elementi razredne interakcije, ki pomenijo več specifične učne (akademske) aktivnosti: več priložnosti za pridobivanje znanja. Ob tem pa so imeli uspešnejši učitelji matematike med urami tudi pogostejše, krajše individualne stike z učenci, v odnosih z njimi pa so izražali zaupanje v njihove sposobnosti in možnosti za doseganje uspehov, sprejemali so mnenja učencev, zanimali so jih njihovi dosežki.

Pri jezikovnem pouku so pomembnejše tiste sestavine razredne interakcije, ki spodbujajo splošno aktivnost učencev, udeležbo v pogovoru, možnost za izražanje misli, ki zagotavljajo ustrezno povratno informacijo. Pri slabših vhodnih dosežkih na testih znanja so dosegli več prirastka tisti učitelji, ki so bili do učencev prijateljski, ki so upoštevali pobude učencev, ki niso bili izrazito omejevalni pri vzdrževanju discipline.

Bistvena razlika med nižjimi in višjimi razredi je v sposobnostih učencev, da dalj časa vztrajajo pri učni aktivnosti, da ne potrebujejo nenehne interakcije, zato ni več tako uspešno

delo v malih skupinah. Učenci višjih razredov pridobijo več znanja ob bolj izrazito akademski interakciji, učinkovite so tiste oblike interakcije, ki hkrati aktivirajo vse učence v razredu in z živahnejšim tempom pri vseh vzdržujejo delovno vzdušje.

Na podlagi vseh ugotovitev raziskav Brophy in Evertsona s sodelavci, lahko izluščimo nekatere značilnosti uspešnih učiteljev, značilnosti njihovega dela (razredne interakcije), in njihove osebne naravnosti (stališča, prepričanja):

- imajo radi otroke in uživajo v stikih z njimi;
- so označeni kot delovno usmerjeni (businesslike);
- se čutijo odgovorne za dosežke učencev;
- imajo občutek kompetentnosti ("can-do attitude");
- so notranje motivirani (notranje mesto kontrole) in ne iščejo zunanjih opravičil za neuspehe;
- redko uporabljajo osebno grajo ali kaznovanje;
- jasno izražajo svoje zahteve, so konsistentni in dosledni v teh zahtevah;
- večino časa v razredu izkoristijo za učne aktivnosti, redke so prekinitve za disciplinske ali proceduralne probleme;
- delo si organizirajo, vnaprej predvidijo in pripravijo zaposlitve za tiste učence, ki potrebujejo individualno zaposlitev;
- organizirajo takšen sedežni red učencev, ki jim omogoča kar najmanj motenj in maksimalno možnost individualnega dela;
- pri delu v razredu so opazni postopki oz. tehnike, ki jih je opisal najprej Kounin (1970) in kasneje še Evertson (1980), in sicer: pozornost (withitness), prekrivanje aktivnosti in pozornosti (overlapping), aktiviranje vseh učencev, tempo in umirjenost.

Model uspešne razredne interakcije torej predstavlja vzorec, ki ga komplementarno sestavljajo elementi aktivnega poučevanja in elementi interakcije, ki po Flandersu pomenijo indirektnost.

Naslednja pomembna raziskava, ki opozarja na konflikt med kognitivnimi in afektivnimi učinki razredne interakcije, je BTES (Beginning Teacher Evaluation Study), avtorjev McDonalda in Eliasa (citirata jo Brophy in Good, 1986, strani 349-353). Tudi ta študija je potekala v več etapah, v letih od 1970 do 1977.

Nekatere bistvene ugotovitve so predvsem poudarek na aktivnem učnem času (ALT - active learning time) ter v rezultatih nakazan konflikt med časom, ki ga učitelj namenja kognitivnim in afektivnim elementom razredne interakcije: če ga preveč porabi za nekognitivne sestavine, mu ga premalo ostane za učne aktivnosti, in obratno. Na drugi strani pa je evidentna pozitivna korelacija med obsegom časa, ko so učenci aktivno zaposleni z učnimi aktivnostmi (ALT), ter med učnimi uspehi.

Med znanimi raziskavami, ki so proučevale vpliv razredne interakcije na učno uspešnost učencev, moram omeniti še skupino stanfordskih študij, ki jih je v letih od 1960 do 1980 vodil Gage s sodelavci (citiram po Brophy in Good, 1986, strani 353-354).

Model teh raziskav je v primerjavi s prejšnjimi (Soar, Brophy in Evertson) spremenjen v toliko, da so različni učitelji poučevali iste vsebine (ki sicer niso bile v rednem programu). Navadno je šlo za krajše učne enote (približno 10 minut), ki so jih posneli in pozneje analizirali. Ko so v testnih rezultatih učencev izločili vpliv sposobnosti, so ugotovili, da so dosegli boljše učne dosežke (v 4., 5. in 6. razredu pri angleškem jeziku in matematiki), učitelji, ki:

- uvedejo razlago s pregledom ali analogijo;
- naredijo povzetek (ponovitev);
- pohvalijo ali ponovijo odgovore učencev;
- so potrpežljivi ob odgovarjanju učencev na vparašanja;
- vključujejo odgovore in ideje učencev v nadaljnjo razlago.

V sklop stanfordskih raziskav spada tudi ugotavljanje jasnosti (clarity) poučevanja ter ugotovitve:

- da ima jasnost poučevanja zanesljivo pozitivno zvezo z učnimi učinki učencev;
- da povzročajo nejasnost predvsem izrazi, ki pomenijo približnost, možnost, verjetnost, zanikana množina, nedokončani stavki ter različna mašila.

Jasnost poučevanja je bila osrednja neodvisna spremenljivka tudi v raziskavi Hinesa in sodelavcev (1985). Jasnost so določali na več načinov (mnenja učencev, opazovalcev, učiteljev samih). Ugotavljali so vpliv jasnosti na učne dosežke in na zadovoljstvo učencev. Kot mediacijsko spremenljivko so upoštevali percepcijo jasnosti poučevanja s strani učencev, kar je pomagalo osvetliti naravo zvez med poučevanjem in dosežki ter zadovoljstvom učencev.

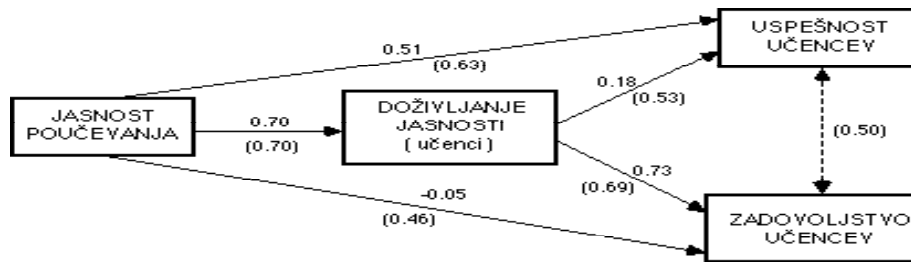
Jasnost, kot jo zaznavajo in doživljajo učenci, bistveno vpliva na njihovo zadovoljstvo. Ocena učiteljev o jasnosti lastnega poučevanja pa najnižje korelira tako z uspešnostjo kakor tudi z zadovoljstvom učencev.

Med elementi poučevanja, ki jih učenci doživljajo kot jasnost in ki so v največji meri vplivali na rezultate, so bile predvsem naslednje značilnosti:

- učitelj ponovi snov, če učenci ne razumejo, daje dovolj primerov, zagotovi čas za vajo, v tempu se prilagaja učencem, jasno izraža zahteve.

Nekateri rezultati (Hines, 1985, stran 96):

Direktni in indirektni učinki jasnosti poučevanja na uspešnost in zadovoljstvo učencev



Opomba:

Vrednosti v oklepajih so (zero-order) korelacijski koeficienti, druge vrednosti pa so standardizirani path koeficienti, dobljeni z razstavitvijo korelacijskih koeficientov na direktne in indirektno vplive (s path-analizo).

Poleg opisanih in omenjenih raziskav bi lahko navedla še vrsto drugih, katerih rezultati so v glavnem podobni. Menim, da je pomembno, da raziskave niso ostale na ravni ugotavljanja korelacijskih zvez, ampak je na njihovi osnovi nastalo več priročnikov z jasno oblikovanimi načeli uspešnega poučevanja,²³ kar sicer zveni kot zbirka receptov, pa to ni, saj avtorji nenehno opozarjajo na upoštevanje konteksta ter na načelo interakcijskega delovanja posameznih sestavin poučevanja. Raziskave namreč ob jasno oblikovanih praktičnih načelih opozarjajo na neponovljivost, enkratnost vsakokratne razredne situacije ter s tem opozarjajo na nevarnost toge uporabe teh načel (npr. Brophy in Good, 1986, stran 370). Praktična uporaba izsledkov pomeni torej kritičen odnos in prožnost ob upoštevanju vseh specifičnosti danega konteksta.

Priročniki pomenijo tudi večjo možnost in verjetnost za spreminjanje prakse. Tudi znani programi za urjenje različnih spretnosti in učnih strategij (npr. PGCE, CBTE) so zasnovani na podlagi podobnih raziskav.

Raziskave, ki sem jih navajala, so metodološko korektne, skoraj dovršene. Odlikujejo jih jasno definirane spremenljivke, uporaba splošnih in specifičnih dimenzij razredne interakcije, dovolj veliki vzorci, tako glede števila vključenih razredov (učiteljev), kakor tudi glede obsega opazovanj. Njihova značilnost je tudi natančen pristop k ugotavljanju (predvsem) kognitivnih učinkov (testi znanja), upoštevanje sposobnostim prilagojenih rezultatov ter dosledno upoštevanje kontekstualnih spremenljivk (SES učencev, razred, učne vsebine).

²³ "Principi za začetno poučevanje branja v malih skupinah",
 "Priročnik za poučevanje matematike v četrtem razredu",
 "Navodila za učinkovito uporabo pohvale",
 "Model učinkovitega poučevanja" (navajata jih Brophy in Good, 1986),
 "Spretnosti poučevanja" (Classroom Teaching Skills, ed. Wragg, 1984),
 "Priročnik za pedagoško prakso" (Cohen, L. and Manion, L.,: A Guide to Teaching Practice, 1983).

Kritično lahko omenim predvsem dejstvo, da gre pri večini raziskav za izrazito poudarjanje kognitivnih učinkov in za zanemarjanje nekognitivnih. Pri tem ne mislim le na interpretacijo rezultatov, ampak tudi na povsem praktične posledice, kot so npr. izolirani treningi različnih spretnosti, ki naj bi prispevali k boljšim kognitivnim dosežkom.

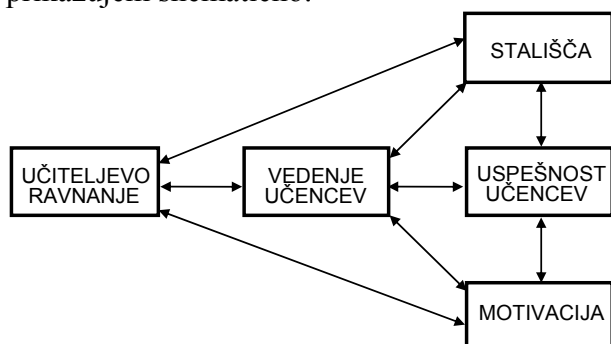
Raziskavam lahko očitam izrazito behavioristično gledanje, saj razen izjemoma poudarjajo le produkte, premalo ali skoraj nič pa jih ne zanimajo procesi, ki jih učiteljevo delo sproži pri učencih. Razlog je mogoče prepoznati: produkte je mogoče razmeroma natančno izmeriti, možni so skupinski testi in s tem zagotovljeni dovolj veliki vzorci - pri spremljanju in ugotavljanju procesov pa je metodologija mnogo manj izdelana, predvsem pa skoraj ni mogoče zagotoviti tolikšne natančnosti in tako velikih vzorcev.

Druga pomanjkljivost je zanemarjanje dolgoročnih učinkov. Dobri kognitivni rezultati brez pozitivnih stališč do učenja in brez spodbujanja notranje motivacije za pridobivanje znanja dajejo predvsem dobre kratkoročne učinke. Razen ene (Clark, 1979) namreč nobena izmed citiranih raziskav ne omenja (ne preverja) dolgoročnih učinkov (retencijo osvojenega znanja po določenem obdobju ali uspešnost učencev na naslednjih stopnjah šolanja). Če bi resnično želeli preveriti ne le kratkoročne, ampak tudi dolgoročne in nekognitivne rezultate, bi bilo potrebno zasnovati longitudinalne raziskave, ki bi znanim korelacijskim povezavam dodale nova spoznanja, ki jih sedaj na osnovi poznanega lahko le predvidevamo.

Na podlagi psihološke teorije lahko namreč domnevamo (nekatero delne raziskave to tudi nakazujejo), da le sočasno spodbujanje tako kognitivnih kakor tudi nekognitivnih učinkov daje dolgoročne pozitivne rezultate.

1.252 Elementi učiteljevega dela in vpliv na vedenje učencev

Vedenje učencev je nekakšna vmesna, intervenirajoča spremenljivka, ki je odvisna od načinov učiteljevega dela, hkrati pa vpliva na dosežke učencev. Medsebojne odnose prikazujem shematično:



Učiteljevo ravnanje ima neposredne in posredne vplive na vedenje učencev. Pri neposrednih vplivih mislimo na organizacijo pouka, saj je od metode učiteljevega dela odvisno, ali bodo učenci izkoristili čas za aktivno učenje (opazovanje, samostojno odkrivanje, eksperiment, diskusijo), za pasivno učenje (poslušanje, pisanje po nareku, prepisovanje) ali pa bodo celo neaktivni, ker učitelj ni predvidel različnih aktivnosti glede na sposobnosti učencev oz. se učitelj morebiti ukvarja le z delom učencev, pri čemer se drugi dolgočasijo.

V raziskavi, ki jo citira Marentič-Požarnikova (1980, diplomsko delo Ostrouška in Žorž), so skušali ugotoviti, kako učna interakcija vpliva na aktivnost in iniciativnost učencev v mikroučni situaciji. Ugotovljene so bile statistično pomembne pozitivne zveze med indirektnim vedenjem učitelja in aktivnostjo učencev ter med pozitivno povratno informacijo in vprašanji, ki so izhajala iz odgovorov učencev na eni strani, ter med aktivnostjo in iniciativnostjo učencev na drugi strani. Ob tem pa število učiteljevih vprašanj, še posebej tistih na nižji miselni ravni, visoko negativno korelira z iniciativnostjo učencev, enak odnos velja za prekinjanje in ponavljanje odgovorov učencev. Omenjene podatke navajam kljub nekaterim metodološkim pomanjkljivostim, ker tako nedvoumno potrjujejo, da so različne oblike učnega vedenja učencev močno pod vplivom posameznih sestavin učne interakcije, katere pobudnik in usmerjevalec je učitelj.

Kot opozarja M. Požarnikova, je pomembna tudi ugotovitev, da na aktivnost učencev (odgovarjanje na vprašanja) vplivajo drugi elementi učiteljevega dela kakor na iniciativnost. Opazen vpliv na vedenje učencev v učni situaciji ima učiteljevo reagiranje na odgovore učencev.

Tudi M. Nafpaktitis (1985) s sodelavci je z raziskavo opozorila, da ima učitelj z odobravanjem, neodobravanjem ali ignoriranjem neposreden vpliv na različne oblike vedenja učencev. Poroča, da dajejo učitelji pretežno pozitivne okrepitve, skladno z njihovim naraščanjem pa narašča tudi ustrezno delovno vedenje učencev. Neustrezno vedenje je vzrok (ali posledica?) velikega števila negativnih okrepitev, pa tudi velikega števila neustreznih okrepitev (to so pozitivne okrepitve motečega ali nedelovnega vedenja). V raziskavi, ki je zajela 29 šol (Los Angeles), na vsaki pa tri razrede (6. do 9. razred), so po sistemu časovnega vzorčenja opazovali učitelje in učence.

Vedenje učencev so razvrstili v tri kategorije:

- moteče (disruptive)
 - nedelovno (nontask)
 - delovno vedenje
-

Pri učiteljih so bili pozorni predvsem na oblike odobravanja (okrepitve) vedenja učencev, ki so jih razvrstili v tri kategorije:

- odobravanje (pohvala, spodbuda, odobravaljoča gesta ali mimika) primerne vedenja (on-task);
- odobravanje neprimerne vedenja;
- neodobravanje (graja, kritika, kazen) neprimerne vedenja.

Ugotovitve lahko shematično prikažemo približno takole:

UČITELJI	↔	UČENCI
odobravanje ustreznega vedenja	↔	manj motečega vedenja
odobravanje neustreznega vedenja	↗	več motečega vedenja
neodobravanje neustreznega vedenja	↘	

Obseg delovnega vedenja učencev je bil zelo različen, razpon za vseh 84 opazovanih razredov je bil od 20 % do 96 % vsega časa. Opazna je težnja, da z večjim obsegom delovnega vedenja učencev narašča ustrezno odobravanje, z naraščanjem neustreznega odobravanja in neodobravanja pa se zmanjšuje obseg delovnega vedenja učencev.

Primer:

DELOVNO VEDENJE (v %)	SREDNJI INDEKS		
	ustreznega odobravanja	neustreznega odobravanja	neodobravanja
21 - 30	0,80	1,20	1,00
91 - 100	1,90	0,17	0,10

Pomemben element razrednega vedenja (in obenem tudi razrednega vzdušja) je tudi tekmovalnost oz. sodelovanje (kooperativnost) učencev.

Kar nekaj raziskav (npr. Owens, 1983, Tjosvold, 1978, Johnson, 1976 a in 1976 b, Aronson, 1978) opozarja, da učitelji s svojim delom pogosteje spodbujajo tekmovalnost kot sodelovanje. Tudi naključna opazovanja naše šolske prakse gredo v sklad s to tezo.

(Tako npr. učenci pri izpolnjevanju različnih anket ali vprašalnikov kar samoiniciativno skrivajo svoje odgovore, medse in soseda v klopi postavljajo nekakšne pregrade, npr. mapo ali zvezek.)

Owens (1983, stran 147) celo trdi, da je šola eno redkih področij človekovega udejstvovanja, kjer je sodelovanje redko, kjer se učimo goljufati in kjer spodbujamo nerazumno tekmovalnost.

Med negativnimi rezultati šole opazimo tudi vedenje učencev v stilu nekritičnega prilagajanja učiteljem. Lahko bi rekli, da gre za medsebojno manipulacijo med učitelji in učenci. Učitelji imajo nedvomno več moči (oblasti) nad učenci kot obratno. To moč neredko tudi izkoriščajo, učenci pa reagirajo tako, da sprejmejo to odvisnost, ker jim to prihrani napor. Predvsem sposobni učenci odkrijejo, da je najlažje, če se vedejo tako, da ugodijo učitelju, saj je na tak način pot do dobrih rezultatov (ocen) ne le lažja, ampak tudi zanesljivejša kakor učenje in razmišljanje s svojo glavo.

1.253 Razredna interakcija in nekognitivni učinki na učence

Kot smo že opredelili, spadajo v skupino nekognitivnih učinkov socialni, čustveni in motivacijski učinki. Največkrat se v praksi v tej zvezi sprašujemo po t.i. socializacijskih učinkih, tudi po motivacijskih, bolj malo pa po vplivih šolanja na oblikovanje vrednot, stališč, prepričanj, na oblikovanje čustvenega odnosa do šole in vsega, kar je s šolo povezano (tudi znanje in izobrazba). Premalo so nam mar tudi elementi, ki bi jih lahko uvrstili v kategorijo mentalno-higienskih učinkov šolanja.

Ivić, I. (1985) tako govori o treh skupinah učinkov, ki vzbujajo skrb:

- a) Pri učencih se po toliko letih, ki jih prebijejo v šoli, ob aktivnostih, ki bi morale biti intelektualno delo, vzbudi odpor do intelektualnega dela.
- b) Izrazit negativni učinek je tudi neprimeren odnos do dela, ročnega in intelektualnega kot posledica vseh tistih oblik dela, s katerimi se otroci seznanijo v šoli.
- c) Skrajno velik je prepad med vrednostnimi sistemi, na katere se sklicuje družba in z njo vred šola, ter med tistimi, ki se na osnovi izkušenj postopoma, a neizogibno oblikujejo v učencih.

Ivić očita šoli predvsem, da priznava samo javno in intelektualno, sprašuje se, komu je prepuščeno osebno in čustveno.

Tudi v pogovorih z učitelji (predvsem starejšimi), in s starši, lahko slišimo ugotovitve, da so učinki šole na področju čustvenega in vrednostnega predvsem negativni. Pri tem ne gre za zahtevo po posebnem vzgojnem delovanju šole (kar se zlahka lahko sprevrže v indoktrinacijo), ampak za oblikovanje takega vzdušja, ki bo pri učencih utrjevalo občeveljavne vrednote (npr. pozitiven odnos do dela, odgovornost, kooperativnost ipd.).

Domnevamo lahko, da bodo učinki šole toliko bolj negativni, kolikor večji je prepad med deklariranimi vrednostnimi sistemi in tistimi, ki se nenapisani uveljavljajo v družbi in seveda tudi v šoli.

Če razmišljamo o naši družbeni situaciji, ki jo imenujemo tudi krizna, bi bilo nedialektično, če bi pričakovali, da se kriznost ne bo odražala tudi v šoli in pri učencih.

Bojim se, da v šoli prevladuje mentaliteta trga v najbolj vulgarnem, skoraj darvinističnem pomenu te besede. Kdor ne zmore (ne le intelektualno, tudi čustveno), kdor ne zdrži (tempa, ki ga diktira učitelj, socialnih razmerij, ki jih diktirajo najmočnejši člani skupine), bo propadel, "trg ga bo izvrigel". V obliki neuspešnega ali socialno neprilagojenega ali oboje hkrati.

Šolski sistem spodbuja individualizem in tekmovalnost kljub temu, da v psihologiji že zelo dolgo vemo (vsaj 30 let, a raje več), da so kooperativne situacije ugodnejše tako glede uspešnosti, samovrednotenja, sprejemanja dolžnosti in drugih vidikov socializacije.

Aronson s sodelavci (1978) navaja vrsto raziskav (Deutsch, 1949, 1969, Johnson in Johnson, 1974, 1975, Aronson in sodelavci, 1975, Blaney s sodelavci, 1977, Geffner, 1978), ki konsistentno ugotavljajo prednosti kooperativnih skupin. Prednost tega modela učenja je izrazita predvsem na nekognitivnem področju. V raziskavah eksperimentalnega tipa ugotavljajo izrazito pozitiven učinek kooperativnih situacij na samovrednotenje, na občutek zmožnosti, zaupanje vase (Blaney, 1977), izboljšajo se tudi medsebojni odnosi v razredu (Johnson in Johnson, 1974, Blaney, 1977).

Aronson vse te pozitivne učinke kooperativnega modela (jigsaw groups) učenja pripisuje povečani empatiji, sposobnosti učencev, da vidijo dogodke in stvari še iz perspektive drugega. V kooperativnih situacijah lahko vidimo tudi priložnost (po Piagetu), da se otroci učijo in razvijajo z okoljem in tako iz egocentrizma preidejo na višjo razvojno raven v socialnem razvoju.

Na pomen sodelovanja še posebej opozarja Johnson, David s sodelavci v dveh svojih raziskavah (1976 a, 1976 b). V prvi (1976 a) je ugotovil, da so na vprašalnikih stališč do šole, sošolcev, učenja ter do tekmovalnosti in kooperativnosti učenci na nižji stopnji (2. do 9. razred) izrazili pozitivna stališča do sodelovanja, ta stališča pa so tudi v pozitivni korelaciji z elementi notranje motivacije, s stališči do drugih učencev, s stališči do učiteljev. Šele na stopnji srednje šole (10. do 12. razred) se pojavijo pozitivna stališča do tekmovalnosti, le ta pa je tudi v pozitivni zvezi z odnosom do šolskega dela, s pozitivnim mnenjem o sebi ter z notranjo motivacijo. Tekmovalnost kot lastnost in kot motivacija je torej v nekem smislu rezultat šolskih izkušenj, seveda ne smemo zanemariti tudi razvojne stopnje.

Druga raziskava (Johnson s sodelavci, 1976, b) je bila eksperimentalne narave. Eksperiment je trajal 17 dni, v tem času je polovica učencev 5. razreda delala v malih skupinah, kjer so se učenci učili skupaj, skupaj opravljali naloge, se posvetovali, tudi učiteljeve spodbude so vselej veljale vsej skupini. Na koncu so tudi del preskusa znanja opravljali v skupini.

Drugi del učencev je iste učne vsebine pridobival individualno, delali so samostojno, vsak zase, pomoč so iskali pri učitelju, ki jih je tudi spodbujal izrazito posamezno. Tudi preskus znanja so opravljali strogo vsak zase.

Razlike v stališčih in motivaciji po koncu eksperimenta so bile izrazite. Učenci, ki so se učili po metodi sodelovanja v skupini, so pokazali bolj pozitivna stališča do šolskega dela, višjo stopnjo notranje motivacije, več altruizma in boljšo sposobnost razumevanja drugih (motivi ravnanja in čustvovanja drugih). Bistveno boljša je bila tudi njihova percepcija sprejetja pri učitelju (trditev: Moj učitelj me ima rad takega, kot sem).

Rezultati na preskusih znanja so bili prav tako boljši, tudi če so bili merjeni posamezno, še posebej (statistično pomembno) pa, če je bilo reševanje nalog v obliki sodelovanja.

Tako je bilo v prvi skupini (sodelovanje) povprečno število napak 0, 75, v drugi skupini (iste vsebine, reševanje posamezno) pa je bilo povprečno 4, 57 napak.

Johnson poroča tudi, da je v eni svojih raziskav ugotovil tudi, da imajo po metodi sodelovanja pridobljene vsebine tudi večjo retencijsko vrednost.

Nekatera stališča in prepričanja učencev, ki so rezultat določenih učno-vzgojnih situacij, so lahko ovira za nekatere druge oblike dela. Učenci, ki so bili dalj časa deležni npr. avtoritativnega in tekmovalnega (ali na učitelja naravnane) stila poučevanja, razvijejo takšna stališča in pričakovanja, ki so v bistvu ovira za drug, demokratičen, sodelovalen model dela in učenja.

Tjosvold (1978, stran 291) omenja, da je del stališč, prepričanj in oblik vedenja sicer skladen z vsemi oblikami organizacije, del pa je takšnih, ki so specifične in ustrezne le za določen tip organizacije šolskega dela.

Tako naj bi bila za centralno in kontrolno usmerjeno organizacijo dela med drugimi ustrezna naslednja stališča in prepričanja:

- Stališče, da je vsak član skupine dolžan in odgovoren za izpolnjevanje nalog in navodil, ki jih daje vodja (učitelj).
- Stališče, da imajo ljudje, ki imajo avtoriteto, tudi ustrezno znanje, da sprejemajo ustrezne (pravilne) odločitve.
- Stališče, da čustva in osebnostne značilnosti posameznika ne smejo vplivati ali celo nasprotovati izvrševanju obveznosti.

Za skupine, ki delujejo po načelu sodelovanja, pa so potrebna naslednja stališča in prepričanja:

- Vsi člani skupine so odgovorni za uspešnost in funkcioniranje skupine.
- Člani skupine so sposobni sprejemati odločitve.
- Sodelovanje med člani ni le dovoljeno, ampak je nujno potrebno.

Ker je razredno vedenje interakcija med učiteljem in učenci, bo učitelj, ki bo želel uveljaviti nov, bolj demokratičen, sodelovalni model pouka in učenja, imel nemalokrat težave tudi z že oblikovanimi stališči in prepričanji učencev.

Učenci, ki so bili dalj časa vključeni v tradicionalni, centralno kontrolirani model pouka, razvijejo specifična stališča (tudi obrambne mehanizme). Tako se npr. bojijo ali celo upirajo sprejeti večjo svobodo in odgovornost za svoje odločitve, ker so prepričani, da se ne bodo prav odločili, strah jih je odgovornosti za svoje odločitve (Tjosvold, 1978).

Učenci, ki so bili deležni pretežno centralno-avtoritativnega modela, si tudi ne pridobijo nekaterih spretnosti, ki so pomembne za komunikacijo v skupini: to je razreševanje konfliktov, svobodno izražanje svojih idej in želja po spreminjanju stanja. Namesto tega se naučijo prikrivati svoje resnične občutke, svoja nezadovoljstva. Tjosvold (1978, stran 285) celo trdi, da takšna (centralno-avtokratska) organizacija šolskega dela vzbuja nestrpnost do svobode izražanja, do manjšin ter do vseh tistih prvin (svoboda, človekove pravice), ki jih cenijo demokratične družbe.

Vrednote, stališča učencev do učenja, odnos do šole, obravnavamo ne le kot rezultat šolanja, ampak tudi kot dejavnik učne uspešnosti (rezultati so konsistentni in potrjujejo pozitivne učinke na kognitivne rezultate).

Veliko stališč je naučenih v šoli. Na njihovo oblikovanje vplivajo učitelji, način njihovega dela, njihovi odnosi do učencev (kot skupine in do posameznikov) in kompletne šolske izkušnje. Prve Flandersove raziskave (1954 -1958, Flanders, 1972) so bile namenjene proučevanju zveze med različnimi oblikami učiteljevega dela in med konstruktivnimi stališči učencev do šolskega dela (pri tem je šlo za nekakšno kombinacijo motivacije in stališč do šolskega dela in učiteljev, op.C.Pučko). Hipoteza je bila potrjena. V razredih, kjer so imeli učenci bolj konstruktivna stališča, je bila tudi slika razredne interakcije drugačna. Razlike so bile predvsem v kategorijah 1, 2 in 3 (reagiranje na čustva, ideje in reakcije ter vedenje učencev), v kategorijah 6 in 7 (navodila in graja), ter v kategorijah 8 in 9 (govor učencev). Že v prvem obdobju je Flanders na podlagi svojih raziskav in raziskav drugih oblikoval naslednje posplošitve o vplivu razredne interakcije na stališča učencev (Flanders, 1972, stran 209):

- Obstaja neposredna zveza med vedenjem učiteljev, ki spodbuja sodelovanje in aktivnost učencev, ter med konstruktivnimi stališči učencev do učiteljev, šolskega dela in aktivnosti pri pouku.
- Učenci se med seboj razlikujejo v stališčih. Kljub individualnim razlikam prva ugotovitev še vedno drži.
- Raziskave opozarjajo na vzročni odnos: vedenje (interakcija) učiteljev vpliva na stališča učencev.
- Način vplivanja se razlikuje glede na vsebino (predmet in metodo poučevanja ter glede na starost in zrelost učencev).

- Vsak učitelj uporablja postopke, od katerih nekateri učence omejujejo, drugi pa spodbujajo. Pomembno je razmerje med eno in drugo skupino postopkov, ki ga lahko izrazimo z indeksom i/d (inders indirektnosti). Ta indeks je v pozitivni korelaciji s povprečnimi vrednostmi konstruktivnih stališč učencev.

Tudi v poznejših raziskavah (1959 - 1967) je Flanders potrdil svoje hipoteze o pozitivnem vplivu indirektnosti, pohvale in sprejemanja idej učencev na stališča učencev, ter o negativnih povezavah med stališči učencev in restriktivnostjo ter negativno avtoriteto učiteljev (korelacije se gibljejo od 0.13 do 0.64, negativne do -0.66). Od 30 korelacijskih zvez, ločenih po posameznih predmetih, je statistično pomembnih 14 (Brophy in Good, 1986, stran 335).

Flandersove ugotovitve so spodbudile in usmerjale raziskave v poznejših desetletjih. Z izpopolnjevanjem opazovalnih sistemov ter metodoloških in statističnih postopkov so prihajali raziskovalci sicer do različnih rezultatov, vendar je splošni odnos razredna interakcija -- stališča učencev (proces - produkt) ostal potrjen, včasih sicer le na ravni statistično nepomembne težnje, večinoma pa kot statistično pomembne povezave. Čim bolj splošni, široki vidiki razredne interakcije so bili uporabljeni, tem pogostejše so izrazite pozitivne zveze s stališči učencev (npr. moderno - tradicionalno poučevanje, Bar-Tal, 1978). Pri specifičnih vidikih (npr. strategija postavljanja vprašanj) pa zveze niso vselej pozitivne in statistično pomembne.

Brophy in Evertson (Brophy in Good, 1986, stran 343) sta v eni svojih številnih raziskav ugotovila, da so učenci izražali pozitivna stališča do tistih učiteljev, ki so upoštevali potrebe učencev, ki so pri delu puščali učencem več izbire in uporabljali različne oblike zaposlitev (pestrost). Še posebej pri učiteljih matematike sta našla skladnost kognitivnih in nekognitivnih učinkov pri intelektualno spodbudnih in zahtevnih učiteljih, ki so bili dobri organizatorji razrednega dela, obenem pa so imeli dobre odnose z učenci.

Elementi razredne interakcije in motivacija učencev

Ugotovitve o vplivu razredne interakcije na motivacijo učencev so precej enotne, čeprav je mogoče najti nekaj protislovnih rezultatov. Razlike v ugotovitvah izhajajo (tudi) iz razlik v pojmovanju in ugotavljanju motivacije. Zasedimo lahko pojmovanja od ozko behavioristično instrumentalističnega do kognitivnega (teorija pripisovanja, teorije pričakovanja, teorije skladnosti in ravnotežja). Motivacija je namreč skrita spremenljivka, ki je ni mogoče neposredno ugotavljati. Vse ugotovitve so zasnovane na predpostavki, da imajo uporabljeni instrumenti (ki so zasnovani na določenem vsebinskem konceptu), ustrezno stopnjo veljavnosti. Razlike izvirajo tudi v individualnih razlikah (razvojna stopnja, starost, spol, socialnoekonomski status) učencev.

Brophy in Good (1986) npr. v povzetkih ugotavljata, da intelektualno zahtevnejši učitelji vzbudijo višjo raven motivacije in tudi bolj pozitivna stališča pri sposobnejših, starejših učencih iz višjih socialnoekonomskih skupin in obratno.

Če izhajamo iz psihologije motivacije (Lamovec, 1986) vemo, da je motivacija usmerjenost k cilju, da se spreminja pod vplivom posledic motiviranega vedenja, da so motivacijski procesi del človekove osebnosti in na drugi strani tesno povezani z družbenimi dogajanjem.

Iz povedanega brez težav izvedemo hipotezo, da učiteljevo delo in elementi razredne interakcije vplivajo na motivacijo učencev.

Učitelj s svojim delom pomembno sodeluje pri ustvarjanju tistih značilnosti učnih situacij, ki vplivajo na motivacijo, ima vpliv na postavljanje ciljev in je pogosto najbolj odločilen dejavnik vrednotenja rezultatov (posledic motiviranega vedenja učencev). Predvidevamo lahko, da bo imela pomembne učinke na motivacijo učencev organizacija učnega dela, izbira metode, napoved ciljev, način reagiranja na dosežke, pogostost izrekanja pohvale in graje, način ocenjevanja.

Prav uporaba zunanjih okrepitev (pohvala, graja, ocene) je ena kritičnih točk, ki naj bi po teoretičnih predpostavkah in tudi po raziskovalnih ugotovitvah²⁴ odločilno vplivala na razvoj notranje (intrinzične) motivacije ali jo celo zavirala in ustvarjala odvisnost od oblik zunanje motivacije.

Maehr (1978) opozarja, da ima lahko dodajanje zunanje motivacije (npr. ocenjevanja) v situacijah, ko obstaja notranji interes, negativne učinke na nadaljnjo motivacijo, ker spreminja naravo aktivnosti: iz igre (zabave) v delo, kjer se obvezno pričakuje "plačilo" (ocena).

Avtor opozarja na različno delovanje teh odnosov v različnih socialno-kulturnih skupinah ter na individualne razlike. Ob tem navaja nekatere raziskave in opozarja na dejstvo, da seveda ni nobene nevarnosti pri uporabi zunanje motivacije takrat, ko za dejavnost še ni interesa: takrat je zunanja motivacija edina pot, ki sproži aktivnost. Problem nastopi le, če dodajamo zunanjo motivacijo aktivnosti, ki je že del interesnega in vrednostnega sistema.

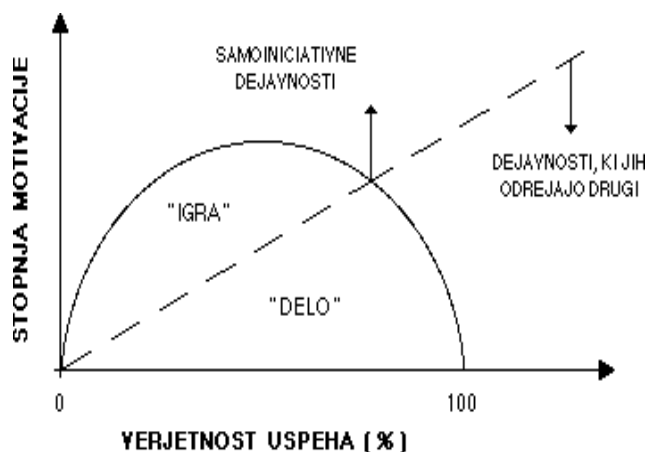
Iz tega lahko povzamemo, da učitelj, ki prepogosto hvali, graja in nenehno ocenjuje, ustvarja pri učencih odvisnost od zunanje motivacije ter zavira razvoj ali celo zmanjšuje delovanje že obstoječe notranje motivacije. Še posebej pretirana graja znižuje notranjo motivacijo, neugodno deluje na samovrednotenje in s tem tudi na učne rezultate.

Drug element je oblikovanje učne aktivnosti, način postavljanja zahtev. Učna aktivnost je lahko oblikovana tako, da je bolj podobna igri (npr. didaktične igre) ali pa ima izrazite elemente dela (časovna norma, zunanja kontrola, napake se kaznujejo, zahteva se uspeh, ki se "plača"). Pravzaprav ima učitelj prav z oblikovanjem učnih aktivnosti in situacij še največ

²⁴ Npr. Deci, 1971, Feingold in Mahoney, 1975, Maehr in Stallings, 1972, navaja jih Bates, J.A.(1979), ter Maehr, M.L.(1978)

možnosti vplivanja na motivacijo, kajti večina drugih gibal, ki tudi pomembno oblikujejo učenčevu motivacijo, ni v dosegu kontrole in možnosti spreminjanja (pretekle življenjske in učne izkušnje učencev, osebne lastnosti, dejavniki družine).

Prirejeno po Maehru (1978, strani 219-222), lahko stopnjo motivacije predstavimo v hipotetičnem odnosu do narave aktivnosti ter do verjetnosti uspeha:



Raziskava v šolskem okolju (veliko raziskav iz področja motivacije je namreč laboratorijske narave, op. C.P.) avtorjev Deci, Nezlek in Steinmana (1981, citirano po Morgan in Mark, 1984) je dokazala, da učitelji, ki spodbujajo avtonomijo učencev pri učenju in uporabljajo spodbude le za poudarjanje zmožnosti in uspeha učencev, vplivajo na povečanje notranje motivacije. V isti raziskavi so ugotovili tudi pomembno pozitivno korelacijo med rezultati vprašalnika notranje motivacije in med stališči učiteljev na lestvici KONTROLA ----- AVTONOMIJA UČENCEV.

Vpliv avtonomije, samostojnega učenja in samokontrole na motivacijo učencev je pri nas proučeval Cviić (1980). V raziskavi je predpostavljala, da samostojno delo in možnost samokontrole pozitivno vpliva na motivacijo v primerjavi s tradicionalnimi oblikami vodenega pouka. Izhajal je tudi iz predpostavke, da v naših osnovnih šolah prevladujejo elementi zunanje (ekstrinzične) motivacije. Rezultati proučevanja pri učencih tretjih in šestih razredih na območju Reke so drugo hipotezo v celoti potrdili, prvo pa le delno, in sicer so bili rezultati učenja v pogojih samostojnega učenja in samokontrole enaki kakor v pogojih običajnega (vodenega)šolskega dela. Cviić ob tem opozarja še na nedvomne nekognitivne dosežke, ki pa se v rezultatih na testih znanja niso pokazali.

Raziskava opozarja tudi na naraščajočo odvisnost od zunanje motivacije (primerjava med tretjim in šestim razredom!) v obdobju šolanja.

V diskusijah o motivaciji lahko zasledimo tudi pozitivne učinke možnosti izbire aktivnosti ter občutka (percepcije) učencev, da sami oblikujejo aktivnost, ji določajo tempo in cilje. Prav način doživljanja (percepcija) različnih oblik spodbujanja je pogosto pomembnejši pri

razumevanju vpliva učiteljevega dela na motivacijo učencev kakor sama oblika, pogostost in jakost spodbud.

Zavedati se moramo, da to, kar dobimo z opazovanjem razredne interakcije in nato obravnavamo kot dejavnik vplivanja na učence, ni "edina resnica". Lancy (1978) govori o treh resnicah, o treh realnostih:

- učiteljeva realnost, učiteljev pogled;
- pogled, perspektiva, doživljanje učencev;
- realnost, kakor jo zaznavajo in doživljajo opazovalci.

Zato pri spoznavanju učinkov razredne interakcije na učence ni dovolj proučevanje zunanjih znakov te interakcije (pa naj bo opazovanje še tako objektivno), pomembno je tudi, da spoznamo recipročnost reprezentacije, ki jo imajo drug o drugem udeleženci interakcij.

Gilly (1987) tako poroča o svojih raziskavah, s katerimi je želel ugotoviti, kako "vidijo" učitelje učenci in kako učitelji "vidijo" učence. Na podlagi odgovorov enih in drugih (z direktno tehniko, z vprašalniki) so s faktorsko analizo skušali najti skupne značilnosti.

V odgovorih učiteljev sta izstopala dva faktorja, in sicer učno in socialno vedenje učencev. Prvi faktor vključuje sodelovanje pri pouku, učne navade in konvergentne vidike znanja, drugi faktor pa konformnost pri sprejemanju socialnih in moralnih norm življenja v šoli in razredu. Učitelji percipirajo otroke predvsem ali samo kot učence, ocenjujejo jih le na osnovi kognitivnega vedenja in delovne konformnosti, na drugi strani pa dajejo učenci prednost povsem drugim, predvsem človeškim kvalitetam v medsebojnih odnosih (naklonjenost, pozornost, zaupanje v učence, občutljivost za potrebe učencev, empatija). Učne (didaktične) komponente niso zanemarjene, vendar jih učenci cenijo le, kolikor so povezane in skladne s socialno-čustvenimi odnosi. Opazno je torej zelo različno doživljanje drug drugega v razredni situaciji. Iz teh razlik, ki jih udeleženci razredne interakcije ne poznajo ali se jih vsaj ne zavedajo, izvirajo tudi mnogi konflikti, medsebojna obtoževanja in neizkoriščene priložnosti.

Na razlike v doživljanju realnosti opozarjajo tudi tiste analize, ki so primerjale namere in doživljanje učiteljev pred učno uro, med njo in po njej ter mnenja opazovalcev. Kljub enaki (strukturirani) metodi, ki so jo uporabljali učitelji (prim. Peters, 1986), je bilo njihovo ravnanje različno, različne so bile njihove lastne razlage o tem, kaj so hoteli doseči, različna so bila mnenja opazovalcev. Domnevamo lahko, da so bili tudi odzivi in doživljanje učencev različni, s tem pa je prišlo tudi do različnih učinkov.

Zveze med razredno interakcijo in učinki pri učencih so posledične in obojestranske. Gre za dvojnost povezav. Prva veriga odnosov je med poučevanjem (odnosi in vedenje učiteljev) in med kognicijami učencev. Med temi kognicijami so zlasti pomembna pričakovanja in

atribucije učencev, mnenje o sebi, stališča do lastnega uspeha ali neuspeha, motivacijski procesi.

Druga veriga odnosov pa so zveze med omenjenimi kognicijami učencev ter med njihovim vedenjem, učenjem in dosežki, kar povratno vpliva na odnose in vedenje učiteljev.

Vsi ti procesi delujejo v smislu mediacijskih procesov, zato je težko pričakovati ali govoriti o čistih korelacijskih zvezah med členi omenjenih verig.

1.260 Povzetki in usmeritve

Z analizo različnega doživljanja razredne interakcije smo našli enega izmed razlogov za različne, ne zmeraj skladne rezultate o vplivu razredne interakcije na učence.

Drug razlog so brez dvoma različni metodološki pristopi. Ne le da raziskovalci uporabljajo zelo različne metode za ugotavljanje razredne interakcije, različne načine opisovanja, različne statistične pristope za ugotavljanje povezav, v ozadju so tudi različna teoretična izhodišča, ob tem pa imamo opravka še z razlikami v načinu doživljanja in interpretacije iste realnosti s strani različnih udeležencev.

Ne glede na utemeljene razlike nas rezultati opozarjajo, da ni enopomenskega vplivanja razredne interakcije. Z razlikami v stilu poučevanja ni mogoče pojasniti vseh razlik v učinkih na učence.

V nekem smislu bi bilo pričakovanje neposredne in v celoti pojasnjene zveze med poučevanjem (razredno interakcijo) in rezultati v bistvu implicitno zanikanje možnosti učenca samega, da vpliva na rezultate lastnega učenja.

Da je učenec z vsemi svojimi značilnostmi pomemben, včasih celo odločilen dejavnik lastne uspešnosti, dokazuje tudi vpliv posrednih spremenljivk, med katerimi so zlasti:

- starost, stopnja (razred) učencev;
- stopnja sposobnosti učencev;
- spol učencev;
- socialnoekonomski status družine učencev;
- socialna struktura razreda.

Povzetek delovanja različnih elementov razredne interakcije na učence, posebej na kognitivne in posebej na nekognitivne dosežke, bom predstavila v obliki posebne preglednice, kjer strnjeno povzecam različne ugotovitve. S preglednico samo potrjujem dosedanje ugotovitve: ni enotnega vplivanja, opazen je razkorak med eno in drugo kategorijo rezultatov, ki se lahko celo izključujejo. Splošna ugotovitev je tudi, da že dokaj dobro vemo, kako doseči kognitivne rezultate, čeprav tudi na tem področju prihaja do različnih ugotovitev. Najbolj jasno izstopa spoznanje, da mora imeti učenec predvsem dovolj možnosti (objektivne), da se z učnimi

vsebinami seznanj, to pomeni, da so mu dovolj jasno predstavljene, ter da je dovolj časa aktiven ob teh učnih vsebinah. Vendar: čas poučevanja in čas aktivnega učenja sta sicer nujen, a ne zadosten pogoj za uspešnost učenja.

Dosti manj pa vemo o nekognitivnih učinkih, ti se še veliko bolj spreminjajo glede na posebnosti in značilnosti učencev. Posamezni nekognitivni učinki tudi niso zmeraj usklajeni med seboj. Kooperativne učne situacije in prilagajanje potrebam učencev daje še najbolj jasno podobo vplivanja na nekognitivne učinke pri učencih. Tudi zaupanje v učence ("can do attitude") pozitivno vpliva tako na kognitivne kakor na nekognitivne rezultate.

Podobne ugotovitve, kakor so razvidne iz preglednice 1.260.1, lahko zasledimo tudi v gradivu za mednarodno konferenco o izobraževanju učiteljev, ki je bila oktobra 1988 v Novem Sadu. Ko povzemajo ugotovitve proces - produkt raziskav, prav tako ugotavljajo, da daje dobre rezultate aktivna interakcija med učitelji in učenci, optimizacija časa, ki ga učenec preživi ob aktivnem učenju (ALT), dovolj spodbud ob učenčevih dosežkih ter dobro organizirane in strukturirane učne vsebine. Obenem opozarjajo, da kljub nekaterim jasnim zvezam ni enega samega, najboljšega modela poučevanja, zmeraj je nujno upoštevati kontekst in učne vsebine. Rezultatov, ki so dobljeni pri poučevanju matematike ali začetnega branja v nižjih razredih (takih je največ), ni mogoče enostavno posplošiti na poučevanje nasploh.

PREGLEDNICA 1.260.1: Povzetek ugotovitev različnih raziskav o vplivu posameznih vidikov razredne interakcije na kognitivne in nekognitivne dosežke učencev

Elementi razredne interakcije, spretnosti, strategije, način ravnanja	Vpliv na učno uspešnost - kognitivni dosežki	Vpliv na stališča, motivacijo - nekognitivni dosežki
jasnost poučevanja	+ (Smyth in Land, 1981)	(McConnell, 1977) +
	+ (Hines et al, 1985)	+
strukturiranost razlage	+ (Clark, 1979)	
čas aktivnega učenja (ALT)	+ (BTES, 1980)	(statistično nepomembno)
	+ (McDonald et al, 1980)	+
kooperativni model učenja v malih skupinah	nevtravno (Blaney, 1977)	+
	+ (Johnson et al, 1976)	+
aktiviranje vseh učencev	+ (Brophy in Good, 1974)	
odprto poučevanje ("open teaching")	- (Peterson, 1979)	+
nedirektivni pouk	nevtravno (Rogers, 1974)	+
uporaba didaktičnih iger	- (Baker, Herman in Yeh, 1981)	+
postavljanje vprašanj: - nižje ravni - višje ravni - povratna informacija - divergentna vprašanja	+ (Clark, 1979) - (Clark, 1978) + (Clark, 1977)	
	nevtravno (Clasen, 1983)	+
individualizacija učnih in vzgojnih postopkov	+ (Brophy, 1978)	+
pozitivne interakcije z učenci	+ (Good, Sikes and Brophy, 1973)	+
	+ (Hoge et al, 1979)	
zaupanje v učence in njihove sposobnosti ("can do" stališče)	+ (Brophy in Evertson, 1976)	
	+ (Brophy in Evertson, 1970)	+
spodbujanje samostojnosti učencev		(Deci et al, 1981) +
jasno izražanje zahtev, postopnost, prilagajanje tempa	+ (Hines et al, 1985)	+
	+ (Hines et al, 1985)	+
naravnost na učence, delovna naravnost	+ (McConnell, 1977)	+

Opomba: + pomeni pozitiven vpliv raziskave
- pomeni negativen vpliv raziskave

Podobno opozarja že Brophy (1979), ki opredeljuje učinkovito poučevanje (to je tisto, ki daje pozitivne kognitivne in nekognitivne učinke) kot sposobnost uporabe obsežnega števila diagnostičnih, poučevalnih, menežerskih, terapevtskih spretnosti, s katerimi učitelj kroji svoje vedenje v specifičnih situacijah in se s tem prilagaja specifičnim potrebam. Učinkovit učitelj je ne le sposoben delati veliko različnih stvari, sposoben je tudi zavestno usmerjati in prilagajati svoje vedenje potrebam v danem trenutku, sposoben je tudi spremljati učinke svojega vedenja.

Naslednja sklepna ugotovitev je namenjena stališčem, prepričanjem, vrednotam učiteljev. Na podlagi vsega povedanega lahko trdimo, da vsi ti konstrukti vplivajo na učiteljevo delo z učenci. Moč vplivanja je različna in zavisi od moči, trdnosti stališč in prepričanj, od skladnosti teh z drugimi osebnostnimi lastnostmi, od skladnosti z osvojenimi strategijami in spretnostmi poučevanja. Več kot ima učitelj relevantnega znanja in informacij o učencih in o svojem delu, manj usodna bodo stališča za njegovo delo, čeprav bodo še zmeraj v ozadju, vplivala bodo na sprejemanje informacij in na delo, če se bo učitelj tega zavedal ali ne.

Ni odveč še enkrat spomniti na ugotovitev L. Kremerjeve (1978), da spreminjanja prakse sicer ni mogoče pričakovati samo s spremembo stališč, pa tudi ne samo s treningom didaktičnih spretnosti.

Ob želji po spreminjanju prakse je tudi prav, da se zavedamo, da z opisnimi analizami (ki pri nas prevladujejo) prakse ne bomo spremenili, prav tako ne bomo spoznali vzročnosti pojavov.

1.300 SPREMINJANJE STALIŠČ PRI UČITELJIH

"Ljudi ne moremo spreminjati. Le sami se lahko razvijajo. Mogoče je, da nekdo drug človeku zgradi hišo, vendar mu nihče od zunaj ne more dati ponosa in samozaupanja.

To so stvari, ki si jih mora zgraditi sam, v akciji. Človek se razvija z delom, s samostojnim odločanjem, z izboljševanjem razumevanja o tem, kaj dela in zakaj, s povečevanjem svojega znanja in z razvijanjem svojih sposobnosti, s polno udeležbo - kot enak med enakimi - v okolju, kjer živi in dela."

Julius K. NYERERE

V enem od uvodnih poglavij (1.140) smo obravnavali proces oblikovanja in spreminjanja stališč.

Če želimo spoznati proces spreminjanja stališč pri učiteljih, ne moremo mimo opisanih splošnih zakonitosti, ki veljajo tudi v teh primerih, skušali pa bomo najti še vse tiste posebnosti, ki se pojavljajo v zvezi s šolo in učitelji.

Pri obravnavi mi bo prvo izhodišče zakonitost, da so stališča razmeroma trajna. To pomeni, da se stališča sicer ne spreminjajo iz trenutka v trenutek, da pa so vendar dostopna za spremembe. Stališča učiteljev se torej lahko spremenijo, spremembe so, tako kot to velja za vsa stališča, odvisne od različnih dejavnikov.

Drugo izhodišče za razpravo bo spoznanje, da je spreminjanje stališč lahko nenamerno, kot del vključevanja ali življenja v določenih socialnih situacijah, ali namerno, sistematično, ko skušamo s posebej oblikovano komunikacijsko situacijo vplivati na stališča, jih spremeniti, oblikovati v zaželeni smeri.

O spreminjanju učiteljevih stališč največ vemo za obdobje začetnega poučevanja, kjer gre za prvo obliko spreminjanja stališč kot posledico sprejemanja nove socialne vloge. V literaturi pogosto zasledimo kar izraz "socializacija učiteljev" (Goodmanova, 1987, Zeichner in Tabachnick, 1985, Feiman-Nemser in Floden, 1986, Vonk in Schras, 1986, Hogben in Lawson, 1983 in 1984).

Manj je poročil o namernem spreminjanju stališč pri učiteljih (npr. Docking, 1985). Kot smo že omenili, so tovrstne raziskave pogostejše na področju politike in trženja, šolske situacije so premalo privlačne in verjetno tudi premalo vplivne, da bi se splačalo vlagati sredstva v raziskave na tem področju.

(Zanimivo je namreč, da o problemih financiranja raziskav iz področja poučevanja in izobraževanja učiteljev poročajo tudi raziskovalci iz ZDA, Avstralije, Velike Britanije.)

Spremembe stališč so pogosto spremljajoči pojav bolj uporabnih projektov, tj. treninga specifičnih spretnosti učiteljev, kinaj bi prispevali k večji učinkovitosti poučevanja. (Brophy in Good, 1986).

Posebej primerne za spreminjanje stališč so sodobne oblike strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, npr. šoli prilagojen model (school-centred), ter vse tiste oblike, ki temeljijo na delu v malih skupinah ter na izkustvenem učenju (B.M.Požarnik, 1987), še posebej t.i. pedagoške delavnice (workshops). Te oblike strokovnega izpopolnjevanja učiteljev tudi vidim kot tisto pot, ki naj doseže integracijo kognitivnih in nekognitivnih učinkov tako pri učiteljih kakor tudi pri njihovih učencih.

1.310 Spremembe stališč v obdobju poklicnega razvoja učiteljev

Učitelj začetnik je v nekaterih šolskih sistemih deležen precejšnje pozornosti: sistemske in raziskovalne²⁵ (prim. Enziger, 1983 - Avstrija, Wragg, 1984 - Velika Britanija, Zeichner in Tabachnick, 1985 - ZDA, Vonk in Schras, 1986 - Nizozemska, Hogben in Lawson, 1983 in 1984 - Avstralija).

V spremljavah in skrbi za poklicni razvoj mladega učitelja del pozornosti namenjajo tudi stališčem in spremembi stališč pri učitelju začetniku.

Vonk in Schras (1986) ugotavljata, da je v prvih štirih letih poučevanja opazna prilagoditev standardov, stališč in vzorcev vedenja tistim, ki so prevladujoči v okolju.

Opazen je torej vpliv, tj. pritisk okolja. Čeprav ni nujno, da je ta pritisk neposreden, ga posamezniki tako doživljajo.

Kljub prilagoditvi lahko posamezniki sicer ohranijo svoja napredna stališča o učencih in njihovem razvoju, čutijo pa nemoč pri udejanjanju svojih stališč in nemoč pri odporu na pritiske okolja. To nemoč pripisujejo pomanjkanju znanja, predvsem pomanjkanju izkušenj, pa tudi pomanjkanju poguma.

V teh mislih Vonka in Schrasa je zajeto bistvo obdobja poklicnega prilagajanja učiteljev.

Omenili smo že, da se pogosto uporablja tudi izraz socializacija učiteljev. Ob tem izrazu Feinmanova in Floden (1986) opozarjata, da je ta izraz sicer nevtralen, v zvezi s poklicnim razvojem učiteljev pa dobi negativno konotacijo, saj zaznamuje le negativne učinke okolja.

Nekako do leta 1980 je veljalo prepričanje, podprto tudi z raziskavami (Zeichner in Tabachnick, 1985 citirata: Hoya, 1968, Ligana, 1970, McArthurja, 1978, Hansona in Herringtona, 1976, Feinmanova in Floden, 1986 pa omenjata še Willowerja, 1968, ter Hoya in Reesa, 1977), da pride v prvem obdobju poučevanja, predvsem še v prvem letu, do spremembe (regresa) stališč v smeri večje avtoritativnosti, do izgube idealizma, do šoka

²⁵ Žal moram ugotoviti, da pri nas ni sistematičnega znanstvenega pristopa k temu problemu, zato bom izhajala predvsem iz tujih raziskav, domače razmere pa vključevala samo kot predpostavko na podlagi izkušenj.

realnosti. Raziskave največkrat razlagajo to nazadovanje z nepovezanostjo med izobraževanjem in prakso in kot posledico razkoraka med teorijo in prakso.

Stališča naj bi se spremenila v smeri prilagoditve šoli oz. učiteljem na šoli, kjer novinec poučuje. Avtorji raziskav pojasnjujejo spremembe s kognitivno disonanco in z vnaprejšnjo socializacijo. Ob tem pa raziskovalci izhajajo iz nekaterih predpostavk, ki niso preverjene. Ena od teh je predpostavka, da so stališča na fakulteti (ali kolidžu), kjer se učitelj usposablja, liberalna in demokratična.

Nasprotno temu Tabachnick s sodelavci (1979-1980) ugotavlja, da gre pri univerzitetni demokraciji bolj za verbalno raven, za retoriko, za demokratičnost odnosov na verbalni ravni, ne pa tudi pri praktičnem delu in v resničnih odnosih med učitelji in študenti.

Naslednja dvomljiva predpostavka so norme, vrednote in stališča prakse, ki se običajno pojmujejo kot negativne, na nižji ravni kakor tiste, ki naj bi jih bil študent osvojil med študijem. Ideali raziskovalcev (pedagogov, psihologov) so ustvarjalnost, samostojno učenje, svoboda, raziskovanje - praksa pa naj bi gojila rutinsko, reproduktivno učenje, red in disciplino. Gre za domnevno različnost vrednostnih sistemov. Da je ta predpostavka dvomljiva, nam dokazujejo mnoge inovacije iz prakse, pogosto je praksa po svojih stališčih in vzorcih vedenja bolj napredna, kot institucije, ki usposabljujejo učitelje. Ni mogoče posplošeno trditi, da pomeni prilagoditev praksi nujno nazadovanje v stališčih.

Nepreverjena je tudi predpostavka o tradicionalnosti, represivnosti, storilnostni usmerjenosti šol, kamor začetniki prihajajo. Ali so res vse šole tako usmerjene? Feinmanova in Floden (1986) predlagata, da bi na ugotovljeno dobri šoli preverili socializacijske učinke in morda bi ugotovili kaj drugega, kot trdijo predpostavke.

Naslednja je predpostavka o učitelju začetniku, ki je zelo dovzeten za spremembe. Gre za stereotipno podobo učitelja začetnika, pasivnega delavca, ki ga zunanji vplivi oblikujejo in gnetejo po svoji podobi.

Te predpostavke so bile pogoste v raziskavah pred letom 1980, po tem obdobju pa se pojavljajo tudi drugačne ugotovitve,²⁶ katerih osnovne misli bi lahko povzeli v nekaj točkah:

- a) Stališča učiteljev začetnikov kažejo precejšnjo stopnjo stabilnosti.
- b) Obdobje šolanja ima večji vpliv na socializacijo in stališča, kot običajno predpostavljamo.
- c) Učitelj vplivov okolja ne sprejema pasivno, ampak je aktivni profesionallec, ki sodeluje v tem procesu. Namesto paradigme normativna socializacija je bolj uporabljati paradigmo interaktivna socializacija (Vonk in Schras, 1986), po kateri se posameznik sicer spreminja v odnosih z okoljem, vendar hkrati tudi on vpliva na okolje.

²⁶ Npr. Hogben in Lawson, 1983, 1984, Feinmanova in Floden, 1986, Vonk in Schras, 1986, Zeichner in Tabachnick, 1985, ki navajata še nekatere druge raziskave s podobnimi rezultati.

- d) V procesu interaktivne socializacije ima odločilno vlogo osebnost učitelja, njegova osebna struktura: spremembe so idiosinkratične (tipične za posameznika), (Hogben in Lawson, 1984).
- e) Ne moremo govoriti o spremembah stališč nasploh, ampak gre za značilne spremembe, ki so odvisne od okolja, kamor je posameznik prišel in od celotne situacije (konteksta) v tem okolju.

Drugi skupini raziskav lahko v njeni vnemi, da bi ubežala težnjam povprečja in posploševanja, očitamo drugo skrajnost: zelo mali vzorci (študij primerov), ki jih sicer zelo temeljito analizirajo (poglobljeni intervju), vendar ostajajo na ravni posameznih primerov, ki nam sicer zelo dobro osvetljujejo problematiko, posplošitve pa so vsaj tvegane, če ne nedopustne.

Kljub metodološkim pomanjkljivostim nas raziskave druge skupine opozarjajo na nekatere pojave, ki nam pomagajo razumeti spremembe stališč pri učiteljih, še posebej v prvih letih poučevanja.

Ne glede na prednosti in pomanjkljivosti prve ali druge skupine raziskav o spreminjanju stališč je na mestu opozorilo, da veljajo rezultati zmeraj le za povprečje - znotraj tega pa so vselej posamezniki, ki te spremembe izražajo, in tisti, ki jih ne. Tudi smer sprememb je pri posamezniku lahko različna od splošnega trenda.

Poleg tega je potrebno spomniti na način ugotavljanja stališč, kjer gre praktično zmeraj za samooceno učitelja, ta pa je subjektivna.

1.311 Obdobja v poklicnem razvoju učiteljev

Prvo obdobje bi lahko imenovali OBDOBJE IDEALNIH PREDSTAV (fantasy stage, Ryan, cit. ga Zeichner in Tabachnick, 1986). To obdobje se prične takrat, ko začne bodoči učitelj resneje razmišljati o tem, da bo postal učitelj. Gre za predstave o tem, kakšen učitelj bo. Sebe si predstavlja v najboljši luči, kot pravo nasprotje svojih tedanjih učiteljev. Pretrgano je s praktičnimi poskusi (nastopi, praksa), vendar dejansko traja do prve zaposlitve. V tem obdobju je prihodnji učitelj zelo dovzeten za oblikovanje naprednih, permisivnih, demokratičnih, alternativnih pedagoških stališč (navdušenje za Sumerhill, za Waldorfsko pedagogiko).

Drugo obdobje je veliko bolj kruto: OBDOBJE PREŽIVETJA (survival stage). V tem obdobju je učitelj prezaposlen s problemi svojega dela, s problemom preživetja, pestijo ga disciplinski problemi, sprašuje se o svojih sposobnostih, boji se, da ne bo izpolnil pričakovanj drugih (staršev, učencev, mentorjev). V tem obdobju, ki po nekaterih podatkih traja eno do dve leti (Vonk in Schras, 1986), pride do spopada med stališči iz obdobja idealnih predstav ter

med realnostjo. V razgovorih iz tega obdobja zasledimo pritožbe, da jih nihče ne podpre v prizadevanjih da bi udejanjali napredna stališča, tudi učenci ne. Pravzaprav so najbolj razočarani nad učenci. V šolo so prišli s prepričanjem, da ni potrebna nobena hierarhija, da je potrebno učence obravnavati kot sebi enake. Učenci, največkratnenavajeni take obravnave, pa izkoristijo priložnost, kar povzroči vrsto disciplinskih problemov. Ob razreševanju teh pa začetnik odkrije, da sta učinkoviti kazni, predvsem pa varna distanca do učencev. To obdobje je najbolj kritično za upad stališč. Če dobi začetnik podporo kolegov, mentorja ali nekaterih učencev, bo krizo prebrodil in celo uspel uveljaviti svoja napredna stališča. Žal ta podpora ni prav pogosta in nazadovanju v stališčih ubežijo le začetniki z močno osebnostjo (visoko samozavestjo).

Nekatere osebne poteze (vztrajnost, pogum, samozaupanje) so v tem obdobju bolj kot domnevna represivnost in konservativnost novega okolja odločilne za to, ali bo prišlo do drugačne usmeritve v stališčih.

Tretje obdobje je OBDOBJE IZKUŠENOSTI (mastery stage). Po podatkih iz pogovorov z učitelji se to obdobje prične s tretjim letom poučevanja (lahko tudi prej ali pozneje, spet odvisno od posameznika). V tem obdobju pride do sprostitve, šola ni več edina skrb njihovega življenja, svoje delo znajo učinkovito organizirati, odkrijejo rutino, želja po spremembah usahne, že se pojavlja strah pred novostmi. V tem obdobju se učitelji radi oklenejo preskušeni metod, bojijo se ponovnega tveganja, ki ga prinaša uvajanje novega, tradicionalne metode se jim zdijo bolj zanesljive, bolj predvidljive. V odnosih z učenci so vzpostavili potrebno distanco, nimajo več disciplinskih problemov, sprejeli so stališče, da učenci potrebujejo vodenje, da učenci niso dovolj zreli, da bi enakopravno sodelovali v odločanju. Porasla je njihova samozavest, tudi v odnosih s starši in vodstvom šole. V obdobju idealizma so bili prepričani v nujnost skupinskega dela učiteljev, zdaj take želje nimajo več, s kolegi največkrat nimajo prijateljskih odnosov izven šole.

V njihovem osebnem doživljanju pa se pojavlja razkorak med prepričanji in tem, kar dejansko delajo. Vzroke začenjajo iskati zunaj sebe: v šolskem sistemu, ki je tekmovalen in storilnostno naravnani (kot da tega vzdušja ne bi uravnavali oni sami), v programih in učbenikih, ki so prenatrpani, v pomanjkanju moralnih in materialnih podpor pri uvajanju novih metod. Pripravljene so uvajati novosti, če so do podrobnosti pripravljene, če jih spremljajo vsi ustrezni pripomočki.

Vse navedeno je sicer povzeto iz individualnih pogovorov v obdobju prvih štirih let s štirinajstimi učitelji na Nizozemskem (Vonk in Schras, 1986), vendar lahko domnevamo, da bi v marsičem dobili podobno sliko o učiteljih v tem obdobju tudi pri nas.

Nekateri avtorji (npr. Hermans s sod. 1986), omenjajo še četrto obdobje, OBDOBJE PONOVNE DOVZETNOSTI ZA VPLIVANJE (impact stage). V tem obdobju se začne učitelj spraševati o svojem delu, o svojem vplivu na učence, o svojem prispevku k učnim rezultatom učencev. Svoboda in neodvisnost učiteljevega dela jim začenja pomeniti samoto.

Pri svojem delu porabijo ogromno energije - "izgorevajo" (burn out). Močno, pretirano čutijo generacijske razlike med seboj in učenci, dozdeva se jim, da so njihova prizadevanja brez učinka (Hermans, J. s sodelavci, 1986, Prick s sod., 1986, 1988).

To obdobje je težko opredeliti z leti, Hermans (prav tam) omenja obdobje, ko imajo učitelji za seboj približno polovico delovne dobe (40 - 45 let starosti). V tem stresnem obdobju je del učiteljev zelo sprejemljiv za novosti. Zdi se jim, da jih to lahko reši rutine, v katero so se nevede in nehote zatekli. Radi preskušajo povsem nove metode, se posvetijo dodatnemu izobraževanju, zdi se, da se vračajo njihova stališča iz obdobja idealizma, ponovno odkrijejo učence kot otroke. (Podobno opažamo tudi pri nas, npr. sodelovanje pri t.i.osiješkem modelu.) Strokovnjaki iz Univerze v Utrechtu in Amsterdamu (Hermans in Prick s sodelavci) poročajo o posebnih svetovanjih (treeningih) za učitelje v tem obdobju.

Po tem kratkem opisu obdobj v poklicnem razvoju učiteljev lahko ugotovimo, da gre za spremembe stališč od prvega do tretjega obdobja. Te spremembe niso nenadne in tudi ne dokončne. Lahko bi postavili tezo, da je to začasno nazadovanje (vsaj pri nekaterih učiteljih), do katerega je prišlo predvsem zaradi nespodbudnega okolja, ki začetniku ni nudilo dovolj podpore.

V tem okolju niso toliko pomembni ravnatelj ali pedagoški svetovalci. Najpomembnejši je mentor in kolegi, še posebej kolegi začetniki, če so na šoli. Pri mentorjih je odločilno predvsem to, v katerem obdobju poklicnega razvoja so, kolegi začetniki pa lahko predstavljajo podporno (referenčno) skupino in drug drugemu omogočijo ne le ohraniti, ampak tudi z vedenjem udejaniti svoja stališča.

1.312 Pojmovanje poklicnega razvoja

Obdobja in spremembe (tudi spremembe v stališčih), ki se pojavljajo v poklicnem razvoju učiteljev, lahko razlagamo na različne načine. V literaturi (npr. Feinman in Floden, 1986, Vonk in Schras, 1986) zasledimo vsaj tri poglede:

- a) Kognitivno pojmovanje: gre za razvoj, za normalne spremembe pri odraslem človeku, ki niso posebnost učiteljev. To je razvoj (po Kohlbergu) v smeri večje strpnosti in prožnosti. Učitelj se uči, ob svojih izkušnjah in ob izkušnjah drugih se razvija.
- b) To je proces pridobivanja izkušenj, spreminjanje pogleda na svoje delo, profesionalizacija poučevanja, oblikovanje novih, učinkovitih spretnosti, tudi kot posledica strokovnega izpopolnjevanja, ki je lahko samoiniciativno ali spodbujeno s centri, ki skrbijo za to dejavnost, spodbujajo potrebe učiteljev in njihovo motivacijo za izpopolnjevanje.

c) Poklicni razvoj je prilagoditev (socializacija) poklicnemu okolju. Gre za proces socialnega učenja, selektivnega privzemanja tistih stališč in oblik obnašanja, ki so običajne v okolju, kjer učitelj dela.

Vonk in Schras (1986, stran3-4) pri tem razlikujeta normativno socializacijo (konformiranje) in interaktivno socializacijo, kjer je poudarek na medsebojnem vplivanju posameznika in okolja. Princip INTERAKCIJE štejeta za bistveni dejavnik poklicnega razvoja, ki ga definirata kot proces učenja, ki je usmerjeno v povezavo poprej nepovezanega znanja, spretnosti in stališč v celoto, ki jo učitelj potrebuje za vsakdanjo prakso v danem okolju.

Če skušamo strniti vse tri načine gledanja na poklicni razvoj učiteljev, lahko ugotovimo, da se ne izključujejo, ampak dopolnjujejo. To dopolnjevanje bi bilo idealno, če bi procesi pridobivanja izkušenj, vodeni s strokovnim izpopolnjevanjem združevali splošne razvojne spremembe pri posamezniku tako, da bi preprečili ali ublažili neugodne pritiske okolja oziroma bi dali posamezniku oporo, da bi v interakcijskih situacijah zmožni obdržati vsaj del stališč iz obdobja študija ali s temi stališči celo vplivati na okolje.

1.313 Strategije socialne prilagoditve učiteljev

Omenili smo že, da ima v obdobju interaktivne socializacije odločilno vlogo osebnost učitelja. Tako se pri posameznikih glede na njihove osebne lastnosti, trdnosti oblikovanih stališč (in seveda tudi v odvisnosti od stopnje pritiska v okolju) pojavljajo nekatere tipične strategije (povzeto po Zeichner in Tabachnick, 1985 ter Feinman in Floden, 1986):

Konformiranje

(pasivno sprejemanje skupinskih norm brez izrazite zahteve ali pritiska).

Posameznik sprejme stališča in vzorce vedenja iz okolja s prepričanjem, da je tako prav in dobro. Lahko domnevamo, da se ta strategija pojavi pri posameznikih, ki so dovzetnejši za vplive okolja, in bolj labilni (persuazibilni po Hovlandu, 1966).

Ta strategija je skladna z gledanjem na začetnika kot na pasivnega člana nove skupine.

Strateško pristajanje

Učitelj se navzven sicer prilagodi, intimno pa ohranja svoja prepričanja in stališča. Kdaj in kako pogosto bo prišlo do takšne oblike socializacije, je težko napovedati, zanesljivo pa za učitelja pomeni ta strategija notranji konflikt v smislu kognitivne disonance. Predpostavljamo lahko, da ta oblika socializacije vodi v stres, v nezadovoljstvo, verjetno tudi v slabšo učinkovitost in uspešnost učiteljev. Zaskrbljujoča je pogostost te strategije, kar je mogoče

razbrati iz odgovorov učiteljev v intervjujih, ki sta jih opravila Vonk in Schras(1986). Če gledamo na pojav iz bolj optimističnega zornega kota, lahko v strateškem pristajanju slutimo tudi pametno strategijo, ki svojih stališč ne uveljavlja z glavo skozi zid, ampak si nabira izkušnje, s katerimi bo pozneje (če bo zato še dovolj energije in motivacije?!) skušala uveljaviti svoja stališča. Pri teh posameznikih bi lahko odigrale pomembno vlogo v smislu spodbude in opore, sistematične oblike strokovnega izpopolnjevanja in predvsem več pozornosti učiteljem začetnikom.

Konstruktivna interakcija z okoljem (strateška redefinicija situacije)

Posameznik ne le ohrani svoja prepričanja, ampak jih skuša prenesti tudi na druge. Gre za poskus spreminjanja pričakovanj v okolju, za poskus prikritega širjenja svojih idej v okolico. Zeichner in Tabachnick (1985) razlikujeta uspešno in neuspešno spreminjanje pričakovanj okolice.

Na razmeroma majhnih vzorcih²⁷ so zasledili vse tipe strategij. Zeichner in Tabachnick (prav tam) ugotavljata, da prevladuje ponotranjena prilagoditev, Vonk in Schras (1986) pa poročata o strateškem pristajanju kot o najpogostejši obliki. Goodmanova (1987) poroča o posebej izbrani skupini začetnikov, ki so že kot študenti imeli izrazito aktivna, optimistična stališča. Začetniki s takšnimi stališči niso imeli problemov, tipičnih za obdobje preživetja. Disciplinske probleme so reševali z idejo, da je disciplina način, ne pa cilj dela. Pomembna je bila tudi podpora, ki so jo dobili na posebnih seminarjih (predstavljali so eksperimentalno skupino). Po vseh rezultatih sodeč, bi lahko rekla, da je bila zanje značilna aktivna, konstruktivna interakcija z okoljem.

Če razmišljamo o spremembi stališč v začetnem obdobju poučevanja, skupaj z načinom socializacije, se postavlja vprašanje o vzrokih in posledicah. Kaj je vzrok in kaj posledica?

Ali so stališča tista, ki vplivajo na izbor strategije, ali pa je sprememba stališč posledica načina socializacije?

Opazno nazadovanje v stališčih so namreč opazili predvsem pri učiteljih, ki se konformirajo, pri drugih dveh strategijah pa ne.

Z upoštevanjem vseh omejitev, ki jih pomenijo majhni vzorci, kot smo jih omenjali, podatki nakazujejo odgovor: stališča, ki jih bodoči učitelj osvoji, sprejme pred vstopom v prakso (med študijem, v družinskem okolju), vplivajo na izbor strategije, na način, kako se kot učitelj začetnik prilagodi novi socialni vlogi.

Začetnik z bolj aktivnimi, optimistično naravnanimi pedagoškimi stališči ("can do" attitude) se ne bo pasivno prilagodil, v najslabšem primeru se bo v začetnem obdobju odločil za

²⁷ Raziskave omenjajo resnično majhne vzorce v smislu študija primerov (Hogben in Lawson, 1984, N=4, Zeichner in Tabachnick, 1985, N=13, Vonk in Schras, 1986, N=14).

strateško pristajanje, kar pomeni, da bo obdržal svoja prepričanja in jih ob ugodni priložnosti skušal tudi uveljaviti. Bolj samozavestni in pogumni posamezniki pa bodo poskušali tudi s konstruktivno interakcijo z okoljem. Raziskave (Hogben in Lawson, 1984) namreč opozarjajo, da imajo začetniki z bolj pozitivnimi pedagoškimi stališči tudi po enem letu prakse še bolj pozitivna stališča od drugih. Seveda ne smemo podcenjevati dejavnikov okolja, ki lahko ne glede na predhodna stališča vplivajo na posameznika in njegov način prilagoditve. Vonk in Schras (1986) omenjata naslednje dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje stališč, prepričanj in vedenja učitelja začetnika: organizacija šole in način vodenja, velikost šole in velikost razredov, kvalifikacijska struktura učiteljev, sprejem začetnika, mentorji, kolegi začetniki, predvsem pa kompleksno vzdušje (ideologija) šole, ki se lahko giblje po naslednjih dimenzijah:

progresivno	-----	tradicionalno
kooperativno	-----	individualistično
permisivno	-----	represivno
naravnano na učence (pupil-centred)	-----	naravnano na učitelje (teacher-centred)
usmerjeno k odnosom	-----	usmerjeno k dosežkom

Bližje, ko je šola desni skrajnosti, večji bo pritisk (posredni in neposredni) na učitelja, da spremeni svoja stališča (seveda s predpostavko, da je prišel s stališči, ki so bližja levi skrajnosti).

Ideologija (prevladujoča stališča) na šoli in še posebej stališča mentorjev kažejo pomembno zvezo s stališči začetnikov po enem letu prakse. Pri tem delujejo najbrž vsi mehanizmi prilagajanja (vnaprejšnja socializacija, pritisk, pristajanje, konformizem).

Čeprav smo izrazili dvom v absolutnost večje demokratičnosti, permisivnosti, progresivnosti stališč med študijem in ob vstopu v poučevanje, lahko domnevamo, da se pri mladih generacijah (ne le pri bodočih učiteljih) oblikujejo drugačni pogledi (subjektivne teorije, kognicije, prepričanja, stališča) na vzgojo in poučevanje kakor v preteklosti. Na to vplivajo demokratični procesi v družbi, težnje po zagotavljanju človekovih pravic ter drugi elementi svobode in humanizma, delno tudi novejša humanistična smeri v psihologiji in pedagogiki (npr. waldorfska pedagogika).

Vse to nas opozarja, da so konflikti v praksi morda še večji, kakor mislimo, ne le v odnosu do starejših učiteljev, ampak tudi pri razreševanju konkretnih situacij v šoli (npr. disciplinski problemi v šoli, velike razlike v sposobnostih med učenci).

Ne vemo zanesljivo, kako se naši učitelji odzivajo na tovrstne konfliktne situacije, vemo pa, da za konstruktivno interakcijo z okoljem pogosto niso dovolj usposobljeni, niti teoretično, ker nimajo dovolj znanja, da bi lahko z argumenti branili svoja prepričanja, niti praktično, ker

nimajo ustreznih spretnosti, s katerimi bi lahko dokazali, da je njihova filozofija poučevanja tudi uresničljiva.

Če torej želimo učitelja, ki bo v svet prakse stopil usposobljen za aktivno interakcijo z obstoječo prakso, je potrebno najprej v njegovem izobraževanju združiti vse vidike: miselnega, čustvenega in dejavnega. Usposabljanje učiteljev ne more biti le kopičenje znanja ali izoliran trening spretnosti. Biti mora integrirano, vsebovati mora tudi osveščanje o učencih, o sebi in svojem delu z namenom, da se doseže "usposobljenost za kvalitetno, premišljeno pedagoško delo" (B.M.Požarnik, 1987, stran 141).

Ob vstopu v prakso, v obdobju pripravništva pa je nujno, da so sveže znanje in napredna stališča podprti s kvalitetnim mentorstvom in da so ponudene take oblike strokovnega izpopolnjevanja, ki bodo dajale oporo v obdobjih, ko sicer nastopita šok realnosti in beg v rutino, obenem pa ga bodo motivirale za aktivne oblike stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

1.320 Možnosti sistematičnega spreminjanja stališč in ravnanja učiteljev

Ob spoznanju, da je spreminjanje stališč in ravnanja učiteljev možno, se zastavljajo nekatera nova vprašanja:

- Kaj je namen tega spreminjanja?
- Kako poteka proces spreminjanja?
- Kaj se spreminja - vedenje ali stališča, kaj najprej?
- Kaj je vzrok in kaj posledica?
- Kateri so dejavniki spreminjanja, kaj ta proces pospešuje, kaj ga zavira?
- Kakšni so programi za spreminjanje stališč in vedenja učiteljev?

Odgovorov na prvo vprašanje je več. Najbolj splošen odgovor je v ugotovitvi, da nismo zadovoljni s šolo (to nezadovoljstvo je zelo razširjeno, pri nas in po svetu), ter v spoznanju, ki tudi ni novo, da lahko spremembe v kvaliteti izobraževanja dosežemo predvsem z višjo kvaliteto učiteljevega dela.

S spreminjanjem učiteljevega dela torej želimo izboljšati kvaliteto njegovega dela, pogosto želimo odpraviti očitne slabosti.

Takšno gledanje na cilj spreminjanja se ne more zadovoljiti s splošnimi ugotovitvami v stilu "učitelji bi morali", "potrebno bi bilo", prav tako ne s kozmetičnimi spremembami na ravni zunanjih vidikov šolskega dela. Nujno je doseči spreminjanje na ravni posameznika.²⁸

²⁸ Keiny in Dreyfus (1989, stran 61) s tem v zvezi citirata Batesona (1978), ki razlikuje spremembe rvega, drugega in tretjega reda.

Spreminjanja stališč in ravnanja učiteljev ne moremo doseči na ravni organizacijsko-političnih reform, ampak le na ravni psiholoških (notranjih) sprememb.

1.321 Proces spreminjanja

Da bi dosegli proces spreminjanja v psihološkem pomenu besede, ga moramo najprej poznati, treba je odgovoriti na vprašanje, kakšen je ta proces, kako poteka.

Keiny in Dreyfus (1989) izhajata iz predpostavke, da je učinkovito spreminjanje učiteljevega dela proces razvoja, ki mora biti spodbujen od znotraj in ne uveden od zunaj (stran 54).

Tudi nekateri drugi avtorji (npr. Darling Hammondova, 1983, Steinova in Wangova, 1988) poudarjajo, da gre za proces preoblikovanja (transformation) in nikakor ne za spreobrnitev (conversion).

V tem pojmovanju je bistvena predpostavka, da imajo udeleženci v tem procesu svoja, subjektivno utemeljena stališča, ki usmerjajo njihovo vedenje. To vedenje se ne bo spremenilo, če bo strategija spreminjanja usmerjena samo v spreobrnitev ter v postavitve novih pravil vedenja, ne da bi ob tem posvetili pozornost strukturi posameznikovih stališč in prepričanj, subjektivnih teorij, ki so sicer v ozadju, vendar zavestno ali podzavestno vodijo posameznikovo vedenje.

Omenjena predpostavka ne le dopušča, ampak tudi predvideva subjektivne, specifične pristope in s tem spodbuja posameznika k spremembi brez od zunaj postavljenih pravil in norm, ki zanj nimajo nobene notranje vrednosti.

Darling-Hammondova s sodelavci (1983, stran 314) ob tem citira Fenstermacherja: če je naš namen spremeniti prakso tistih, ki poučujejo, se je potrebno najprej spoprijeti s subjektivno utemeljenimi prepričanji, ki vodijo njihovo vedenje - to pomeni, da je potrebno najprej vplivati na preoblikovanje strukture njihovih vrednot, stališč, prepričanj in znanja, ne pa enostavno postaviti sistem novih pravil vedenja in verjeti, da se bodo učitelji po njem ravnali.

Učinkovito spreminjanja posameznikovega delovanja ni mogoče od zunaj v mehničnem smislu, ampak zahteva subjektivno sodelovanje in motivacijo. Učitelj mora vedeti, da sodeluje v procesu transformacije, imeti mora možnost kontrole lastnega spreminjanja, izpolnjeno mora biti načelo andragoškega dela spreminjam se in ne spreminjajo me (Jelenc, 1986).

Učinkovito spreminjanje je tudi postopen proces, ki ob vodenju poteka v več etapah. Število etap, ki jih navajajo posamezni raziskovalci, je različno, odvisno od natančnosti pri členitvi, vsekakor pa lahko govorimo o štirih etapah.²⁹

Spremembe prvega reda so kozmetične, v glavnem organizacijske. Spremembe drugega reda so vsebinske narave: gre za spremembe v vsebinah poučevanja (učni načrti). Spremembe tretjega reda pa so spremembe na osebnostno-poklicni ravni. Te je najteže doseči, obenem pa so tudi najmanj dosegljive našemu opazovanju.

²⁹ Tako npr. Shavelson in Sternova (1981, stran 490) navajata štiri etape, Ghory (1984, stran 243) navaja 7-stopenjski program, Keiny in Dreyfus (1989, stran 62), ter Iberer (1982, navaja ga B.M.Požarnikova, 1987, stran 87) pa govorijo o tristopenjskem procesu.

1. Šok - efekt

Najprej mora priti do ozaveščenosti posameznika o neustreznosti, nezadovoljivosti lastnega znanja. prepričanj, stališč in vedenja za učinkovito razreševanje aktualnih problemov. Lahko bi rekli, da je potrebna streznitev, priznanje lastne nepopolnosti, omenjajo tudi stanje odmrznitve (Požarnikova, 1987): gre za stanje, ko mora učitelj začutiti potrebo po spremembi rutine.

2. Refleksija obstoječe prakse

Potrebna je kognitivna analiza lastnega dela, primerjava ob diskusiji z drugimi. Ta etapa je uspešna v skupini, kjer predstavljajo vodja skupine in vsi drugi člani vsakemu posebej neke vrste objektivno zrcalo učiteljevega dela.

Skupina predstavlja okolje, kjer posamezniki razkrijejo dileme in konflikte, obenem pa predstavlja tudi rezervoar konkretnih rešitev in primerov.

Na podlagi različnih konkretnih rešitev je mogoče oblikovati kriterije in konceptualizirati praktično znanje in izkušnje.

Različni primeri reševanja utrdijo pri posamezniku prepričanje, da ni ene same pravilne poti, da je pravilno ravnanje zmeraj odvisno od konteksta. Bistvo spreminjanja je namreč v tem, da na osnovi analize izkušenj in teoretičnih konceptov učitelj najde svoj pristop, ki bo predstavljal sintezo posplošenih izkušenj, teoretičnih principov in njegovega osebnega stila.

V drugi etapi se učitelj seznanja tudi z novimi pristopi in novim znanjem: ob refleksiji lastnega dela spoznava teoretična načela, ki morajo biti predstavljena tako, da imajo (so videti) za učitelja praktično, uporabno vrednost. Teoretični principi omogočajo analizo učnih situacij in na tak način odpirajo možnost za konfrontacijo starega z novim ter s tem možnost za spremembo.

3. Preskušanje novega znanja

Učitelj postane mini eksperimentator. Nova stališča, znanje in spretnosti so izpostavljene praktičnemu preverjanju. Novo znanje preskuša v praksi: z uvajanjem in preskušanjem novih načinov dela, z novimi odnosi. Učitelj pri delu preverja hipoteze in nove postopke in ob tem sodeluje z drugimi učitelji (člani podporne skupine), z vodjem programa. Podporna(referenčna) skupina (najbolje je, če je vsaj nekaj članov učiteljev na isti šoli) daje posamezniku oporo in podporo pri poskusih spreminjanja. Predstavlja tudi neke vrste delitev odgovornosti in s tem olajša odločitve.

Na tej stopnji postane učitelj "razmišljajoči praktik" (B.M.Požarnikova, 1987), postane raziskovalec svoje lastne prakse. Če empirični poskusi (to je proces, ne enkratno dejanje) potrjujejo nova spoznanja, prepričanja in stališča, postanejo ta objektivno utemeljena in šele tedaj lahko izpodrinejo prejšnja. Prepričanja in stališča, ki so spremenjena ob podpori

empiričnih ugotovitev, postanejo del učiteljevih kognicij in s tem osnova za delovanje na nov, preoblikovan način.

4. U t r d i t e v (k o n s o l i d a c i j a) s p r e m e m b

Zadnja stopnja v procesu spreminjanja je utrditev in vztrajanje pri novih, spremenjenih načinih vedenja (ponovna zamrznitev). Na tej stopnji je še vedno zelo pomembna podporni (referenčna) skupina.

Učitelji navadno delajo samotno: tiho, zase se veselijo uspehov in tiho trpijo zaradi neuspehov (Ghory, 1984, stran 244). Uspešnost spreminjanja je zagotovljena šele, ko imajo učitelji priložnost in željo (brez prisile) drug pred drugim, drug z drugim govoriti, se pogovarjati o svojem poučevanju, o uspehih in neuspehih.

Vztrajanje pri spremenjenih načinih vedenja pomeni v bistvu uresničitev ideje v praksi, prevod iz teoretičnega v praktično.

Iz opisanih stopenj je mogoče razbrati, da je odločilnega pomena v procesu spreminjanja tretja stopnja: preskušanje novega v praksi. Učitelji se namreč učijo predvsem s prakso, kar ne smemo enačiti s prakticizmom. V praksi prihaja do izkustvenega preverjanja novih stališč, na katerih oblikovanje je vplival program spreminjanja. Ob tem se spremeni tudi delovanje. Obe področji sprememb - področje stališč in področje ravnanja sta tesno povezani. Steinova in Wangova (1988) ugotavljata tudi zaporedje: najprej pride do občutka uspešnosti pri uvajanju sprememb, skladno s tem se oblikujejo in utrdijo tudi pozitivna stališča do postopkov, ki so predmet spreminjanja, pa tudi do učencev, njihove odgovornosti in sposobnosti. Utrdi se tudi pozitivno mnenje o lastni kompetentnosti nasploh, ne zgolj glede uspešnosti pri uvajanju določene novosti.

Tako sklepada na podlagi raziskave, v kateri je sodelovalo štirinajst učiteljev. Ugotavljali so zvezo med uspehom učiteljev pri uvajanju inovacij in njihovo percepcijo lastne učinkovitosti, percepcijo vrednosti (pomembnosti) programa ter skladnost programa z njihovimi cilji in stališči. Metode so bile opazovanje vedenja, intervju, vprašalnik stališč in samoocenjevanja, in sicer trikrat v letu uvajanja (jesen, zima, pomlad). Ocena stopnje realizacije novosti (objektivno opazovanje) je najbolj porasla v prvem obdobju, ocena samouspešnosti ter stališča do programa pa v naslednjem obdobju.

Občutek zadovoljstva (občutek uspešnosti) in pozitivna stališča so bila v tem primeru posledica prvih pozitivnih rezultatov. Omenjeni avtorici menita, da gre za dve med seboj povezani stopnji v procesu spreminjanja:

- uspešnost pri določenem delu spodbudi pozitivno percepcijo samega sebe;
- pozitivna percepcija samega sebe je spremljana z večjo motivacijo za nadaljnje spreminjanje.

Opisana izkušnja je skladna z že omenjenim mnenjem Kremerjeve (1978), in sicer da mora učitelj najprej osvojiti nova znanja in spretnosti, temu bo sledila tudi sprememba stališč, kar bo samo še utrdilo spremenjene (izboljšane) oblike vedenja.

Na sliki 1.321.1 (delno prirejena po Stein in Wang, 1988, stran 173) ponazarjam kompleksnost odnosov v procesu spreminjanja stališč in vedenja.

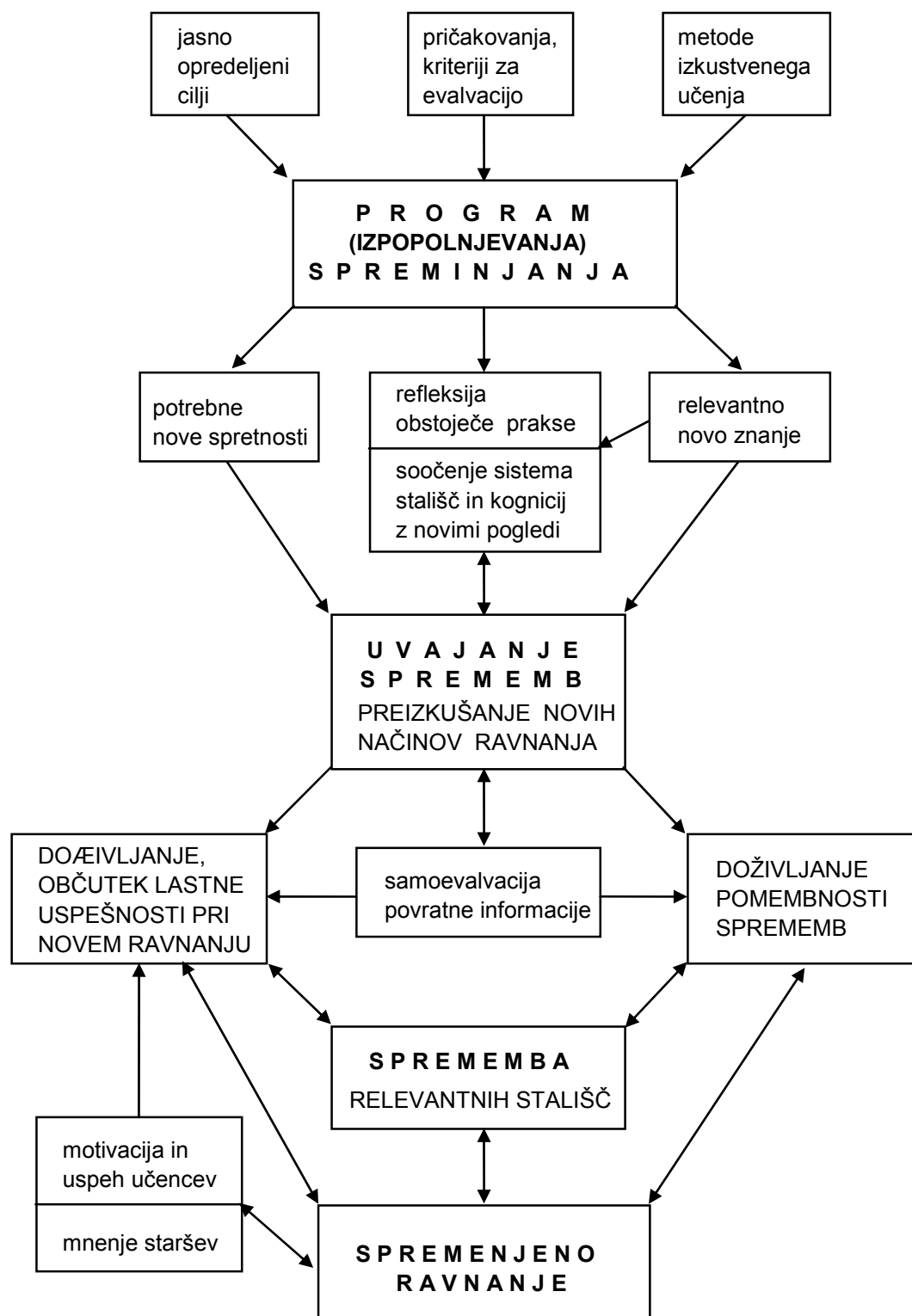
Proces spreminjanja je lahko bolj ali manj intenziven, pravzaprav lahko rečemo, da je lahko bolj ali manj uspešen. Intenzivnost, ki je hkrati tudi kriterij uspešnosti, pa tudi obsežnost sprememb je odvisna od različnih dejavnikov, nekateri od njih delujejo v vlogi pogojev, brez njih spremembe sploh niso možne.

Med pomembnimi pogoji omenimo sodelovanje učiteljev v procesu spreminjanja, ustrezne programe, ki posvečajo dovolj pozornosti metodam dela, cilje, ki morajo biti takšni, da učitelja motivirajo, da mu dajejo občutek smiselnosti in uporabnosti. Pomembna je tudi možnost samoocene, doživljanje lastne uspešnosti ter seveda podpora (referenčna) skupina.

Pomen sodelovanja učiteljev v procesu spreminjanja smo že omenili. Nedopustna, pa tudi škodljiva za dolgoročni uspeh sprememb je vsakršna manipulacija z učitelji. Učitelj je nosilec sprememb: spremembe bodo, če se bo on tako odločil. Manj ko bo svobode pri odločanju, manjše bodo spremembe. Manj ko so spremembe dirigirane, večje bodo. Večja avtonomija in svoboda učiteljev pomeni izrazitejše spremembe in večjo raznovrstnost. V zvezi s tem omenja Van der Ree (1983) paradoks spreminjanja: šolska oblast mora, če želi spremembe v šoli, šolam in predvsem učiteljem v njih pustiti čim več svobode.

Učitelj se mora zavestno vključiti v proces spreminjanja, imeti mora občutek smotrnosti: smer novega delovanja se mu mora zdeti smiselna in možna. Da bi to dosegli, je izrednega pomena predstavitev ciljev programa. Cilji morajo biti jasno določeni, njihovo doseganje pa možno, opazno, dostopno tudi samoocenjevanju. Cilji morajo biti predstavljeni kot konkretna pričakovanja, kaj in kako naj se spremeni.

Ob načrtovanju programov spreminjanja (določanju ciljev) je nujno upoštevati tudi prejšnje izkušnje učiteljev.

SLIKA 1.321.1: Kompleksnost odnosov v procesu spreminjanja in vedenja³⁰

³⁰ Shema je le delno prirejena po Stein in Wang (1988, stran 173)

Poleg ciljev so za uspešnost programov odločilnega pomena metode dela. Klasične metode (predavanja, seminarji) ne dosežejo tistih plasti učiteljevih kognicij, ki se morajo spremeniti. V raziskavah, ki poročajo o spreminjanju stališč in ravnanja učiteljev, zasledimo kot najbolj uspešne predvsem metode, ki temeljijo na izkustvenem učenju, med njimi pogosto pedagoško delavnico. Z izrazom pedagoška delavnica označujemo delovna srečanja skupine udeležencev, ki želijo skupaj oblikovati neke izdelke (npr. programirane sekvence za določeno učno vsebino), preskusiti postopke ali tehnične pripomočke (uporaba video-posnetkov pri pouku) ali ob aktivni udeležbi vseh navzočih izmenjati in analizirati izkušnje in se ob njih in z njimi kaj novega naučiti.³¹

Med nalogami pedagoške delavnice omenja B. M. Požarnikova (1987, stran 132) tudi: "med delovanjem delavnice se udeleženci jasneje zavejo svojih stališč do učenja, svojih vzorcev ravnanja in jih zavestno prepustijo procesu spreminjanja".

Ta opis predstavlja potrditev primernosti pedagoške delavnice kot učinkovitega pristopa v psihološkem procesu spreminjanja (spremembe tretjega reda), kakor smo ga opisali.

V postopkih spreminjanja stališč in vedenja učiteljev omenja Ghory (1984) tudi spremljajoče delavnice, ki sledijo tisti glavni, ki je sprožila proces spreminjanja. Spremljajoče delavnice imajo vlogo opore in spodbude v etapi vzdrževanja sprememb.

Pedagoške delavnice se lahko odvijajo v posebnih centrih, kjer poteka strokovno izpopolnjevanje, lahko pa je pedagoška delavnica del modela" v šolo osredotočenega strokovnega izpopolnjevanja".³²

Bistvo uspešnih metod v programih, ki so si postavili za cilj spreminjanje stališč in ravnanja učiteljev je aktivnost udeležencev, načela izkustvenega učenja, izhajanje iz izkušenj in potreb udeležencev.

Če je namen predvsem sprememba vedenja, so učinkoviti tudi posebni treningi učnih spretnosti, vendar je pomanjkljivost t. i. vedenjskih treningov (behavior modification) predvsem v tem, da ne prodrejo dovolj globoko pri spreminjanju: vedenje se sicer lahko spremeni, vprašljiva pa je trajnost sprememb, prav tako pa tudi učinki na učence. Popolno spreminjanje je mogoče le ob sočasnem spreminjanju strukture prepričanij in stališč.

Skupna značilnost uspešnih programov je tudi delo v skupinah. Te omogočajo izmenjavo izkušenj, njihova vloga je odločilna v vseh etapah spreminjanja. Skupina je lahko tista, kjer učitelj doživi šok neustreznosti, skupina je ogledalo, ki omogoča refleksijo lastnega dela, je opora in včasih tudi vadnica za preizkušanje novih postopkov, nepogrešljiva je v kritičnem obdobju vztrajanja pri novih, spremenjenih načinih vedenja. Podporna skupina je lahko bolj ali manj stalna ter bolj ali manj homogena. V prvem obdobju je celo zaželeno večja

³¹ Metodo podrobneje opisuje B.M.Požarnikova (1987, strani 132-137).

³² Več o tem modelu v posebnem poglavju.

heterogenost. Šok bo manj boleč, če ga bo posameznik doživel pred tujci, kakor če bi ga doživel pred stalnimi sodelavci. V zadnjih dveh obdobjih pa bo idealno, če se skupine oblikujejo po podobnosti (npr. učitelji razrednega pouka na določeni šoli ali še ožje: učitelji prvih razredov na dveh ali treh sosednjih šolah), ker je tako omogočena primerjava in pomoč pri reševanju problemov, s katerimi se srečujejo pri svojem delu.

V procesu spreminjanja igra pomembno vlogo tudi novo znanje, seveda ne samo zase, ampak v povezavi z drugimi pogoji. Učitelj praktik ni naklonjen sprejemanju znanja "na zalogo" (B. M. Požarnik, cit.delo), znanje mora videti v kontekstu določenega cilja (inovacije), ki mu omogoča da na novo pridobljeno znanje tudi uporabi. Uporabnost znanja ga motivira za iskanje in uporabo novih informacij.

Spreminjanje namreč zahteva tudi novo znanje oz. transformacijo in rekonstrukcijo obstoječega znanja. Teoretični principi so pomembni pri analizi konkretnih izkušenj, učitelju omogočajo razumevanje dogajanja v razredu, opozorijo (senzibilizirajo) ga na možne posledice njegovega delovanja.

Teoretično znanje in ustrezne spretnosti pa so samo nujen, vendar nezadosten pogoj za spremenjeno vedenje. Ljudje namreč pogosto vejo, kakšno naj bi bilo optimalno vedenje, pa vendar se tako ne vedejo. Darling-Hammondova in sod., (1983) citira Banduro in opozarja, da je zveza med znanjem in vedenjem percepcija lastne uspešnosti. Če učitelj občuti vrednost in uporabnost teoretičnega znanja v kontekstu lastnega dela, če mu znanje pomaga pri odločitvah in mu daje občutek kompetentnosti, ga sprejme, ponotrani in s tem ima osvojeno znanje vso možnost, da vpliva tudi na vedenje.

Ponotrano znanje, povezano s pozitivnimi stališči o tem znanju in področju njegove uporabe, daje učitelju moč, da uveljavi notranje nasproti zunanjim kriterijem za vrednotenje delovanja ter s tem uveljavi samoocenjevanje lastnega dela.

Samoocena lastne učinkovitosti je naslednji pomembni dejavnik v spreminjanju stališč in vedenja učiteljev. Občutek lastne uspešnosti ima tudi močno motivacijsko vrednost in deluje v smislu notranje pozitivne povratne informacije (samopodkrepitev).

Darling-Hammondova (1983) navaja nekatere raziskave, ki so potrdile, da občutek lastne učinkovitosti dobro napoveduje spremembe v vedenju. Tako citira raziskavo Bermana in McLaughlina, ki sta ugotovila, da ima učiteljeva percepcija lastne uspešnosti močnejši vpliv na doseganje ciljev programa spreminjanja, na obseg sprememb in uspešnost učencev kot nekatere druge značilnosti učiteljev (sposobnosti, izobrazba, izkušnje). Seveda občutek uspešnosti ni izključno notranji konstrukt, ni odvisen le od ponotranih kriterijev, ampak se oblikuje tudi v interakciji z okoljem, ki lahko ta občutek krepi, lahko pa vzbuja tudi dvome. Odločilno vlogo ima spet že omenjena podporna skupina.

Za občutek uspešnosti je pomemben še proces vrednotenja. Omenili smo že, da morajo biti cilji dostopni samoocenjevanju, da mora učitelju pri vzpostavljanju kriterijev pomagati ponotranjeni sistem znanja. Pomemben je tudi postopek vrednotenja. Učitelj mora imeti občutek možnosti vplivanja na kriterije in potek evalvacije. Postopek vrednotenja uspešnosti mu mora dajati dovolj sprotnih, neposrednih povratnih informacij.

Samostojno vrednotenje dosežkov ima ne samo vlogo notranje motivacije za konkretno učenje in spreminjanje, ampak tudi za pridobivanje znanja sploh, torej za stalno strokovno izpopolnjevanje.

Za boljšo predstavo dejavnikov, ki vplivajo na intenzivnost in obsežnost sprememb, jih predstavljam še v povezavi s posameznimi stopnjami v procesu spreminjanja:

Šok-efekt (odmrznitev, ustvarjanje kognitivne disonance)

- povečana stopnja kritičnosti do lastnega dela, osveščenost,
- oblikovani in dostopni programi spreminjanja,
- zavestna vključitev posameznika v proces spreminjanja,
- smotrnost in možnost (subjektivni občutek možnosti) sprememb.

Refleksija obstoječe prakse

- podporna skupina v vlogi objektivnega "ogledala",
- izkustveno učenje (pedagoška delavnica),
- novo znanje, ki omogoča analizo prakse in
- znanje, ki ima uporabno vrednost.

Preskušanje novega v praksi

- konkretno opredeljeni cilji in pričakovanja,
- skupina kot vadnica za poskuse in za porazdelitev odgovornosti,
- postavljeni kriteriji vrednotenja,
- možnost samoocene,
- doživljanje uspešnosti ob spremenjenem delovanju.

Utrditev in trajanje sprememb

- podporna skupina kot opora pri vztrajanju spremenjenega delovanja,
- dovolj neposrednih povratnih informacij,
- doživljanje lastne uspešnosti in uspešnosti učencev.

1.322 Strokovno izpopolnjevanje učiteljev kot dejavnik spreminjanja stališč in delovanja

Proces spreminjanja, o kakršnem smo razpravljali v prejšnjem poglavju, ne poteka spontano, osnova zanj so skrbno, sistematično organizirani in vodeni programi z različnimi naslovi, običajno v okviru sistematičnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev.³³ V angloameriški literaturi je uveljavljena kratica INSET (In-service Teacher Training ali In-service Education of Teachers). Strokovno izpopolnjevanje učiteljev je v mnogih evropskih, pa tudi v drugih državah veliko bolj razvito kakor pri nas in je tudi predmet mnogih pedagoško-psiholoških znanstvenih razprav, raziskav in konferenc, tematiki so delno ali v celoti posvečene različne publikacije (revije, zborniki). Pri Evropskem združenju za izobraževanje učiteljev (ATEE) deluje posebna delovna skupina za strokovno izpopolnjevanje (Working group on the In-Service Education of Teachers), ki vodi posebne raziskovalne projekte o tej tematiki.

Tako so v zborniku 9. letne konference ATEE (ed.G.Chadwick), ki je bila v Linzu l. 1985, v prispevku o vlogi strokovnega izpopolnjevanja učiteljev med drugim zapisali, da družbene spremembe zahtevajo spremembo učiteljevih stališč in metod dela, za te spremembe pa imajo največ možnosti tiste oblike, ki upoštevajo nekatere bistvene pogoje:

- upoštevanje prejšnjih izkušenj učiteljev,
- možnost aktivnega sodelovanja učiteljev:
- pri načrtovanju,
- pri izvedbi (aktivne oblike, demonstracije, izkustveno učenje, delavnice),
- pri evalvaciji (povratne informacije),
- delo v skupinah, ki omogoča prevrednotenje stališč in vedenje učiteljev v stiku in primerjavi z drugimi.

Ne nazadnje opozarjajo, naj strokovno izpopolnjevanje učiteljem omogoči tudi napredovanje (socialno promocijo) in s tem izpolni enega pomembnih motivov za izobraževanje odraslih (prim.tudi A.Krajnc, 1987).

Če naj strokovno izpopolnjevanje učiteljev izpolni pričakovanja na področju spreminjanja učiteljev in njihovega dela, mora biti izpolnjen še en pomemben pogoj: ni dovolj, da se posamezni učitelji zavestno, motivirano vključijo v programe strokovnega izpopolnjevanja, pomemben je tudi odnos šol, kolektivov, od koder prihajajo. Spreminjanje bo uspešno le, če okolje te spremembe podpira ali vsaj če učitelja v njegovih prizadevanjih za spreminjanje ne ovira ali se mu celo posmehuje.

Cropley (1981) ob tem opozarja, da je uspešnost spreminjanja v veliki meri odvisna od učiteljevih stališč do izpopolnjevanja in izobraževanja. Ne gre le za besedno podporo

³³ V danem kontekstu bom obravnavala strokovno izobraževanje učiteljev le kot okvir, v katerem poteka spreminjanje stališč in delovanja učiteljev. Tematiko sistematično predstavlja B.M.Požarnikova (1987), podrobneje jo obravnavam tudi v dveh objavljenih prispevkih (C.R.Pučko, 1986 in 1989).

konceptu nenehnega izpopolnjevanja, ampak za uresničevanje tega koncepta, kar pomeni nenehno lastno izobraževanje ter tak način poučevanja, ki ta koncept oblikuje tudi pri učencih. V zvezi s tem Cropley (prav tam) opisuje projekt, s katerim so dokazali, da je mogoče pri študentih (bodočih učiteljih) spremeniti stališča do elementov, ki sestavljajo koncept nenehnega izobraževanja (stališča do inovativnosti, do samostojnega učenja, odprtosti za ideje, prožnosti, do pomena šole in izobraževanja sploh).

Da so to dosegli, je bilo potrebno spremeniti tudi metode dela z bodočimi učitelji: uvedli so več sodelovanja študentov pri načrtovanju in vrednotenju študija ter nekatere nove projekte, kjer so se tudi profesorji izpopolnjevali skupaj s študenti. Študentje (bodoči učitelji) so v tem procesu sprejeli stališča in aktivnosti, ki spodbujajo njihovo nadaljnje izpopolnjevanje.

Ob spremembi stališč se je spremenilo tudi njihovo vedenje v praktičnih učnih situacijah. Pogosteje so pri delu z učenci uporabljali metodo samostojnega učenja, uvajali so jih v načrtovanje in vrednotenje dosežkov lastnega dela ter s tem tudi pri učencih oblikovali pozitivna stališča in potrebo po stalnem izpopolnjevanju.

Projekt nas opozarja na zaokroženost v sistemu izobraževanja: če želimo doseči spremembe v najbolj množičnem, tj. osnovnem izobraževanju je treba vso pozornost posvetiti metodam izobraževanja učiteljev, tako v dodiplomskem kakor tudi v nadaljnjem strokovnem izpopolnjevanju.

Ob nesporni potrebi in pomenu strokovnega izpopolnjevanja učiteljev se ne samo pri nas, ampak tudi po svetu pojavljajo dileme v zvezi s konceptom, cilji in vsebinami.

Temeljne dileme lahko predstavimo dihotomno:

- znanstveno ali pedagoško (prim. B.M.Požarnik, 1989),
- teoretično ali praktično,
- model primanjkljaja ali model rasti.

Dileme so v bistvu umetne, saj nobena skrajnost sama zase ne more zadovoljiti niti najosnovnejših ciljev, nujna je združitev različnih vidikov.³⁴

Pa vendar različne analize opozarjajo na pojavljanje nekaterih skrajnostnih konceptov. Bänder (1983) v svoji analizi seminarjev za učitelje naravoslovnih predmetov (v ZRN) ugotavlja, da je močno zastopana usmeritev v transmisijo znanja, v zbiranje znanstvenih konceptov in teorij, precenjen je znanstveni vidik (stroka), podcenjen pa didaktično-pedagoški vidik, kar po avtorjevem mnenju predstavlja osnovno oviro za večje spremembe v praksi.

Tudi Engelsova (1988) po analizi strokovnega izpopolnjevanja učiteljev v Belgiji ugotavlja, da strogo strokovno orientirano izpopolnjevanje učiteljev, ki je sicer izraženo tudi v željah učiteljev samih, ne zadošča. Model primanjkljaja ne vodi v spremembe. Učitelji, ki so

³⁴ Za integriran koncept dopolnilnega izobraževanja učiteljski cilj "usposobljenost za kvalitetno, premišljeno pedagoško delo" se zavzema tudi B.M.Požarnikova (1987).

doživeli tudi drugačen model (diskusijo o psihološko-didaktični problematiki v malih skupinah), pogosteje kakor drugi izražajo želje po podobnih vsebinah in načinih dela.

Hargreaves in Grey (1983) poročata o rangu odgovorov, ki so jih dali udeleženci (N=25) sistematičnega pedagoškega izobraževanja (B.Ed.degree) glede pridobitev oz. sprememb, ki jih je pri njih povzročilo to izobraževanje. Na prvo mesto so postavili spremembe v mišljenju, v stališčih. Praktično vsi so odgovorili, da se je poglobilo njihovo razmišljanje o tem, kaj delajo, kako poučujejo. Povečala se je njihova odgovornost. Tudi njihovi mentorji so med cilji tega kurza na drugo mesto postavili cilj, da mora strokovno izpopolnjevanje sprožiti proces konfrontacije obstoječih stališč in predpostavk o vzgoji in izobraževanju s teoretičnimi načeli. Udeleženci in sodelavci praktiki v procesu strokovnega izpopolnjevanja učiteljev so torej naklonjeni tudi praktičnim in pedagoško-psihološkim vidikom, zainteresirani so za svoje lastno spreminjanje v smislu modela rasti.

1.323 Primeri programov uspešnega spreminjanja stališč in vedenja učiteljev

V strokovni literaturi, ki obravnava problematiko spreminjanja pedagoške prakse, najdemo bolj ali manj podrobne opise posebnih programov, katerih namen je bilo spreminjanje te ali one sestavine učiteljevega ravnanja. Skupna značilnost teh opisov so večinoma razmeroma majhni vzorci učiteljev ter izrazita usmerjenost k spreminjanju posameznih učnih spretnosti. Naslednja značilnost je v bistvu metodološka pomanjkljivost: pogosto je subjektivno ocenjevanje sprememb (samoocena), brez objektivne kontrole in primerjave, zelo redko so zajete morebitne spremembe pri učencih.

V nadaljevanju bom predstavila nekatere značilne uspešne programe. Kriterij izbora mi je bil predvsem jasno izražen cilj: spreminjanje stališč in z njimi povezan določen način ravnanja učiteljev.

Avtorji raziskave, ki je značilna za obdobje "v razvijanje spretnosti usmerjenih modelov" (prim. tudi B.M.Požarnik, 1987, stran 26) so Wheldal, Merett in Borg (1985). V projekt je bilo vključenih 11 učiteljev (razredni pouk), od tega jih je bilo šest (N=6) v eksperimentalni in pet v kontrolni skupini. Učitelji eksperimentalne skupine so bili vključeni v trening različnih učnih spretnosti in tehnik (BATPACK), ki je obsegal 6 enournih enot (šest tednov, enkrat tedensko po eno uro). Vsaka enota je imela posebne cilje iz področja vedenja, vajo, snemanje in opazovanje posnetka ter praktične zadolžitve do naslednjega tedna. Elementi vedenja so bili npr. hvaljenje, opazovanje učencev, vzpostavljanje pravil v razredu, ipd. Obe skupini učiteljev so opazovali v obdobju pred začetkom treninga in v obdobju po koncu (januar - april). Rezultati so bili pričakovani: učitelji eksperimentalne skupine so bistveno izboljšali večino spretnosti, ki so bile predmet treninga (šest od sedmih). Učitelji so po končanem obdobju treninga uporabljali več pozitivnih in manj negativnih oblik (verbalnih in neverbalnih) spodbujanja učencev, učenci pa so bili bolj aktivni (višji odstotek časa so

posvetili učnim aktivnostim "on-task"). Tako so npr. učenci v eksperimentalnih razredih v obdobju po programu imeli odstotek aktivnega časa kar 84% (prej 75%), učenci v kontrolnih razredih pa le 69% (prej 75%). Ob koncu treninga so imeli učitelji tudi bolj pozitivna stališča do programa, izrazili so občutek, da so s programom veliko pridobili (samopercepcija uspešnosti).

Avtorji ugotavljajo, da je program izpopolnjevanja, usmerjen v razvijanje spretnosti, učinkovit in da zmore izboljšati praktično delo učiteljev.

O podobnih programih in uspešnih rezultatih poročata tudi Brophy in Good³⁵, med drugimi omenjata tudi znane stanfordske raziskave, v njihovem okviru pa projekt, ki ga je razvila Jane Stallings (SETP = Stallings Effective Teaching Programme).

O uporabi in rezultatih programa SETP v državi Cincinnati (ZDA) poroča tudi Ghory (1984). Njegov program je specifičen zaradi intenzivne oblike, potekal je v obliki delavnic (5 x 2 uri tedensko), pozneje še osem spremljajočih delavnic (enkrat tedensko).

Ghory poroča tudi o skepticizmu ravnateljev, ki so menili, da bodo učitelji odklonili opazovanje, imeli so tudi pomisleke, da tako poglobljen (in zato drag) program zajame tako malo učiteljev. Podobne pomisleke bi verjetno slišali tudi pri nas. So tipični za miselnost, ki se zavzema za kozmetične spremembe prvega reda, ker se globljih sprememb pri svojih sodelavcih boji, ker se zaveda, da bodo spremembe prej ali slej zajele tudi njega samega.

Med posebnostmi cincinnatskega projekta omenimo še dve skupini udeležencev:

- a) prostovoljci - programa so se sami želeli udeležiti, ko so se z njim seznanili;
- b) določeni udeleženci - učitelji, ki po mnenju ravnateljev ali svetovalnih delavcev potrebujejo pomoč in spremembe pri pedagoškem delu.

Postopek v programu so imenovali tudi program vajeništva, ker je potekal od opazovanja do poskušanja in nato samostojnega dela. V prvi fazi je vodja projekta igral vlogo modela (mojstra), ki je predstavil svoje tehnike in stališča tako, da je sprožil šok efekt. V drugi fazi so udeleženci poskušali in ob pomoči mojstra in drugih članov skupine skušali najti nov, vendar svoj pristop. V tretjem obdobju so se udeleženci tedensko sestajali na različnih šolah, izmenjavali so izkušnje, poročali o svojih uspehih in neuspehih, demonstrirali svoje pristope, skupaj reševali probleme, ki so se pojavili. Vodja spremljajočih delavnic je imel vlogo poslušalca, svetovalca, zaupnika in obenem vlogo nosilca kriterijev - skrbel je za strokovni nivo, ni dopustil poenostavljanja ali prehitrega posploševanja.

Pred začetkom programa in po njem so z opazovanjem po sistemu SSOI (Stallings Secondary Observation Instrument) primerjali podatke za 31 spremenljivk razrednega dela. Pri vseh vključenih učiteljih je bil opazen napredek v zaželeni smeri na 25 od 31 spremenljivk,

³⁵ Brophy in Good (citirano delo, 1986, strani 354-359) navajata naslednje avtorje: McKay, 1979, Tobin, 1980, Gage, 1985.

statistično pomemben na devetih. V skupini določenih učiteljev pa je bil opazen napredek na 28 od 31 spremenljivk, statistično pomemben kar na 18 spremenljivkah. Ta podatek je še posebej zanimiv, saj bi po nekaterih predpostavkah (pomembnost lastne in prostovoljne vključitve in s tem zagotovljene notranje motivacije) morali pričakovati večje izboljšanje pri prvi skupini.

Ker avtor ne navaja podrobnih številčnih podatkov, ni mogoče preveriti izhodiščnega stanja obeh skupin. Le domnevamo lahko, da je skupina prostovoljcev že ob začetku imela bolj ugodne rezultate, saj iz izkušenj vemo, da se za dopolnilno izobraževanje pogosteje prijavljajo bolj osveščeni kandidati, pogosto tudi zato, da bi na seminarjih našli potrditev svojih lastnih stališč in izkušenj.

Opisani program se je pokazal kot zelo učinkovit, učinke bi lahko na kratko povzeli v smislu, da je pri vključenih učiteljih prišlo do opaznega porasta produktivnega učnega časa in učnih aktivnosti "on-task" ter do upada neproduktivnih aktivnosti v zvezi z organizacijo in disciplino "off-task".

Avtorji sicer niso merili in eksplicitno ugotavljali stališč učiteljev, vendar je iz opisa programa razvidno, da program ni bil usmerjen samo na površinski trening spretnosti, ampak je zajel tudi globlje plasti, saj je bil oblikovan tako, da je vseboval vse stopnje spreminjanja.

Učinki, o katerih poročajo, niso bili merjeni takoj po končanih delavnicah, ampak po dveh mesecih, z rezultati pa so bili učitelji ponovno seznanjeni in so o njih razpravljali. Na tak način je proces vrednotenja postal neke vrste motivacijski proces, ki je spodbudil pri učiteljih odgovoren pristop in težnjo po trajnih in celovitih spremembah njihovih stališč in vedenja.

Ob proučevanju problematike programov spreminjanja zasledimo največ poročil o programih, ki so imeli za cilj spreminjanje določenih, dokaj specifičnih učnih spretnosti. Rezultati so praktično zmeraj pričakovani, izboljšanje je mogoče doseči, še posebej, če so spretnosti ozke, specifične (npr. čas čakanja na odgovore učencev pri postavljanju vprašanj).

Zasledimo pa tudi raziskave, kjer so želeli doseči spremembe pri bolj kompleksnih spretnostih, kot je npr. jasnost poučevanja "clarity". O tovrstni raziskavi poroča Gliessman (1987). Po intenzivnem programu, ki je trajal 4 tedne (2 x tedensko po 3 ure) je 20 vključenih učiteljev na posnetkih učnih ur, ki so jih naredili pred in po izvedenem programu, pokazalo statistično pomemben napredek glede jasnosti razlage in vprašanj (manj ključnih vsebin naenkrat).

Jasnost razlage in postavljanja vprašanj spada med kompleksne spretnosti (v primerjavi z dajanjem povratne informacije), obenem pa je to ena od spretnosti, ki daje v različnih raziskavah (Gliessman, 1987, Brophy in Good, 1986) najbolj konsistentno pozitivno zvezo z uspešnostjo učencev.

Učinki posameznih programov na učence so namreč redkeje omenjeni, še največkrat zasledimo omenjen uspeh pri predmetih, kot sta branje in matematika, ali pa sklepajo na rezultate pri učencih posredno, npr. preko manjšega števila potrebnih disciplinskih posegov ali višjega odstotka aktivnega učenja (ALT ali "on-task").

Eno redkih raziskovalnih poročil, kjer lahko zasledimo tudi podatke o učinkih spreminjanja učiteljevega dela na učence, in to pri razmeroma visokem številu zajetih učiteljev (N=22) in učencev (N=448), je poročilo Kremerjeve in Perlberga (1979). Avtorja poročata o programu izpopolnjevanja za učitelje, s katerim so želeli razviti take spretnosti poučevanja, ki bodo pri učencih razvile neodvisno, samostojno učenje. Program je vseboval izkustveno učenje z enotedensko intenzivno pedagoško delavnico in s spremljajočimi delavnicami enkrat mesečno. Vključeni so bili razredni učitelji, razdeljeni v kontrolno in eksperimentalno skupino, uporabljeno je bilo snemanje ur pred treningom in po njem po sistemu VICS (modificirana varianta Flandersa).

Pri učiteljih so ugotavljali predvsem obseg njihovega govora, obseg navodil in upoštevanje iniciative učencev, pri učencih pa pogostost, raven in divergentnost vprašanj, ki so jih postavljali. Večina razlik (PRED - PO) je bila statistično pomembnih v zaželeni smeri, najbolj se je povečala iniciativnost učencev, učna komunikacija med učenci ter raven vprašanj, ki so jih postavljali učenci. Vsi učenci seveda niso bili navdušeni. Znova se je pokazalo, da je navajenost učencev na pasivno vlogo v učnem procesu lahko ovira za uvajanje novih, bolj aktivnih oblik. Nekateri učenci so namreč izražali pomisleke v stilu, da je "mnogo težje postavljati vprašanja kakor odgovarjati na vprašanja, ki jih zastavlja učitelj".

V razgovorih z učitelji so bila opazna bolj pozitivna stališča do učencev, poraslo je zaupanje učiteljev v sposobnosti učencev za samostojno delo. Odzivnost in rezultati večine učencev so bili za učitelje pomembna motivacija za spremembe in vztrajanje pri spremenjenem načinu dela.

Program spreminjanja, o katerem poroča J.G.Putnam (1985), poudarja predvsem pomen referenčne skupine v obdobju, ko skuša učitelj nove ideje udejanjati v praksi.

Učitelji so bili vključeni v program, katerega cilj je bil motivirati in usposobiti učitelje za uvajanje kooperativnega učenja. Program je obsegal dve stopnji, na prvi so bili učitelji vključeni v teoretični seminar, demonstracije in delavnice, kjer so praktično preizkušali novo metodo.

V drugem delu so učitelji delali po novem v svojih razredih, zbirali so dokumentacijo o svojem delu in jo pošiljali vodjem (poročali so o svojih uspehih in neuspehih), svoje izkušnje so skušali prenesti tudi na druge učitelje v svojem okolju. Tako so npr. naredili načrt za delavnico, kakršnih so bili poprej sami deležni, delavnico so po možnosti tudi izvedli s sodelavci.

Nekateri učitelji (26% udeležencev) so tudi v drugem delu še delali v skupini (ali vsaj v dvojicah) in se tedensko srečevali, preostali pa so delali sami.

V odgovorih, ki so jih učitelji dajali v intervjujih in na vprašalniku so se prav glede na ta dejavnik pojavile med njimi izrazite razlike.

Takoj po končanem programu je večina učiteljev poročala o visokem deležu udejanjanja idej programa. Razlike v uspešnosti so se pojavile predvsem v poznejših obdobjih (long-term use of the new ideas). Učitelji, ki so tudi po končanem programu še sodelovali med seboj, ali jih je bilo več iz iste šole, so v pogovorih pokazali višjo stopnjo samorefleksije in samokritičnosti. Razlike so bile tudi v motivaciji. Učitelji, ki so se tudi po koncu programa še udeleževali neformalnih tedenskih srečanj, so v odgovorih o motivih za spremembe (v smeri bolj kooperativnega učenja) navajali predvsem pridobitve za učence (povečati odgovornost in stopnjo aktivnosti ter razumevanja pri učencih), medtem ko so učitelji, ki so uvajali novost sami, brez referenčne skupine, izražali predvsem prednost te oblike za vodenje oz. uporabnost te oblike kot metode lastnega dela.

Tretje področje razlikovanja pa so bila mnenja učiteljev o pomembnosti delovanja nekaterih dejavnikov za spremembe v njihovem praktičnem delu. Učitelji iz referenčnih skupin so na prva mesta uvrstili prenašanje izkušenj na druge (organizacija delavnic)³⁶, nadalje ugotovitve, da je mogoče raziskovalne rezultate uporabiti pri svojem delu v razredu, doživljanje kooperativnosti v skupini, kar je bil tudi cilj spreminjanja. Razlike so se pokazale tudi v praksi: učitelji iz podpornih skupin so brez težav organizirali delo v kooperativnih skupinah, pouk je tekel brez zastojev, brez obsežnih in dolgotrajnih organizacijskih navodil, zaposlitve so bile pestre, učenci so imeli možnost izbiranja aktivnosti. Učenci so tudi pogosteje sodelovali v vodenju, zelo malo je bilo praznega teka (off-task). Tudi učilnice teh učiteljev so bile polne izdelkov učencev (plakati ipd.).

Avtor sklepa, da daje skupina učitelju oporo pri razreševanju problemov, možna je empatetična pomoč. V skupini pride tudi do povratnih informacij, ki povečajo kritičnost do tistih pomanjkljivosti, ki bi se jih sicer učitelj ne ovedel, bile pa bi lahko resna ovira za spremembo in izboljšanje. Podporna skupina lahko v tretji etapi spreminjanja nadomesti vodjo (mentorja) programa.

Iz opisane raziskave lahko ugotovimo, da bo program spreminjanja stališč in delovanja učiteljev uspešen, kadar bo zagotovil:

- začetno motivacijo za spreminjanje,
- poskušanje, pomoč in vodenje ter doživljanje uspeha ob začetnem uvajanju sprememb,
- spodbude, oporo v skupini učiteljev v obdobju utrjevanja sprememb.

³⁶ Postavljeni so bili v vlogo KOMUNIKATORJA, kar jim je olajšalo spremembo oz. oblikovanje novih stališč.

Tipični program, ki je bil usmerjen le v spreminjanje stališč brez opazovanja in preverjanja ravnanja učiteljev, opisuje R.A. Docking (1985). Program je bil zasnovan na Adlerjevi individualni psihologiji in je želel pri učiteljih zmanjšati bojazni pred disciplinskimi problemi, jih usposobiti za vzpostavljanje odnosov z učenci in starši, oblikovati nekatere tehnike vodenja ter jih z vsem tem obvarovati pred stresom ter pred fenomenom "izgorevanja" (burn-out).

Program so izvedli na manjši elementarni šoli in je zajel vseh 11 učiteljev (vključno z ravnateljem in knjižničarjem, skupaj 6 žensk in 5 moških). Program je bil intenziven, in sicer je obsegal deset 90-minutnih sestankov (deset tednov, enkrat tedensko). Vsak sestanek je obsegal tri osnovne sestavne dele, in sicer diskusijo o uporabi spoznanj prejšnjega sestanka, nove informacije, uporaba in vaje³⁷. Na začetku prvega sestanka in po koncu zadnjega so udeleženci izpolnili baterijo vprašalnikov stališč (PCI - Pupil Control Ideology), vprašalnik o tehnikah razrednega vodenja (CMT - Classroom Management Techniques) ter dva vprašalnika bojazni (TA - Teaching Anxiety in DA - Discipline Anxiety).

Program je potrdil pričakovanja: v odgovorih na vprašalnikih so učitelji ob koncu programa izrazili manj tradicionalna in bolj humanistična stališča o učencih, prav tako so izrazili manj tradicionalno in bolj humanistično usmerjenost do različnih načinov vedenja v razredu, izrazili so manj bojazni pred učnimi in disciplinskimi problemi v razredu.

Če povzamemo, je program potrdil hipotezo, da je mogoče spremeniti stališča, kakor se izražajo v odgovorih na vprašalniku, seveda pa ne vemo ničesar ne o trajnosti sprememb, prav tako pa ne o vplivu spremenjenih stališč na vedenje. Samo domnevamo lahko, da so intenzivnost in aktivne oblike sodelovanja učiteljev v programu (elementi odmrznitve, sestanki z možnostjo izmenjave izkušenj in dilem, podporna skupina) omogočile spremembe v smislu, kot smo opredelili proces spreminjanja.

B.M.Požarnikova (1987, stran 121-122) navaja t.i. avstrijski projekt na Gradiščanskem, kjer so izvedli sistematično izpopolnjevanje v obliki mesečnih konferenc učiteljskega zbora. Čeprav je šlo za dokaj klasično obliko, so vnesli elemente soodločanja učiteljev pri načrtovanju, skupinsko delo in aktivne oblike dela. Ko so ob koncu projekta (po enem letu) preverjali stališča učiteljev (z lestvico Konstanzer Fragebogen), so imeli učitelji, ki so bili vključeni v projekt, bolj demokratična stališča, kot drugi. Vključeni učitelji so tudi menili, da so sedaj bolj občutljivi za procese v razredu ter da so v sodelovanju s kolegi bolj uspešni pri razreševanju problemov.

Avtorji projekta (Goger s sod., 1984) menijo, da je "opisana oblika primerna za poglobljanje znanja, spreminjanje ravnanja in stališč v zvezi z vzgojnimi problemi" (citirano po B.M. Požarnik, prav tam).

³⁷ Sestanki so bili podobni tistim, ki jih pri nas poznamo kot tehnike za večjo učinkovitost učiteljev (Gordon, 1983, priredil J. Bečaj).

Seveda tudi pri opisanem projektu le predpostavljamo, da so odgovori na vprašalniku skladni z dejanskim ravnanjem učiteljev.

G.M.Sparksova (1986) poroča o raziskavi, kjer je med cilji izrecno zapisano, da so s programom želeli pri učiteljih doseči spremembe vedenja in stališč. Avtorica je obenem proučevala načine vodenja pedagoških delavnic, ki so bile tudi v tej raziskavi temeljna metoda izpopolnjevanja učiteljev. Šlo je za pet delavnic (1 uvodna za vse enaka in 4 nadaljevalne, s tremi različnimi načini vodenja), ki se jih je skupaj udeležilo 19 učiteljev. Metoda opazovanja in program treninga sta bila enaka kot v že opisanem projektu v Cincinatti (Ghory, 1984), in sicer SETP (Stallings Effective Teaching Programme) ter SSOI (Stallings Secondary Observation Instrument). Uporabljen je bil tudi vprašalnik stališč do načinov dela, ki jih je predvideval program.

Vsi učitelji skupaj so statistično pomembno izboljšali svoje učne interakcije z učenci in stališča do programa, po posameznih skupinah pa le tista (N=7), ki je imela program delavnice s hospitacijami in diskusijo med sodelavci, manj pa sta napredovali ostali dve skupini, od katerih je imela ena samo delavnice, druga pa delavnice s hospitacijo pri vodji programa). Metoda dopolnjevanja delavnic s hospitacijami pri sodelavcih se je pokazala kot zelo učinkovita, pozitivna so bila tudi stališča učiteljev to te oblike.

Omenjena skupina (delavnice + hospitacije + diskusija) je bila najvišje tudi glede ravni izraženega odnosa do programa. Avtorica opisuje zanimiv razvoj te skupine, in sicer od začetne zadržanosti in celo zgroženosti ob misli, da bodo sodelavci opazovali njihove poskuse novega vedenja do razvoja skupinske zavesti in odgovornosti. Če uporabimo terminologijo iz analize procesa spreminjanja, lahko rečemo, da se je samo ta skupina zares oblikovala v podporno skupino, kar je nedvomno okrepilo proces spreminjanja.³⁸

Drugi dve skupini sta sicer tudi imeli delavnice, pri resničnih poskusih v razredu pa so ostali sami, ali pa je hospitiral vodja programa. V vsakem primeru ni bilo toliko možnosti za izmenjavo izkušenj in diskusijo ob konkretnih primerih. Sparksova (prav tam) se zato zavzema za tak način dela, ki vključuje medsebojne hospitacije, istočasno opozarja tudi na učinek časa, kar pomeni, da imajo delavnice, ki se ponavljajo v daljših časovnih presledkih, večji učinek - v vmesnem času lahko učitelji miselno predelajo in preskusijo različne ideje. Pomembna je tudi velikost skupine, ki naj bi ne preseгла števila šest do sedem učiteljev.

Iz opisa programov spreminjanja stališč in delovanja učiteljev lahko ponovno povzamemo osnovno idejo: stališča in vedenje je mogoče spreminjati, za dosego ciljev pa so potrebne ustrezne oblike programov. Skupna značilnost uspešnih programov je temeljita pripravljenost in preskušenos, intenzivnost, trajanje, delo v malih skupinah ter podporne skupine v obdobju utrjevanja sprememb. Najpogostejše oblike izpopolnjevanja učiteljev, ki jih poznamo pri nas,

³⁸ Ugotovitev je skladna z mislijo B.M.Požarnikove (1987, stran 121): "Učitelji so drug drugemu najpomembnejši vir informacij in spodbud, če ustvarimo za tako izmenjavo informacij primeren okvir."

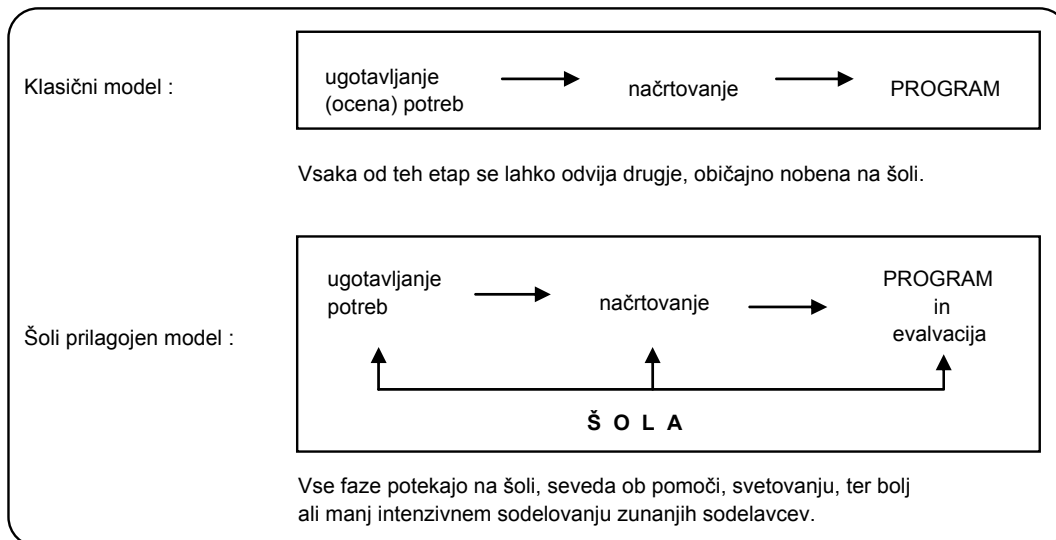
seveda tem pogojem ne ustrezajo, še več; pogosto so njihovo pravo nasprotje, zato se ne smemo začudeno spraševati, zakaj se v naših šolah ničesar ne spremeni.

1.324 *Šoli prilagojen model" strokovnega izpopolnjevanja ter njegove možnosti vplivanja na spremembo stališč in delovanja učiteljev*

Zaradi neučinkovitosti³⁹ tradicionalnih oblik strokovnega izpopolnjevanja učiteljev se je v začetku sedemdesetih let pojavil nov model izobraževanja, ki izhaja iz potreb šole in poteka na šolah. Poimenovanje je različno, v angloameriški literaturi omenjajo več izrazov, in sicer "school-based" in "school-focused" INSET, v nemški "Schulzentrierte Lehrerfortbildung". B.M. Požarnikova v svoji knjigi (1987, stran 120) govori o modelu "v šolo osredotočenega dopolnilnega izobraževanja učiteljev". Zaradi krajšega in enostavnejšega zapisa bom v nadaljevanju uporabljala kar izraz "šolski model".

Osnovna razlika v primerjavi s klasičnimi oblikami je v načinu ugotavljanja potreb, v načrtovanju in kraju izvedbe, pa tudi v evalvaciji.

Van den Ree (1983, stran 22) shematično ponazarja te razlike:



³⁹ Več o vzrokih neučinkovitosti glej v C. R. Pučko (1986)

Kako bi opredelili šolski model?

Perry, P. (citira jo Henderson, 1979, stran 18) poudarja, da sestavljajo koncept tega modela "vse strategije, ki jih uporabljajo konzultanti in učitelji v partnerskem prizadevanju, da bi program izpopolnjevanja udejanjal ugotovljene potrebe šole ter s tem izboljševal raven poučevanja in učenja na šoli".

Howey (1980), avtor zaključnega poročila projekta pri OECD / CERi, ki je spremljal razvoj in uspešnost tega modela v različnih državah, opredeljuje šolski model kot "kontinuirane izobraževalne aktivnosti, usmerjene k zadovoljitvi interesov, potreb in problemov, ki so neposredno povezani z učiteljevim delom in odgovornostjo, v konkretnem šolskem okolju, na eni ali več šolah" (citirano po B.M. Požarnik, 1987, stran 120). Požarnikova (prav tam) omenja tudi nekatere pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da lahko govorimo o tem modelu. Gre v bistvu za kriterije, saj bi ob njihovem neupoštevanju za vsako predavanje na šoli lahko rekli, da je šolski model.

Temeljni kriteriji zadevajo vse stopnje oz. elemente tega modela:

– Ugotovitev in definicija potreb

Bistvo šolskega modela je ugotovitev potreb na šoli in to pri učiteljih samih. Potrebe morajo izhajati iz njihovega dela ter iz težnje po poklicnem razvoju. Za klasični model izpopolnjevanja pa je značilno, da zunaj šole (Zavod za šolstvo, institucije za izobraževanje učiteljev) zaradi novih smernic, novih učnih načrtov ali učbenikov ter na podlagi novih znanstvenih spoznanj določijo potrebe učiteljev.

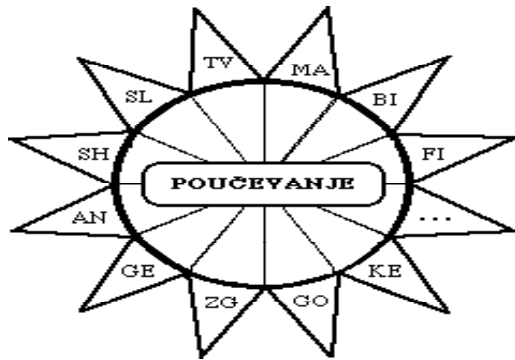
O problemu ugotavljanja potreb na šoli si van der Ree (1983) postavlja nekaj vprašanj in opozarja na nekatere nevarnosti. Ali obstaja kaj, kar se imenuje potrebe šole? Ali jih je mogoče ugotoviti, je to vsota potreb posameznih učiteljev?

Ob ugotavljanju potreb na šoli obstaja nevarnost, da pride do poenotenja, do večinskega mnenja, ki zmanjša občutek svobode in s tem ustvarjalnost, motivacijo in odgovornost posameznih učiteljev. Avtor vidi rešitev v preseku potreb vseh učiteljev - učitelji so poklicna skupnost: po svoji stroki, in s tem po svojih strokovnih interesih so lahko zelo različni, vendar nastopajo v šoli kot učitelji.

Poučevanje in problemi v zvezi s poučevanjem ter v zvezi z učenci in želja po uspešnem delu v šoli so presečna množica njihovih interesov. (SLIKA 1. 324. 1)

Drug problem, na katerega opozarja van der Ree (prav tam, stran 17-18), je potreba po spremembi, ki naj bi bila podlaga vsakega spreminjanja. Potreba po spreminjanju predpostavlja neprimernost obstoječega stanja. Je normalno pričakovati, da je posameznikova potreba, da začuti neustreznost lastnega dela? Kaj če potrebe po spremembi ni? V tem primeru je potrebno človeku potrebo "prodati", ga v spremembo prisiliti, prepričati ali zmanipulirati.

SLIKA 1.324.1: Shematični prikaz presečne množice interesov različnih učiteljev na šoli



Načrtovalci in vodje programov morajo torej znati spodbuditi učitelje, da odkrijejo potrebo po spreminjanju, vendar bo bolj učinkovito, če to ne bo narejeno v smislu popravljanja neprimernosti, ampak v smislu poklicnega razvoja in spreminjanja strukture potreb. Torej ne model primanjkljaja, ampak model rasti.

Dodamo lahko še drug vidik, poleg potrebe po spreminjanju obstaja pri človeku namreč tudi potreba po stalnosti, ki mu daje občutek varnosti. Nenehne spremembe, ki jih v našo šolo vnašamo od zgoraj in od zunaj, pri učiteljih ne vzbujajo potrebe po spreminjanju, ampak v večji meri potrebo po stalnosti, zato so do programov za spreminjanje nezaupljivi, včasih tudi odklonilni.

– Načrtovanje izpopolnjevanja, oblikovanje programov

V tradicionalnih oblikah se tudi ta stopnja odvija zunaj šol ("zgoraj"), učitelji imajo večinoma (ne zmeraj) le to svobodo, da se predavanj, tečajev, seminarjev udeležijo ali pa ne.

V šolskem modelu se program načrtuje na šoli, seveda ob pomoči zunanjih strokovnjakov, vendar tako da so upoštevane ne le potrebe, ampak tudi posebnost dela na šoli (npr. dvoizmenski pouk). Načrtovanje tudi ni statično, izvedba in sprotna ocena lahko opozorita tudi na potrebne spremembe. Z večjim vplivom učiteljev samih na načrtovanje vsebin in oblik strokovnega izobraževanja se povečata tudi njihova motivacija in odgovornost, oblikujejo se tudi bolj pozitivna stališča do lastnega izpopolnjevanja.

– Izvajanje programa

Namesto običajnih predavanj in seminarjev so za šolski model značilne aktivne oblike, ki učiteljem omogočijo, da opravijo refleksijo lastnega dela, da se vidijo v zrcalu, ali "da stopijo začasno iz svoje običajne perspektive in od zunaj analizirajo svoje delo" (B. M. Požarnik, prav tam, stran 120). Iz opisanih izkušenj in primerov lahko sklepamo, da je najučinkovitejša oblika prav pedagoška delavnica, interdisciplinarni (psihologija, pedagogika, specialne didaktike, stroka) pristop ter trajanje programa v daljšem obdobju. Kot smo že omenili, je

pomembno, da so med posameznimi elementi programa časovni presledki, ko lahko učitelji preskušajo pridobljene spretnosti, razmišljajo in analizirajo nove teoretične vidike. V programu se tako izmenjujejo obdobja delavnic, poskusov in analiz. S tako izvedbo programa zagotovimo učinkovitost, ker dosežemo proces spreminjanja v psihološkem pomenu, saj je zagotovljena tudi utrditev sprememb oz. "ponovna zamrznitev", kakor smo poimenovali zadnjo stopnjo v procesu spreminjanja.

Šolski model ima prednost tudi v tem, ker po svoji organizacijski značilnosti zagotavlja referenčno skupino kot enega od pogojev za spreminjanje. Tudi iz socialne psihologije vemo, da je spreminjanje stališč v skupini bolj učinkovito. Skupina deluje kot opora, kot delitev odgovornosti in kot pritisk. Skupinsko sprejeti standardi so veliko trdnjši in trajnejši, skupinske odločitve so učinkovitejše. Skupina tudi lažje premaga institucionalne ovire, ki pogosto ovirajo spremembe.

Nadaljnja prednost šolskega modela, ob upoštevanju potrebnih kriterijev, je oblikovanje posebnega vzdušja, ki jo Oldroyd in Tiller (1987) poimenujeta s prisposodbo topla greda (the glass roof metaphor). Gre za posebno vzdušje, ki se ustvari z razmišljanjem o lastnem delu in z metakomunikacijo. V tem vzdušju učitelji na eni strani zaznajo ovire, ki se jih sicer ne zavedajo, jih premagujejo (odločilnega pomena je moč skupine) in odkrijejo možnosti za nove akcije. Ustvarjeno vzdušje jim omogoči tudi vpogled v šolsko dogajanje iz drugačnih perspektiv. Predvsem je pomembno, da zagledajo proces pouka z očmi učencev, da uvidijo razhajanje med deklariranimi cilji šole in konkretnimi, vsakdanjimi izkušnjami učencev.⁴⁰

V ugodnem vzdušju "tope grede", ob razkritju obeh realnosti, svoje in učencev, je možna kritična analiza in akcija. Rezultat te nove perspektive je najprej občutek nemoči. Ob tem občutku mora program ponuditi relevantne teoretične principe.

Učitelji se tako po induktivni poti preusmerijo od osebnih šolskih problemov k širšim izobraževalnim konceptom, k teoriji. S tem, ko postanejo teoretični principi praktično uporabni, se vzpostavijo tudi drugačna, bolj pozitivna stališča do teorije. Združitev teoretičnih konceptov v koncept akcije daje učitelju občutek zmožnosti in uspešnosti, s tem pa je izpolnjen še en pogoj za resnične spremembe tako stališč kakor tudi ravnanja učiteljev.

Pri izvedbi šolskega modela in še posebej pri teoretičnem osmišljevanju prakse sodelujejo tudi zunanji strokovnjaki. Nekateri poudarjajo (npr. Keiny in Weiss, 1986, van der Ree, 1983), da je najbolje, če je vodja programa (koordinator, konzultant), kdo od zunaj, ker naj bi bila v tem primeru samorefleksija lažja in boljša. Vloga strokovnjaka je, da spodbudi proces

⁴⁰ Oldroyd in Tiller (1987, stran 19) omenjata v tej zvezi "first order intentions", to so deklarirani cilji, med njimi je kritično mišljenje, samoupravljanje učencev, dialog enakopravnih, spodbujanje radovednosti, na drugi strani pa "second order realities", to so vsakdanje izkušnje učencev, ki so nekritična reprodukcija znanja kot zaželeni oblika, konformizem kot norma vedenja, dolčas in kot posledica vsega tega prizadevanje za uspešnost po liniji najmanjšega napora.

refleksije, da spodbuja delo vseh udeležencev, vzdržuje dinamiko in skrbi, da so odločitve sprejete demokratično, spodbuja interakcijo, vzdržuje strokovni nivo in pomaga pri oblikovanju kolegialnega učnega vzdušja. V šolskem modelu namreč nastopajo učitelji istočasno kot učitelji in učenci: obe vlogi se izmenjujeta in predpostavka tega modela je, da učitelji te izkušnje (kolegialno vzdušje, izmenjava vlog) prenesejo tudi v svoje delo z učenci. Sodelovanje zunanjih strokovnjakov je torej nujno iz več razlogov, pogoj pa je, da delujejo znotraj šole (kar ne pomeni, da so na šoli v službi). Prave spremembe pač niso možne od zunaj.

V primerih, ko se vodja programa še bolj intenzivno vključi v proces, gre v bistvu že za model akcijskega raziskovanja.⁴¹

O takem primeru (school-based collaborative action research) poročata Oldroyd in Tiller (1987) in omenjata primer, ko zunanji sodelavec (outsider) občasno postane notranji sodelavec (insider). Z elementi akcijskega raziskovanja se šolski model izogne nevarnosti, da pride do enostavnega prenosa zunanjega izobraževanja na šolo, da pride torej le samo do drugačne lokacije, brez drugih, vsebinskih značilnosti šolskega modela.⁴²

Zelo pomemben element šolskega modela je tudi evalvacija. Ta mora omogočati povratne informacije vsem (in od vseh) sodelujočim in zainteresiranim v programu (vodja, učitelji, učenci, starši...). Osnova je samoocena, ki jo učitelji opravijo s pomočjo povratnih informacij od drugih, še posebej od učencev, saj mora biti cilj vseh prizadevanj dobro počutje in uspešnost učencev.

⁴¹ Akcijsko raziskovanje je oblika raziskovanja, ko "proučujemo neko socialno situacijo z namenom, da jo izboljšamo, in to ne kdaj pozneje, ampak že med samim raziskovanjem" (B. M. Požarnik, 1987, stran 126).

Danes je akcijsko raziskovanje dokaj razširjena strategija izpopolnjevanja učiteljev, ki z raziskovanjem izboljšujejo svoje delo v razredu.

Izraz akcijsko raziskovanje je uvedel Collier, leta 1945, kot poimenovanje sodelovanja raziskovalcev z Indijanci pri izboljševanju obdelovanja zemlje. Kot metodo dela na socialnopsihološkem področju pa je to metodo uvedel K. Lewin leta 1946, z dodatno oznako: eksperiment, ki spreminja - change experiment (Wallace, 1987, stran 99). Idejo akcijskega raziskovanja je v izobraževanje učiteljev vnesel S. Corey, leta 1953 (dekan Teachers' College, Columbia University). O učitelju v novi vlogi je dejal: "Učitelj ne bere o novih oblikah praktičnega dela, ampak jih preskuša in se ob tem uči. Med spremembo v besednjaku in med resnično spremembo v vedenju je namreč razlika. (Wallace, prav tam, stran 101)

Prevladujoča uradna, eksaktna behavioristična znanost je zavrnila akcijsko raziskovanje in tako se je ponovno pojavilo kot termin in metoda šele v poznih sedemdesetih, izraziteje pa v začetku osemdesetih.

Elliot (1985) poudarja, da pri akcijskem raziskovanju ni ločnice med prakso poučevanja, ki jo raziskujemo in med samim procesom raziskovanja.

V kontekstu akcijskega raziskovanja najdemo tudi izraze kot kritično, emancipatorno, pa tudi interpretativno raziskovanje.

Pristop doživlja tudi kritike, ki se nanašajo na različne vidike tega pristopa. Ne glede na kritike, ki so v nekaterih elementih tudi upravičene, pa pomeni pristop tako vsebinsko kot metodološko obogatitev v procesu izpopolnjevanja učiteljev in v procesu njihovega spreminjanja.

⁴² Ali, da citiram Oldroyda in Tillerja v originalu: "... school-based courses with visiting speakers which simply attempted to bring off-site INSET into the school. "(Prav tam, stran 20.)

Prava samoevalvacija je možna le v pogojih popolnega zaupanja in zaupnosti, kjer učitelji nimajo bojazni, da bi kdo njihove napake zlorabil. Drug pogoj uspešnega samoocenjevanja pa je odsotnost zunanjega, formalnega ocenjevanja, ki bi pomenilo pritisk in zahtevalo spreminjanje po meri zunanjih kriterijev in ne iskanje lastne poti k uspešnemu delu.

Za učinkovito spreminjanje je namreč nujno, da učitelji izhajajo iz svoje prakse, da konceptualizirajo svoje probleme, da gredo od prakse k teoriji in potem nazaj k praksi.

Sprotna evalvacija tudi utrjuje uspešne spremembe ter odkriva nove potrebe in s tem vpliva na morebitno preoblikovanje programa.

Poleg opisanih značilnosti, ki so obenem tudi kriteriji, da lahko govorimo o pravem šolskem modelu, omenjata Oldroyd in Tiller (1987) še nekatere dodatne predpogoje:

- normalno (zdravo) organizacijsko vzdušje na šoli,
- dovolj visoka strokovna raven učiteljev,
- želja po uspešnosti in napredku pri večini učiteljev,
- spodbude ali vsaj ne oviranje s strani "šolskih oblasti".⁴³

Ovire seveda niso samo "zgoraj" in "zunaj", lahko so tudi znotraj šole (prostorske, tehnične), predvsem pa znotraj posameznikov (prepričanja, stališča, nemotiviranost, osebni problemi). Lažje se je spopasti in premagati tehnične ovire, kot spremeniti odklonilna stališča, premagati predsodke in strah pred novim.

Še večja ovira pa je moč, oblast, bodisi ravnatelja ("tega pri nas ne potrebujemo") ali pa še višjih šolskih oblasti.

Že iz opisanega izhaja, da ima šolski model tudi omejitve, da ni primeren kot edini in vsemogočni model izpopolnjevanja učiteljev.

Model ima tudi slabosti, med njimi je pomembno, da JE DRAŽJI, organizacijsko in KADROVSKO ZAHTEVNEJŠI. Je odvisen od iniciativnosti, organizacijske iznajdljivosti, motivacije in osebne angažiranosti učiteljev in vodstva šole. Nevarnost je, da zaradi notranjega ugotavljanja potreb pride do oženja tematike, do nekakšne samozadostnosti, celo provincialnosti. Kadrovska zahtevnost pomeni potrebo po večjem številu zunanjih sodelavcev, le-teh pa je redkokje dovolj, vsaj ne usposobljenih za opisani način dela.

Večina omejitev je premostljivih, še posebej, če jih poznamo. Potrebno je tudi poudariti, da šolski model ne more biti edina oblika strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, saj s tem modelom npr. ni mogoče pokriti potreb po izrazito predmetno-strokovnem izobraževanju.

⁴³ Zato ni naključje, da je šolski model najbolj uveljavljen v deželah, kjer uživa določeno institucionalno podporo. Tako npr. poročata P. Mortimor in J. Mortimor (1989), da so v Angliji in Walesu leta 1988 zakonsko uvedli profesionalne dneve (professional days), ko se vsi učitelji na šoli delovno posvetijo problemom svojega dela (nekakšni študijski dnevi z delovnim programom).

Vsekakor pa opisani šolski model najbolj celovito odgovarja na potrebe šol in na kritiko šolskega dela, obenem pa predstavlja odgovor na vprašanje, kako doseči notranje, psihološke spremembe stališč in ravnanja učiteljev.

1.325 Učinki programov in oblike evalvacije

Cilj različnih programov, o katerih smo razpravljali, je doseči izboljšave v učiteljevem delu. Omenili smo že, da so spremembe lahko različne, pokažejo se lahko v spremenjenem ravnanju, v spremenjenih stališčih, kognicijah. Campbell (1982) razlikuje tudi med KRATKOROČNIMI UČINKI, to so učinki, ki jih ugotavljamo takoj po končanih programih (zadovoljstvo udeležencev, sprememba stališč na vprašalnikih stališč, spremenjeno vedenje, ki se pokaže pri ponovljenem opazovanju po zaključku programa), ter med DOLGOROČNIMI UČINKI (trajanje sprememb, spremenjene oblike in metode dela še po določenem času, spremenjeni odnosi v šoli, v razredu, pozitivni rezultati pri učencih).

Učinke lahko razlikujemo tudi po kriteriju objektivnosti in subjektivnosti ter po kriteriju perspektive, iz katere ugotavljamo učinke: gre lahko za perspektivo organizatorjev ali udeležencev, za perspektivo šole (institucije) ali učencev (kaj so pridobili učenci udeleženi učiteljev).

Sadler (1984) v svojem poročilu o ugotavljanju učinkov razlikuje tri ravni:

- raven ponotranjenja principov in idej programa;
- raven uporabe, izvajanja in uvajanja idej programa pri delu;
- raven razširjanja, prenašanja teh idej na druge, na sodelavce (to je še posebej pomembno pri ravnateljih).

V kontekstu učinkov govorimo tudi o uspešnosti programov, kjer lahko razmišljamo o uspešnosti programa samega po sebi (brezhibna organizacija, zadovoljstvo udeležencev, aktivna udeležba, izdelki), ter o učinkih, ki so posledica udeležbe in se kažejo v spremembi stališč in ravnanja ter v spremenjenih odnosih.

Ob takem razlikovanju učinkov se lahko vprašamo, ali je program uspešen, če so udeleženci zadovoljni, učinkov v praksi pa ni.

Razprave o učinkih (prim. tudi C. R. Pučko, 1986) opozarjajo prav na ta razkorak. Seveda pa odgovor na zastavljeno vprašanje ni nujno nikalen. Uspešnost programa ni nujno v drugačnem vedenju, lahko se izraža le v drugačnih spoznanjih, v novem, drugačnem načinu razmišljanja. Učinki so lahko tudi odloženi, pojavijo se po določenem času, ko posameznik predela in resnično ponotranji nove ideje; konec programa je lahko šele začetek procesa spreminjanja (Hargreaves in Grey, 1983).

Henderson (1979 in 1980, citirano po Campbellu, 1982) je ugotavljal korelacijo med ocenami, s katerimi so udeleženci ocenili seminar, med njihovimi mnenji o tem, kako so

izpopolnili svoje spretnosti poučevanja ter med njihovim poznejšim poročilom o tem, kako so ideje programa udejanjali v praksi. Ugotovil je pomembno pozitivno zvezo med omenjenimi učinki, vendar opozarja na možnost subjektivnega precenjevanja udejanjanja sprememb.

Na verjetnost precenjevanja dejanskih učinkov v praksi opozarja na podlagi svoje druge raziskave, kjer so učitelji na vprašalniku odgovarjali, da vnašajo ideje programa v svoje delo, v intervjujih na manjšem vzorcu, s katerimi so spremljali učinke programa, pa so izjavljali, da imajo resne težave pri uvajanju pomembnejših sprememb v svoje delo. Henderson (1979) zato sklene razmišljanje z ugotovitvijo "stališča do problema so se spremenila, praksa pa ne".

Tudi nekateri drugi avtorji poročajo o različnih, tudi protislovnih rezultatih glede uspešnosti programov in učinkih v praksi. Problem je tudi metodološko zelo zahteven, saj učinki niso odvisni le od programa in od udeležencev, ampak tudi od okoliščin ter še od vrste drugih dejavnikov, ki jih zmeraj ne uspemo kontrolirati.

P. Mortimore in J. Mortimore (1989) opozarjata na ta problem v obliki dveh vprašanj:

- Katere spremembe so posledica programa in katere ne?
- Koliko sprememb bi bilo tudi brez programa izpopolnjevanja?

Opozarjata tudi na paradoks, da se različnih programov (če je udeležba prostovoljna) udeležujejo običajno učitelji z bolj naprednimi, bolj demokratičnimi stališči, bolj motivirani, bolj navdušeni za spremembe in inovacije, bolj usmerjeni v stalno izpopolnjevanje.

To tezo potrjuje tudi raziskava, o kateri poročata Lynch in Burns (1984), ki sta analizirala odgovore učiteljev, ki so se v zadnjih petih letih udeležili katerihkoli programov za izpopolnjevanje, in med tistimi, ki se niso udeležili nobenih oblik izobraževanja (skupaj 270 učiteljev).

Udeleženci programov so izrazili večjo stopnjo motivacije za strokovno izpopolnjevanje, pripravljeni so žrtvovati tudi svoj prosti čas, navdušujejo se za daljše, strnjene in aktivne oblike, neudeleženci pa se navdušujejo za krajše oblike in izražajo dvom v uspešnost programov (čeprav se jih ne udeležujejo). Med udeleženci in neudeleženci so se pokazale tudi razlike na lestvici izobraževalnih stališč, in sicer so pokazali udeleženci stališča, ki so bolj naravnana na otroke, neudeleženci pa so pogosteje dajali odgovore, ki spadajo v skupino tradicionalnih gledanj na izobraževanje. Pomembne razlike med njimi so se pokazale pri trditvah kot na primer:

- Izobraževalni cilji morajo upoštevati tudi potrebe otrok.
- Poučevanje pomeni odnos (relationship) z učenci.
- Izobraževanje ni akumulacija znanja.
- Učence moramo opogumljati, da so kritični in dajejo alternativne predloge.
- Učenci bi morali imeti več svobode v izbiranju učnih aktivnosti.

Ob opisanih ugotovitvah se skupaj z Mortimerjema lahko vprašamo: ali so navedene razlike v stališčih vzrok ali posledica udeležbe v različnih programih?

Odgovor ni le ena od alternativ, ampak gre za obojestranski proces, o katerem smo že razpravljali. V vsakem primeru pa je učinke programov težko obravnavati brez poznavanja začetnega stanja (Lynch in Burns tega nista ugotavljala).

Bolj motivirani učitelji in tisti z bolj pozitivnimi stališči do spreminjanja lastne prakse uvajajo spremembe tudi brez posebnih spodbud. Tudi zato imajo šolski programi več možnosti za spremembe, saj so pri tej obliki vključeni vsi učitelji, tudi tisti, ki se programov zunaj šole ne udeležujejo, pa v resnici najbolj potrebujejo sveže znanje, samorefleksijo in spremembe pri delu.

Za globlje razumevanje učinkov in uspešnosti različnih programov se je kot metodološko najbolj ustrezna oblika pokazal študij primera, kar pa na drugi strani nujno pomeni malo število zajetih učiteljev in s tem težave pri generalizaciji.

O eni raziskavi, ki je zajela nekoliko večje število udeležencev (N=50) in je proučevala zvezo med oceno programa in samo-oceno sprememb, ki so jih udeleženci uveljavili v praksi, poroča Campbell (1982).

Šlo je za enosemestrski (full-time) program za učitelje razredne stopnje. Program je bil izrazito praktične narave in je bil usmerjen k izpopolnitvi metod dela na različnih področjih (matematika, jezik, umetnost, znanosti, okolje). Program je potekal dve leti, v treh delih. V prvem delu so bile predvsem hospitacije dobre prakse z diskusijo na šoli in na seminarju. Drugi del so bile delavnice (workshops) iz vseh navedenih področij, kjer je bil poudarek na praktičnem, aktivnem sodelovanju vsakega udeleženca. Za tretji del bi lahko rekli, da je bil bolj teoretičen, obsegal je seminarje iz relevantnih teoretičnih vsebin.

Ob koncu programa so udeleženci izpolnili vprašalnik, kjer so s petstopenjsko lestvico ocenili koristnost in zanimivost posameznih delov programa. Sedem mesecev pozneje, po dveh trimestrih dela v šoli, so izpolnili še vprašalnik (follow-up), kjer so ocenili obseg in naravo sprememb, ki so jih uvedli pri svojem delu ter navedli tudi tisti del programa, ki jih je najbolj spodbudil pri uvajanju novosti.

Rezultati so zanimivi in tudi protislovni. Kot najbolj koristni in zanimivi so bili ocenjeni obiski in razgovori na šolah, kot najmanj pa teoretični seminarji. V splošnem so odgovori nakazali pozitivno zvezo med oceno koristnosti in vplivnosti na spremembe, pri posameznih področjih (delavnice) pa je opazna izrazita neskladnost v mnenjih. Tako je matematika na zadnjem mestu po koristnosti delavnic in na prvem mestu po številu sprememb; pri znanostih (sciences) pa je rang obraten (na prvem mestu po koristnosti in na zadnjem po številu uvedenih sprememb). Campbell (prav tam) to neskladje razlaga z možnostmi za uvajanje

novosti: na področju znanosti (npr. kemija) so spremembe možne šele z nabavo določene opreme, pri matematiki pa so odločilnejši dejavniki učitelja.

Zanimivi so tudi odgovori učiteljev o tem, kateri del programa je deloval kot najmočnejše gibalno za spremembe. Od udeležencev, ki so vrnilo vprašalnike (follow-up), jih 66 % odgovarja, da so jih k spremembam najbolj spodbudile delavnice, 18 % jih meni, da so bili to obiski na šolah, preostale dejavnosti (diskusije, teoretični del seminarjev) pa so le redko omenjene kot spodbuda za spremembe.

Odgovori potrjujejo že omenjeno tezo, da je učinek programa in vpliv na spremembe večji, če metode spodbudijo aktivno udeležbo.

Iz opisanega primera je razvidno, da so učinki odvisni od programa in metod, od postavljenih kriterijev, od instrumentov, pa tudi od časa in okoliščin, ko učinke ugotavljamo. Učinki so v veliki meri odvisni tudi od modela evalvacije.⁴⁴

Evalvacija in samoevalvacija sta sestavni del procesa spreminjanja in seveda tudi sestavni del vsakdanjih šolskih situacij. Čeprav smo ugotavljali, da je za dejanski proces spreminjanja bistvena samoocena, je za natančnejše ugotavljanje učinkov nujna tudi zunanja, objektivna evalvacija. Kakšen pristop oz. model evalvacije bo v danem programu uporabljen, je odvisno od nekaterih izhodišč:

- od tega, kateri vidik pedagoškega procesa je program želel spremeniti, na kaj je želel vplivati (na stališča, na spretnosti poučevaja, na odnose v razredu...);
- od tega, kakšni bodo kriteriji za učinke (odgovori udeležencev, ocene ravnateljev, znanje ali motivacija učencev, način učiteljevega vedenja v razredu).

Ne glede na izhodišče so za model evalvacije bistveni elementi: operativno postavljeni cilji in kriteriji ob soudeležbi učiteljev; diagnostična in sumativna evalvacija, ki vključujeta tudi samoevalvacijo.

Evalvacija je torej sistematično zbiranje informacij o vseh sestavinah programa, o vseh stopnjah procesa spreminjanja, za ugotavljanje (preverjanje) ali so cilji doseženi in na kakšni

⁴⁴ EVALVACIJA (knjiž. ocenitev, ovrednotenje)

Po Stufflebeamu (cit. ga Nentwig, 1986, stran 28 in Sagadin, 1986 a, stran 80) je to "proces načrtovanja in pridobivanja vseh uporabnih informacij za presojo alternativ in odločanje".

V evalvacijo spadajo torej štiri funkcije, štirje metodološki koraki: načrtovanje, zbiranje informacij, analiza informacij ter poročanje o informacijah nosilcem odločanja.

Sagadin piše o različnih evalvacijskih modelih (Stakov evalvacijski model, Sagadin, 1985, Stufflebeamov model, 1986, a Glassov model, 1986, b ter evalvacijski model Lewyja in sodelavcev, 1987, a).

Stufflebeam (povzeto po Sagadinu, 1986 a, strani 82-88) razlikuje tudi različne vrste ali tipe evalvacije, in sicer kontekstno, inputno, procesno in produktno. Vsi tipi evalvacije so lahko formativne narave, če so usmerjeni naprej in so osnova za odločanje, sumativno naravo pa imajo, če so usmerjeni retroaktivno in so podlaga za ugotavljanje odgovornosti oz. za utemljevanje preteklih odločitev. Potrebno je še poudariti, da Stufflebeam govori predvsem o evalvaciji spreminjevalnih posegov (reforme) na področju vzgoje in izobraževanja.

ravni. V proces evalvacije spada tudi cilj evalvacije same: komu, čemu je namenjena, na kaj bo vplivala, kdo, kako in za kaj bo uporabil njene rezultate.

Darling-Hammondova s sodelavci (1983) opozarja na upoštevanje specifičnih okoliščin (kontekstualna evalvacija) ter na upoštevanje enkratnosti vsakega posameznega učitelja. Zato cilji kot kriteriji ne morejo biti postavljeni enako za vse učitelje, ker so tudi njihove potrebe lahko izrazito različne. Če naj bo evalvacija obenem tudi motivacija za spreminjanje, mora doseči ravnotežje med objektivnimi, enotnimi in standardiziranimi kriteriji ter med subjektivnimi, specifičnimi, prilagojenimi stopnji učiteljevega poklicnega razvoja. S tem v zvezi opozarja P. Oudkerk (1986), da mora evalvacija upoštevati kontekst (K), input (I), proces (P) in produkt (P) - K I P P.

V model evalvacije spada tudi način zbiranja informacij. Vsak pogovor o programu še ne moremo imenovati evalvacija; tudi instrumenti morajo biti vnaprej planirani in strokovno pripravljani. Največkrat se uporabljajo vprašalniki ob koncu programa. Z vprašalniki ugotavljamo mnenje udeležencev o programu. Mnenje je lahko izraženo kot globalna ocena ali ocena posameznih sestavin, ocena zanimivosti, koristnosti, uporabnosti. Z vprašalniki ugotavljamo tudi stališča udeležencev, bodisi stališča do konkretnega programa, do programov izpopolnjevanja sploh ali splošna vzgojno-izobraževalna stališča. Evalvacija z uporabo vprašalnikov ostaja na ravni subjektivnih mnenj in ta raven daje običajno tudi relativno ugodne rezultate. Vprašalniki so tudi pogost instrument naknadne, spremljajoče (follow-up) evalvacije. V tem primeru ugotavljamo z vprašalniki bodisi stališča po določenem času, mnenje o uporabnosti idej programa v praksi ali samooceno o stopnji uresničevanja teh idej.

Za boljše spoznavanje procesov spreminjanja in udejanjanja sprememb se kot instrument evalvacije uporablja tudi intervju. Na ta način je mogoče priti do globljih procesov, predvsem pa spoznati stopnjo ponotranjenja sprememb.

Ena od možnosti ugotavljanja sprememb so tudi različni izdelki (serija priprav, testi za preverjanje znanja, učni načrti, ipd.) in njihova uporaba v praksi. Izdelki so navadno rezultat delavnic, vendar lahko v literaturi zasledimo tudi posebne delavnice, ki so namenjene predvsem evalvaciji ter vnašanju evalvacije v šolsko prakso.

Tako zasnovane delavnice sta razvila in o njih na različnih mestih poročata Boeije, H. L. in Dolle-Willemsenova, D. (1983, 1985, 1986, 1988). Namen teh delavnic je skupaj s teoretičnim znanjem in izkušnjami povečati sposobnost, da posameznik kognitivno in čustveno predela posledice svojih aktivnosti. Cilj je tudi razvoj pozitivnih stališč do evalvacije ter do refleksije lastnega dela. Poleg tega je namen vzpostaviti kontinuiran sistem zbiranja povratnih informacij kot didaktični element pedagoškega procesa, ter razvoj in uporaba ustreznih instrumentov. V povsem praktičnem smislu je cilj teh delavnic doživeti evalvacijo lastnega dela ter doživeti in preskusiti način vključevanja evalvacije v pedagoški

proces. V tem smislu so delavnice hkrati instrument in proces evalvacije. Proces, ki se na teh delavnicah odvija, bi lahko imenovali tudi metaevalvacija (po analogiji z metakomunikacijo). Oblika in način evalvacije je lahko tudi mnenje strokovnjakov, vendar je to lahko učinkovito le, če gre za strokovnjake, ki so bili tako ali drugače vključeni v program, ki procesa ne presojuje od zunaj, brez poznavanja vsega tistega, kar se je dogajalo znotraj programa. Mnenje strokovnjakov je lahko le komplementarno samoocenjevanju. Mnenje strokovnjakov, pa tudi samoocenjevanje, je lahko kombinirano z opazovanjem v razredu. Darling-Hammondova (s sodelavci, 1983) priporoča diagnostično in sumativno opazovanje, Ghory (1984) pa poroča o uspešni evalvaciji, ko so udeleženci skupaj s strokovnjaki analizirali videoposnetke svojega dela ter profile učnih aktivnosti, ki so jih dobili z opazovanjem v razredu.

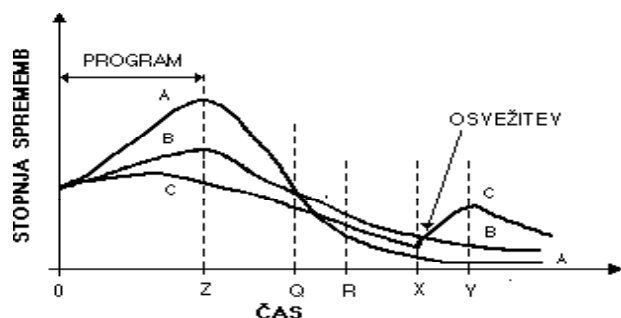
Zanesljiv in metodološko korektno uporabljen model opazovanja in zapisovanja razrednega dogajanja je nedvomno najvišja raven evalvacije, lahko bi govorili o evalvaciji druge stopnje. Ta način ne daje zmeraj enako ugodnih rezultatov, predvsem pa ni zmeraj skladen z rezultati evalvacije na ravni subjektivnih ocen. Prav neskladje med izraženim zadovoljstvom in dejanskimi spremembami je na prvi pogled nerazumljivo, saj bi predpostavljali, da je zadovoljstvo udeležencev s posameznimi programi že zagotovilo za spreminjanje prakse. O tem Campbell (1982) meni, da lahko visoka stopnja zadovoljstva pomeni tudi nekritičnost, nizka pričakovanja in hitro zadovoljne udeležence, to pa niso lastnosti, ki bi vodile k spremembam. Bolj zadovoljni udeleženci so morda bolj zadovoljni tudi s šolsko prakso, manj zadovoljni pa imajo višja pričakovanja, so bolj kritični, so nezadovoljni s šolsko prakso (tudi s svojo lastno), zato so pogosteje iniciatorji sprememb. Navdušenost ni nujno izziv za spremembe, prav tako kot zadržanost ni nujno zadržek za spreminjanje.

Bolj neposredna je zveza med stališči do sprememb in idej, ki so vsebovane v programu, ter med udejanjanjem sprememb. Stališča se tudi pri tem problemu pokažejo kot vezni člen, kot katalizator za spremembe.

Učinki, ki jih ugotavljamo z evalvacijo, so lahko odvisni tudi od časa, od trenutka evalvacije. Proces spreminjanja namreč poteka pri posameznikih z različnim tempom in jakostjo. Sadler (1984) prepostavlja različne tipe učiteljev glede spreminjanja in jih tudi grafično ponazarja (Slika 1. 325. 1).

SLIKA 1. 325. 1: Hipotetične krivulje (sprememb) učinkov in njihovega trajanja

(Vir: Sadler, D. R., 1984, stran 211)



Krivulje na sliki 1. 325. 1 ponazarjajo tri hipotetične tipe spreminjanja ter odvisnost učinkov od obdobja, ko poteka evalvacija. Če je ta časovno določena ob koncu programa, so med udeleženci velike razlike kljub predpostavljenu enakemu izhodiščnemu stanju. Po krajšem obdobju (čas R) se razlike zmanjšajo, spremeni se tudi vrstni red udeležencev, kar je posledica razlik v osebnostnih lastnostih (tudi v stališčih). Predpostavljamo lahko, da je posameznik B bolj zadržan, pri njem so bili učinki najprej latentni, težnje po spremembah so pri njem dozorele pozneje, ko si je ob delu v praksi izoblikoval predstave o možnih izkoristkih pridobljenega znanja in spretnosti. Tip A je lahko primer nekoliko nekritičnega, sugestibilnega posameznika, ki se zlahka navduši ob predstavljenih idejah, vendar v praksi teh idej ne zmore uresničiti. Morda mu manjkajo prave spodbude. Tip C je sicer podoben tipu B, vendar je bil deležen dodatne spodbude za uresničitev idej programa in učinki so zato porasli. Če bi ugotavljali učinke na točki x ali na točki y, bi dobili prav za posameznika C bistveno drugačno podobo.

Sadler (1984) namreč na osnovi spremljajoče evalvacije opozarja na pomen spodbud iz okolja. Četudi se s programom oblikujejo pozitivna stališča do sprememb in motivacija za delovanje v tej smeri, so potrebne še občasne, vsaj moralne spodbude. Brez teh še tak začetni entuziazem ugasne.

Ugotovitve spremljajočih evalvacij opozarjajo, da ni dovolj pripraviti in izvesti program, ki bo dal dobre začetne učinke, ampak je potrebno poskrbeti tudi za dodatne osvežitve, ker le na tak način dosežemo trajnejše učinke. V spremljavi, o kateri poroča Sadler (ibid.), so ugotovili, da že anketni vprašalnik (po pošti) ali intervju o uvajanju sprememb lahko odigra vlogo te osvežitve. To se dogaja predvsem pri udeležencih, ki se počutijo osamljene v svojih prizadevanjih.

Ravnatelj (N=30), ki so sodelovali v omenjeni spremljavi, so za osvežitev predlagali še:

- neformalna srečanja udeležencev kot možnost izmenjave izkušenj in problemov;
- nove oblike programa, ki bi zajele ravnatelje skupaj z učitelji, ker bi na tak način lažje dosegli nekatere spremembe;
- nadaljevalni, razširjeni, poglobljeni programi.

Kljub mnogim metodološkim zadržkom in problemom daje spremljajoča evalvacija, o kakršni poroča Sadler (ibid.), vpogled v resnične učinke programov za spreminjanje, saj s to obliko zajamemo tiste učinke, ki ostajajo, vztrajajo in imajo zato tudi večji vpliv na dogajanje v šoli. Seveda pa noben model evalvacije ne more zajeti vseh učinkov. Poleg očitnih in dostopnih učinkov je vselej še nekaj posrednih in neopaznih.

Sprememba, učinek na posameznika ima pomen tudi na ravni kolektiva, šole in medsebojnih odnosov, zato dejanski učinki niso samo seštevek učinkov pri posameznikih. Vsi skupaj delujejo na odnose v šoli in s tem tudi na učence in učne rezultate, čeprav neposrednega vpliva večkrat ne ugotovimo, vsaj ne s statističnimi postopki.

1. 400 HIPOTETIČNI PROGRAM ZA SPREMINJANJE STALIŠČ PRI UČITELJIH Z MODELOM EVALVACIJE

Na podlagi ugotovitev o procesu spreminjanja stališč, o načelih, na katerih so oblikovani uspešni programi spreminjanja stališč in ravnanja učiteljev ter na podlagi poznavanja značilnosti šolskega modela strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, sem po deduktivni poti oblikovala hipotetični program. V njem sem skušala združiti obravnavana teoretična izhodišča.

Pri oblikovanju hipotetičnega modela izhajam iz predpostavke, da je stališča mogoče spreminjati. Predpostavko izvajam iz narave stališč, pa tudi iz empiričnih ugotovitev.

Ob tem se zavedam, da je lažje povzročati kratkoročne spremembe stališč, kakor pa te spremembe utrditi in jih udejanjati tudi v ravnanju. Vendar različni programi, o katerih sem pisala, dokazujejo, da je tudi to mogoče.

Kakšen bi moral biti program, ki bi dosegel relativno trajno spremembo stališč in ravnanja učiteljev?

Odgovor na vprašanje bo dvoplasten. V prvem delu bo govora o splošnih značilnostih programa, drugi del pa bo specifičen.

Splošne značilnosti programa je mogoče strnjeno predstaviti v petih točkah:

1. Temeljito pripravljen program z operativno opredeljenimi cilji in kriteriji za presojo doseganja teh ciljev.
2. Načrtovano delo v malih skupinah, ki imajo možnost, da prerastejo v podporne (referenčne skupine). Idealna možnost za to obliko je šolski program.
3. Aktivne oblike dela, ki omogočajo potrebne stopnje za proces spreminjanja (odmrznitev, refleksija, preskušanje novih oblik) z vodenjem, pomočjo, povratnimi informacijami in doživljanjem lastne uspešnosti ter skladnosti med novimi stališči in vedenjem (razrešitev kognitivne disonance).
4. Časovna razporeditev programa tako, da so med posameznimi stopnjami krajša obdobja, ko lahko latentne spremembe dozoriijo, se preskusijo in doživijo potrditev ter utrditev z doživljanjem uspešnosti.
5. Zagotovljena podpora (vsaj moralna) doseženim spremembam (to je lahko podpora ravnatelja, kolegov, staršev, ne nazadnje tudi učencev, če gre za takšna stališča ali vedenje, ki posredno ali neposredno zadevajo odnos ali delo z učenci).

Drugi del odgovora bo specifičen, glede na to, kaj, katera stališča in katero vedenje želimo posredno ali neposredno spremeniti.

Če predpostavimo, da želimo spremeniti stališča učiteljev do nadarjenih učencev in do oblik dodatnega dela z njimi, bomo najprej operativno oblikovali cilje in kriterije.

Nekateri cilji:

a) Na področju STALIŠČ:

- učitelji obravnavajo nadarjene učence kot izziv lastni ustvarjalnosti,
- nadarjenih učencev, predvsem njihovih vprašanj se ne bojijo,
- priznanje, da ne vedo vedno vseh odgovorov, sprejmejo kot normalen pojav,
- posebne oblike dela z nadarjenimi obravnavajo kot nujno pot, ki ne povzroča nezaželenega razlikovanja med učenci.

b) Na področju učnih spretnosti in RAVNANJA:

- obvladajo metode poučevanja, ki vključujejo učenje z odkrivanjem in strategije reševanja problemov,
- znajo oblikovati problem in vprašanja, ki izzovejo višje stopnje miselnih procesov in iskanje različnih rešitev (divergentno mišljenje),
- spodbujajo kritično mišljenje in postavljanje vprašanj,
- znajo oblikovati povratne informacije, ki učence spodbudijo k iskanju novih problemov, znajo prenašati napačne poskuse in odgovore,
- znajo ustrezno diferencirati raven in pogostost interakcije z nadarjenimi učenci v razredu.

Poleg ciljev bomo potrebovali operativno zastavljene kriterije in instrumente ter postopke za preverjanje doseganja ciljev (vprašalnik stališč do nadarjenih učencev ter do dodatnih oblik dela s temi učenci, opazovalni sistem za opazovanje tistih elementov ravnanja, ki so opredeljeni s cilji).

Da bi program dosegel učinke, kakršni so predvideni, bi bilo idealno, da bi potekal na šoli, lahko bi združeval tudi skupino učiteljev razrednega pouka iz dveh sosednjih šol. Število udeležencev bi smelo biti od 15 do največ 20, udeležba bi morala biti prostovoljna, vključili bi se učitelji z interesom za delo z nadarjenimi učenci.

Vodja programa bi moral biti strokovnjak z znanjem in izkušnjami pri vodenju delavnic ter seveda z ustreznim znanjem o delu z nadarjenimi učenci (lahko je tudi šolski psiholog ali pedagog). Na posameznih etapah bi bilo nujno sodelovanje specialnih didaktikov (npr. za didaktiko matematike, saj je prav pri matematiki na razredni stopnji veliko možnosti za dodatno delo z nadarjenimi učenci) ali drugih strokovnjakov (npr. za računalništvo).

Program bi obsegal več delov (etap):

1. Osveščanje, samorefleksija (delavnica z igro vlog, snemanje in diskusija ob predvajanju posnetkov).
2. Seminar z relevantnimi teoretičnimi vsebinami ter z demonstracijo ustreznih oblik ravnanja.

3. Preskušanje novih oblik ravnanja (delavnica z mini nastopi ter s pripravo različnih izdelkov - serije dodatnih nalog za različne stopnje, sestavljanje vprašanj višje in nižje ravni, načrtovanje eksperimentalnega učenja).
4. Preskušanje novih oblik ravnanja v vsakdanji praksi.
5. Mesečna neformalna srečanja podporne skupine z izmenjavo izkušenj, mini nastopi, lahko tudi kot kolegialne hospitacije (najmanj pol leta, idealno trajanje eno šolsko leto).

V prvi, drugi in tretji etapi je delovanje vodje programa neposredno, v četrti in peti etapi pa le še posredno.

Sestavni del programa je tudi EVALVACIJA.

Ker nas zanimajo predvsem učinki, možnosti in načini ugotavljanja sprememb v stališčih, bo tudi v hipotetičnem modelu evalvacije poudarek na tej komponenti.

Spremembe stališč spadajo v skupino notranjih sprememb, med spremembe drugega in tretjega reda, zato bomo v evalvaciji uporabili kombinacijo več različnih (po instrumentih in po času) načinov ugotavljanja učinkov programa:

- a) **Diagnostično** ugotavljanje stališč, ki jih želimo s programom spremeniti (vprašalnik stališč do nadarjenih učencev ter do oblik dodatnega dela z njimi). Ker vemo, da se stališča izražajo, nova stališča pa tudi utrdijo v spremenjenem ravnanju, bomo v diagnostično evalvacijo vključili tudi objektivno ugotavljanje stanja oz. uporabo preverjenega sistema opazovanja tistih elementov razredne interakcije, ki so opredeljeni v ciljih programa.
- b) Takojšnja, **sprotna** evalvacija oz. ugotavljanje stanja ob zaključku programa (po tretji etapi). Ponovili bomo vprašalnik stališč ter dodali vprašalnik za samooceno sprememb v kognicijah in v ravnanju.
- c) **Spremljajoča** evalvacija (pol leta po končanem programu), ki bo kombinacija oblik pod a) in b): vprašalnik stališč, samoocena sprememb, ponovno opazovanje relevantnih sestavin razredne interakcije.

V spremljajočo evalvacijo lahko vključimo tudi vprašalnik, v katerem udeleženci poročajo o ovirah in spodbudah pri spreminjanju svojega dela ter o uspešnih ali neuspešnih poskusih prenašanja svojih izkušenj na sodelavce, ki niso bili vključeni v program.

Opisani hipotetični model predstavlja idealno podobo, z raziskavo bom skušala preveriti možnost izvedbe podobnega programa v konkretnih šolskih razmerah (v naravni situaciji) in učinke takega programa pri vključenih učiteljih ter njihovih učencih.

2.000 PROBLEM IN METODA

2.100 PROBLEM

Iz pregleda teoretičnih izhodišč lahko predpostavljam, da učiteljeva vzgojno-izobraževalna stališča vplivajo na njegovo pedagoško delo.

Z raziskavo želim proučiti neposredni in posredni vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo delo v razredu.

Kakšen je vpliv učiteljevih stališč na različne elemente razredne interakcije? Kako vplivajo stališča na eni strani in elementi razredne interakcije na drugi strani na učence, njihovo motivacijo za učenje, odnos do šole, učenja in učiteljev?

Omenila sem že, da učiteljevih prepričanj in stališč ni mogoče zanemariti ne v izobraževanju učiteljev ne v raziskovanju uspešnosti njihovega dela. Pri tem mislim na eni strani na splošna stališča o vzgoji, o principih poučevanja, o učencih, na drugi strani pa na specifična stališča o posameznih predmetnih vsebinah, o načinih poučevanja posameznih vsebin ali na stališča o načinih komunikacije v razredu. Vsa ta stališča imajo pomemben vpliv na poučevanje, tako v etapi načrtovanja kakor tudi v etapi izvedbe. Vplivajo na to, za kakšen postopek ali način obravnave vsebin se bo učitelj odločil, kakšen bo njegov model interakcije z učenci, kako bo ovrednotil svoje delo in dosežke učencev.

Na podlagi različnih ugotovitev, ki smo jih spoznali v teoretičnem uvodu, lahko trdim, da prepričanja, stališča in vrednote vplivajo na učiteljevo delo z učenci. Moč vplivanja je različna in zavisi od moči, trdnosti stališč in prepričanj, od skladnosti teh z drugimi osebnostnimi lastnostmi, od skladnosti z osvojenimi strategijami in spretnostmi poučevanja. Več kot ima učitelj relevantnega znanja in informacij o učencih in o svojem delu, manj "usodna" bodo stališča za njegovo delo, čeprav bodo še vedno v ozadju, vplivala bodo na sprejemanje informacij in na delo, če se bo učitelj tega zavedal ali ne.

Učiteljevo delo se izraža v oblikah in v specifičnih načinih razredne interakcije, ta pa vpliva na kognitivne, socialne in emocionalne procese pri učencih.

Rezultati nas opozarjajo, da ni enoznačnega vplivanja razredne interakcije na učence. Z razlikami v stilu poučevanja ni mogoče pojasniti vseh razlik v učinkih na učence. V nekem smislu bi bilo pričakovanje neposredne in v celoti pojasnjene zveze med poučevanjem (razredno interakcijo) in rezultati učencev v bistvu celo implicitno zanikanje možnosti učenca samega, da vpliva na rezultate lastnega učenja.

Druga predpostavka je možnost spreminjanja stališč pri učiteljih. Želim proučiti učinke posebnega programa izpopolnjevanja učiteljev na stališča in ravnanje učiteljev ter na motivacijo in odnos učencev do šole.

Ali je mogoče s programom izpopolnjevanja, ki je prilagojen potrebam konkretne šole in ki zajame vse učitelje na šoli, vplivati na oblikovanje ustrežnejših stališč do tistih problemov vzgojno-izobraževalnega dela, ki so zajeti v vsebini programa ?

Ali bodo spremenjena stališča učiteljev povzročila tudi spremembe v njihovem ravnanju? Ali bo vse to vplivalo tudi na bolj pozitiven odnos učencev do šole, na njihovo motivacijo za šolsko delo?

Učinkovito spreminjanje učiteljevega dela je proces razvoja, ki mora biti spodbujen od znotraj in ne uveden od zunaj (Keiny in Dreyfus, 1989, stran 54). Gre za proces preoblikovanja (transformation) in ne za spreobrnitev (conversion).

V tem pojmovanju je bistvena predpostavka, da imajo udeleženci v tem procesu svoja, subjektivno utemeljena stališča, ki usmerjajo njihovo vedenje. To vedenje se ne bo spremenilo, če bo strategija spreminjanja usmerjena samo v spreobrnitev ter v postavitev novih pravil vedenja, ne da bi ob tem posvetili pozornost strukturi posameznikovih stališč in prepričanj, subjektivnih teorij, ki so sicer v ozadju, vendar zavestno ali podzavestno vodijo posameznikovo vedenje.

Če je torej naš namen spremeniti prakso tistih, ki poučujejo, se je potrebno najprej spoprijeti s strukturo njihovih subjektivno utemeljenih prepričanj in stališč, ki vodijo njihovo vedenje.

Iz opisa programov spreminjanja stališč in delovanja učiteljev lahko povzamemo osnovno idejo: stališča in vedenje je mogoče spreminjati, za doseg ciljev pa so potrebne ustrezne oblike programov.

Skupna značilnost uspešnih programov je temeljita pripravljenost in preskušnost, intenzivnost, trajanje, delo v malih skupinah ter podporne skupine v obdobju utrjevanja sprememb.

Namen raziskave je torej preveriti hipoteze o vplivu stališč na razredno dogajanje ter na učence, obenem pa preveriti učinke posebnega, šoli prilagojenega programa strokovnega izpopolnjevanja učiteljev.

Ugotovitve raziskave bodo teoretični in praktični prispevek k izpopolnjevanju dodiplomskega izobraževanja učiteljev ter k razvoju učinkovitih oblik permanentnega izobraževanja učiteljev.

2.200 HIPOTEZE

Z raziskavo želim preveriti naslednje hipoteze:

2.210 Vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev vplivajo na njihovo delo v razredu in preko tega na motivacijo ter odnos učencev do šole in učenja in s tem tudi na učno uspešnost učencev.

- 2.210.1 Učitelji z bolj pozitivnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči so pri delu v razredu manj direktivni.
- 2.210.2 Učitelji z bolj pozitivnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči uporabljajo pri delu z učenci več pozitivnih kakor negativnih pobud.
- 2.210.3 Učitelji z bolj pozitivnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči spodbujajo iniciativo učencev in jo tudi upoštevajo.
- 2.210.4 Učitelji z bolj pozitivnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči postavljajo učencem več vprašanj višje ravni in več divergentnih vprašanj.
- 2.210.5 Učenci, ki jih poučujejo učitelji z bolj pozitivnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči, so v večji meri notranje motivirani, imajo višja pričakovanja in kažejo večje zanimanje (radovednost) za učenje.
- 2.210.6 Učenci, ki jih poučujejo učitelji z bolj pozitivnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči (z bolj pozitivnim odnosom do šole, učencev in učenja), imajo bolj pozitiven odnos do šole, učenja in učiteljev.
- 2.210.7 Vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev ne vplivajo na splošni učni uspeh njihovih učencev.
- 2.210.8 Načini pedagoškega dela učiteljev, ki se izražajo v sestavinah razredne interakcije, vplivajo na motivacijo učencev.
- 2.210.9 Načini pedagoškega dela učiteljev, ki se izražajo v sestavinah razredne interakcije, vplivajo na odnos učencev do šole, učiteljev in učenja.

2.210.10 Načini pedagoškega dela učiteljev, ki se izražajo v sestavinah razredne interakcije, vplivajo tudi na učno uspešnost učencev.

2.220 Program izpopolnjevanja bo vplival na spremembo in oblikovanje bolj pozitivnih stališč učiteljev do tistih problemov vzgojno-izobraževalnega dela, ki bodo zajeti v vsebini programa.

2.220.1 Glede na vsebino programa pričakujemo predvsem oblikovanje ustrežnejših stališč do učencev ter do načinov vzgojnega ukrepanja v razredu.

2.220.2 Pričakujemo večje spremembe pri mlajših učiteljih, pri učiteljih z višjo stopnjo izobrazbe ter pri tistih učiteljih, ki se bodo udeležili večjega števila organiziranih seminarjev.

2.230 Program izpopolnjevanja bo pri učiteljih povzročil tudi spremembe v njihovem pedagoškem delu (razredni interakciji).

2.230.1 Spremembe ne bodo enako opazne v vseh sestavinah razredne interakcije: opaznejše bodo v tistih sestavinah, ki so bile posredno ali neposredno vključene v vsebino programa (uporaba pozitivnih spodbud, več občutljivosti za pobude učencev, višja raven učiteljevih vprašanj, manjša direktivnost).

2.230.2 Spremembe ne bodo enako opazne pri vseh učiteljih, pričakujemo razlike med učitelji.

2.240 Zaradi spremenjenih stališč in/ali elementov razredne interakcije se bosta spremenila motivacija učencev in njihov odnos do šole, učiteljev in učenja.

2.240.1 Zaradi spremenjenih stališč in manj direktivnih oblik komunikacije v razredu pričakujemo tudi bolj pozitivne kazalce motivacije učencev za šolsko delo.

2.240.2 Pričakujemo, da bo zaradi ustrežnejših stališč učiteljev in zaradi manj direktivnih oblik razrednega vedenja učiteljev pri učencih eksperimentalne šole prišlo do bolj pozitivnega odnosa do šole, učiteljev in učenja.

2.300 MODEL RAZISKAVE

Raziskava je zasnovana delno analitično-deskriptivno in delno eksperimentalno. Z analitično-deskriptivnim pristopom sem ugotavljala povezavo med stališči učiteljev in elementi učiteljevega vedenja v razredu ter med stališči učiteljev in motivacijo ter odnosom učencev do šole in učenja ter učnim uspehom.

Z eksperimentalnim pristopom pa sem na eksperimentalni šoli preverila možnost spreminjanja vzgojno-izobraževalnih stališč in ravnanja učiteljev s posebnim, šoli prilagojenim programom (šolski model) strokovnega izpopolnjevanja učiteljev.

Shematična predstavitev modela raziskave:

Obdobje Šola	Šolsko leto 1987/1988		
	1.etapa ZAČETNO STANJE oktober 1987	2.etapa EKSPERIMENTALNO OBDOBJE december 1987 do april 1988	3.etapa UGOTAVLJANJE UČINKOV april - maj 1988
EKSPERIMENTALNA ŠOLA (EŠ)	$x_{1e} \rightarrow y_{1e}$	p	$p \rightarrow x_{2e} \rightarrow y_{2e}$
KONTROLNA ŠOLA (KŠ)	$x_{1k} \rightarrow y_{1k}$	$\sim p$	$\sim p \rightarrow x_{2k} \rightarrow y_{2k}$

Legenda: x - vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev

y - spremenljivke razrednega vedenja učiteljev (razredna interakcija)

in motivacija učencev ter odnos učencev do šole, učiteljev in učenja

p - šoli prilagojen program strokovnega zpopolnjevanja učiteljev

(šolski model)

2.310 Vzorec

V raziskavo sem zajela dve osnovni šoli iz Ljubljane. Iz metodoloških razlogov sem iskala šolo z najmanj tremi in največ štirimi oddelki za posamezen razred, to je šolo z okrog 800 učenci (največ šol v SR Sloveniji ima namreč od 300 do 800 učencev). Iskala sem klasično poldnevno šolo, brez posebnih značilnosti (tako niso prišle v poštev celodnevne

osnovne šole ali šole, ki so se v tem letu na novo organizirale). Po opisanih značilnostih ter glede na pripravljenost sodelovanja, kar je bilo tudi zelo pomembno, sem kot eksperimentalno šolo izbrala Osnovno šolo Riharda Jakopiča v Šiški (v nadaljevanju EŠ), kot kontrolno šolo pa Osnovno šolo Karla Destovnika Kajuha, in sicer organizacijsko enoto na Nussdorferjevi ulici (v nadaljevanju KŠ).

Značilnosti obeh šol v š.l. 1987 / 1988 so bile naslednje:

- EŠ - poldnevna šola z dvoizmenskimi poukom na predmetni stopnji, z organiziranimi oddelki podaljšanega bivanja;
812 učencev, 31 oddelkov, od tega 16 na razredni stopnji in 15 na predmetni stopnji;
49 učiteljev, ravnatelj, pomočnik ravnatelja, šolski psiholog in socialni delavec.
- KŠ - poldnevna šola z delnim dvoizmenskimi poukom na razredni stopnji, z organiziranimi oddelki podaljšanega bivanja;
755 učencev, 27 oddelkov, od tega 12 na razredni stopnji in 15 na predmetni stopnji;
45 učiteljev, ravnatelj, pomočnik ravnatelja, šolski pedagog in socialni delavec.

2.311 Učitelji

Želela sem zajeti vse učitelje na obeh šolah, žal mi je to uspelo le na eksperimentalni šoli, kjer sem z učitelji več sodelovala in je bil zato tudi odziv učiteljev do izpolnjevanja vprašalnikov boljši.

Na kontrolni šoli so nekateri učitelji odklonili sodelovanje, uspela sem sicer zajeti vse učitelje, ki so sodelovali pri opazovanju razredne interakcije, ter še del preostalih učiteljev. Skupno sem na kontrolni šoli zajela 68 % vseh učiteljev, če upoštevam tudi tiste v oddelkih podaljšanega bivanja.

Različno je tudi število zajetih učiteljev na začetku in ob koncu šolskega leta. Eden od razlogov na eksperimentalni šoli je ta, da so tam na začetku šolskega leta izpolnili vprašalnike tudi nekateri nepedagoški delavci (ravnatelj, pomočnik ravnatelja in knjižničar), ob koncu šolskega leta pa sta ravnatelj in pomočnik ravnatelja izpolnila le vprašalnik o strokovnem izpopolnjevanju.

Vzorca učiteljev na začetku in ob koncu šolskega leta se ne ujemata povsem tudi zaradi fluktuacije učiteljev med šolskim letom. Fluktuacija je velika predvsem v oddelkih podaljšanega bivanja, delno tudi pri mlajših učiteljicah zaradi porodniških dopustov. Najbolj sem bila v skrbeh za spremembe v razredih, ki so bili vključeni v opazovanje razredne

interakcije. Na srečo na eksperimentalni šoli na razredni stopnji ni bilo nobenih zamenjav, do spremembe je prišlo le pri enem od učiteljev slovenskega jezika v petem razredu.

Nekaj več sprememb je bilo na kontrolni šoli, k sreči zelo malo v razredih, ki so bili vključeni v opazovanje, do zamenjave je prišlo prav tako pri slovenskem jeziku v petem razredu ter v enem od četrtih razredov.

Skupaj je bilo na EŠ zajetih ob začetku šolskega leta 52 vseh pedagoških delavcev (50 učiteljev, ravnatelj in pomočnik ravnatelja), na koncu šolskega leta 50 učiteljev, v opazovanje razredne interakcije pa je bilo vključenih 20 učiteljev.

Na kontrolni šoli je bilo ob začetku šolskega leta zajetih 30 učiteljev, na koncu 27 učiteljev, v opazovanje razredne interakcije pa je bilo vključenih 14 učiteljev.

Podrobni podatki o vključenih učiteljih in učencih so predstavljeni v PREGLEDNICAH 2.310.1 in 2.310.2.

2.312 Učenci

V izpolnjevanje vprašalnikov so bili zajeti vsi učenci obeh šol, od vključno drugega do osmega razreda. Zaradi pisnega izpolnjevanja sem vnaprej izločila učence prvega razreda. Iz nadaljnje obravnave smo sprva nameravali izključiti vso predmetno stopnjo razen petih razredov, torej vse razrede, kjer nismo opravili opazovanja razredne interakcije. Pozneje smo se odločili, da obdržimo sedmi razred kot nekakšen kontrolni razred, ki nam bo omogočil razvojne primerjave.

Vsi učenci vseh razredov so vprašalnike izpolnjevali v enem ali največ v dveh dnevih, zajeli smo samo učence, ki so bili tega dne pri pouku. Učencev, ki so manjkali, kasneje nismo iskali.

V končni vzorec učencev sem vključila le učence, ki so vprašalnik izpolnjevali v obeh obdobjih, v oktobru in maju, izločila sem vse, ki so v enem obdobju manjkali, prav tako sem izločila vse tiste, ki očitno niso razumeli navodil (prevsem nekateri učenci v drugem in tretjem razredu), ter tiste, ki so kljub sprotnemu preverjanju izpolnjenih vprašalnikov oddali nepopolno izpolnjene (več kot dva manjkajoča odgovora).

Tako sem uspela kompletirati podatke za 770 učencev (421 na EŠ in 349 na KŠ).

Podatke o uspehu sem po zaključenih redovalnih konferencah ob koncu šolskega leta izpisala iz redovalnic.

PREGLEDNICA 2.310.1: Pregled vzorca po šolah in instrumentih

Številka (šifra) instrumenta	EŠ		KŠ	
	PRED	PO	PRED	PO
(1) vprašalnik stališč	52	50	30	27
(2) vprašalnik zadovoljstva	52	50	30	27
(3) Flanders - opazovanje razredne interakcije (število učiteljev)	20	20	14	14
(4) semantični diferenc. - učitelji	52	50	30	27
(5) vprašalnik o strok. izpopolnjevanju - učitelji	-	52	-	-
(6) semantični diferenc. - učenci	421	421	349	349
(7) vprašalnik motivacije - učenci	421	421	349	349
šolski uspeh - učenci	-	421	-	349

PREGLEDNICA 2.310.2: Učenci po šolah, razredih in oddelkih

Razred	EŠ		KŠ		SK	
	št.učen.	št.odd.	št.učen.	št.odd.	št.učen.	št.odd.
2.r.	82	4	63	3	145	7
3.r.	98	4	68	3	166	7
4.r.	91	4	67	3	158	7
5.r.	91	4	83	3	174	7
7.r.	59	3	68	3	127	6

2.320 Eksperimentalni program strokovnega izpopolnjevanja in izvedba

V opredelitvi problema sem zapisala, da želim preveriti učinke posebnega programa, ki bo prilagojen potrebam šole, na stališča in ravnanje učiteljev ter na motivacijo in odnos učencev do šole.

Pri oblikovanju programa sem izhajala iz teoretičnih spoznanj o učinkih posebnih, šoli prilagojenih programov (šolski program) strokovnega izpopolnjevanja učiteljev.

Obravnavo programa bom razdelila na dve etapi: na nastajanje in oblikovanje programa ter na samo izvedbo programa.

2.321 Nastajanje in oblikovanje programa strokovnega izpopolnjevanja na eksperimentalni šoli

Ko je vodstvo šole načelno pristalo na sodelovanje v raziskavi, sem se dogovorila tudi za pogovor s pedagoškim kolektivom ob prvi pedagoški konferenci pred pričetkom pouka. Na tem prvem pogovoru (26.8.1987) sem pedagoškemu kolektivu razložila namen raziskave in jim ponudila organizacijo in izvedbo programa po njihovih željah in potrebah. V pogovoru so poudarili, da bi želeli predvsem praktične teme. Dogovorili smo se, da bodo posamezno in po aktivih oblikovali svoje želje. Predloge so oblikovali nekoliko pozneje, kot smo se dogovorili, največ predlogov je bilo iz aktivov učiteljev od prvega do četrtega razreda, predmetni učitelji so jih dali manj.

Na podlagi predlogov in pogovorov z vodstvom šole ter z delavkama šolske svetovalne službe sem pripravila (9.10.1987) predlog programa (PRILOGA 1).

V tem predlogu sem predlagala metode, oblike dela in vsebinske sklope. Predlagala sem štiri oblike dela, in sicer:

- predavanja za vse učitelje (splošne teme),
- seminarje z diferencirano vsebino za razredno in predmetno stopnjo,
- obsežnejše seminarje z aktivnimi oblikami dela (pedagoške delavnice) v zimskih počitnicah,
- razprave v manjših skupinah na osnovi vnaprej pripravljenih tez (specifične teme, zanimive za manjši krog udeležencev, načelo prostovoljne udeležbe).

Na pogovoru smo oblikovali končni seznam tematike (PRILOGA 2), izražene so bile tudi želje po določenih predavateljih, ki jih učitelji poznajo in cenijo. Hkrati pa je bila podana izrazita časovna omejitev: strokovno izpopolnjevanje je na šoli planirano z letnim delovnim načrtom šole in posameznih učiteljev in ne sme presegati predvidene količine ur. Za strokovno izpopolnjevanje na šoli je bilo rezerviranih pet pedagoških konferenc, ki so bile že datumsko določene, od tega je bil en termin že rezerviran.

Na pogovoru sem spoznala, da na šoli niso najbolj naklonjeni spremembam v že utečenem režimu strokovnega izpopolnjevanja učiteljev. Ocenim, da bi bilo neproduktivno za vsako ceno vztrajati in se odločim za strateško pristajanje v prvem obdobju. Dogovorimo se za prvi del programa v predvidenih terminih.

V načrtu je bila tudi obsežnejša tema (pedagoška delavnica) v zimskih počitnicah, vendar predlog ni bil sprejet z obrazložitvijo, da imajo učitelji v tem obdobju obvezne seminarje v organizaciji Zavoda SR Slovenije za šolstvo, z večjim obsegom izobraževanja pa jih ni mogoče obremenjevati.

Domnevam, da bi del učiteljev, če bi lahko o tem odločali samostojno, bil pripravljen na večji obseg strokovnega izpopolnjevanja, vendar čas za večje spremembe v letu 1987 še ni dozorel.

2.322 Izvedba šoli prilagojenega programa

Večino programa smo izvedli šele v spomladanskem času. Od načrtovanih devetih tem smo jih izvedli šest, v eni sta bili združeni dve od načrtovanih, eno smo izvedli v okrnjeni obliki.

Izveden je bil naslednji program:

- *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*
(predavanje za vse učitelje, v okviru pedagoške konference, seznanitev s konkretnimi izkušnjami, konkretne sugestije za delo z nadarjenimi, dva predavatelja, vnaprej pripravljene teze), december 1987.
- *Preprečevanje in obravnavanje vedenjskih motenj pri učencih*
(predavanje za vse učitelje), februar 1988.
- *Analiza opazovanj razredne interakcije*
(razprava z analizo opazovanj v jesenskem delu za učitelje, ki so bili vključeni v opazovanje, načelo prostovoljne udeležbe), april 1988.
- *Uspešne oblike dela z učenci*
(izmenjava izkušenj o uspešnih oblikah dela z učenci, nekaj teoretičnih izhodišč o učiteljevih interaktivnih odločitvah, načelo prostovoljne udeležbe, vnaprej pripravljene teze), maj 1988, posebej za učitelje 1. in 2. razredov in posebej za učitelje 3. in 4. razredov.
- *Problemi preverjanja in ocenjevanja znanja*
(predavanje z diskusijo za predmetno stopnjo, prostovoljna udeležba za razredno stopnjo, vnaprej pripravljene teze), maj 1988.

Načrtovani program je bil izpolnjen približno 75 %, žal je bila izguba večja pri globini obravnave ter pri aktivnosti oblik kakor pri vsebini načrtovane tematike. Kljub vsemu smo

presegli z načrtom šole predvideno količino ur. Učitelji, ki so bili deležni največjega obsega (učitelji razredne stopnje, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije), se ob tem niso prav nič pritoževali.

Večji del programa sem izvedla sama, pri predavanjih so sodelovali tudi drugi strokovnjaki, predvsem tisti, ki so jih na šoli posebej želeli.

Program je od osnovnih značilnosti šolskih programov obdržal in izpolnil naslednje kriterije:

- izhajal je iz potreb učiteljev na šoli,
- potekal je na šoli,
- zajel je vse učitelje na šoli,
- pri nekaterih temah smo z načelom prostovoljne udeležbe dosegli višjo stopnjo motivacije,
- sodelovali so strokovnjaki "od zunaj",
- opravljena je bila evalvacija programa.

2.400 INSTRUMENTI IN POSTOPKI

2.410 Vprašalnik stališč

Prvo prirejanje vprašalnika MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory)⁴⁵ sem opravila v letu 1971 (C. Razdevšek-Pučko, 1983), neodvisno je vprašalnik priredila tudi M. Bratanić (1980), različne verzije (največkrat skrajšane) so uporabili tudi nekateri drugi avtorji (D. Žagar, vprašalnik je bil uporabljen tudi v nekaterih diplomskih nalogah, npr. Čampa, 1980, Berce in Marinkovič, 1983).

Menila sem, da je potrebno vprašalnik ponovno prirediti, aktualizirati nekatere trditve, izpustiti, kar je zastarelo, dodati nekatere trditve, ki odražajo aktualne trende v vzgoji in izobraževanju (predvsem vpliv učiteljevih pričakovanj ter pojmovanje odgovornosti učitelja). V skladu s tem sem pripravila novo poskusno obliko vprašalnika s 100 trditvami, od katerih je ostalo 73 nespremenjenih iz prve oblike, 12 jih je modificiranih (sodobnejši izrazi, bolj jasno izražene trditve), 15 pa je povsem novih.

Vprašalnik predstavlja lestvico stališč Likertovega tipa s petstopenjsko lestvico odgovorov:

- PS - se popolnoma strinjam,
- DS - se delno strinjam,
- N - sem neodločen, se ne morem opredeliti,
- DP - sem delno proti,
- PP - sem popolnoma proti.

Odgovore točkujemo po apriornem ključu s točkami od 0 do 4 glede na vnaprej določeno "pravilno" smer odgovora. Pri 100 trditvah je tako možno doseči največ 400 točk.

2.411 Preskus diskriminativnosti trditev

Vprašalnik s 100 trditvami je v š.l. 1986/1987 izpolnilo 160 študentov Pedagoške akademije v Ljubljani, in sicer 96 študentov 1.letnika in 64 študentov 2.letnika. Zastopane so bile naslednje smeri študija: razredni pouk (64), specialni pedagogi (32), tuji jeziki (8), glasbena vzgoja (11), zgodovina-geografija in vezave teh dveh predmetov z likovno vzgojo (29), ter slovenski in srbskohrvatski jezik ter vezave s knjižničarstvom (16).

Za določanje diskriminativnosti sem izločila najboljših 25 % (N=40) in najslabših 25 % (N=40). Njihovi rezultati so bili v razponu:

- od 268 do 327 točk (zgornja skupina),

⁴⁵ Avtorji vprašalnika so Cook, W., Leeds, H. in Callis, R.. Omenjena verzija iz leta 1971 je prevod (priredba) originalne oblike iz leta 1951.

- od 143 do 209 točk (spodnja skupina).

Indeks diskriminativnosti sem določala za vsako trditev posebej po obrazcu (Edwards, 1957, strani 152-154):

$$t = \frac{\bar{x}_{zg} - \bar{x}_{sp}}{\sqrt{\frac{D_{zg} + D_{sp}}{n(n-1)}}}$$

$$D = \sum (x - \bar{x})^2$$

Izračunani t je pomemben, če je večji od 1,96.

Izračunani indeksi diskriminativnosti so se gibali od 0 (trditev "Potrebe otrok so prav tako pomembne kot potrebe odraslih"), do -1,73 ("Šola se ne more prilagajati vsem razlikam v sposobnostih otrok") ter do 11,48 ("Otroke moramo naučiti, da brez ugovaranja ubogajo odrasle").

V novo, prirejeno obliko sem vključila 50 trditev z indeksom diskriminativnosti od 2,49 do 8,40.

(Podrobne podatke navajam v PRILOGI 3.)

2.412 Določanje ekspertne veljavnosti

Pri oblikovanju prenovljene oblike vprašalnika stališč sem se odločila za ugotavljanje apriorne veljavnosti po metodi ugotavljanja skladnosti med strokovnjaki (ekspertna veljavnost).

Obliko s 100 trditvami sem skupaj z navodili (PRILOGA 4) dala skupini slušateljev na podiplomskem študiju pri prof.dr.I.Toličiču in prof.dr.L.Horvatu. Dvanajst slušateljev in oba profesorja so za vsako od trditev presodili, v katero od ponujenih kategorij sodi. Na razpolago so imeli osem kategorij:

- Stališča do nekaterih vzgojnih idealov.
- Splošno mnenje o otrocih in mladini.
- Stališča o odnosu OTROK do šole in šolskega dela.
- Stališča o odnosu OTROK do učiteljev in odraslih.
- Stališča o UČITELJIH, njihovem delu in njihovih odgovornostih.
- Stališča o načinih vzdrževanja discipline v šoli.
- Stališča o odnosu UČITELJEV do šole, do uvajanja novosti.
- Stališča o UČITELJEVIH PRIČAKOVANJIH do učencev.

Ker so ocenjevalci opozorili tudi na prekrivanje nekaterih kategorij, sem jih v nadaljevanju združila v štiri skupine, ki sem jih poimenovala "vsebinski faktorji":

Faktor A: splošna stališča o vzgoji, otrocih in mladini
(kategorije 1, 2 in 8)

Faktor B: stališča o odnosu otrok do šole, učenja in šolskega dela
(kategoriji 3 in 4)

Faktor C: stališča o učiteljih, njihovem odnosu in odgovornosti do učnih rezultatov
(kategoriji 5 in 7)

Faktor D: stališča o načinih vzgojnega ukrepanja, o načinih vzdrževanja discipline v šoli
(kategorija 6)

V PREGLEDNICI 2.410.1 predstavljam podatke o skladnosti (ekspertov) pri uvrščanju trditev v osem (prvotnih) kategorij ter v štiri faktorje. Iz razpredelnice, pa tudi iz PRILOGE 3 je razvidno, da so bile v uporabljeni obliki vprašalnika vključene le trditve, kjer je bila skladnost med ocenjevalci najmanj 57 % (v oceni se je strinjalo osem od štirinajstih ocenjevalcev). Večina trditev (približno 3/4) ima skladnost nad 70 odstotkov.

PREGLEDNICA 2.410.1: Analiza skladnosti ocenjevalcev pri uvrstitvi v osem kategorij (upoštevanih vseh 100 trditev) ter v štiri faktorje (upoštevane samo trditve, ki so bile vključene v uporabljeno obliko)

Skladnosti (%)	8 kategorij			4 faktorji		
	f	f%	F%	f	f%	F%
100 (14 ocenjevalcev)	2	2	2	11	22	22
93 (13 ocenjevalcev)	14	14	16	9	18	40
86 (12 ocenjevalcev)	9	9	25	6	12	52
79 (11 ocenjevalcev)	5	5	30	9	18	70
71 (10 ocenjevalcev)	5	5	35	6	12	82
64 (9 ocenjevalcev)	12	12	47	4	8	90
57 (8 ocenjevalcev)	16	16	63	5	10	100
50 in manj	37	37	100	-	-	-

Legenda:

f = frekvence (število trditev)

f% = odstotne frekvence

F% = kumulativne odstotne frekvence

2.413 Faktorska analiza vprašalnika stališč

Za uporabljeno obliko s petdesetimi trditvami smo opravili tudi faktorsko analizo vprašalnika z različnim številom faktorjev, in sicer na podatkih, ki sem jih dobila pri učiteljih obeh šol (EŠ in KŠ), ob začetku (PRED) in na koncu (PO) šolskega leta 1987/88. Skupno število izpolnjenih vprašalnikov je bilo 159.

Glede na vsebinsko strukturo in po statističnih pokazateljih⁴⁶ se je pokazala kot optimalna varianta štirih faktorjev:

1. faktor (ST 1) pojasnjuje 20,2% skupne variance ($\lambda=10,108$) obsega 17 trditev:

1, 7, 12, 17, 18, 23, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 41, 44, 47.

Poimenovala sem ga STALIŠČA O VZGOJI, faktor vključuje tudi večino stališč do načinov vzdrževanja discipline v šoli.

2. faktor (ST 2) pojasnjuje 5,6% skupne variance ($\lambda=2,784$), obsega 13 trditev:

2, 4, 6, 13, 22, 24, 30, 35, 36, 40, 42, 43, 46.

Poimenovala sem ga STROGOST UČITELJA in vključuje trditve, ki pojasnjujejo dimenzijo STROGOST ---- PERMISSIVNOST.

3. faktor (ST 3) pojasnjuje 4,6 % skupne variance ($\lambda=2,285$), obsega 11 trditev:

3, 5, 8, 9, 10, 11, 15, 20, 26, 39, 49.

Poimenovala sem ga SAMOZAVEST UČITELJA in vključuje stališča na dimenziji SAMOZAVESTNOST ---- NEGOTOVOST, ki izražajo tudi učiteljev strah pred izgubo avtoritete.

4. faktor (ST 4) pojasnjuje 4,4% skupne variance ($\lambda=2,085$), obsega 9 trditev:

14, 16, 19, 21, 25, 27, 45, 48, 50.

Poimenovala sem ga STALIŠČA O UČENCIH in vključuje trditve, ki izražajo mnenje o sposobnostih in zrelosti učencev.

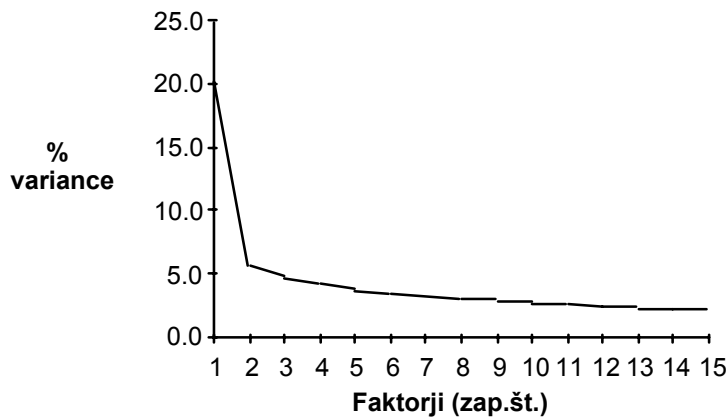
Nekateri dodatni statistični podatki iz faktorske analize so prikazani v PREGLEDNICI 2.410.2, na SLIKI 2.410.1 pa so grafično prikazani odstotki skupne variance, ki jih pokrivajo posamezni faktorji.

⁴⁶ Pri odločanju o številu faktorjev sem najprej upoštevala višino lastne vrednosti (eigenvalue, λ), kjer velja načelo, naj ta ne bo nižja od 1. Ker je bilo takih faktorjev kar 17, sem pri nadaljnjem izboru upoštevala kriterij "preloma" (scree-test po Cattellu, vir: Tabachnick, B.G. in Fidell, L.S., 1983, strani 406 - 407). Prelom določimo z diagramom (SLIKA 2.410.1), ki prikazuje odnos med deležem (%) variance, ki jo pojasnjujejo posamezni faktorji in med vrstnim redom teh faktorjev.

PREGLEDNICA 2.410.2: Del faktorске analize vprašalnika stališč

Faktor	Lastna vrednost (eigenvalue)	% variance	Kumulativa
1	10.1079	20.2	20.2
2	2.7838	5.6	25.8
3	2.2849	4.6	30.4
4	2.0846	4.2	34.5
5	1.7906	3.6	38.1
6	1.7242	3.4	41.6
7	1.5777	3.2	44.7
8	1.5000	3.0	47.7
9	1.4274	2.9	50.6
10	1.3649	2.7	53.3
11	1.2827	2.6	55.9
12	1.2029	2.4	58.3
13	1.1582	2.3	60.6
14	1.0910	2.2	62.8
15	1.0775	2.2	64.9

SLIKA 2.410.1 Razmerje med deležem (%) variance in vrstnim redom faktorjev v faktorški analizi (scree-test)

**2.414 Analiza zanesljivosti vprašalnika stališč**

Opravili smo tudi analizo zanesljivosti (model ALPHA) na vseh podatkih (N= 159), in sicer za vprašalnik kot celoto ter po posameznih faktorjih, kakor smo jih izločili s faktorško analizo.

Koeficient zanesljivosti (alpha) upada hkrati z deležem variance, ki ga pojasnjujejo posamezni faktorji, najvišji pa je, če upoštevamo vprašalnik kot celoto.

Podrobne podatke predstavljam v PREGLEDNICI 2.410.3.

PREGLEDNICA 2.410.3: Zanesljivost vprašalnika stališč

Faktor	\bar{x} inter-item korelacij	število itemov	standard. Item-Alpha	razpon Alpha za pos.iteme
ST 1	0.260	17	0.856	0.841 do 0.854
ST 2	0.246	13	0.809	0.789 do 0.818
ST 3	0.206	11	0.740	0.693 do 0.725
ST 4	0.123	9	0.559	0.474 do 0.649
Vprašalnik kot celota	0.165	50	0.908	0.905 do 0.913

2.420 Semantični diferencial

Ker sem želela vključiti instrument, s katerim bi lahko ugotavljala odnos do šole in problemov, ki so povezani s šolo, obenem pa sem želela tudi instrument, ki bi bil uporaben za učence in za učitelje, sem se odločila za semantični diferencial. To tehniko uvršča Rot (1983) med indirektno tehnike za merjenje stališč, ki omogoča tudi kvantifikacijo intenzitete stališč. Peršič (1965, stran 44) trdi, "da vrednostna dimenzija (faktor evalvacije) v semantičnem diferencialu ustreza dimenziji valence stališča. Zato lahko skupino bipolarnih skal v semantičnem diferencialu, v katerih se pretežno izraža vrednostni faktor, uporabimo kot instrument za merjenje stališč."

Skupino bipolarnih skal za namen proučevanja sem sestavila po zgledih iz literature. Vključila sem pojme, kjer predpostavljam, da se izraža odnos (stališča) učencev do šole v širšem pomenu besede. Vsak pojem so učenci ocenjevali z devetimi lestvicami bipolarnih pridevnikov. Lestvico sem predhodno preskusila pri učencih osnovne šole (individualno in skupinsko) ter pri študentih Pedagoške akademije. Na osnovi preskusov sem izločila nekatere pojme in nekatere pare pridevnikov. V končni obliki je ostalo šest pojmov (ŠOLA, DISCIPLINA, UČENCI, UČITELJI, OCENE, UČENJE) in devet parov bipolarnih pridevnikov (PRILOGA 5).

Vrednotenje

Odločila sem se za številčno vrednotenje s petimi ocenami, in sicer sem srednjemu (nevtralnemu) mestu pripisala oceno 3, mestoma v smeri pozitivnega pola oceni 4 in 5, mestoma v smeri negativnega pola pa oceni 2 in 1.

PRIMER :

prijeten	5	4	3	2	1	neprijeten
----------	---	---	---	---	---	------------

Posameznik lahko zbere na posamezni lestvici največ 45 točk (9 x 5) in najmanj 9 točk (9 x 1), na vprašalniku kot celoti pa največ 270 točk (45 x 6) in najmanj 54 točk (9 x 6).

Semantični diferencial sem uporabila kot instrument za ugotavljanje odnosa do šole v najširšem pomenu besede, in to pri učiteljih in učencih obeh šol, ob začetku in na koncu šolskega leta. Navodila so bila za učence in učitelje različna (PRILOGI 6 in 7), tako da so učitelji dobili le pisna navodila in učenci le ustna z dodatnimi pojasnili, če je bilo to potrebno. Posebej mlajše učence smo opozarjali, naj ne razumejo pridevnikov v dobesednem pomenu (npr. ozek, hladen, zaprt).

Na podatkih, ki smo jih dobili na opisanem vzorcu (učenci in učitelji EŠ in KŠ, PRED in PO) smo opravili tudi analizo zanesljivosti.

PREGLEDNICA 2.420.1: Analiza zanesljivosti - UČENCI (N = 1540)

POJEM	\bar{x}	SD	\bar{x} inter-item korelacij	standardizirani Item-Alpha in razpon
ŠOLA	35.78	7.30	0.351	0.829 (0.798 do 0.827)
UČENCI	34.39	6.97	0.323	0.811 (0.773 do 0.826)
OCENE	34.11	7.89	0.383	0.848 (0.817 do 0.851)
DISCIPLINA	34.63	7.87	0.367	0.839 (0.812 do 0.829)
UČITELJI	34.88	7.99	0.406	0.860 (0.831 do 0.874)
UČENJE	35.36	7.57	0.358	0.834 (0.804 do 0.837)
Vsi pojmi skupaj			0.262	0.950 (0.949 do 0.951)

PREGLEDNICA 2.420.2: Analiza zanesljivosti - UČITELJI (N = 159)

POJEM	\bar{x}	SD	\bar{x} inter-item korelacij	standardizirani Item-Alpha in razpon
ŠOLA	32.75	6.38	0.479	0.892 (0.868 do 0.885)
UČENCI	34.25	4.99	0.354	0.831 (0.802 do 0.825)
OCENE	28.01	6.02	0.400	0.857 (0.832 do 0.854)
DISCIPLINA	31.77	6.21	0.374	0.844 (0.816 do 0.846)
UČITELJI	32.18	6.79	0.566	0.921 (0.907 do 0.920)
UČENJE	32.90	5.67	0.358	0.834 (0.804 do 0.838)
Vsi pojmi skupaj			0.253	0.948 (0.946 do 0.949)

2.430 Vprašalnik motivacije za učence

Učno motivacijo učencev sem ugotavljala z Vprašalnikom motivacije za učence. Avtor vprašalnika je D. Žagar, vprašalnik je bil uporabljen v raziskavi Psihosocialno in telesno stanje osnovnošolskih učencev z vidika obremenjenosti s šolskim delom. Raziskava poteka pri Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. V okviru te raziskave bo vprašalnik tudi objavljen.

Obsega 55 vprašanj o učenju, aspiracijah, interesih in spodbudah za učenje. Učenci odgovarjajo tako, da obkrožijo enega od štirih možnih odgovorov: VEDNO, POGOSTO, VČASIH, NIKOLI. Odgovore točkujemo po vnaprej določenem "pravilnem" ključu s točkami od 1 do 4.

Po nekaterih analizah, ki so bile že opravljene (Bezák, 1988, dipl.naloga), vprašalnik vključuje 4 faktorje: interes, oz. radovednost, zunanja motivacija, storilnostna motivacija in nivo aspiracije.

V obliko, ki sem jo uporabila v raziskavi, sem vključila 35 vprašanj (PRILOGA 8). Iz izvorne oblike sem izločila predvsem vprašanja, ki ugotavljajo motivacijo učencev za posamezne šolske predmete, ker to ni bil predmet mojega zanimanja. Za tako skrajšano obliko je bila na naših podatkih (učenci obeh šol, PRED in PO, N = 1519), opravljena faktorska analiza in po že opisanem postopku (scree-test, SLIKA 2.430.1) izločeni štirje faktorji (vsi štirje pojasnjujejo 34.7 % variance):

MOT 1 - ZUNANJA MOTIVACIJA: motivacija, ki izvira v drugih ljudeh (starši, učitelji, tekmovanje s sošolci).

Faktor vključuje 12 vprašanj (št. 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 29, 31, 32, 33) in pojasnjuje 16.2 % skupne variance.

Tipično vprašanje: "Ali se učiš zato, ker starši (učitelji) to od tebe pričakujejo?"

MOT 2 - ASPIRACIJE, STORILNOSTNA MOTIVACIJA

Faktor obsega 11 vprašanj (št. 16, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 34, 35) in pojasnjuje 8.3% skupne variance.

Tipično vprašanje: "Ali misliš, da si sposoben nadaljevati šolanje v srednji šoli?"

MOT 3 - OCENE KOT MOTIVACIJA

Faktor obsega 6 vprašanj (št. 1, 2, 3, 7, 9, 10) in pojasnjuje 5.5 % skupne variance.

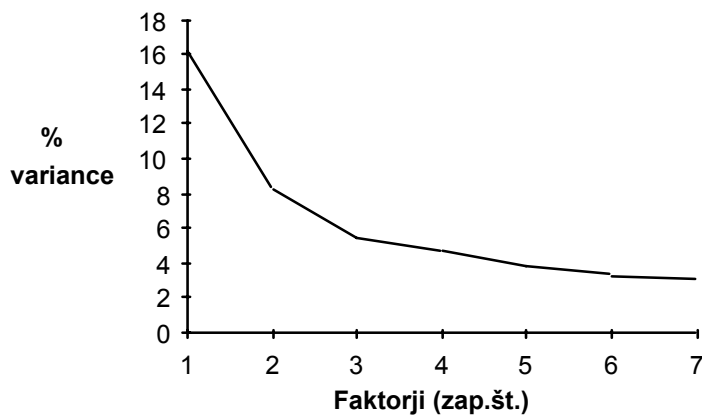
Tipično vprašanje: "Ali se učiš zato, da bi dobil čim boljše ocene?"

MOT 4 - INTERES ZA ŠOLO IN UČENJE

Faktor vključuje 6 vprašanj (št. 15, 19, 20, 21, 22, 23) in pojasnjuje 4.7 % skupne variance.

Vprašanja odkrivajo pozitiven odnos do šole in učenja, tipično vprašanje je npr.: "Ali rad hodiš v šolo?"

SLIKA 2.430.1 Grafični prikaz razmerja med zaporedjem izločenih faktorjev in deležem skupne variance



2.440 Vprašalnik o zadovoljstvu učiteljev

Iz predhodnih raziskav (C.Razdevšek-Pučko, 1983) vemo, da je lahko zadovoljstvo oz. občutek zadovoljstva pomembna spremenljivka, zato sem med instrumente vključila tudi poseben vprašalnik z dvema vprašanjema (PRILOGA 9).

V prvem so učitelji najprej s številčno oceno od 1 do 7 ocenili zadovoljstvo s svojim delom v šoli ter nato še v štirih podvprašanjih odgovorili z razlogi za zadovoljstvo in nezadovoljstvo. Zapisali so lahko tudi svoje predloge za bolj ustvarjalno in učinkovito delo v šoli.

Drugo vprašanje je bilo klasično, kakor se pojavlja v različnih tovrstnih raziskavah (prim.tudi Berkeš, 1978), in sicer alternativno vprašanje o izbiri poklica ob hipotetični možnosti ponovne odločitve.

Vprašalnik so izpolnili učitelji obeh šol (EŠ in KŠ) na začetku šolskega leta 1987/88 (PRED) in ob koncu tega leta (PO).

2.450 Vprašalnik o strokovnem izpopolnjevanju za učitelje

Za subjektivno evalvacijo programa strokovnega izpopolnjevanja in za ugotavljanje potreb in odnosa do strokovnega izpopolnjevanja sem uporabila poseben vprašalnik, ki sem ga najprej (splošni del) preskusila na eni izmed osnovnih šol v Ljubljani ter nato na podlagi preskusa dopolnila končno obliko.

Vprašalnik so izpolnili učitelji na eksperimentalni šoli ob koncu šolskega leta, po zaključenem programu izpopolnjevanja.

Vprašalnik obsega devet vprašanj (PRILOGA 10).

Z vprašanji v prvem delu sem želela ugotoviti odnos učiteljev do strokovnega izpopolnjevanja, njihovo mnenje o času in prostoru, kjer poteka, o zaželenih oblikah (predavanja, seminarji, drugo) in o udeležbi, če ta ne bi bila obvezna.

Vprašalnik obsega še vprašanje za oceno vsake od posameznih tem strokovnega izpopolnjevanja, ki so bile izvedene v okviru programa, ter vprašanje o (vsebinskih) potrebah učiteljev po strokovnem izpopolnjevanju ob predpostavki, da imajo možnost polletnega plačanega študijskega dopusta.

2.460 Opazovanje razredne interakcije

Za opazovanje razredne interakcije sem izbrala sistem Flandersove analize razredne interakcije (FIAS).

Čeprav lahko temu sistemu očitamo vrsto pomanjkljivosti(npr. neupoštevanje neverbalne komunikacije, zanemarjeno področje komunikacij med učenci), je sistem preskušen, v našem

prostoru poznan in tudi že uporabljen (B.Marentič-Požarnik, 1975, 1980, diplomske naloge na oddelku za psihologijo - mentor D.Žagar, ter na oddelku za pedagogiko - mentorica B.M.Požarnikova, FF v Ljubljani), kar vse omogoča primerjavo rezultatov.⁴⁷

Za zapisovanje smo uporabili dopolnjen in izpopolnjen sistem kategorij (B.M.Požarnikova, D.Žagar, C.Pučko, PRILOGA 11).

2.461 Program urjenja opazovalk pred začetkom opazovanja

Ker je pri uporabi vseh opazovalnih sistemov zelo pomembna usposobljenost opazovalcev, sem temu tudi sama posvetila veliko pozornosti.

Izbrala sem štiri opazovalke, ki so vse že imele izkušnje z opazovanjem razredne interakcije po Flandersovi shemi (asistentka na oddelku za psihologijo FF, tri absolventke psihologije). Osnovno poznavanje opazovanja je tako že obstajalo, zato smo vso pozornost posvetile praktičnemu urjenju.

Načrt urjenja je vključeval tri etape, časovno razporejene na tri dni. V nadaljevanju predstavljam podroben opis programa po posameznih dneh.

Prvi dan - urjenje ob videoposnetku

- Pogovor o kategorijah v prirejeni Flandersovi shemi, obnovitev teoretičnega znanja.
- Diskusija o kategorijah ob posnetku (nastop iz matematike v 5.razredu, opazovanje posnetka, pogovor, ponovno opazovanje).
- Prvi poskusi zapisovanja, primerjava zapisov, diskusija, ponovno opazovanje istih izsekov (postopek se večkrat ponovi).
- Dogovor o protokolu, o formularju za zapisovanje ter o načinu zapisovanja (vsakih 5 sekund). (Formular: PRILOGA 12)

Drugi dan - hospitacija na šoli, magnetofonski posnetek

- Hospitacija pri pouku SND v drugem razredu. Opazovalke zapisujejo, uro snemam z magnetofonom.
- Poslušanje posnetka, kontrola zapisov.
- Primerjava zapisov, diskusija.
- Ponovno poslušanje, uskladitev pri spornih in različnih zapisih (postopek se večkrat ponovi).

⁴⁷ Podrobneje sem Flandersov sistem opazovanja razredne interakcije opisala v poglavju 1.244.

Tretji dan - druga hospitacija na šoli, magnetofonski posnetek

- Hospitiramo pri pouku slovenskega jezika v tretjem razredu, opazovalke zapisujejo, uro snemam z magnetofonom.
- Primerjava zapisov, diskusija, ponovno poslušanje, ponovno zapisovanje krajših izsekov, diskusija (postopek se večkrat ponovi).

Po drugem dnevu smo ugotovile največjo skladnost pri kategorijah 5 (razlaga) in 8 (reaktivni odgovori učencev). Razhajanja so bila največja pri kategoriji navodil (6) in pri kategorizaciji vprašanj (4.1 ali 4.2).

O spornih vprašanjih smo v diskusiji poenotile razlago in zapisovanje. Tako smo se npr. dogovorile, da poziv učenca (naj pride k tabli, bere, naredi nekaj) uvrstimo med navodila, to je v kategorijo 6, prav tako smo v to kategorijo uvrstile narekovanje in pisanje na tablo (brez razlage) z namenom, da učenci kasneje prepišejo.

Poslušanje kaset, gledanje diapozitivov ali filma brez vmesne razlage učitelja smo uvrstile v kategorijo 10.2.

Motenj, ki niso izvirale od učitelja ali učencev (obvestila po zvočniku, prihod kogarkoli v razred), nismo upoštevale, ta čas smo odštete od trajanja učne ure.

Urjenje je skupno obsegalo 12 ur, če ne upoštevamo prejšnjih izkušenj opazovalk. Preskusile smo zapisovanje pri treh različnih predmetih in s tem zajele tudi posebnosti komunikacije pri različnih predmetih.

Da bi obdržala dobljeno skladnost in se izognila poznejšim napakam, sem v obdobju opazovanja spodbujala opazovalke k diskusiji o problemih zapisovanja ter k enotnemu zapisovanju različnih, manj jasnih oblik komunikacije v razredu.

Tudi pred začetkom drugega obdobja opazovanja smo obnovile diskusijo o tolmačenju posameznih kategorij razredne interakcije ter tako ponovno vzpostavile enotno razlago in zapisovanje.

2.462 Določanje skladnosti med opazovalkami

Za ugotavljanje skladnosti sem uporabila zapise tretjega dne, in sicer protokole drugega zapisovanja "v živo" ter protokole zapisovanja na podlagi poslušanja krajših izsekov iz ure (sedemminutni izsek in štirinajstminutni izsek).

Skladnost sem določala z izračunom koeficienta konkordance (Petz, 1985, strani 213-215). Po Petzu namreč "koeficient konkordance W testira odnos med dejansko skladnostjo ocenjevalcev ter med maksimalno možno skladnostjo" (stran 213).

Izračunani koeficienti konkordance so naslednji:

ura v celoti : $W = 0.967$, pomemben na stopnji 0.005

14 - minutni izsek : $W = 0.898$, pomemben na stopnji 0.005

7 - minutni izsek : $W = 0.924$, pomemben na stopnji 0.005

Za učno uro v celoti navajam v primerjavo tudi izračun korigiranega indeksa direktivnosti ($id = 1+2+2+4 / 5+6+7$) za posamezne opazovalke:

opazovalka A = 0.80,

opazovalka B = 0.76,

opazovalka C = 0.70,

opazovalka D = 0.77.

V PRILOGI 13 predstavljam primerjavo frekvenčnih distribucij absolutnega števila frekvenc za pozamezne ocenjevalke (za uro v celoti ter za sedemminutni izsek), v PRILOGI 14 pa še grafično primerjavo frekvenc v odstotkih.

2.463 Načrt in izvedba opazovanja

Opazovanje smo načrtovali in izvedli v prvi in tretji fazi raziskave, in sicer smo želeli opazovati razredno interakcijo pri pouku temeljnih predmetov od drugega do vključno petega razreda.

Pri načrtovanju opazovanja sem postavila in upoštevala naslednja načela:

- a) Da bi dosegli večjo zanesljivost, smo vsakega učitelja v vsaki etapi opazovali večkrat (2 do 4 krat).
- b) Da bi ublažili vpliv konteksta (predmet, razred) na razredno interakcijo, smo razredne učitelje opazovali pri različnih predmetih, predmetne učitelje pa v različnih razredih.
- c) Da bi ublažili vpliv opazovalcev, sta vsakega učitelja v vsakem obdobju opazovali vsaj dve različni opazovalki.
- d) Da bi nevtralizirali vpliv obdobja v šolskem letu, smo vsa opazovanja izvedli v sredini konferenčnega obdobja (prvo opazovanje v sredini prvega konferenčnega obdobja, drugo pa v sredini zadnjega konferenčnega obdobja).

V skladu s postavljenimi načeli opazovanja sem v dogovoru s posameznimi šolami in učitelji naredila načrt opazovanja. Večinoma so bile vse štiri opazovalke določeno uro v različnih razredih, dnevno so opravile tri do štiri opazovanja.

V PREGLEDNICI 2.460.1 je predstavljena struktura opazovanj po šolah in obdobjih, ločeno za razredno in predmetno stopnjo.

Skupaj je bilo opravljenih 224 opazovanj (168 na razredni stopnji, v 21 oddelkih od drugega do četrtega razreda in 56 v 7 oddelkih petega razreda).

Pri vsakem razrednem učitelju je bilo opravljenih osem opazovanj (4 PRED in 4 PO), pri vsakem predmetnem učitelju pa praviloma po 4 ure opazovanj (2 PRED in 2 PO).

Pregled opazovanj po učnih predmetih je predstavljen v PREGLEDNICI 2.460.2.

Praviloma je bila shema opazovanja naslednja:

- oddelki 2. in 3. razreda : SL, MA, SND (2x) (isti učitelj)
- oddelki 4. razreda : SL, MA, SD, SN (isti učitelj)
- oddelki 5. razreda : SL, MA, SD, SN (različni učitelji, vsak učitelj v dveh različnih oddelkih).

Iz objektivnih razlogov je prišlo le do nekaj manjših odmikov od te sheme. Tako je na EŠ pri prvem opazovanju dvakrat prišlo do zamenjave urnika v drugem razredu, zato imamo več opazovanj pri slovenskem jeziku in manj pri SND. Kljub temu je bil v vsakem oddelku zastopan vsak predmet vsaj z eno uro.

Od prvega do drugega obdobja ni prišlo do fluktuacije opazovalk, kar je brez dvoma povečalo zanesljivost opazovanj. Težila sem tudi k temu, da bi bile opazovalke enakomerno zastopane pri opazovanju, česar zaradi njihovih drugih obveznosti ni bilo mogoče v celoti udejanjiti. Posamezne opazovalke sicer niso opravile povsem enakega števila opazovanj, spoštovano pa je bilo načelo o zastopanosti vsaj dveh opazovalk pri posameznem učitelju.

Skupni podatki o opazovanjih po opazovalkah so naslednji:

- opazovalka A - 66 opazovanj,
- opazovalka B - 51 opazovanj,
- opazovalka C - 62 opazovanj,
- opazovalka D - 45 opazovanj.

PREGLEDNICA 2.460.1: Pregled števila (ur) opazovanj po šolah, in čiteljih, ločeno za razredno (RS) in predmetno topnjo (PS)

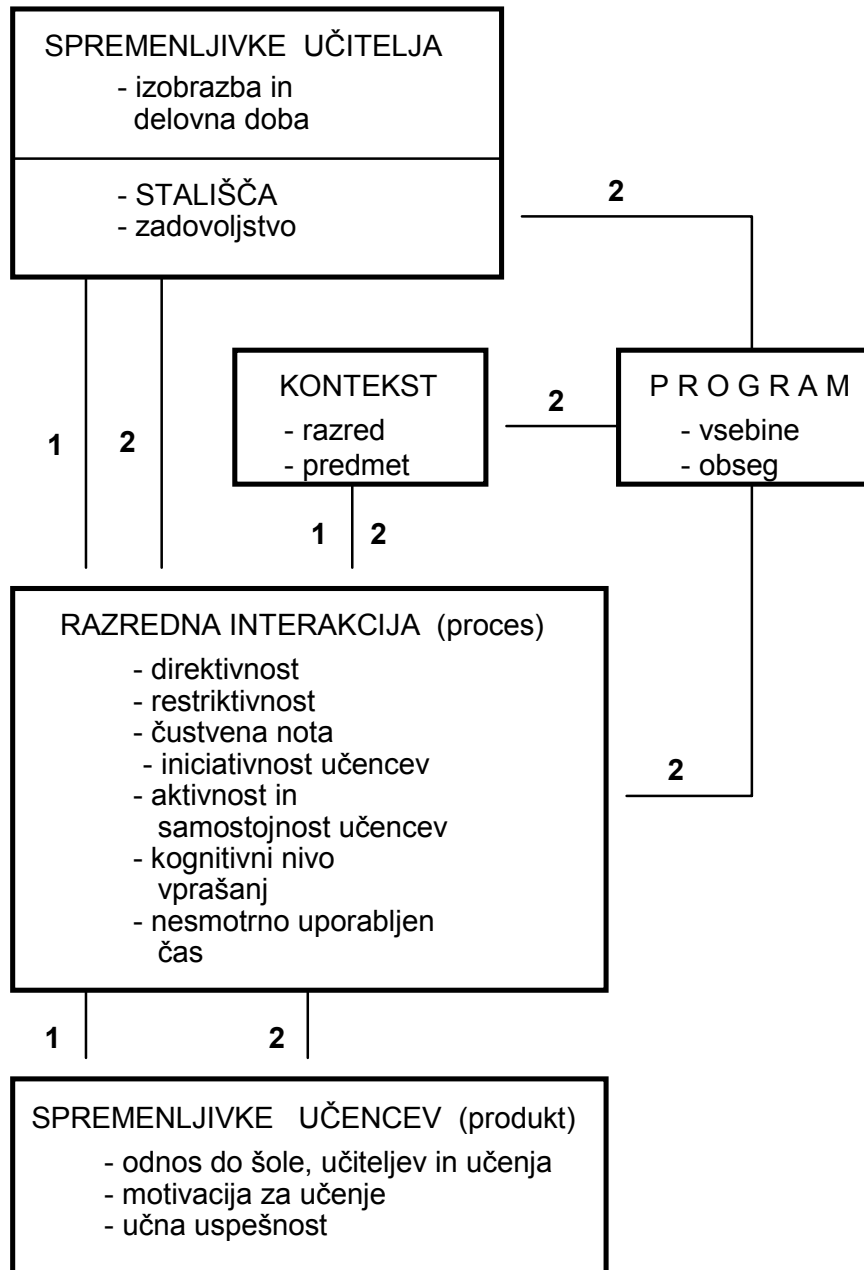
ŠOLA	Stopnja	1. opazovanje			2. opazovanje			SKUPAJ	
		obdobje	št. ur	št. učit.	obdobje	št. ur	št. učit.	št. ur	št. učit.
EŠ	RS	okt. 87	48	12	maj 87	48	12	96	12
	PS	okt. 87	16	8	maj 87	16	8	32	8
KŠ	RS	okt. 87	36	9	maj 87	36	9	72	9
	PS	okt. 87	12	5	maj 87	12	5	24	5
SK	RS	okt. 87	84	21	maj 87	84	21	168	21
	PS	okt. 87	28	13	maj 87	28	13	56	13
VSI		okt. 87	122	34	maj 87	122	34	224	34

PREGLEDNICA 2.460.2: Pregled števila opazovanj po predmetih, ločeno za razredno (RS) in predmetno topnjo (PS), združene ure opazovanja PRED in PO

Predmet	EŠ			KŠ			Skupaj		
	RS	PS	SK	RS	PS	SK	RS	PS	SK
SL	25	8	33	18	6	24	43	14	57
MA	25	8	33	18	6	24	43	14	57
SND	30	-	30	24	-	24	54	-	54
SD	8	8	16	6	6	12	14	14	28
SN	8	8	16	6	6	12	14	14	28
Skupaj	96	32	128	72	24	96	168	56	224

2.500 OPIS SPREMENLJIVK

Pregled spremenljivk predstavljam najprej shematično, pri tem izhajam iz modela PROCES - PRODUKT:



zveze 1: prvi problemski sklop (hipoteze 2.210)

zveze 2: drugi problemski sklop (hipoteze 2.220, 2.230 in 2.240)

Kot je mogoče razbrati iz sheme, raziskava v bistvu obsega dva problemska sklopa, zato spremenljivk ni mogoče enostavno razvrstiti v skupino napovedovalnih in rezultatnih (produkt).

Tako npr. spremenljivka vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev v prvem delu nastopa v vlogi napovedovalne, v drugem delu pa je hkrati produktna (rezultat programa) in napovedovalna (vpliva na razredno interakcijo in s tem tudi na učence).

Tudi spremenljivke razredne interakcije so v obeh primerih hkrati rezultatne (rezultat učiteljevih stališč, znanja, izkušenj) in napovedovalne (vplivajo na učence).

Spremenljivke učencev so v obeh problemskih sklopih rezultatne.

2.510 Spremenljivke učitelja

2.511 Vzgojno-izobraževalna stališča

Vzgojno-izobraževalna stališča (v nadaljevanju samo stališča) učiteljev sem ugotavljala z opisanim vprašalnikom stališč.

V obravnavi sem uporabila rezultate na vprašalniku stališč PRED začetkom programa in PO končanem programu. Gre torej za test--retest rezultate, in sicer sem upoštevala seštevke doseženih točk (suovi rezultati) na posameznih faktorjih. Skupaj sem v različnih statističnih postopkih uporabila naslednje rezultate:

Vsebinski faktorji, določeni z ekspertno veljavnostjo:

- ST 1, Splošna stališča o vzgoji in otrocih, PRED in PO
- ST 2, Stališča o odnosu otrok do šole, PRED in PO
- ST 3, Stališča o učiteljih, PRED in PO
- ST 4, Stališča o načinih vzgojnega ukrepanja, PRED in PO

Faktorji, ki smo jih dobili s faktorjsko analizo:

- FST 1, Stališča o vzgoji, PRED in PO
- FST 2, Strogost učitelja, PRED in PO
- FST 3, Samozavest učitelja, PRED in PO
- FST 4, Stališča o učencih, PRED in PO

Seštevke točk po posameznih faktorjih smo določali za posamezne učitelje, PRED in PO, ter za značilne skupine učiteljev: EŠ PRED, EŠ PO, KŠ PRED, KŠ PO.

Pri ugotavljanju razlik v stališčih PRED in PO sem za značilne skupine upoštevala tudi dosežena povprečja na posameznih trditvah (S 1 do S 50) in skupni rezultat (seštevek) na vprašalniku stališč.

Pri vseh seštevkih pomeni višji rezultat bolj pozitivna stališča učiteljev.

2.512 Odnos učiteljev do ŠOLE, UČENCEV, OCEN, DISCIPLINE, UČITELJEV in UČENJA

Odnos učiteljev do navedenih pojmov sem ugotavljala s semantičnim diferencialom (opis v pogl.2.420).

Kot spremenljivke sem upoštevala seštevke surovih točk, s katerimi smo točkovali odgovore na posameznih lestvicah. Za vsakega učitelja imamo tako šest spremenljivk PRED in šest spremenljivk PO (na vsaki je maksimalno število možnih točk 45, višji seštevki pomeni tudi bolj pozitiven odnos do določenega pojma).

SD 1	- Odnos do ŠOLE,	PRED in PO
SD 2	- Odnos do UČENCEV,	PRED in PO
SD 3	- Odnos do OCEN,	PRED in PO
SD 4	- Odnos do DISCIPLINE,	PRED in PO
SD 5	- Odnos do UČITELJEV,	PRED in PO
SD 6	- Odnos do UČENJA,	PRED in PO

V statističnih analizah smo upoštevali povprečne rezultate za posamezne učitelje (PRED in PO), ter za značilne skupine učiteljev (EŠ PRED, EŠ PO, KŠ PRED IN KŠ PO).

2.513 Zadovoljstvo učiteljev

Učitelji obeh šol so v obeh obdobjih (PRED in PO) izpolnjevali vprašalnik, kjer so ocenili zadovoljstvo s svojim delom (PRILOGA 9). Večino odgovorov v vprašalniku sem obravnavala v kvalitativni analizi, dva odgovora sem vključila tudi v statistično analizo kot spremenljivko ZADOVOLJSTVO (ZAD).

Indikator te spremenljivke je ocena zadovoljstva z lastnim (pedagoškim) delom na lestvici od 1 (sploh nisem zadovoljen -jna) do 7 (sem zelo zadovoljen -jna) in odgovor na vprašanje o ponovni izbiri učiteljskega poklica (DA --- NE).

2.514 Delovna doba in izobrazba učiteljev

Iz kadrovske evidence na eksperimentalni šoli sem zbrala podatke o izobrazbi in delovni dobi učiteljev. Izobrazbo sem razvrstila v tri skupine:

- 1 - srednja izobrazba (učiteljišče, absolventi višjih šol),
- 2 - višja izobrazba (PA, 1. stopnja ali absolventi fakultet),

3 - visoka izobrazba (dokončana fakulteta).

Delovno dobo sem izrazila v letih (od 1 do 35).

2.515 Motivacija in potrebe po strokovnem izpopolnjevanju

Učitelji eksperimentalne šole so po končanem programu izpolnili poseben vprašalnik za evalvacijo programa ter ugotavljanje potreb po strokovnem izpopolnjevanju (PRILOGA 10).

Večino odgovorov sem uporabila v kvalitativni analizi, v statistično obdelavo sem vključila naslednje spremenljivke:

- PROSTOVOLJNA UDELEŽBA na pedagoških konferencah (predavanjih). Možni odgovori so bili: DA, VČASIH, NE.
- Želja po OBSEŽNEJŠEM programu strokovnega izpopolnjevanja. Možni odgovori so bili: DA (več in pogosteje), NE, ŠE MANJ.
- Izraženost POTREB po strokovnem izpopolnjevanju.
Za to spremenljivko sem upoštevala, ali je učitelj oblikoval (podrobno ali vsaj delno) program strokovnega izpopolnjevanja za hipotetični polletni študijski dopust.

Spremenljivka ima tri vrednosti:

- DA (oblikovan program),
- DELNO (le v obrisih oblikovan program),
- NE (brez odgovora, učitelj ni oblikoval programa).

2.520 Sestavine razredne interakcije

Sestavine razredne interakcije smo ugotavljali s prirejeno shemo Flandersove analize razredne interakcije (PRILOGA 11).

Po tej shemi smo vse oblike komunikacije razvrstili v 14 kategorij.

Glede na različno dolžino učnih ur (najpogostejši vzroki so bili zamujanje učiteljev in motnje: obvestila po zvočniku ter prihod drugih učencev, učiteljev ali zunanjih obiskovalcev v razred), smo frekvence posameznih kategorij pretvorili v odstotke, glede na skupno število vseh frekvenc v dani uri. Tako izražene odstotne frekvence (F1 do F14, PRED in PO) sem upoštevala kot sestavine razredne interakcije.

Sestavine (kategorije) razredne interakcije:

1	=	F1	sprejema učenčeva čustva
2	=	F2	pozitivne spodbude
3	=	F3	upošteva iniciativo učencev
4.1	=	F4	postavlja vprašanja po reprodukciji (nižja raven)
4.21	=	F5	postavlja konvergentna vprašanja višje ravni (razumevanje)
4.22	=	F6	postavlja divergentna vprašanja višje ravni (vrednotenje)
5	=	F7	razlaga
6	=	F8	daje navodila in zapovedi
7	=	F9	graja, kritizira
8	=	F10	reaktivne izjave (odgovori) učencev
9	=	F11	samostojne izjave (iniciativa) učencev
10.1	=	F12	samostojno delo učencev
10.2	=	F13	aktivna tišina (razmišljanje, čakanje na odgovor)
10.3	=	F14	zmeda, nered, nepozornost večine učencev

Poleg relativnih frekvenc sem določila tudi različne indekse (I), dobljene s kombinacijo različnih frekvenc. Indeksi so določeni na podlagi relativnih frekvenc. Pri določanju indeksov sem se zgledovala po Flandersu (1972), B.M.Požarnik (1975, 1980) in po Brophy in Good (1986).

Seznam indeksov in način določanja:

I1	=	indirektnost	(F1+F2+F3): (F8+F9)
I2	=	corr.indirektnost	(F1+F2+F3+F4+F5+F6): (F7+F8+F9)
I3	=	vsota indirektnosti	(F1+F2+F3+F4+F5+F6)
I4	=	vsota učiteljeve iniciative	(F1+...F9)
I5	=	vsota učiteljeve restriktivnosti	(F8+F9)
I6	=	delež indirektnosti	(F1+F2+F3): (F1+F2+F3+F8+F9)
I7	=	delež aktivnosti učencev	(F10+F11+F12): (F1+...+F9)
I8	=	razmerje med pohvalo in grajo	F2: F9
I9	=	razmerje med spontano in vodeno aktivnostjo učencev	F11:F10
I10	=	indeks stopnje vprašanj	(F5+F6): F4
I11	=	delež aktivne tišine pri postavljanju vprašanj	F13: (F4+F5+F6) ⁴⁸
I12	=	upoštevanje iniciative učencev	F3: F11

Pri indeksih: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 in 12 pomeni višja vrednost tudi bolj pozitivno komunikacijo v razredu, pri indeksih št.4 in 5 pa pomeni nižja vrednost bolj pozitivno komunikacijo.

Vse vrednosti spremenljivk (F 1 do F 14 in I 1 do I 12) smo določali na različne načine:

- povprečje opazovanj po značilnih skupinah (EŠ PRED, EŠ PO, KŠ PRED in KŠ PO),

⁴⁸ Razmerje I11 smo sicer določali in uporabljali v računalniški obdelavi podatkov, vendar ga v rezultatih ne bom upoštevala in interpretirala. Z analizo protokolov opazovanja razredne interakcije sem namreč ugotovila, da se kategorija F13 (10.2) pojavlja ne le pri vprašanjih, ampak označuje tudi premore med posameznimi deli učne ure, kadar učenci ob tem ostanejo mirni. Zato daje indeks I11 popačeno podobo in ga v interpretaciji ne bom upoštevala.

- povprečje opazovanj po posameznih učiteljih - določili smo povprečno relativno frekvenco kategorij za vsa opazovanja pri določenem učitelju ter določili iz teh frekvenc tudi indekse (FLA 101 do FLA 114, I 101 do I 112 za opazovanja PRED ter FLA 201 do FLA 214 in I 201 do I 212 za opazovanja PO),
- povprečje opazovanj za različne razrede (2., 3., 4. in 5.), EŠ PRED in PO, KŠ PRED in PO,
- povprečje opazovanj pri različnih predmetih (SL, MA, SND, SD in SN) EŠ PRED in PO, KŠ PRED in PO.

Različne kategorije in indekse obravnavam kot spremenljivke razredne interakcije in sicer:

Direktivnost --- indirektnost učitelja

Indikatorji te dimenzije učiteljevega ravnanja so indeksi I1, I2, I3, I4, I5 in I6.

Za vrednosti indeksov I1, I2, I3 in I6 velja, da se z višanjem indeksa zmanjšuje direktivnost oziroma povečuje indirektnost učitelja v komunikaciji z učenci, pri indeksih I4 in I5 pa pomenijo višje vrednosti večjo direktivnost.

Uporaba pozitivnih in negativnih spodbud

To spremenljivko ugotavljam s kategorijama F2 (pozitivne) in F9 (negativne) ter z indeksom I8, ki predstavlja razmerje med pozitivnimi in negativnimi spodbudami. Če je indeks večji od 1 pomeni, da pri učitelju prevladujejo pozitivne spodbude. Indeks, ki je manjši od 1 pomeni prevladovanje negativnih spodbud.

Čustvena nota pri pouku

Odziv učitelja na čustva učencev ugotavljamo s prisotnostjo in pogostostjo kategorije F1.

Postavljanje vprašanj

Spremenljivko še nadalje členimo, in sicer:

- delež vprašanj različne ravni, kar nam povedo kategorije F4, F5 in F6;
- indeks stopnje vprašanj - I10 (čim višji je, tem več je pri pouku vprašanj višje ravni).

Iniciativnost učencev

Pokazatelji deleža in upoštevanja iniciative učencev sta kategoriji F3 in F11 ter indeksa I9 in I12. Za vse navedene spremenljivke velja, da pomeni višja vrednost več iniciative učencev ter več upoštevanja le-te.

Aktivno in samostojno delo učencev

Indikator samostojnega dela učencev je kategorija F12, kategorija F10 pomeni reaktivne odgovore učencev, F11 pa iniciativo učencev. Indeks I7 predstavlja relativni delež vseh aktivnosti učencev glede na aktivnost učitelja (čim višji je, tem več je bilo aktivnosti učencev).

Nesmotrno uporabljen čas (off-task)

Ena od neizkoriščenih možnosti za komunikacijo med učiteljem in učenci je zmeda in nered v razredu, ki nastaja zaradi nesposobnosti učitelja za učinkovito vodenje in organizacijo pouka. Ta nesmotrno uporabljen čas je izražen s prisotnostjo in pogostostjo kategorije F14.

2.530 Spremenljivke učencev

2.531 Učna motivacija učencev

Učno motivacijo sem ugotavljala z vprašalnikom, ki sem ga opisala in predstavila v poglavju 2.430 (glej tudi PRILOGO 8).

V analizi sem uporabila faktorje, kakor jih je izločila faktorska analiza, in sicer surove seštevke točk na vprašanjih, ki se uvrščajo v določen faktor.

Tako dobljene seštevke sem upoštevala kot spremenljivke učne motivacije učencev, in sicer skupno 8 spremenljivk (4 faktorji PRED in PO):

- MOT 1 - Motivacija, ki izvira v drugih ljudeh (maksimalna vrednost 48 točk)
- MOT 2 - Pričakovanja (maksimalno število točk je 44)
- MOT 3 - Ocene kot motivacija (maksimalno število točk je 24)
- MOT 4 - Interes za šolo in učenje (maksimalna vrednost je 24)

Višji seštevek ali višje povprečje pomeni bolj izražen motivacijski faktor.

Za vse faktorje smo določili povprečne seštevke po značilnih skupinah učencev (EŠ PRED in PO, KŠ PRED in PO) in posebej še po posameznih oddelkih in razredih (2., 3., 4., 5. in 7.r.), saj predpostavljamo, da se delež in moč motivacijskih dejavnikov spreminjata tudi z razvojem.

2.532 Odnos učencev do ŠOLE, UČENCEV, OCEN, DISCIPLINE, UČITELJEV in UČENJA

Odnos učencev do navedenih pojmov sem ugotavljala z enakim instrumentom (PRILOGA 5) in na enak način kakor pri učiteljih. Tudi za učence smo določili 6 spremenljivk PRED in 6 PO, z maksimalno vrednostjo 45 točk, višji seštevek pomeni tudi bolj pozitiven odnos:

- | | |
|---|------------|
| – SD 1 učenci - Odnos učencev do šole | PRED in PO |
| – SD 2 učenci - Odnos učencev so součencev | PRED in PO |
| – SD 3 učenci - Odnos učencev do ocen | PRED in PO |
| – SD 4 učenci - Odnos učencev do discipline | PRED in PO |
| – SD 5 učenci - Odnos učencev do učiteljev | PRED in PO |
| – SD 6 učenci - Odnos učencev do učenja | PRED in PO |

Določili smo povprečne seštevke za učence po značilnih skupinah (EŠ PRED in PO, KŠ PRED in PO), posebej pa še po posameznih oddelkih in razredih za vsako šolo posebej.

2.533 Splošni učni uspeh učencev

Podatke o splošnem učnem uspehu učencev sem zbrala iz redovalnic na obeh šolah po zaključni redovalni konferenci.

Splošni učni uspeh sem izrazila številčno (USPEH), in sicer:

- 5 - odličen
- 4 - prav dober
- 3 - dober
- 2 - zadosten
- 1 - nezadosten, pri čemer sem k nezadostnim prištela tudi učence, ki so z eno ali dvema nezadostnima ocenama napredovali v višji razred in imeli pripisan zadosten uspeh.

2.600 STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV

Večina podatkov je bila računalniško obdelana z računalniškim paketom SPSS. Računalniško obdelavo je vodil dr. Klas BRENK, Filozofska fakulteta v Ljubljani, oddelek za psihologijo.

Uporabljeni so bili naslednji postopki:

- Za ugotavljanje faktorske strukture instrumentov (vprašalnikov) smo uporabili faktorsko analizo z neomejenim številom faktorjev, po metodi "varimax rotated factor matrix";
- Za ugotavljanje zanesljivosti instrumentov smo uporabili analizo reliabilnosti (po metodi 2 - covariance matrix);
- Celične sredine ter osnovne statistične podatke za spremenljivke po različnih podskupinah smo določali s postopkom cross - breakdown in condcriptive;
- Za ugotavljanje pomembnosti razlik v vrednostih spremenljivk med posameznimi skupinami (EŠ-KŠ, PRED-PO) smo uporabili izračun t-testov (2-smerno testiranje razlik) ter A-test (po Sandlerju).
- Za testiranje pomembnosti razlik med aritmetičnimi sredinami spremenljivk vseh značilnih skupin (EŠ, KŠ, PRED, PO) smo uporabili dvosmerno analizo variance (ANOVA).
- Za določanje diskriminativne moči posameznih lestvic v semantičnem diferencialu je bila uporabljena tudi diskriminativna analiza.
- Za ugotavljanje pomembnosti razlik med vsebinskimi odgovori učiteljev dveh različnih skupin na vprašanja o strokovnem izpopolnjevanju sem uporabila izračun hi-kvadrat testa po metodi za 2 x 2 tabele.
- Za ugotavljanje zveze med različnimi spremenljivkami v datoteki podatkov smo uporabili izračun korelacij (Pearson corr.)

Da bi dobili datoteko spremenljivk za izračun korelacij, je bilo potrebno opraviti vrsto predhodnih izračunov.

Osnovna statistična enota v datoteki je bil UČITELJ, ki smo mu nato pripisali vrednosti posameznih spremenljivk PRED in PO:

- seštevke točk na vsebinskih faktorjih v vprašalniku stališč, (2 x 4 vrednosti);
- oceno zadovoljstva (2 x 1 vrednost);
- podatke o izobrazbi in delovni dobi (1 x 2 vrednosti);
- podatke o motivaciji in potrebah po strokovnem izpopolnjevanju (1 x 4 vrednosti);

- seštevke točk za posamezne pojme v semantičnem diferencialu (2 x 6 vrednosti);
- povprečje (za 2 ali 4 opazovanja) relativnih frekvenc za posamezne kategorije po Flandersu (2 x 14 vrednosti);
- povprečje USPEHA učencev v njihovem razredu (za razredne učitelje), ali v razredu, kjer so razredniki (za del predmetnih učiteljev), (1 x 1 vrednost);
- povprečje seštevka točk za učence v njihovem razredu za posamezne pojme v semantičnem diferencialu (2 x 6 vrednosti);
- povprečje seštevka točk učencev v njihovem razredu za posamezne motivacijske faktorje (2 x 4 vrednosti).

Za nekatere učitelje smo imeli le del podatkov (najmanj 12 podatkov: stališča, zadovoljstvo in semantični diferencial-učitelji, PRED ali PO), za učitelje razrednega pouka (EŠ), ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije, pa smo imeli vse navedene podatke (77 podatkov). Število vključenih učiteljev (N) se zato pri posameznih korelacijskih izračunih razlikuje.

3.000 REZULTATI Z RAZPRAVO

3.100 VPLIV UČITELJEVIH STALIŠČ NA NJIHOVO DELO V RAZREDU, NA MOTIVACIJO IN ODNOS UČENCEV DO ŠOLE TER NA UČNO USPEŠNOST UČENCEV

Odgovor na vprašanje o vplivu učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo in s tem tudi na učence smo ugotavljali s korelacijskimi povezavami. Pri tem smo uporabili datoteko podatkov, kjer je bil statistična enota učitelj.⁴⁹ Za preverjanje hipotez prvega problemskega sklopa (hipoteze 2.210) sem uporabila podatke, ki so bili zbrani ob začetku šolskega leta (PRED vplivanjem programa), pri tem sem združila podatke za obe šoli (EŠ in KŠ).

3.110 Vpliv učiteljevih stališč na sestavine razredne interakcije

Že v uvodnem delu sem zapisala, da predpostavka o vplivu učiteljevih stališč na njegovo pedagoško delo ni nova. Vrsta avtorjev (Kremerjeva, 1978, Stones, 1979, Čampa, 1980, Shavelson in Sternova, 1981, Žagar, 1984, Erdle, 1985) razpravlja o tej tematiki in skupna značilnost njihovih ugotovitev je, da zveze med učiteljevimi stališči in njegovim pedagoškim delom ni mogoče zanemariti. Ugotovljene zveze so sicer različne, odvisne predvsem od metodologije raziskav.

Vsekakor je pri pojasnjevanju vzgibov za takšne ali drugačne odločitve učiteljev potrebno upoštevati tudi učiteljeva stališča, vendar z njimi ni mogoče razložiti vseh razlik v pedagoškem delu učiteljev.

S hipotezo 2.210.1 predpostavljam vpliv učiteljevih stališč na direktivnost njegovega dela v razredu. Hipotezo bom preverila s korelacijskimi zvezami med faktorji stališč ter posameznimi sestavinami razredne interakcije, v katerih se domnevno izraža učiteljeva direktivnost (to so sestavine, ki jih sicer upoštevamo pri določanju indeksa indirektnosti: upoštevanje čustev pri učencih - FL 101, delež učiteljeve razlage - FL 107, delež navodil in usmerjanja učencev - FL 108, delež reaktivnih odgovorov učencev - FL 110).

V PRILOGI 15 predstavljam izsek iz korelacijske matrice s korelacijskimi koeficienti med vsebinskimi faktorji vprašalnika stališč (ST 101 do ST 104), odnosom učiteljev do ŠOLE, UČENCEV, OCEN, DISCIPLINE, UČITELJEV in UČENJA (SD 1101 do SD 1106) na eni strani ter med sestavinami razredne interakcije (FL 101 do FL 114) na drugi strani.

⁴⁹ Večinoma je N 34, ker so bili upoštevani le učitelji, vključeni tudi v opazovanje razredne interakcije. Pri ugotavljanju povezav med spremenljivkami razredne interakcije s spremenljivkami učencev pa smo lahko vključili le učitelje, ki so bili obenem tudi razredniki, zato je v takih primerih numerus 27, kar ustreza številu zajetih oddelkov (razrednikov).

Korelacijski koeficienti med vsebinskimi faktorji vprašalnika stališč ter sestavinami razredne interakcije, ki izražajo učiteljevo direktivnost oz. indirektnost (podrobni podatki so v PRILOGI 15):

	ST 101	ST 102	ST 103	ST 104
FL 101	0.24 n.s.	0.15 n.s.	0.19 n.s.	0.07 n.s.
FL 107	0.04 n.s.	0.01 n.s.	-0.01 n.s.	0.08 n.s.
FL 108	0.18 n.s.	0.08 n.s.	0.15 n.s.	-0.04 n.s.
FL 110	0.26 n.s.	0.33 *	0.21 n.s.	0.28 *

N = 34

Legenda : n.s. pomeni statistično nepomembnost

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$

Stališča torej ne vplivajo na upoštevanje čustev pri učencih, prav tako ne na delež razlage in navodil. Pozitivna je le zveza med dvema faktorjema stališč, med stališči učiteljev do otrok kot učencev (ST 102) in stališči učiteljev do načinov vzdrževanja discipline (ST 104) ter med količino reaktivnih odgovorov učencev.

Učitelji z bolj pozitivnim mnenjem o odnosu njihovih učencev do učenja in šolskega dela ter učitelji z bolj permisivnimi stališči o načinih vzdrževanja discipline dajejo torej učencem več možnosti za reaktivno komunikacijo.

Rezultat je skladen z ugotovitvami Tjosvolda (1978) ter Shavelsona in Sternove (1981), ki tudi ugotavljajo, da puščajo učitelji z bolj pozitivnimi stališči do otrok (child-centred) učencem več prostora, dajejo jim več možnosti za aktivno komunikacijo.

Žal v našem primeru tega ne moremo trditi za iniciativno komunikacijo. Delež te ni v zvezi s stališči učiteljev (hipoteze 2.210.3 torej ne moremo sprejeti). Delež iniciativne komunikacije učencev je izredno nizek in domnevamo lahko, da je v večji meri pogojen z drugimi dejavniki, med drugim tudi z izkušnjami učencev (prim. Johnson, 1976 a in 1976 b, tudi Kremerjeva in Perlberg, 1979). Iz raziskav, pa tudi iz prakse vemo, da je nevjajenost učencev na iniciativnost lahko vzrok manjše iniciativnosti, čeprav je učitelji ne ovirajo ali jo celo posebej spodbujajo.

Podobno lahko domnevamo tudi za upoštevanje čustev. Učenci so naučeni (navajeni), da ne izražajo svojih čustev, zato učitelj tudi, če bi bil pripravljen ta čustva sprejeti, te priložnosti nima. Seveda je potrebno opozoriti, da učitelji izražanja čustev tudi posebej ne spodbujajo (vendar tega s Flandersovo shemo nismo ugotavljali).

Nadalje velja zanimanje vplivu učiteljevih stališč na uporabo pozitivnih in negativnih spodbud. To ugotavljamo s kategorijama FL 102 (pogostost pohvale) in FL 109 (pogostost graje in kritike).

Vse korelacije med faktorji stališč in količino pohval so statistično nepomembne:

	ST 101	ST 102	ST 103	ST 104
FL 102	0.01 n.s.	0.03 n.s.	-0.04 n.s.	0.17 n.s.

N = 34

Legenda :n.s. pomeni statistično nepomembnost

Ta rezultat je le navidez nelogičen. Vendar iz kvalitativne analize opazovanj, pa tudi iz izkušenj vemo, da učitelji razmeroma pogosto uporabljajo pohvalo: pri nekaterih učiteljih je pohvala v bistvu rutinska potrditev pravilnega odgovora.⁵⁰

Zato ni mogoče pričakovati, da bo takšna oblika komunikacije v zvezi z učiteljevimi stališči, saj ne izvira iz aktivnega odzivanja na dogajanje, ampak je predvsem stvar navade.

Drugače pa je z grajo in kritiko. Ta je redkokdaj neosebna, rutinska. Učitelj jo izreka ob neskladju svojih zahtev in pričakovanj z aktivnostmi učencev. Postavljanje zahtev in pričakovanj, odnos do posameznih učencev in do učencev sploh, stopnja kritičnosti do učenčevih dosežkov, vse to je domnevno odvisno od osebnostnih lastnosti učitelja, med njimi tudi od učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč.

Korelacijske zveze med stališči in pogostostjo izrekanja graje in kritike (FL 109) to tezo tudi potrjujejo:

	ST 101	ST 102	ST 103	ST 104
FL 109	-0.44 **	-0.48**	-0.29 *	-0.50***

N = 34

Legenda :n.s. pomeni statistično nepomembnost

* pomeni statistično pomembnost na stopnji P < 0.05
 ** pomeni statistično pomembnost na stopnji P < 0.01
 *** pomeni statistično pomembnost na stopnji P < 0.001

⁵⁰ Iz neke ure, ki smo jo opazovali pri vajah iz pedagoške psihologije se spominjam, da je učiteljica tako rekoč vsak pravilen odgovor učencev komentirala z besedami: "Krasno!", "Izvrstno!", "Čudovito!". Takih pohval je bilo v eni učni uri kar 78 (skoraj dve na minuto). To so nedvomno besede, ki izražajo priznanje, vendar so bile brez podrobne analize prepoznane kot mehanične, saj se niso prilagajale ne težavnosti vprašanj ne učencem. Učiteljica se je "navadila" na takšen stil komunikacije, učenci pa verjetno tudi.

Vsi korelacijski koeficienti so negativni in statistično pomembni ter potrjujejo domnevo, da učitelji, ki imajo bolj pozitivna vzgojno-izobraževalna stališča, izrekajo manj graje in kritike. To velja za vse štiri faktorje v vprašalniku stališč, čeprav je najvišja negativna zveza med četrtim faktorjem (stališča o načinih vzgojnega ukrepanja) in izrekanjem graje, kar pomeni v nekem smislu tudi potrditev vsebinske veljavnosti tega faktorja v vprašalniku stališč.

Vpliv stališč na postavljanje vprašanj pri pouku

Izhajala sem iz predpostavke, da postavljajo učitelji z bolj pozitivnimi stališči učencem več vprašanj višje ravni in več divergentnih vprašanj.

To predpostavko lahko sprejmemo, potrjujejo pa jo naslednje povezave:

	ST 101	ST 102	ST 103	ST 104
FL 104 (4.1)	-0.41**	-0.35*	-0.31*	-0.34*
FL 105 (4.21)	0.54***	0.46**	0.34*	0.60***
FL 106 (4.22)	0.43**	0.30*	0.28*	0.25 n.s.

N = 34

Legenda n.s. pomeni statistično nepomembnost

- * pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0,05$
- ** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0,01$
- *** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0,001$

Vsi korelacijski koeficienti razen enega so statistično pomembni, in sicer so negativne povezave med stališči in postavljanjem vprašanj nižje ravni (FL 104) ter pozitivne zveze med stališči in postavljanjem vprašanj po razumevanju (FL 105) in postavljanjem divergentnih vprašanj (FL 106).

Učitelji z bolj pozitivnimi stališči postavljajo več divergentnih vprašanj in več vprašanj, ki zahtevajo višjo raven kognitivnega sodelovanja učencev, postavljajo pa manj enostavnih, spominskih vprašanj, kar posredno vendarle potrjuje tezo o manjši direktivnosti učiteljev z bolj pozitivnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči.

Rezultati so skladni tudi s tistimi, o katerih poroča Žagar (1984) ter Berce in Marinkovič (1983).

Uporaba enostavnih vprašanj nižje ravni namreč v nekem smislu pomeni težnjo učiteljev, da z vprašanji usmerjajo in kontrolirajo komunikacijo (Cazden, 1986), da predvidijo odgovore in se s tem zavarujejo pred odgovori, ki bi pomenili odmik od začrtanega poteka učne ure.

Postavljanje vprašanj nižje ali višje kognitivne ravni in še posebej divergentnih vprašanj izraža torej učiteljevo težnjo po usmerjanju (direktivnosti) miselnih procesov oziroma

dopuščanje, da učenci razmišljajo o problemu (vprašanja višje ravni in divergentna vprašanja) in ne le o odgovoru, ki ga učitelj pričakuje.

Tudi Žagar (1984) ugotavlja, da učitelji z demokratičnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči zahtevajo v svojih vprašanjih več razumevanja in vrednotenja, s tem pa vplivajo tudi na ustvarjalne sposobnosti učencev.

Najvišjo zvezo s postavljanjem divergentnih vprašanj zasledimo pri prvem faktorju stališč, torej s pozitivnimi stališči učiteljev do otrok nasploh in pri drugem faktorju, ki izraža učiteljeva stališča o odnosu učencev do šole in učenja. Ta dva faktorja izražata zaupanje v učence, zato takšnih učiteljev ni strah, da bi z divergentnimi vprašanji komunikacija zašla v neprimerno smer ali da učenci ne bi znali odgovoriti na vprašanja, če ta ne bi bila ozko usmerjena.

Od preostalih povezav med faktorji vprašalnika stališč ter elementi razredne interakcije velja omeniti še statistično pomembno zvezo ($r = 0.28^*$) med pozitivnimi stališči o načinih vzdrževanja discipline (ST 104) in med količino nesmotrno izkoriščenega učnega časa pri učni uri (FL 114).

Zveza nas opozarja na verjetno ne tako redek pojav v naši šoli, ko učiteljeva permisivnost pomeni že skoraj anarhijo: ko učiteljem, ki so sicer po svojih stališčih permisivni in prepričani, da je mogoče z učenci delati tudi brez represivnih ukrepov, manjka organizacijskega znanja. Pri tem mislim na tiste spretnosti, ki bi jim omogočile, da delo v razredu organizirajo tako, da so učenci aktivni, da ne prihaja do "prostega teka", ki je idealna priložnost za nered in zmedo.

Na podoben problem opozarja tudi Kremerjeva (1978), ko ugotavlja, da učitelji sicer imajo napredna stališča, manjka pa jim znanje o načinih njihovega uresničevanja.

Lahko bi rekli, da učitelji nimajo tistih spretnosti, za katere je Konuin (med drugimi ga navaja Wragg, 1984, stran 25) ugotovil, da se po njih razlikujejo učitelji, ki imajo malo disciplinskih problemov in visok delež aktivnega učenja od tistih, ki so manj uspešni.

Te spretnosti so:

- pozornost (withitness - "ima oči tudi na hrbtu"),
- prekrivanje aktivnosti (overlapping - izvajanje več stvari hkrati),
- umirjenost (tekoči prehodi med različnimi vrstami aktivnosti),
- primeren tempo, ki aktivira vse učence.

3.111 *Vpliv učiteljevega odnosa do ŠOLE, UČENCEV, OCEN, DISCIPLINE, UČITELJEV IN UČENJA na sestavine razredne interakcije*

Tudi odnos do navedenih pojmov, kakor smo ga ugotavljali s semantičnim diferencialom, v bistvu predstavlja učiteljeva vzgojno-izobraževalna stališča, zato bom hipoteze 2.210.1, 2.210.2, 2.210.3 in 2.210.4 dodatno preverila še s povezavami med izraženim odnosom do navedenih pojmov (SD 1101 do SD 1106) in med sestavinami razredne interakcije (FL 101 do FL 114). Podrobni izračuni so v PRILOGI 15.

Večina korelacijskih zvez je statistično nepomembnih, statistično pomembnost dosega le 14 od 84 korelacijskih koeficientov.

Odnos učiteljev do ŠOLE je v statistično pomembni negativni zvezi s štirimi kategorijami razredne interakcije:

	FL 102	FL 105	FL 106	FL 114
SD 1101	-0.32*	-0.32*	-0.37 *	-0.39**

N = 34

Legenda : * pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$
 ** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.01$

Domnevam, da se v pozitivnem odnosu do pojma ŠOLA pravzaprav kaže nekritični odnos učiteljev do šole, precenjevanje šole kot institucije in podcenjevanje potreb o prilagajanju šole otroku. Navedene negativne korelacijske povezave to tezo tudi potrjujejo, saj negativni predznak pomeni, da učitelji, ki izražajo bolj pozitiven odnos do ŠOLE kot institucije, redkeje izrekajo pohvalo (FL 102), postavljajo manj vprašanj višje ravni (FL 105) in manj divergentnih vprašanj (FL 106), ob tem pa se pri njih tudi redkeje pojavljata nered in zmeda (FL 114). Te povezave vsebinsko pomenijo, da so ti učitelji storilnostno usmerjeni, spodbujajo aktivnost učencev na nizki kognitivni ravni, pri pouku vzdržujejo red in disciplino.

Tudi odnos do UČENCEV je v statistično pomembni povezavi z nekaterimi sestavinami razredne interakcije, in sicer:

	FL 101	FL 109	FL 110	FL 112	FL 113
SD 1102	0.32*	-0.33*	0.28 *	0.32*	0.27 n.s.

N = 34

Legenda : n.s. pomeni statistično nepomembnost
 * pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$

Učitelji z bolj pozitivnim odnosom do UČENCEV tem zaupajo, zato jim dajejo več možnosti za samostojno delo (FL 112) ter za aktivno komunikacijo (FL110), lahko bi rekli, da dajejo več "prostora" za aktivnosti učencev, ne da bi ob tem povečali delež usmerjanja, navodil ali graje. Nasprotno, ob takšni usmeritvi učiteljev in takšni strukturi razredne interakcije se delež graje in kritike (FL 109) celo zmanjša, poveča pa se občutljivost učiteljev za čustva učencev (FL 101).

Večja občutljivost za čustva učencev je na eni strani povezana z odnosom učitelja do učencev, na drugi strani pa tudi z objektivnimi možnostmi učitelja, ki ob samostojnem delu učencev lahko posveti več časa spremljanju dela posameznih učencev, s tem pa lahko opazi in reagira tudi na morebitna izražena čustva (npr. strah) učencev.

To tezo dokazujejo tudi interkorelacije med posameznimi elementi razredne interakcije:

	FL 110	FL 111	FL 112	FL 113
FL 101	0.43**	0.34*	0.39**	0.32*
FL 102	0.06 n.s.	0.59***	0.50***	0.58***

N = 34

Legenda : n.s. pomeni statistično nepomembnost

- * pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$
- ** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.01$
- *** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.00$

Iz interkorelacij ugotovimo, da z večjim deležem aktivnosti učencev (FL 110 - reaktivni odgovori, FL 111 - iniciativa učencev, FL 112 - samostojno, tiho delo učencev) narašča tudi občutljivost učitelja za čustva učencev (FL 101). V pozitivni zvezi sta tudi delež aktivne tišine (tudi čakanje na odgovore - FL 113) in občutljivost za čustva učencev, kar potrjuje tezo, da gre pri vseh teh sestavinah razredne interakcije za boljši posluš učitelja za potrebe otrok.

V interkorelacijah se je delež pohval (FL 102) kljub videzu, da gre za rutinske reakcije, pokazal v smiselnem odnosu s stopnjo aktivnosti učencev (več pohvale pri iniciativi in samostojnem delu učencev, delež pohvale pa ni v statistično pomembni zvezi z reaktivnimi odgovori učencev).

Odnos učiteljev do UČENCEV se, nekoliko poenostavljeno povedano, kaže v večji občutljivosti za učence in njihove potrebe, manj pa vpliva na tiste elemente razredne interakcije, ki so bolj kognitivne narave (stopnja vprašanj).

Odnos učiteljev do OCEN (SD 1103) je v statistično pomembni negativni zvezi le s postavljanjem vprašanj višje ravni (-0,36 *), kar pomeni, da učitelji, ki menijo, da so ocene dobre, koristne, gladke, odprte, sladke (lestvice v semantičnem diferencialu), postavljajo manj vprašanj višje ravni. Domnevamo lahko, da ne zaupajo v sposobnosti učencev, zato

postavljajo vprašanja nižje ravni, na katera z večjo verjetnostjo pričakujejo pravilne odgovore učencev.

Podobne, močnejše izražene trende zasledimo pri povezavah med odnosom učiteljev do DISCIPLINE in elementi razredne interakcije:

	FL 105	FL 106	FL 107	FL 108
SD 1104	-0.56***	-0.29*	-0.28 *	-0.32*

N = 34

Legenda : * pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$
 *** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.00$

Vsi korelacijski koeficienti so negativni, kar pomeni, da učitelji, ki cenijo in poudarjajo DISCIPLINO, postavljajo manj vprašanj višje ravni (FL 105), manj divergentnih vprašanj (FL 106), manj razlagajo (FL 107), dajejo tudi manj navodil (FL 108).

Ker imajo ti učitelji hkrati tudi manj zmede in nereda, lahko domnevamo, da ustvarjajo disciplino z drugimi načini, morda z ustvarjenim delovnim režimom (morda s strogostjo ocenjevanja, s strahom pred ocenami), skratka na način, ki ga z našim opazovanjem nismo uspeli zaznati.

Odnos do UČITELJEV je povezan samo z manjšim deležem navodil pri pouku, medtem ko pri odnosu do UČENJA ne zasledimo nobene statistično pomembne povezave s sestavinami razredne interakcije. To seveda ne pomeni, da imajo učitelji negativen odnos do učenja, ampak nasprotno, da večina učiteljev izraža zelo pozitiven odnos do tega pojma.

3.120 Vpliv učiteljevih stališč na učno uspešnost učencev

Z ničelno hipotezo (2.210.7) sem želela poudariti kompleksnost učne uspešnosti in nezanesljivost parcialne razlage tega pojava le z enim od dejavnikov, v konkretnem primeru z vzgojno--izobraževalnimi stališči učiteljev.

Podrobne statistične izračune, s katerimi skušam pojasniti problem, najdemo v PRILOGI 16.

Od štirih faktorjev iz vprašalnika stališč sta dva v statistično pomembni pozitivni povezavi s končnim učnim uspehom učencev:

	ST 101	ST 102	ST 103	ST 104
USPEH	0.23 n.s.	0.42**	0.09 n.s.	0.33*

N = 34

Legenda :n.s. pomeni statistično nepomembnost

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$

** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.01$

Kot sem že napisala, smo pri določanju povezave z učnim uspehom učencev učiteljem pripisali povprečni učni uspeh učencev v njihovem razredu (za razredne učitelje) oziroma v razredu, kjer so razredniki (predmetni učitelji).

Iz rezultatov sklepamo, da imajo v povprečju boljši učni uspeh učenci tistih učiteljev, ki imajo bolj pozitivna stališča o učencih, o odnosu učencev do šole in šolskega dela (ST 102) in učenci tistih učiteljev, ki imajo bolj permisivna in prožna stališča do načinov vzdrževanja discipline in vzgojnega ukrepanja sploh (ST 104).

Seveda je potrebno navedene statistične povezave jemati z rezervo. Ob upoštevanju kompleksnosti vplivov na učno uspešnost učencev smemo rezultate obravnavati zgolj kot delno pojasnitev problema.

Rezultati imajo določeno vrednost le ob predpostavki, da so drugi vplivi, ki delujejo na učno uspešnost, konstantni. Tega nisem kontrolirala, razpolagam le s podatkom, da so oddelki na obeh zajetih šolah heterogeni glede na poznane podatke o učencih ob vpisu (socialnoekonomski status staršev, test za šolske novince).

Delovanje učiteljevih stališč na uspešnost učencev je v vsakem primeru posredno: stališča se izražajo v določenih načinih razredne interakcije, ki spodbujajo pri učencih takšne ali drugačne aktivnosti, višjo ali nižjo raven mentalne aktivnosti, ki jim nudijo večji ali manjši delež v učni komunikaciji. Stališča učiteljev vplivajo tudi na kriterije ocenjevanja znanja in s tem posredno spet na učno uspešnost, izraženo v ocenah.

Poleg tega pa stališča učiteljev, ki se izražajo v komunikaciji učitelja z učenci, v občutljivosti za čustva učencev in v deležu pohvale in graje, vplivajo tudi na motivacijo učencev, ta pa spet deluje kot eden pomembnih dejavnikov učne uspešnosti.

3.130 Vpliv učiteljevih stališč na učno motivacijo učencev

S hipotezo 2.210.5 predpostavljam povezanost med pozitivnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči in pozitivnimi kazalci motiviranosti učencev. Pri tem sem izhajala iz že obravnavanih teoretičnih in empiričnih ugotovitev (npr. Rosenshine in Fürst, 1973).

Z rezultati hipoteze ne morem dovolj zanesljivo potrditi, od 16 korelacijskih povezav (4 faktorji stališč in 4 faktorji motivacije) sta statistično pomembni le dve in tri dodatno

nakazujejo pričakovano smer povezave. Vsi drugi korelacijski koeficienti so izrazito nizki, takorekoč ničelni. Podrobni rezultati so v PRILOGI 16.

Statistično pomembno pozitivno zvezo smo ugotovili le med dvema faktorjema stališč ter četrtem motivacijskim faktorjem (MOT 104):

	ST 101	ST 102	ST 103	ST 104
MOT 104	0.25 n.s.	0.33*	0.19 n.s.	0.30*

N = 34

Legenda : n.s. pomeni statistično nepomembnost

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$

Zveze pomenijo, da izražajo učenci, ki jih poučujejo učitelji z bolj pozitivnim odnosom do učencev in njihovega dela (ST 102) in učitelji z bolj permisivnimi in prožnimi stališči o načinih vzgojnega ukrepanja (ST 104), več interesa za šolo in učenje (MOT 104): raje hodijo v šolo, za učenje izražajo interes in radovednost kot obliki notranje motivacije za učenje.

1. 131 Vpliv učiteljevega odnosa do pojmov ŠOLA, UČENCI, OCENE, DISCIPLINA, UČITELJI in UČENJE na motivacijo učencev

Predpostavljam, da se učiteljeva vzgojno-izobraževalna stališča izražajo tudi v odnosu do navedenih pojmov.

Ali ti odnosi vplivajo tudi na motivacijo učencev ?

Na vprašanje odgovarjam z analizo korelacijskih povezav med izraženimi odnosi do navedenih pojmov (SD 1101 do SD 1106) na eni strani in med motivacijskimi faktorji na drugi strani (MOT 101 do MOT 104).

Podrobne podatke najdemo v PRILOGI 16.

Navedene korelacijske povezave ne dajejo dodatne podlage za potrditev hipoteze. Le dva od 24 korelacijskih koeficientov sta statistično pomembna:

	SD 1102	SD 1106
MOT 101	0.50***	0.41**

N = 34

Legenda : ** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.01$

*** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.001$

Navedeni zvezi pomenita, da bolj pozitiven odnos učiteljev do UČENCEV (SD 1102) in do UČENJA (SD 1106) pozitivno vpliva na izraženo zunanjo motivacijo učencev (MOT 101).

Učenci takih učiteljev so torej za zunanje spodbude drugih (pohvala in pozitivna pričakovanja učiteljev ali staršev) bolj dovzetni, na te spodbude se odzivajo pozitivno. Zvezo lahko razložimo v smislu, da učenci pozitivno sprejemajo zunanje spodbude le, če jih izražajo učitelji, ki imajo in verjetno tudi pokažejo do njih pozitiven odnos. Učenci pozitivno sprejemajo spodbude tistih učiteljev, ki imajo pozitiven odnos do UČENJA (proces) in ne npr. do OCEN (rezultat).

Odnos učiteljev do OCEN je namreč v negativni (statistično nepomembni) zvezi s tremi od štirih motivacijskih faktorjev, podobno velja za odnos učiteljev do DISCIPLINE.

Vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev, ki se izražajo tudi v odnosu učiteljev do pojmov, ki so povezani s šolo, torej nimajo pomembnih neposrednih vplivov na motivacijo učencev. Tudi iz teorije vemo, da so učenci bolj kot za stališča učiteljev občutljivi za učiteljevo ravnanje. Na motivacijo in stališča učencev do šole vpliva predvsem to, kako doživljajo šolo in učitelje.

V tem doživljanju stališča učiteljev verjetno niso nepomembna, vendar njihov delež ni odločilen, odločilnejši so konkretni postopki in kompleksno vzdušje, ki vlada na neki šoli. Tega pa žal v naši raziskavi nismo zajeli.

3.140 Vpliv elementov razredne interakcije na motivacijo učencev

Ko sem razpravljala o vplivu učiteljevih stališč na motivacijo, sem omenila predpostavko, da imajo sestavine razredne interakcije kot kazalci učiteljevega vedenja v razredu bolj neposreden vpliv na motivacijo učencev.

Tudi te hipoteze ne moremo sprejeti z zadostno mero zanesljivosti oziroma jo lahko sprejmemo samo v nekaterih delih, saj sta opazna in s statistično pomembnostjo potrjena le dva vpliva (podrobni izračuni so v PRILOGI 17):

	MOT 101	MOT 102	MOT 103	MOT 104
FL 101	0.43**	0.26 n.s.	-0.01 n.s.	0.34*
FL 112	0.22 n.s.	-0.12 n.s.	-0.35*	0.25 n.s.
FL 114	0.18 n.s.	-0.08 n.s.	0.20 n.s.	-0.39*

N = 27

Legenda :n.s. pomeni statistično nepomembnost

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$

Občutljivost za čustva učencev (FL 101) ima od vseh sestavin razredne interakcije opaznejšo motivacijsko vlogo.

Učenci tistih učiteljev, ki so bolj občutljivi za čustva učencev (FL 101), so na eni strani tudi sami bolj dovzetni za zunanje spodbude, ki prihajajo od učiteljev in staršev (MOT 101), na drugi strani pa izražajo večji interes za šolo in učenje (MOT 104). Hkrati pa se ta interes pomembno zmanjšuje s količino nesmotrno izkoriščenega učnega časa (FL 114 - "off-task"). Lahko bi rekli, da slabo organizirane učne ure z veliko zmede in nereda negativno vplivajo na interes učencev za šolo in učenje.

Na prvi pogled je nelogična statistično pomembna negativna zveza med količino samostojnega dela učencev (FL 112) ter tretjim motivacijskim faktorjem (MOT 103), ki izraža pozitiven odziv učencev na ocene kot sredstvo motivacije.

Zvezo lahko tolmačimo kot posledico odvisnosti učencev od ocen, ki je opazna v naših šolah. Učenci, ki so navajeni, da se večina njihovega dela ocenjuje, pogosto niso motivirani za različne oblike samostojnega dela, ki se največkrat ne ocenjujejo, saj imajo namen utrjevanja učnih vsebin.

Komplementarno tej razlagi lahko dodamo, da učenci tistih učiteljev, ki pogosto uvajajo različne oblike samostojnega dela učencev, niso tako močno odvisni od ocen kot oblike zunanje motivacije. To razlago podpira tudi pozitivna, vendar statistično nepomembna zveza med količino samostojnega dela (FL 112) ter četrtem motivacijskim faktorjem (MOT 104), ki izraža interes za šolo in učenje.

Čeprav sem uvodoma zapisala, da hipoteze ne morem dovolj zanesljivo potrditi, je tudi ne morem povsem zavrniti, saj nekateri rezultati izražajo njeno pravilnost.

Ugotovim lahko, da je hipotezo mogoče sprejeti le za nekatere sestavine razredne interakcije, ki vplivajo na nekatere motivacijske faktorje. Hipotezo lahko sprejemem za odzivnost učitelja na izražena čustva učencev, ki pozitivno vpliva na interes učencev za učenje in na odzivnost učencev za spodbude, ki jih dajejo učitelji in starši, ter za delež dezorganiziranosti pri pouku, ki znižuje interes učencev za šolo in učenje.

Predpostavljam, da so v nizkih in statistično nepomembnih zvezah izražene tudi razlike med učenci, saj so skupaj upoštevani učenci od 2. do 5. razreda, pri tem pa predvsem za peti razred velja, da se pod vplivom razvojnih sprememb bistveno spremeni tudi dovzetnost učencev za različne oblike učiteljevega učnega in vzgojnega dela.

3.150 Vpliv razredne interakcije na odnos učencev do ŠOLE, UČENCEV, OCEN, DISCIPLINE, UČITELJEV in UČENJA

Od vseh interkorelacij med sestavinami razredne interakcije (FL 101 do FL 114) ter odnosom učencev do navedenih pojmov (SD 1201 do SD 1206) jih je statistično pomembnih nekaj manj kot četrtina, vendar se statistično pomembne korelacijske zveze ne pojavljajo naključno, ampak se jih večina zgošča pri nekaterih sestavinah razredne interakcije. Podrobni podatki (izsek iz računalniških izpisov) so v PRILOGI 17.

Podatki opozarjajo na pozitivno in negativno vplivanje razredne interakcije:

	ŠOLA SD1201	UČENCI SD1202	OCENE SD1203	DISCIPL. SD1204	UČITELJI SD1205	UČENJE SD1206
FL 101	0.41*	0.48**	0.48**	0.46**	0.40*	0.41*
FL 109	- 0.34*	- 0.12	- 0.32*	- 0.33*	- 0.24	- 0.22
FL 110	0.48**	0.39*	0.47**	0.46**	0.43**	0.36*
FL 112	0.14	0.31*	0.34*	0.14	0.22	0.26
FL 114	- 0.36*	- 0.24	- 0.24	- 0.26	- 0.24	- 0.41*

N = 27

Legenda : * pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$
 ** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.01$

Kot izrazito pozitivni sestavini razredne interakcije sta se za učence pokazali predvsem učiteljeva občutljivost za čustva učencev (FL 101), ki je v pozitivni zvezi z odnosom do vseh vključenih pojmov, ter odgovori učencev (FL 110), ki so prav tako v statistično pomembni pozitivni zvezi z odnosom učencev do vseh obravnavanih pojmov.

Statistično pomembno negativno zvezo z odnosom učencev do posameznih pojmov pa zasledimo pri pogostosti izrekanja graje in kritike in pri pogostosti zmede in nereda v razredu. Učenci doživljajo torej šolo, sošolce, učitelje in učenje, ter celo ocene in disciplino kot bolj prijetno, gladko, toplo, koristno, ...(lestvice iz semantičnega diferenciala), če so njihovi učitelji občutljivi, če reagirajo ne le na njihovo znanje in neznanje, ampak tudi na njihova čustva (npr. strah pred neuspehom). Druga značilnost, ki vpliva na pozitivno doživljanje šole in pojmov, ki so z njo povezani, je možnost učencev za aktivno komunikacijo (čeprav na ravni reprodukcije).

Lahko bi rekli, da so to tudi tiste sestavine razredne interakcije, ob katerih se učenci resnično počutijo kot subjekti. Pogosta graja in kritika povzročata negativen odnos do ŠOLE, do OCEN in DISCIPLINE. Rezultati so logični, saj je graja največkrat povezana z neznanjem in z (za

učitelja) nesprejemljivim obnašanjem (v zvezi z disciplino). Konkretni odnos do ocen in zahtev po disciplini pa učenci posplošijo še na šolo (manj izrazito na učitelje).

Ponovno ugotavljam, da zmeda in nered pri pouku pri učencih povzročata ne le zmanjšan interes za šolo in učenje, ampak tudi bolj negativen odnos do ŠOLE in UČENJA. Zveze so torej konsistentne s tistimi, ki smo jih komentirali pri vplivu sestavin razredne interakcije na motivacijo učencev.

3.160 Vpliv razredne interakcije na učno uspešnost učencev

Če smo pri vplivanju učiteljevih stališč izhajali iz domneve o posrednem vplivanju na učno uspešnost učencev, lahko za elemente razredne interakcije predpostavljamo bolj neposredno zvezo, saj je od sestavin razredne interakcije in njihove kombinacije v precejšnji meri odvisno, kakšne možnosti ima učenec za učenje, koliko časa je lahko aktiven ob učnih vsebinah, na kakšen način in na kakšni ravni. To vpliva na stopnjo razumevanja, pa tudi na stopnjo retencije učnih vsebin, ki je s tem dosežena pri pouku.

Vse to ima zanesljivo določen vpliv na učno uspešnost učencev, lahko predpostavljamo, da bi bil ugotovljeni vpliv verjetno izrazitejši, če bi uspešnost ugotavljali na objektivni način, npr. s testi znanja. V šolskih ocenah so namreč vsebovane tudi tiste značilnosti učiteljev, ki povzročajo razlike v razredni interakciji.

Za bolj zanesljivo ugotavljanje povezave med elementi razredne interakcije in učno uspešnostjo bi morali kontrolirati še sposobnosti učencev, česar v našem primeru nismo storili.

Enota proučevanja ni bil učenec, ampak učitelj, zato govorimo o učnem uspehu kot o povprečnih vrednostih učne uspešnosti učencev v razredu, kjer učitelj poučuje vse predmete (razredni učitelji) ali poučuje enega izmed predmetov, pri katerih smo opazovali razredno interakcijo, obenem pa je tudi razrednik (predmetni učitelji v petem razredu).

Ob upoštevanju vseh subjektivnosti, ki smo jih z našim modelom vključili v podatke, nas rezultati vendar opozarjajo na utemeljenost naše predpostavke (hipoteza 2.210.10), seveda spet ob opozorilu, da ne gre za razredno interakcijo v celoti, ampak le za določene sestavine.

Podrobni podatki o vseh medsebojnih zvezah so v PRILOGI 17, na tem mestu navajam le statistično pomembne povezave:

	FL 101	FL 110	FL 114
USPEH	0.32*	0.45**	- 0.32*

N = 27

Legenda : * pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.05$
 ** pomeni statistično pomembnost na stopnji $P < 0.01$

Rezultati podpirajo ugotovitve, ki smo jih že komentirali, saj se v pomembnih povezavah pojavljajo prav tiste sestavine razredne interakcije, ki vplivajo tudi na motivacijo učencev ter na odnos učencev do šole in pojmov, ki so povezani s šolo.

Ponovno lahko ugotovimo, da na učence vpliva predvsem občutljivost učitelja za čustva učencev (FL 101), možnosti učencev za aktivno komunikacijo (FL 110) ter nered in zmeda pri pouku (FL 114).

Možnost učencev za aktivno komunikacijo ter pojav zmede in nereda pri pouku se bistvu izključujeta, saj obseg zmede in nesmotrno izkoriščenega časa zmanjšuje možnosti učencev za aktivno komunikacijo, s tem pa tudi možnost za ponavljanje, utrjevanje in druge oblike aktivnega stika z učnimi vsebinami. Torej je razumljivo, da je povezava med možnostmi za aktivno komunikacijo in učno uspešnostjo pozitivna, med količino nereda in dezorganizacije ter učnim uspehom pa negativna.

Če za ti dve sestavini velja, da je njun vpliv na učno uspešnost dokaj neposreden, lahko pri odzivnosti učitelja za čustva učencev domnevamo, da gre za bolj posreden vpliv. Po naših ugotovitvah ta odzivnost pomembno vpliva na pozitiven odnos učencev do šole in učenja, na dovzetnost učencev za učiteljeve spodbude, na večji interes učencev za šolo in učenje ter preko vseh teh dejavnikov tudi na učno uspešnost učencev.

3.170 Povezanost učiteljevega odnosa do ŠOLE, UČENCEV, OCEN, DISCIPLINE, UČITELJEV in UČENJA z odnosom njegovih učencev do istih pojmov

Ker sem pri učencih in učiteljih uporabila enak instrument za ugotavljanje odnosa (stališč) do relevantnih pojmov, povezanih s šolo, me je seveda zanimalo, ali so ti odnosi v medsebojni zvezi.

Pri opredelitvi hipoteze (2.210.6) sem izhajala iz predpostavke, da se učiteljev odnos do šole v najširšem pomenu besede izraža v njegovem ravnanju, zato posredno in neposredno vpliva tudi na oblikovanje stališč do šole pri učencih, ki jih ta učitelj poučuje. Ta povezava pride še posebej do izraza na razredni stopnji.

Iz korelacijske matrice (PRILOGA 16) lahko razberemo, da so vse korelacijske povezave ($6 \times 6 = 36$) pozitivne, od tega jih je okrog 40 % statistično pomembnih, 25 % z manj kot 0.1% tveganja.

Statistično pomembne zveze niso naključno razporejene, njihovo pojavljanje ima logično, vsebinsko osnovo.

Hipotezo o medsebojni povezavi lahko sprejmemo, seveda spet selektivno, za del obravnavanih pojmov.

Najizrazitejše povezave lahko zasledimo med odnosom učiteljev do učencev (SD 1102) in do učenja (SD 1106) na eni strani ter med odnosom učencev do vseh obravnavanih pojmov na drugi strani:

U»ENCI	UČITELJI		
	UČENCI SD 1102	UČITELJI SD 1105	UČENJE SD 1106
šola SD 1201	0.57***	0.27 n.s.	0.57***
uĚenci SD 1202	0.41**	0.21 n.s.	0.47**
ocene SD 1203	0.60***	0.29*	0.53***
disciplina SD 1204	0.59***	0.28*	0.56***
učitelji SD 1205	0.53***	0.23 n.s.	0.47**
uĚenje SD 1206	0.54***	0.24 n.s.	0.56***

N = 34

Legenda :n.s. pomeni statistiĚno nepomembnost

* pomeni statistiĚno pomembnost na stopnji $P < 0.05$

** pomeni statistiĚno pomembnost na stopnji $P < 0.01$

*** pomeni statistiĚno pomembnost na stopnji $P < 0.00$

Na podlagi rezultatov lahko domnevamo, da se odnos učiteljev do učencev zrcali v njihovem vedenju, ta odnos učitelji pogosto tudi ubesedijo, ko dajejo pozitivne ali negativne izjave o posameznih, konkretnih uĚencih ali o uĚencih sploh. V interakciji z učitelji si uĚenci ustvarijo podobo ne le o sebi, ampak tudi o šoli, ocenah, disciplini, uĚenju in tudi o učiteljih.

Drugo kritiĚno podroćje učiteljevih odnosov je njihov odnos do uĚenja. Omenila sem, da većina učiteljev izraća pozitiven odnos do uĚenja, kljub temu pa se njihovi odgovori toliko razlikujejo, da deluje njihov razlićen odnos tudi pri uĚencih na razlićnost vrednotenja, ne le uĚenja, ampak tudi drugih pojmov, povezanih s šolo.

Vsi korelacijski koeficienti so pozitivni, kar pomeni, da je bolj pozitivno vrednotenje obravnavanih pojmov pri učiteljih (predvsem odnos do učencev in do uĚenja) povezano tudi z bolj pozitivnim vrednotenjem vseh vkljućenih pojmov pri uĚencih.

UĚenci, ki v učiteljevem ravnanju in besedah zaznajo pozitivno vrednotenje npr. uĚenja, imajo do uĚenja (pa tudi do šole, celo do discipline) tudi sami bolj pozitiven odnos.

Posebej želim poudariti odnos učencev do ocen in discipline, ki je bolj pozitiven, če imajo učitelji pozitiven odnos do učencev in učenja (ne pa npr. do istih pojmov). Učenci torej sprejemajo ocene in disciplino, če začitijo, da so to sredstva, ki jih učitelji uporabljajo, da bi pri učencih spodbudili proces učenja.

Odnos učiteljev do pojmov ŠOLA, OCENE in DISCIPLINA ni v statistično pomembni povezavi z odnosom učencev do teh ali do drugih pojmov.

Pač pa imajo učenci učiteljev, ki izražajo bolj pozitivno mnenje o UČITELJIH (torej tudi o sebi) bolj pozitivno mnenje o ocenah in disciplini. Iz tega sklepamo, da učenci doživljajo pri teh učiteljih pomembnost zunanjih znakov njihove moči (oblasti), ne pa npr. pomembnost samih učiteljev, šole ali učenja, kot procesa pridobivanja znanja.

3.180 Odgovori na hipoteze prvega problemskega sklopa

Če skušam povzeti razpravo o vplivu učiteljevih stališč na razredno interakcijo, motivacijo, stališča in uspešnost učencev v obliki odgovorov na postavljene hipoteze, moram najprej ugotoviti da je mogoče in nujno vsako hipotezo razbiti na več delnih hipotez, saj nobena spremenljivka (razen učne uspešnosti učencev) ni izražena z eno samo vrednostjo.

Pri obravnavanem problemu imamo namreč opravka s kompleksnimi spremenljivkami, ki jih pojasnjujejo različne sestavine.

Najbolj izrazit primer za to je razredna interakcija, o kateri govorimo kot o eni spremenljivki, ob tem pa vemo, da jo lahko členimo na različne sestavine, in sicer v skladu z načinom določanja (v skladu z opazovalnim sistemom).

V naši raziskavi imamo tako 14 sestavin razredne interakcije, ker smo Flandersovo shemo še dodatno členili. Prav ta dodatna členitev se je izkazala še posebej smiselna v primeru kategorije 10, ki jo Flanders obravnava kot tišino in zmedo, mi pa smo jo razbili na tri podkategorije, od katerih sta dve v bistvu pozitivni (tiho delo učencev in tišina ob razmišljanju), ena pa negativna (nered in zmeda). Delovanje teh podkategorij je včasih tudi povsem nasprotno, zato jih ne moremo obravnavati v smislu ene spremenljivke.

Tudi v nekaterih drugih primerih gre za med seboj izključujoče kategorije, zato ni mogoče predpostavljati enopomenskega vplivanja na spremenljivke učencev.

Vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev prav tako niso povsem enotna spremenljivka, v danem kontekstu govorimo o štirih faktorjih, ki se med seboj sicer ne izključujejo, vendar nimajo nujno enake teže v različnih povezavah.

Podobno velja tudi za motivacijske faktorje pri učencih.

V odgovorih na hipoteze 2.210 moram najprej ugotoviti, da hipoteze o vplivu učiteljevih stališč na direktivnost (2.210.1), ki se izraža v kategorijah FL 101, FL 107, in FL 108, ne morem sprejeti.

Prav tako moram ovreči hipotezo o vplivu učiteljevih stališč na spodbujanje in izražanje iniciativnosti učencev (2.210.3).

Sprejem lahko hipotezo o vplivu učiteljevih stališč na izrekanje graje in kritike (2.210.2), ter hipotezo o vplivu stališč na postavljanje vprašanj (2.210.4), ki posredno govori v prid hipotezi 2.210.1.

Ničelne hipoteze 2.210.7 ni mogoče v celoti sprejeti. Sprejmemo jo lahko za dva izmed faktorjev v vprašalniku stališč (splošna stališča učiteljev o otrocih in vzgoji ter stališča o učiteljih in njihovi odgovornosti ne vplivajo na učno uspešnost učencev, ki jih ti učitelji poučujejo).

Za drugi in četrti faktor v vprašalniku stališč (stališča o učencih in stališča o načinih vzgojnega ukrepanja) pa lahko z 1 % oz. s 5 % tveganjem sprejemem alternativno hipotezo: obstaja pozitivna zveza med tema dvema faktorjema učiteljevih stališč in učno uspešnostjo njihovih učencev.

Hipoteze o vplivu učiteljevih stališč na motivacijo učencev v dikciji, kakor smo jo postavili (2.210.5), ne moremo sprejeti.

Hipotezo moramo razbiti na več delnih (kombinacije faktorjev stališč in faktorjev motivacije), nato lahko sprejmemo dve delni hipotezi:

- Učenci, ki jih poučujejo učitelji z bolj pozitivnimi stališči o učencih in njihovem odnosu do šolskega dela ter z bolj permisivnimi in prožnimi stališči do načinov vzgojnega ukrepanja, imajo večji interes (tudi radovednost) za šolo in učenje.

Hipotezo 2.210.6 lahko sprejmemo v večjem delu, skoraj za polovico od možnih delnih hipotez. Najbolj izrazito so rezultati potrdili hipoteze o povezanosti odnosa učiteljev do učencev in učenja z odnosom njihovih učencev do vseh vključenih pojmov, povezanih s šolo. Tudi hipotezo 2.210.8 je mogoče sprejeti le za nekatere sestavine razredne interakcije, in sicer imajo motivacijsko vrednost za učence predvsem občutljivost učiteljev za čustva učencev, delež samostojnih aktivnosti pri pouku ter odsotnost neproduktivnega časa pri učni uri. Ob tem pa omenjene sestavine razredne interakcije vplivajo na različne motivacijske faktorje. Tako občutljivost učiteljev za čustva učencev vpliva na večjo dojemljivost učencev za spodbude učiteljev (in staršev) ter na večji interes za šolo in učenje. Delež neproduktivnega časa negativno vpliva na interes za šolo in učenje, delež samostojnih aktivnosti učencev pa zmanjšuje odvisnost učencev od ocen kot oblike zunanje motivacije.

S hipotezo 2.210.9 sem izrazila domnevo, da sestavine razredne interakcije pri učencih povzročajo različno doživljanje pouka, s tem pa tudi različno doživljanje šole in učenja. Na tak način se oblikujejo tudi različna stališča učencev do šole in pojmov, ki so povezani s šolo.

Hipotezo lahko sprejmemo za naslednje sestavine razredne interakcije:

- sprejemanje učenčevih čustev in možnost aktivne komunikacije učencev pri pouku vpliva pri učencih na oblikovanje pozitivnih stališč do šole, součencev, učiteljev in učenja, tudi do ocen in discipline;
- pogostost graje in kritike vpliva pri učenih na manj pozitivna stališča do šole, ocen in discipline;
- delež zmede in neorganiziranosti pri pouku pa vpliva pri učencih na oblikovanje manj ugodnih stališč do šole in učenja.

Če predpostavljam vpliv stališč na razredno interakcijo in motivacijo učencev ter povezanost učiteljevih stališč z učno uspešnostjo učencev, je logično, da pričakujem potrditev vsaj nekaterih hipotez o vplivu sestavin razredne interakcije na učno uspešnost učencev.

Tudi v odgovoru na to hipotezo (2.210.10) lahko ugotovim, da imajo nekatere sestavine razredne interakcije pomembnejši vpliv na učence kot druge.

V povezavah z učno uspešnostjo izkazujejo statistično pomemben vpliv tiste sestavine razredne interakcije, ki vplivajo tudi na odnos učencev do šole ter na njihovo motivacijo za šolo in učenje.

Gre tudi za enako smer povezanosti: občutljivost učiteljev za čustva učencev in delež aktivne komunikacije učencev vplivata pozitivno na učno uspešnost učencev, delež nereda in zmede pri pouku pa negativno.

Rezultati opozarjajo, da je razredna interakcija kompleksen fenomen, ki nima enotnega vplivanja na učence, njihovo motivacijo, odnos do šole in učno uspešnost. Posamezne sestavine razredne interakcije moramo obravnavati ločeno, nekatere so bolj, druge manj pomembne v delovanju na učence. Pri nekaterih opazamo zelo konsistenten, bodisi pozitiven ali negativen vpliv, druge pa se v različnih povezavah obnašajo dokaj različno. Domnevamo lahko, da izražajo vplive, ki jih z vključenimi spremenljivkami nismo uspeli zajeti v obravnavo.

Prav tako ne moremo govoriti o enotnem vplivanju učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč, ampak le o vplivu posameznih faktorjev na posamezne sestavine razredne interakcije ter na posamezne spremenljivke učencev.

Od vsebinskih faktorjev stališč se v statistično pomembnih zvezah največkrat pojavljata drugi in četrti vsebinski faktor, kar pomeni, da imajo na učiteljevo delo v razredu ter na motivacijo, stališča in učno uspešnost učencev pomemben vpliv predvsem pozitivna stališča učiteljev o učencih, mnenje in pričakovanja učiteljev o odnosu učencev do šole in šolskega dela ter pozitivna stališča učiteljev do permisivnih, prožnih in demokratičnih načinov vzdrževanja discipline in uporabe različnih vzgojnih ukrepov (predvsem kaznovanja).

Kot enega izmed vzrokov za razmeroma nizke korelacijske zveze med stališči učiteljev ter elementi njihovega pedagoškega dela je potrebno omeniti tudi izbor predmetov, kjer smo opazovali razredno interakcijo. Izbrali smo samo "glavne" predmete: slovenski jezik, matematiko, spoznavanje narave in družbe. Tak izbor je bil opravljen zato, ker smo predpostavljali, da opazovalni sistem (FIAS) ne bi bil primeren za različne oblike aktivnosti, ki se pojavljajo npr. pri telesni ali glasbeni vzgoji (skoraj nemogoče je uporabiti ta sistem opazovanja za zapisovanje razredne interakcije pri urah, kjer poteka delo vzporedno v več skupinah, kjer se različne dejavnosti prekrivajo, to pa je pri telesni ali likovni vzgoji pogosto). Na drugi strani pa lahko domnevamo, da prav pri teh urah, kjer učne vsebine niso tako strukturirane, pridejo učiteljeva stališča bolj do izraza. To tezo omenjajo tudi nekateri drugi avtorji (Vonk in Schras, 1986), vendar le kot tezo, ki je ne dokazujejo z rezultati. Da bi tezo preverili, bi morali s prirejenim sistemom opazovanja zajeti tudi učne ure pri teh ("vzgojnih") predmetih.

Če na drugi strani omenim še tezo, ki jo zagovarjata Shavelson in Sternova (1981), da imajo stališča vpliv predvsem v tistih situacijah, ko učitelj za svoje interaktivne odločitve nima objektivnih, zunanjih opor, potem seveda vemo, da so prav pri pouku predmetov, kjer smo opazovali razredno interakcijo, zunanje opore (predpisi) razmeroma čvrste (učni načrti, enotne časovne razporeditve, celo enotne priprave, ki jih naredijo po aktivih), zato je kaj malo prostora tako za stališča učiteljev kot tudi za potrebe in čustva učencev.

3.200 VPLIV PROGRAMA STROKOVNEGA IZPOPOLNJEVANJA NA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA STALIŠČA UČITELJEV

Na podlagi teoretičnih izhodišč sem oblikovala predpostavko, da pričakujem vpliv programa strokovnega izpopolnjevanja na spremembo stališč, in sicer do tistih problemov, ki so bili neposredno ali posredno obravnavani v programu.

Iz vsebine programa, ki je bil uresničen, lahko razberemo, da so bile obravnavane vsebine, ki naj bi vplivale na oblikovanje ustrežnejših stališč do učencev, do individualnih razlik, do obravnave disciplinskih problemov. Oblikovala naj bi se bolj permisivna stališča o načinih vzgojnega ukrepanja v razredu, v analizi opazovanj razredne interakcije smo posebej opozarjali tudi na pomen postavljanja vprašanj na višji kognitivni ravni.

Vzgojno-izobraževalna stališča učiteljev sem ugotavljala z vprašalnikom stališč na začetku šolskega leta (pred programom, v nadaljevanju PRED) in ob koncu leta (po programu - PO).

V računalniško obdelavo smo vključili rezultate po posameznih trditvah ter faktorske seštevke, in sicer po faktorjih, kakor smo jih izločili s faktorsko analizo in po vsebinskih faktorjih, ki smo jih dobili z ugotavljanjem skladnosti med strokovnjaki.

Dodatno sem za učitelje eksperimentalne šole (EŠ) ugotavljala še spremembe v skupnem seštevku točk na vprašalniku stališč.

Tako bom predpostavko o spremembi stališč pri učiteljih EŠ preverila na več načinov:

- z ugotavljanjem sprememb v skupnem seštevku na vprašalniku stališč;
- z ugotavljanjem sprememb v faktorskih seštevkih;
- z ugotavljanjem sprememb v odgovorih na posamezne trditve v vprašalniku stališč.

3.210 Sprememba v skupnem seštevku na vprašalniku stališč

Pri ugotavljanju sprememb v skupnem seštevku sem za učitelje EŠ najprej izračunala spremembe (razlike) v skupnem seštevku za vsak par rezultatov na vprašalniku stališč. Pri tem sem upoštevala samo tiste učitelje EŠ, ki so v obeh obdobjih izpolnili vprašalnik (N=47). Pomembnost razlik sem ugotavljala po metodi razlik za male odvisne vzorce (Petz, 1985, stran 141-144).

Za vse učitelje EŠ (N=47) znašata izračunani t in A:

$$t = 2.4853 * (t_{0.02} = 2.41)$$

$$A = 0.1796 * (A_{0.05} = 0.263)$$

A-test po Sandlerju (navaja ga Petz, 1985, stran 144) je statistično pomemben, če je izračunana vrednost A manjša od mejne vrednosti.

Za vprašalnik v celoti bi torej lahko sprejeli predpostavko o spremembi stališč, vendar menim, da spremembe niso dovolj izrazite, čeprav dosegajo statistično pomembnost.

Kvalitativna analiza rezultatov tudi pokaže, da je sprememba predvsem statistična, saj je nakaj učiteljev, kjer so spremembe le minimalne ali celo v negativni smeri.

Menim, da smem govoriti o trendu, ki ni potrjen z zadostno stopnjo statistične pomembnosti, da bi lahko govorila o pomembnih spremembah na vprašalniku stališč pri vseh učiteljih eksperimentalne šole.

Posebej sem zato ugotavljala še pomembnost sprememb za tiste učitelje, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije, ker sem predpostavljala, da je bil pri teh učiteljih vpliv programa izrazitejši zaradi seminarja, ki je predstavljal analizo opazovanj v prvem obdobju.

Ta predpostavka se je pokazala kot upravičena, razlika je opazna že v povprečni razliki med prvim in drugim izpolnjevanjem vprašalnika:

- vsi zajeti učitelji (N=47): \bar{x} dif = 4.87
- učitelji, vključeni v opazovanje (N=19): \bar{x} dif = 9.84

Pri skupini učiteljev, vključenih v opazovanje razredne interakcije, je torej rezultat ob drugem izpolnjevanju vprašalnika v povprečju za skoraj 10 točk višji.

Tudi za podskupino učiteljev sem statistično pomembnost preverjala po metodi razlik s t-testom in A-testom:

$$t = 4.4829 ** (t_{0.01} = 2.88)$$

$$A = 0.0998 ** (A_{0.01} = 0.167)$$

Razlike so statistično pomembne pri 0.01 % tveganju, hipotezo o spremembi stališč pod vplivom programa lahko sprejmemo le za učitelje, ki so bili vključeni v intenzivnejši program oz. v tisti del programa, ki je po eni strani "držal ogledalo" njihovemu delu, na drugi strani pa ponudil tudi nekatere nove pristope (oblikovanje vprašanj na višji kognitivni ravni, uspešni načini dela z učenci).

Specifični del programa, ki je bil oblikovan po načelih programov za spreminjanje, je torej povzročil pri učiteljih pomembne pozitivne spremembe v stališčih.

S hipotezo 2.220.2 sem predpostavljala, da bodo spremembe v stališčih različne glede na izobrazbo in delovno dobo učiteljev ter glede na udeležbo v različnih delih programa.

Kvalitativna analiza podatkov nas opozarja na nekatere posebnosti in delne razlike glede na delovno dobo učiteljev. Tako sem ugotovila, da ima 14 učiteljev EŠ pri drugem izpolnjevanju vprašalnika nižji seštevek kakor ob začetku šolskega leta, od tega jih je pet z delovno dobo do dveh let in pet z delovno dobo nad 20 let, ostali štirje pa imajo delovno dobo med 3 in 20 let. Podatki so skladni s tezo o regresu stališč v prvem obdobju poklicnega razvoja (šok realnosti) in ponovno ob koncu delovne dobe v primerih, ko se učitelj preprosto vda v pričakovanje upokojitve. Seveda temeljijo podatki na premajhnem številu primerov, da bi jih smela posploševati.

Bolj podrobno bom skušala problem delovne dobe učiteljev in spreminjanja stališč osvetliti pri analizi sprememb po posameznih faktorjih.

3.220 Spremembe v faktorskih seštevkih

Na vprašanje o spremembi stališč po posameznih faktorjih sem skušala odgovoriti z različnimi statističnimi postopki. Osnovni kriterij statistične pomembnosti je bil t-test pomembnosti razlik, dopolnilni podatek pa analiza variance.

Aritmetične sredine faktorskih rezultatov po vsebinskih kategorijah (ST1 do ST4) in po faktorjih iz faktorske analize (FSC1 do FSC4) skupaj s t-testi pomembnosti razlik dajejo podlago za sklep, da pri učiteljih EŠ ni statistično pomembnih razlik v faktorskih rezultatih na vprašalniku stališč ob začetku (PRED programom) in na koncu šolskega leta (PO).

V PREGLEDNICI 3.220.1 predstavljam aritmetične sredine in standardne deviacije faktorskih rezultatov za učitelje eksperimentalne šole (PRED in PO).

Vse razlike so v pričakovani smeri, vendar so vsi t-testi statistično nepomembni.

Ker smo zajeli v proučevanje tudi kontrolno šolo (KŠ), lahko (ob upoštevanju vhodnega stanja) primerjamo tudi rezultate obeh šol. Učitelji kontrolne šole so imeli na začetku leta pri večini faktorskih seštevkov višje rezultate. Te razlike so večinoma ohranjene tudi ob koncu šolskega leta.

PREGLEDNICA 3.220.1: Povprečni faktorski seštevki in standardna deviacija za učitelje eksperimentalne šole (PRED - PO)

	E Š	
	P R E D N = 52	P O N = 50
Vsebinski faktorji:		
SC 1	44.10, SD=9.32	44.54, SD=9.72
SC 2	15.52, SD=4.49	15.54, SD=4.81
SC 3	18.38, SD=4.15	19.82, SD=4.56
SC 4	31.65, SD=8.87	35.06, SD=10.28
Faktorji po faktorski analizi:		
FSC 1	33.38, SD=10.08	35.06, SD=10.17
FSC 2	22.73, SD= 7.71	25.22, SD= 9.45
FSC 3	32.63, SD= 6.15	32.64, SD= 6.96
FSC 4	20.90, SD= 4.90	21.32, SD= 4.58

Izjema je le rezultat na četrtem faktorju po faktorski analizi (stališča o učencih), kjer imajo učitelji EŠ že ob začetku nekoliko višje rezultate in do konca šolskega leta to razliko zadržijo, vendar razlike statistično niso pomembne.

Tudi dvosmerna analiza variance, ki upošteva obe spremenljivki (ŠOLA in PRED-PO), pri nobenem faktorskem seštevku ne doseže statistične pomembnosti (fotokopije računalniških izpisov so v PRILOGI 18).

Hipotezo 2.220.1 moram zavrniti in sprejeti ničelno hipotezo, kar pomeni, da program strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na eksperimentalni šoli ni povzročil statistično pomembnih sprememb v faktorskih seštevkih stališč učiteljev.

3.221 Vsebinske kategorije v vprašalniku stališč in delovna doba učiteljev

Ker se je pri analizi podatkov za vprašalnik v celoti pokazalo, da imamo na EŠ opravka z neenakomerno porazdeljeno skupino učiteljev glede delovne dobe, sem pri ugotavljanju sprememb po faktorskih seštevkih posebej analizirala obe skrajni skupini:

skupina 1: učitelji, ki poučujejo prvo, drugo ali tretje leto

(do vključno dve leti delovne dobe, N=15);

skupina 2: učitelji, ki imajo 20 ali več let delovne dobe (N=15).

Aritmetične sredine po posameznih vsebinskih kategorijah za obe skupini so prikazane v PREGLEDNICI 3.220.2.

Kot je mogoče razbrati iz številčnih podatkov, se skupini v nekaterih stališčih razlikujeta že pred začetkom programa.

Razlike (statistično nepomembne) v splošnih stališčih o vzgoji in otrocih (kategorija A) se ob koncu leta še nekoliko povečajo. Mlajši učitelji imajo o vzgoji in otrocih bolj pozitivna stališča, s programom se ta stališča pri njih še utrdijo.

Glede stališč o odnosu učencev do šole in učenja (kategorija B) je opazna razlika ob začetku leta, ko imajo mlajši učitelji nekoliko bolj pozitivna stališča. Ob koncu leta se razlika zmanjša, in sicer pride pri mlajših učiteljih do regresa, pri starejših pa do pozitivnih sprememb. Pri mlajših učiteljih pride do regresa na področju, ki ga omenjajo tudi nekateri drugi avtorji (npr. Vonk in Schras, 1986). Pojavi se neke vrste razočaranje nad učenci, ki skušajo izkoristiti mladega učitelja in preskusiti meje njegove strpnosti. Starejši učitelji pa prav na tem področju znova "najdejo" učence, povrne se jim zaupanje v učence in njihovo odgovornost za šolsko delo.

PREGLEDNICA 3.220.2: Aritmetične sredine seštevkov za vsebinske kategorije pri obeh skrajnih starostnih skupinah učiteljev

	SC 1 kateg.A	SC 2 kateg.B	SC 3 kateg.C	SC 4 kateg.D
PRED (N= 52) VSI učitelji	44.10	15.52	18.38	31.65
PO (N= 50)	44.54	15.54	19.82	34.34
	t = n.s.	t = n.s.	t = n.s.	t = n.s.
PRED (N=15) 1.sk.(mlajši)	43.47	16.07	18.80	30.67
PO (N=15)	46.07	15.80	20.33	32.27
	t = n.s.	t = n.s.	t = n.s.	t = n.s.
PRED (N=15) 2.sk.(starejši)	39.73	13.13	17.07	30.00
PO (N=15)	41.40	15.13	18.20	33.67
	t = n.s.	t = n.s.	t = n.s.	t > t 0.05

Vsi t-testi med prvo in drugo skupino PRED ter med prvo in drugo skupino PO so statistično nepomembni.

Mlajši učitelji imajo ob začetku šolskega leta bolj pozitivna stališča do učiteljev in njihove odgovornosti za šolsko delo (kategorija C), ta razlika se ohrani tudi pri rezultatih ob koncu leta.

Pri četrti vsebinski kategoriji (kategorija D - stališča o vzdrževanju discipline in o načinih vzgojnega ukrepanja) so opazna statistično pomembno bolj pozitivna stališča starejših učiteljev ob koncu leta. Ponovno lahko iščemo vzroke v višji stopnji samozaupanja starejših učiteljev, ki so pripravljeni sprejeti tudi bolj permisivna stališča, predvsem na področju vzdrževanja discipline. Zaradi bogatih izkušenj niso več obremenjeni z didaktičnimi problemi poučevanja in se lahko bolj posvečajo učencem, disciplinski problemi jim ne predstavljajo pomembnih ovir pri uresničevanju izobraževalnih ciljev.

Mlajši učitelji pa ne upajo tvegati, saj pri svojem delu premagujejo še začetne didaktične težave, ki jih disciplinski problemi samo še povečajo.

Dodatne informacije, ki potrjujejo opisane trende v posameznih skupinah vzgojno-izobraževalnih stališč glede na delovno dobo učiteljev, dobimo tudi iz korelacijskih koeficientov (PRILOGA 19) med delovno dobo in faktorskimi seštevki.

Potrjena je pozitivna sprememba v stališčih o disciplini pri starejših učiteljih. Ob začetku leta je namreč korelacijska zveza med delovno dobo in četrto vsebinsko kategorijo (ST 104) statistično pomembno negativna ($r = - 0.27 *$), kar pomeni, da so imeli starejši učitelji manj (in mlajši učitelji bolj) pozitivna stališča o vzdrževanju discipline, ob koncu leta pa ta povezava ni več statistično pomembna ($r = - 0.15$, n.s.).

3.222 Vsebinske kategorije v vprašalniku stališč in izobrazba učiteljev

S hipotezo 2.220.2 predpostavljam tudi pozitiven vpliv izobrazbe na sprejemanje bolj pozitivnih vzgojno-izobraževalnih stališč. Za spremembe na vprašalniku kot celoti ta hipoteza ni potrjena, korelacijske zveze med seštevki po posameznih vsebinskih kategorijah in stopnjo izobrazbe učiteljev so različne. (Vse povezave so predstavljene v PRILOGI 19.)

Ob začetku šolskega leta noben korelacijski koeficient ni statistično pomemben, ob koncu leta pa sta dva (od štirih) statistično pomembna in pozitivna, kar pomeni, da imajo ob koncu šolskega leta, po končanem programu učitelji z visoko in višjo izobrazbo bolj pozitivna stališča, in sicer na dveh področjih:

- imajo bolj pozitivna (napredna) stališča o vzgoji in otrocih ($r = 0.36^{**}$),
- imajo bolj pozitivno mnenje o učencih, o njihovi odgovornosti za šolsko delo ($r = 0.41^{**}$).

Tudi t-test statistične pomembnosti med korelacijskimi koeficienti pred programom in po njem je v obeh primerih večji od kritične vrednosti na stopnji 0.01.

Hipotezo o vplivu izobrazbe na spremembo stališč lahko sprejemem le za prvo (kateg.A) in drugo (kateg.B) vsebinsko kategorijo iz vprašalnika stališč.

3.223 Udeležba na seminarjih in spremembe v stališčih

Ker je za del programa veljalo načelo prostovoljne udeležbe učiteljev, sem predpostavljala, da bo pri učiteljih, ki se bodo udeležili večjega števila seminarjev, prišlo do bolj izrazitih sprememb v stališčih. Predpostavka ni potrjena.

Vzroke iščem predvsem v majhnih razlikah med učitelji glede udeležbe na seminarjih. Večina učiteljev se je udeležila praktično vseh seminarjev, minimalne razlike so bile samo med predmetnimi in razrednimi učitelji ter med učitelji, ki so bili zajeti v opazovanje razredne interakcije (ki so imeli en dodaten seminar z analizo prvega sklopa opazovanj) in drugimi.

V nekem smislu je statistično pomembna razlika v skupnem seštevku na vprašalniku stališč ob začetku in na koncu šolskega leta pri učiteljih, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije in bili deležni dodatnega seminarja, potrditev te hipoteze. Vendar je to posredno sklepanje in na tej podlagi ne morem dovolj zanesljivo trditi, da so spremembe v stališčih povezane s številom seminarjev, ki so se jih učitelji udeležili.

Da bi lahko z večjo verjetnostjo potrdila hipotezo, ki je teoretično utemeljena (čeprav seveda število seminarjev ni tako pomembno kakor intenzivnost in oblike dela), bi morala organizirati obsežnejši program z večjimi razlikami v udeležbi.

3.230 Spremembe v odgovorih na posamezne trditve v vprašalniku stališč

Tudi analiza odgovorov na posamezne trditve v vprašalniku stališč ne dopušča sprejetja hipoteze o spremembi stališč.

Pozitivne spremembe (v pričakovani smeri) so sicer opazne pri 31 (od 50) trditvah, pri treh je povprečje nespremenjeno, pri 16 trditvah pa so odgovori na koncu leta bolj negativni (nobeno poslabšanje rezultatov ni statistično pomembno).

Večina razlik je torej v pričakovani smeri, vendar dosežejo statistično pomembnost (na stopnji 0.05) le pri dveh trditvah:

S 19: "Novosti v šolskem delu so le redko dobre in uspešne."

\bar{x} EŠ PRED = 2.21, \bar{x} EŠ PO = 2.72, t = 2.035 *
--

Učitelji na EŠ se ob koncu leta redkeje strinjajo s to trditvijo, kar pomeni, da imajo bolj pozitivna stališča do uvajanja novosti. Pri tej trditvi imajo učitelji EŠ ob koncu šolskega leta tudi bolj pozitivno mnenje kot učitelji KŠ, vendar je t-test le na meji statistične pomembnosti ($t = 1.89$).

S 42: "Razredna pravila je treba strogo upoštevati."

\bar{x} EŠ PRED = 0.73, \bar{x} EŠ PO = 1.22, t = 2.033 *
--

Tej trditvi so učitelji EŠ ob koncu leta manj naklonjeni kakor na začetku. Domnevamo lahko, da so s tem izrazili ob koncu šolskega leta večjo prožnost v stališčih do upoštevanja pravil ter do ukrepanja ob njihovi kršitvi.

Na meji statistične pomembnosti so razlike (EŠ PRED-PO) za naslednje trditve (v korist obdobja PO):

S 13: V razredu bi morala vladati med poukom popolna tišina.

S 24: Dober učitelj je miren, nobena stvar ga ne spravi iz ravnotežja.

S 25: Otroci niso sposobni pravilno sklepati.

S 30: Na sestankih razredne skupnosti mora biti vedno prisoten tudi učitelj.

S 31: Eden največjih problemov učiteljev je vzdrževanje discipline v razredu.

S 41: Učenci radi nagajajo učitelju.

S 44: Učenca, ki smo ga zalotili pri pisanju opolzkih pripomb, moramo strogo kaznovati.

S 49: Na otroke se ne moremo zanesti.

Trditve nakazujejo pozitivne premike na področju zaupanja v učence ter na področju vzdrževanja discipline.

Če primerjamo odgovore učiteljev EŠ ob koncu šolskega leta s tistimi, ki so jih dajali učitelji KŠ, ugotovimo, da so večinoma ohranjene razlike v prid KŠ, ki so bile opazne že ob začetku šolskega leta.

Na osmih trditvah so dali učitelji EŠ na koncu leta bolj pozitivne odgovore, učitelji KŠ pa manj pozitivne. Nobena od razlik (testiranih s t-testom) med šolama ne doseže statistične pomembnosti.

Pomembnost razlik smo preverili tudi z analizo variance, vendar dvosmerna analiza variance (EŠ-KŠ, PRED-PO) prav tako za nobeno trditev ne doseže statistične pomembnosti. Razlike so pomembne le na ravni EŠ-KŠ (skupaj PRED in PO) ali na ravni PRED-PO (združeni obe šoli).

Ponovno moram ugotoviti, da tudi analiza po posameznih trditvah opozarja, da je pri učiteljih eksperimentalne šole sicer prišlo do posameznih pozitivnih sprememb v vzgojno-izobraževalnih stališčih, vendar smemo govoriti le o pozitivnih trendih.

3.240 Spremembe v odgovorih učiteljev na semantičnem diferencialu

Ker je bil semantični diferencial uporabljen kot dopolnilna mera stališč, bom hipotezo 2.220 preverila še s primerjavo odgovorov PRED - PO na posameznih pojmih v semantičnem diferencialu.

Podatke najprej predstavljam v PREGLEDNICI 3.240.1, kjer sem izpisala povprečne rezultate (aritmetične sredine) in standardne deviacije za značilne skupine učiteljev (EŠ PRED, EŠ PO, KŠ PRED, KŠ PO) po posameznih pojmih.

PREGLEDNICA 3.240.1: Povprečne vrednosti in SD odgovorov na semantičnem diferencialu za značilne skupine učiteljev

POJEM	E Š		K Š	
	PRED N=52	PO N=50	PRED N=30	PO N=27
ŠOLA (SD 1)	33.13 SD=5.54	33.26 SD=5.49	32.90 SD=7.69	30.93 SD=7.76
UČENCI (SD 2)	33.85 SD=4.43	34.90 SD=4.49	33.90 SD=5.94	34.18 SD=5.87
OCENE (SD 3)	28.11 SD=5.95	29.24 SD=5.68	26.77 SD=6.29	26.89 SD=6.33
DISCIPLINA (SD 4)	31.69 SD=5.73	33.20 SD=5.65	30.37 SD=6.64	30.85 SD=7.32
UČITELJI (SD 5)	33.33 SD=5.66	32.84 SD=5.76	31.00 SD=7.55	30.07 SD=9.02
UČENJE (SD 6)	32.63 SD=4.47	33.32 SD=5.83	32.60 SD=6.81	32.96 SD=6.32

Iz preglednice je moč razbrati, da gre pri učiteljih EŠ za trend v pričakovani smeri (razen pri pojmu UČITELJI), vendar so razlike minimalne in statistično nepomembne (izračun t-testov v PRILOGI 20). Povprečni prirast je približno za eno točko (pri razponu od 9 do 45 točk).

V primerjavi med EŠ in KŠ opazimo, da je večina povprečnih vrednosti na KŠ nižja že ob začetku šolskega leta, ob koncu so te razlike izrazitejše, vendar še vedno statistično nepomembne (večina t-testov doseže vrednost okrog 1.50).

Tudi ti rezultati ne dovoljujejo potrditve postavljene hipoteze. Reči moramo, da program ni povzročil bistvenih sprememb v odgovorih učiteljev eksperimentalne šole na semantičnem diferencialu.

Ker so odgovori na semantičnem diferencialu sestavljeni iz odgovorov na posameznih bipolarnih lestvicah, me je zanimala tudi podrobna kvalitativna analiza.

To analizo bom opravila na podlagi podatkov iz diskriminativne analize, kjer so rezultati razgrajeni na povprečne vrednosti po posameznih lestvicah, za značilne skupine učiteljev (EŠ PRED - PO, KŠ PRED - PO).

Kot smo že omenili, med skupinami ni pomembnih razlik (vsi t-testi so statistično nepomembni), zato so tudi vse kanonične diskriminantne funkcije za posamezne pojme nepomembne in nimajo moči razlikovanja med posameznimi skupinami. V podatkih lahko iščem le tendence, ne pa statistično dokazanih zakonitosti.

Predstavila bom kvalitativno analizo za nekatere pojme v semantičnem diferencialu.

Odnos učiteljev do pojma ŠOLA

Na sliki 3.240.1 predstavljam semantične profile za pojem ŠOLA za učitelje obeh šol ob koncu šolskega leta (PO).

Učitelji EŠ ocenjujejo šolo ob koncu leta kot enako prijetno, široko in gladko, bolj dobro, bolj odprto, močno in sladko, pa tudi kot manj toplo in manj koristno.

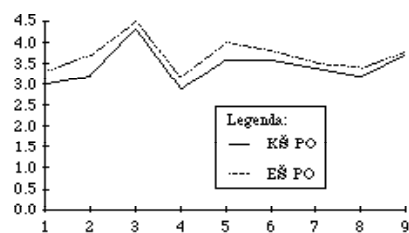
Učitelji KŠ ob koncu leta večkrat slabše ocenjujejo šolo: zanje je šola ob koncu leta bolj neprijetna, bolj ozka, hladna, bodeča in grenka.

Izrazitejšše (še vedno statistično nepomembne) razlike so na lestvicah:

		ŠOLA			
	odprta	—————		zaprta	
EŠ:	PO (4.02)	→		PRED (3.88)	
KŠ:	PRED (3.93)	←		PO (3.63)	
		ŠOLA			
	gladka	—————		bodeča	
EŠ:			→	PRED (3.21)	
KŠ:	PRED (3.33)		←	PO (2.93)	
		ŠOLA			
	sladka	—————		grenka	
EŠ:			→	PRED (3.17)	
KŠ:	PRED (3.43)		←	PO (3.04)	

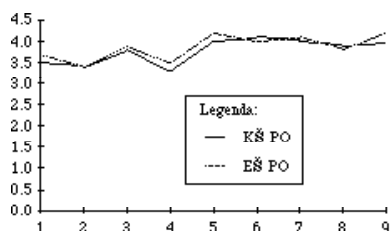
Lahko bi rekli, da je dobila šola za učitelje eksperimentalne šole ob koncu šolskega leta bolj pozitivno oceno na tistih lestvicah, ki predstavljajo bolj posredno oceno ter izražajo bolj vzdušje kakor sistem.

SLIKA 3.240.1: Odnos do ŠOLE pri učiteljih obeh šol (EŠ in KŠ) nakoncu šolskega leta (PO)



		KŠ PO	EŠ PO	
1	GRENKA	3.0	3.3	SLADKA
2	ŠIBKA	3.2	3.7	MOČNA
3	ŠKODLJIVA	4.3	4.5	KORISTNA
4	BODEČA	2.9	3.2	GLADKA
5	ZAPRTA	3.6	4.0	ODPRTA
6	SLABA	3.6	3.8	DOBRA
7	HLADNA	3.4	3.5	TOPLA
8	OZKA	3.2	3.4	ŠIROKA
9	NEPRIJETNA	3.7	3.8	PRIJETNA

SLIKA 3.240.2: **Odnos učiteljev obeh šol (EŠ in KŠ) do UČENCEV ob koncu šolskega leta (PO)**



		KŠ PO	EŠ PO	
1	GRENKI	3.5	3.7	SLADKI
2	ŠIBKI	3.4	3.4	MOČNI
3	ŠKODLJIVI	3.8	3.9	KORISTNI
4	BODEČI	3.3	3.5	GLADKI
5	ZAPRTI	4.0	4.2	ODPRTI
6	SLABI	4.1	4.0	DOBRI
7	HLADNI	4.0	4.1	TOPLI
8	OZKI	3.9	3.8	ŠIROKI
9	NEPRJETNI	4.0	4.2	PRJETNI

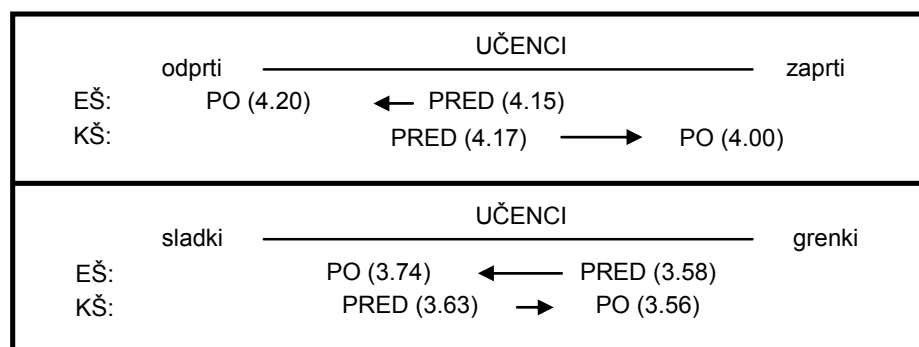
Odnos učiteljev do pojma UČENCI

V enem izmed prejšnjih poglavij (3.100) smo ugotovili, da ima odnos učiteljev do učencev vpliv na učiteljevo delo v razredu, preko tega pa tudi na odnos učencev do šole in drugih pojmov, ki so povezani s šolo.

Zato bom odgovorom učiteljev na lestvicah, s katerimi so ocenjevali svoj odnos do učencev, tudi v kvalitativni analizi sprememb posvetila nekaj več pozornosti.

Na sliki 3.240.2 predstavljam semantična profila za učitelje obeh šol (EŠ in KŠ) ob koncu šolskega leta. Razlike statistično niso pomembne, opazimo lahko, da imajo učitelji EŠ do učencev ob koncu leta na vseh lestvicah razen na dveh bolj pozitiven odnos. Učenci so za učitelje na EŠ ob koncu leta bolj topli, odprti, bolj gladki, koristni, pa tudi bolj sladki.

Nekatere razlike med šolama v spremembah PRED - PO:



Če vemo, da odnos učiteljev do učencev posredno in neposredno vpliva tudi na učence, njihovo motivacijo in celo na uspešnost, je pomembno, da smemo reči, da se pri učiteljih eksperimentalne šole ta odnos ob koncu leta ni poslabšal, ampak kaže tendenco izboljšanja.

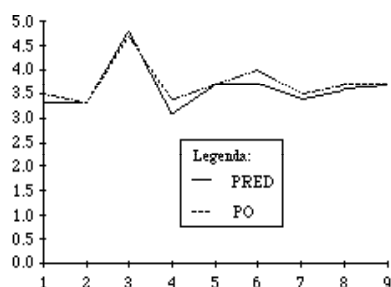
Odnos učiteljev do pojmov OCENE in UČENJE

Predpostavljam, da se v razlikah med odnosom do ocen na eni strani in učenja na drugi strani, diferencira odnos učiteljev do produkta (ocene) in procesa (učenja). Na tem področju se tako pokaže pojmovanje psihologije učenja, kjer vemo, da je behavioristično pojmovanje usmerjeno k rezultatom (reakcijam), kognitivne in humanistične smeri v psihologiji pa k procesu (učenje, ustvarjanje kognitivnih relacij).

Odgovore učiteljev na lestvicah za oba pojma bom zato predstavila primerjalno.

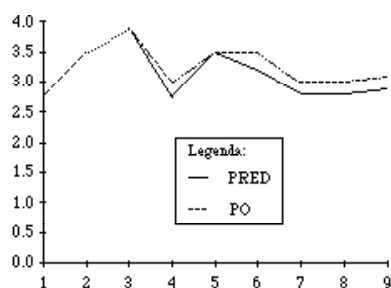
Na slikah 3.240.3 in 3.240.4 so semantični profili za oba pojma za učitelje eksperimentalne šole, ob začetku (PRED) in na koncu šolskega leta (PO).

SLIKA 3.240.3: Odnos učiteljev eksperimentalne šole do UČENJA



		PRED	PO	
1	GRENKO	3.3	3.5	SLADKO
2	ŠIBKO	3.3	3.3	MOČNO
3	ŠKODLJIVO	4.8	4.7	KORISTNO
4	BODEČO	3.1	3.4	GLADKO
5	ZAPRTO	3.7	3.7	ODPETO
6	SLABA	3.7	4.0	DOBRO
7	HLADNO	3.4	3.5	TOPLO
8	OZKO	3.6	3.7	ŠIROKO
9	NEPRILETNO	3.7	3.7	PRILETNO

SLIKA 3.240.4: Odnos učiteljev eksperimentalne šole do OCEN



		PRED	PO	
1	GRENKE	2.8	2.8	SLADKE
2	ŠIBKE	3.5	3.5	MOČNE
3	ŠKODLJIVE	3.9	3.9	KORISTNE
4	BODEČE	2.75	3.0	GLADKE
5	ZAPRTE	3.5	3.5	ODPETE
6	SLABE	3.2	3.5	DOBRE
7	HLADNE	2.8	3.0	TOPLE
8	OZKE	2.8	3.0	ŠIROKE
9	NEPRILETNE	2.9	3.1	PRILETNE

V nadaljevanju analize predstavljam aritmetične sredine za vse lestvice skupaj, po značilnih skupinah (nanižja možna vrednost je 9, najvišja pa 45):

	E Š		K Š	
	OCENE	UČENJE	OCENE	UČENJE
PRED	28.11	32.63	26.77	32.60
PO	29.24	33.32	26.89	32.96

Prva ugotovitev je razveseljiva za obe šoli: proces učenja je pri učiteljih bolj cenjen, do njega imajo bolj pozitiven odnos kakor do ocen.

Odnos do ocen in do učenja je ob koncu leta približno enako bolj pozitiven, ob tem pa imajo učitelji EŠ obakrat (PRED in PO) nekoliko bolj pozitivno mnenje o ocenah ter za spoznanje bolj pozitivno mnenje o učenju.

Učitelji EŠ dajejo ob koncu leta OCENAM bolj pozitivne oznake na naslednjih lestvicah: ocene so bolj tople, dobre, bolj gladke. Na nobeni lestvici povprečna ocena ob koncu leta ni nižja.

Kar zadeva UČENJE, je za učitelje EŠ ob koncu šolskega leta bolj široko, bolj toplo, dobro, gladko in sladko, vendar manj koristno (?) in manj močno.

Zelo podobna smer sprememb je značilna za učitelje kontrolne šole, nasprotno smer sprememb opazimo le pri oznaki OCEN na lestvicah:

	OCENE		
	dobre	—————	slabe
EŠ:	PO (3.48)	←	PRED (3.17)
KŠ:	PRED (3.36)	→	PO (3.26)
	OCENE		
	močne	—————	šibke
EŠ:	PRED in PO (3.46)		
KŠ:	PRED (3.07)	→	PO (2.96)
	OCENE		
	koristne	—————	škodljive
EŠ:	PRED in PO (3.88)		
KŠ:	PRED (3.50)	→	PO (3.30)

Ob koncu lahko še enkrat povzamem, da rezultati ne potrjujejo hipoteze o spremembi stališč pod vplivom programa strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na eksperimentalni šoli.

Stališča, kakor so jih učitelji izrazili v vprašalniku stališč in na semantičnem diferencialu, sicer nakazujejo usmeritev k spremembam v pričakovani smeri, vendar spremembe niso statistično pomembne.

Izjema so le učitelji, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije in s tem tudi v dodaten seminar z analizo prvih opazovanj.

Pomembna sprememba stališč pri teh učiteljih in nepomembne spremembe pri drugih so hkrati potrditev teze o nesposobnosti klasičnih seminarjev, da bi bistveno vplivali na spremembo učiteljevih stališč.

Tudi hipoteze o vplivu izobrazbe, delovne dobe in udeležbe na seminarjih na spremembo stališč ne morem sprejeti, čeprav so tudi pri tem problemu nakazani trendi v pričakovani smeri in posamezni statistično pomembni rezultati.

Zanesljiv odgovor na postavljene hipoteze bi dobili z bolj obsežnim in intenzivnim programom ter z večjimi razlikami v udeležbi učiteljev.

3.300 SPREMEMBE V RAZREDNI INTERAKCIJI

3.310 Značilnosti razredne interakcije

Preden analiziramo spremembe, do katerih je prišlo v razredni interakciji, je prav, da se seznanimo z bistvenimi značilnostmi, ki so se izkristalizirale ob sintezi opazovanj.

Glede na to, da smo opazovali in zapisovali razredno interakcijo na dveh šolah, v dveh različnih obdobjih šolskega leta, v 28 oddelkih, pri skupaj 34 učiteljih, pri večini po štiri šolske ure v vsakem obdobju, lahko domnevam, da predstavljajo zbrani podatki precej natančno podobo razredne interakcije pri pouku temeljnih predmetov od drugega do petega razreda osnovne šole.

3.311 Primerjava s podatki iz Flandersovih raziskav

V preglednici 3.310.1 predstavljam podatke naših opazovanj v primerjavi s sintetično predstavitevjo podatkov, ki jih je dobil Flanders v svojih raziskavah (Flanders, 1965, citirata ga Brophy in Good, 1986, stran 334). Njegovi podatki so zbrani z opazovanjem v 31 oddelkih, zabeleženih je bilo 110.644 interakcij (kar pomeni približno 140 šolskih ur). Skupno število interakcij v naših opazovanjih je manjše (108.008), ker smo zapisovali interakcije na vsakih 5 sekund (Flanders na vsake tri sekunde).

Primerjava dopušča ugotovitev, da je nekaj elementov razredne interakcije, kjer se naš pouk prav nič ne razlikuje od tistega, ki ga je analiziral Flanders (v letu 1965). To je najprej skoraj popolna odsotnost reagiranja na čustva učencev ter delež vseh učiteljevih vprašanj v skupni komunikaciji. O precej podobnih rezultatih, čeprav z drugačno shemo opazovanja, poroča tudi A. Furman za Češkoslovaško (1989).

V nekaterih kategorijah razredne interakcije so razlike, vendar ne izrazite, nekaj pa je tistih, kjer so opazne večje razlike.

V skupini, ki predstavlja indirektno komunikacijo, je to predvsem odziv na pobude učencev. Ta je v našem pouku skoraj zanemarljiv, saj ne dosega niti enega odstotka v skupni komunikaciji (po Flandersu je tega 5.5%). Ker bi lahko sklepali, da je odziv na pobude učencev tako skromen, ker učenci teh pobud pač ne dajejo, primerjamo še razmerje med pobudami in sprejetjem, ki se prav tako izide v izrazito neugodno podobo za naš pouk: 0.10, (Flanders: 0.71). Naši učenci res dajejo manj pobud, vendar jih učitelji tudi bistveno redkeje sprejmejo in uporabijo pri pouku.

Druga razlika je opazna pri razlagi. Pri pouku v naših dveh vključenih šolah je razmeroma malo razlage, v primerjavi s Flandersovimi podatki za 50 % manj.

PREGLEDNICA 3.310.1: Značilnosti razredne interakcije

Primerjava podatkov, ki smo jih dobili z opazovanjem razredne interakcije (povprečje vseh opazovanj), s podatki iz Flandersovih raziskav (vsi podatki so v %)

Kategorije po Flandersovi shemi za opazovanje razredne interakcije	Flanders * delež v %	Naši podatki delež v % N = 224 **
1. sprejema čustva učencev 2. hvali, spodbuja 3. sprejme in uporabi ideje učencev	0.12 1.28 5.51	0.13 3.19 0.52
skupaj indirektna komunikacija	6.91	3.84
4.1 postavlja enostavna vprašanja 4.21 vprašanja višje ravni 4.22 divergentna vprašanja		6.63 2.62 0.52
postavlja vprašanja (skupaj)	10.90	9.77
5. razlaga 6. daje navodila 7. kritizira	37.67 6.54 3.15	18.08 12.16 1.46
skupaj direktna komunikacija	9.69	13.62
skupaj UČITELJ	65.17	46.30
8. učenci odgovarjajo 9. iniciativa učencev	15.70 7.76	22.66 5.22
skupaj UČENCI	23.46	27.88
10.1 tiho samostojno delo učencev 10.2 tišina, razmišljanje, čakanje na odgovor 10.3 zmeda, nered		19.24 5.50 2.08
tišina in zmeda (skupaj)	11.36	26.82

Legenda: * Vir : Podatke Flandersovih raziskav sintetično predstavljata Brophy in Good , 1986, stran 334

** N pomeni število opazovanj (učnih ur)

Zato pa opazimo dvakrat toliko navodil.

Na pogostost uporabe navodil nas opozarja tudi kvalitativna analiza opazovalnih zapisov. Na nižji stopnji, še posebej pri matematiki, navodila nadomeščajo vprašanja. Pogost je vzorec komunikacije: 6 → 8, kar pomeni navodilo, ki mu sledi odgovor učenca.

Še posebej nevarna je uporaba navodil namesto razlage (na to opozarja tudi Cazden, 1986), saj to pomeni, da se pouk reducira na izvrševanje, na reševanje nalog po vzorcu, ki je mogoče tudi brez razumevanja. Veliko navodil pomeni tudi nizko stopnjo samostojnosti učencev ter pogosto prekinjanje kognitivnih procesov, na katerih naj bi bilo težišče pouka, s proceduralnimi ali organizacijskimi navodili.

Nepozornemu opazovalcu se zdi tak pouk dinamičen, ker so učenci aktivni, v resnici pa gre samo za izvajanje na nizki kognitivni ravni.

Da je teza o navodilih, ki nadomeščajo vprašanja pravilna, dokazuje delež reaktivnih odgovorov učencev, ki je nesorazmeren deležu postavljenih vprašanj.

V naših opazovanjih je manjši skupni delež učiteljeve komunikacije, vendar je manj ugodna tudi razporeditev med direktivno in indirektno komunikacijo. Pouk je bolj usmerjevalen, bolj neposredno voden.

Ena redkih pozitivnih razlik je izredno malo graje in kritike ter več pohvale in drugih oblik pozitivnega spodbujanja učencev.

Naslednja pomembna razlika je opazna pri samostojnem delu učencev. Te kategorije Flanders še ni izločil iz tišine in zmede. Kot sem že zapisala, se ob naših podatkih pokazala utemeljenost delitve kategorije 10 na tri sestavine.

Tiho samostojno delo je v naši šoli razmeroma pogosta oblika dela pri pouku, celo pogostejša od razlage. Kljub nedvoumnim prednostim te oblike aktivnosti učencev (samostojnost, možnost prilagajanja sposobnostim in tempu posameznika) se porajajo tudi pomisleki: kaj ni to spet izvajanje brez resnične kognitivne udeležnosti učencev? Drug pomislek velja možnostim učencev za govorno komunikacijo, ki se z deležem tihe aktivnosti še zmanjšuje, s tem pa se zmanjšuje tudi možnost učitelja, da spremlja, oblikuje in spreminja govorne vzorce učencev.

Ob koncu te primerjave lahko ugotovim, da se v primerjavi z opazovanji, ki jih je opravil Flanders s sodelavci pred več kot 20 leti, pa tudi v primerjavi z nekaterimi manj obsežnimi analizami pri nas (Vršič, Luzar, 1978, citira jih B.M. Požarnikova, 1987), komunikacija pri pouku v naši šoli ni bistveno spremenila. Še vedno prevladujejo stereotipni vzorci, kjer učitelj razlaga, včasih še to ne, ampak daje navodila, učenci pa odgovarjajo na enostavna vprašanja in izvajajo različne dejavnosti po modelu.

Ena od ugotovitev je tudi popolna odsotnost kooperativnosti: vse opazovane učne enote so bile vodene na klasičen način, ni bilo skupinskega dela, tudi ne dela v dvojicah.

Vse te značilnosti razredne interakcije izražajo potrebo po spremembah.

3.312 Značilnosti razredne interakcije na eksperimentalni in kontrolni šoli, pred začetkom programa in po njem

V preglednici 3.310.2 predstavljam podatke opazovanj, izražene v relativnih frekvencah, ločeno za obe šoli in ločeno po opazovanjih pred pričetkom programa (PRED) in po njem (PO).

Podatki so združeni po opazovanjih, ne glede na to, pri katerem učitelju in v katerem razredu je bilo opravljeno opazovanje, nato pa so na tej podlagi določene povprečne vrednosti.⁵¹

Najprej bom posvetila pozornost primerjavi začetnega stanja (PRED) in primerjavi med šolama.

Značilnosti (slabosti) razredne interakcije, o katerih sem razpravljala v prejšnjem poglavju, so opazne na obeh šolah, nekatere so na kontrolni šoli nekoliko bolj izražene, opaziti je manj indirektna komunikacije (manj odziva na čustva učencev, manj upoštevanja pobud učencev, manj pohvale), zato pa več direktivnosti, kar pomeni več navodil in graje. Na KŠ opazimo tudi manj pobud učencev, več tihega dela učencev in tudi več zmede in nereda.

Primerjava podatkov drugega opazovanja (PO) opozarja, da je prišlo tudi na KŠ do nekaterih pozitivnih premikov (manj navodil, manj graje), v primerjavi z EŠ se je zmanjšal delež neposrednega usmerjanja, vendar ob tem najdemo le neznamenit porast indirektnih komunikacij, preostanek časa je namenjen tihemu samostojnemu delu učencev.

Ob tej kategoriji (10.1) se v zvezi z razmišljanjem v prejšnjem poglavju postavlja vprašanje, ali je zveza med pogostostjo te dejavnosti in kvaliteto pouka pozitivna ali negativna. Brez vsebinske analize, ki mi je podatki ne omogočajo, ne morem zanesljivo odgovoriti na to vprašanje.

Kljub temu izražam domnevo, da tudi pri tej sestavini razredne interakcije, tako kot pri nekaterih drugih (prim. B. M. Požarnik, 1980, strani 23-24) velja nelinearnost zveze. Obstaja neka optimalna količina teh aktivnosti. Če jih je preveč, lahko pomenijo tudi slabšo kvaliteto pouka.

Dodatne informacije o razredni interakciji dobimo z izračunom razmerij med posameznimi sestavinami razredne interakcije. O teh razmerjih govorimo kot o indeksih razredne interakcije (opis določanja je sestavni del opisa spremenljivk).

⁵¹ Podatke, kjer so povprečja določena na ta način, bom imenovala podatki "po opazovanjih" in jih bom uporabljala v primerih, ko me zanimajo splošne značilnosti interakcije ter primerjava med šolama. Pri interpretaciji sprememb na eksperimentalni šoli pa bom poleg opisanega postopka združevanja podatkov uporabljala še podatke, ki so bili združeni za vsakega učitelja posebej, v vsakem od obeh obdobjev. Te podatke bom imenovala "po učiteljih".

PREGELDNICA 3.310.2: Značilnosti razredne interakcije - po opazovanjih

Primerjava med eksperimentalno (EŠ) in kontrolno šolo (KŠ) ob začetku (PRED) in na koncu šolskega leta (PO). (Podatki so predstavljeni v povprečnih relativnih frekvencah po opazovanjih - F %)

KATEGORIJE razredne interakcije	E Š		K Š	
	PRED N=64	PO N=64	PRED N=48	PO N=48*
1.	0.21	0.13	0.08	0.05
2.	3.12	4.65	2.22	2.35
3.	0.52	0.55	0.41	0.61
4.1	8.29	6.07	6.37	5.42
4.21	2.51	3.95	2.60	1.03
4.22	0.66	0.60	0.61	0.14
5.	20.11	19.94	15.23	15.74
6.	12.81	12.16	13.63	9.80
7.	1.74	0.94	2.28	0.96
8.	20.65	24.71	22.18	23.20
9.	5.60	6.08	4.04	4.73
10.1	17.90	15.31	20.89	24.62
10.2	4.34	3.90	5.33	9.37
10.3	1.63	1.01	4.8	1.99

* N pomeni število opazovanj, na podlagi katerih je izračunano povprečje, skupno število opazovanj je 224.

PREGLEDNICA 3.310.3: Značilnosti razredne interakcije - po opazovanjih

Primerjava med eksperimentalno (EŠ) in kontrolno šolo (KŠ), ob začetku (PRED) in na koncu šolskega leta (PO).

Podatki so predstavljeni v povprečnih vrednostih INDEKSOV, izračunanih na osnovi opazovanj, ločeno po šolah (EŠ in KŠ) in po obdobjih (PRED in PO) - po opazovanjih.

INDEKSI	E Š		K Š	
	PRED N=64	PO N=64	PRED N=48	PO N=48*
I 1	0.45	0.79	0.26	0.44
I 2	0.54	0.55	0.44	0.38
I 3	15.32	15.96	12.24	9.60
I 4	49.97	48.99	43.38	36.09
I 5	14.54	13.10	15.91	10.76
I 6	0.23	0.33	0.18	0.22
I 7	1.11	1.17	1.34	2.05
I 8	4.46	5.05	3.05	3.68
I 9	0.40	0.47	0.34	0.28
I 10	0.61	3.56	1.21	0.23
I 12	0.08	0.08	0.11	0.12

* N pomeni število opazovanj, na podlagi katerih so izračunani indeksi, skupno število opazovanj je 224.

Določanje indeksov je opisano pri predstavitvi spremenljivk razredne interakcije.

V preglednici 3.310.3 so predstavljeni indeksi razredne interakcije, izračunani na podlagi relativnih frekvenc po opazovanjih. Pri vseh indeksih razen pri I 4 in I 5 pomeni višja vrednost tudi bolj pozitivno, bolj kvalitetno komunikacijo.

Med najpomembnejše indekse, ki tudi v različnih raziskavah opozarjajo na vplivnost, predvsem iz vidika vplivanja na učence, uvrščamo predvsem:

- indeksa indirektnosti (I 1 in I 2),
- indeks učiteljeve omejevalnosti (restriktivnosti: I 5),
- razmerje med pohvalo in grajo (I 8),

- indeks stopnje vprašanj (I 10),
- upoštevanje pobud učencev (I 12).

Že ob začetku šolskega leta (PRED) daje večina teh indeksov na EŠ (razen I 10) v primerjavi s KŠ podobo bolj kvalitetne komunikacije.

Ob koncu leta (PO) je stanje podobno, razlike v prid EŠ se pri nekaterih indeksih bistveno povečajo (posebej pri I 1, I 2, I 8, I 10). *

Po tem pregledu razlik med šolama lahko ugotovimo, da se posamezne sestavine razredne interakcije sicer razlikujejo od šole do šole, da se pojavljajo (brez načrtnega vplivanja) posamezne spremembe v različnih obdobjih šolskega leta. Vemo tudi, da je razredna interakcija različna pri različnih predmetih in v različnih razredih.

Kljub vsem razlikam pa je osnovne zakonitosti (v bistvu so to slabosti) moč opaziti v vseh primerih. To so predvsem nizka stopnja indirektnosti, visok delež aktivnosti učiteljev, še posebej v primerjavi z aktivnostmi vseh učencev skupaj. Neugodno je tudi razmerje med spontano in vodeno aktivnostjo učencev.

Še posebej velja opozoriti na izredno nizke indekse indirektnosti, saj npr. Flanders (1972) omenja, da se indeksi indirektnosti (I 1) pri indirektnih učiteljih gibljejo nad vrednostjo 1, da dosežejo njegove vrednosti tudi do 11, medtem ko so vrednosti tega indeksa pri direktivnih učiteljih večinoma pod 0.4.

V naših primerih je mejo direktivnosti (0.40) prestopil le indeks na eksperimentalni šoli ob koncu šolskega leta (PO), le posamezni učitelji so presegli vrednost 1.⁵²

Ker osnovni problem raziskave ni ugotavljanje splošnih zakonitosti razredne interakcije, ampak v ugotavljanju sprememb, bom v nadaljevanju posvetila pozornost predvsem tej tematiki.

3.320 Spremembe v razredni interakciji pri učiteljih eksperimentalne šole

Predpostavljala sem, da bo program strokovnega izpopolnjevanja povzročil tudi pozitivne spremembe v razredni interakciji.

To predpostavko utemeljujem predvsem z ugotovitvami iz tujih raziskav (npr. Ghory, 1984), ki poročajo o pozitivnih spremembah v pedagoškem delu pod vplivom različnih programov. Ob tem želim poudariti, da je šlo pri večini omenjenih raziskav za izrazito usmerjene programe, s katerimi so želeli izboljšati povsem konkretno sestavino razredne interakcije (npr. jasnost poučevanja).

⁵² Bolj podrobno bom spremembe na EŠ analizirala v nadaljevanju.

Spremembe sem pričakovala kot rezultat neposrednih in posrednih vplivov: neposredno pod vplivom programa in posredno pod vplivom spremenjenih vzgojno-izobraževalnih stališč.

Ugotovili smo (pogl. 3.210), da je pri skupini učiteljev, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije, prišlo do statistično pomembnih pozitivnih sprememb v vzgojno-izobraževalnih stališčih, kakor so jih učitelji izrazili v vprašalniku stališč.

Na podlagi te ugotovitve upravičeno pričakujem tudi spremembe v nekaterih sestavinah razredne interakcije.

Predpostavko bom preverila na več načinov:

- z ugotavljanjem razlik v sestavinah razredne interakcije (v relativnih frekvencah in v indeksnih vrednostih) na eksperimentalni šoli pred programom (PRED) in po njem (PO);
- z ugotavljanjem razlik v sestavinah razredne interakcije (v relativnih frekvencah in v indeksnih vrednostih) na EŠ in KŠ ob koncu šolskega leta (PO), z upoštevanjem izhodiščnega stanja;
- s kvalitativno analizo razredne interakcije pred programom (PRED) in po njem (PO) na eksperimentalni šoli.

3.321 Primerjava opazovanj razredne interakcije PRED - PO pri učiteljih eksperimentalne šole

Prva raven analize bo primerjava opazovanj razredne interakcije pri posameznih učiteljih. V ta namen smo za vsakega učitelja, ki je bil vključen v opazovanje, določili povprečne vrednosti posameznih sestavin razredne interakcije, posebej za opazovanja pred začetkom programa (PRED) in posebej za opazovanja po končanem programu (PO) - to so podatki "po učiteljih". Na podlagi teh vrednosti so bili izračunani tudi indeksi ter analiza variance razlik med relativnimi frekvencami in indeksi.

V računalniški obdelavi so bile te vrednosti vključene v datoteko podatkov za učitelje (FL 101 do FL 114 in FL 201 do FL 214).

PREGLEDNICA 3.320.1: **Spremembe v razredni interakciji - po učiteljih**

Primerjava povprečnih relativnih frekvenc in standardnih deviacij (SD) za učitelje eksperimentalne šole ob začetku (PRED) in na koncu šolskega leta (PO).

Kategorije razredne interakcije	E Š		Statistična pomembnost t - testa
	PRED N=20	PO N=20 x	
1.	0.18, SD=0.20	0.12, SD=0.14	n.s.
2.	2.84, SD=1.56	4.42, SD=1.94	***
3.	0.49, SD=0.51	0.49, SD=0.63	n.s.
4.1	8.21, SD=4.41	5.83, SD=4.10	*
4.21	2.53, SD=0.97	4.25, SD=3.13	**
4.22	0.68, SD=0.76	0.52, SD=0.76	n.s.
5.	22.18, SD=11.85	20.00, SD=6.90	n.s.
6.	12.71, SD=5.78	12.82, SD=5.64	n.s.
7.	1.88, SD=1.32	1.10, SD=1.38	*
8.	20.28, SD=6.84	24.30, SD=6.89	**
9.	5.16, SD=3.26	4.41, SD=4.40	n.s.
10.1	16.47, SD=12.40	15.68, SD=10.41	n.s.
10.2	4.36, SD=3.95	3.79, SD=2.21	n.s.
10.3	2.03, SD=2.33	1.28, SD=2.06	n.s.

Legenda:

x N pomeni število učiteljev, pri vsakem je bilo v vsakem obdobju opravljenih več opazovanj (pri razrednih učiteljih štiri, pri predmetnih najmanj dve), na tej podlagi je izračunano povprečje.

n.s pomeni statistično nepomembne razlike

* pomeni statistično pomembnost razlik na stopnji 0.05

** pomeni statistično pomembnost razlik na stopnji 0.01

*** pomeni statistično pomembnost razlik na stopnji 0.001

Z analizo številčnih podatkov ugotovimo, da je prišlo pri petih sestavinah razredne interakcije do statistično pomembnih pozitivnih sprememb, pri petih sestavinah se stanje po končanem programu praktično ni spremenilo. Pri štirih sestavinah gre za nižje časovne deleže, ki v

posameznih primerih nedvoumno pomenijo bolj kvaliteten pouk (zmanjšan delež nereda). Zmanjša se tudi delež razlage, česar ne moremo ovrednotiti niti kot dobro ali slabo, ker je odvisno od konkretne vsebine. Pri dveh sestavinah ima nižja vrednost tudi predznak slabše kvalitete: to sta delež reagiranja na čustva učencev in iniciativnost učencev. Velja poudariti, da nobena sprememba v negativni smeri ni statistično pomembna.

Statistično pomembnost razlik sem ugotavljala s t-testi:

Na ravni eksperimentalne šole v primerjavi PRED - PO so statistično pomembne naslednje razlike:

- Delež pohvale (kategorija 2, FL 2):

$$\bar{x} 1 = 2.84, SD 1 = 1.56; \quad \bar{x} 2 = 4.42, SD 2 = 1.94$$

$$t = 10.3134 > t 0.001$$

- Delež enostavnih vprašanj (kategorija 4.1, FL 4)

$$\bar{x} 1 = 8.21, SD 1 = 4.41; \quad \bar{x} 2 = 5.83, SD 2 = 4.10$$

$$t = 2.0903 > t 0.05$$

- Delež konvergentnih vprašanj višje ravni (kategorija 4.21, FL 5)

$$\bar{x} 1 = 2.53, SD 1 = 0.97; \quad \bar{x} 2 = 4.25, SD 2 = 3.13$$

$$t = 2.5656 > t 0.01$$

- Delež graje in kritike (kategorija 7, FL 9)

$$\bar{x} 1 = 1.88, SD 1 = 1.32; \quad \bar{x} 2 = 1.10, SD 2 = 1.38$$

$$t = 2.3950 > t 0.05$$

- Delež reaktivnih odgovorov učencev (kategorija 8, FL 10)

$$\bar{x} 1 = 20.28, SD 1 = 6.84; \quad \bar{x} 2 = 24.30, SD 2 = 6.89$$

$$t = 3.3719 > t 0.01$$

Učitelji eksperimentalne šole so torej po končanem programu uporabljali (statistično pomembno) več pohvale in manj graje, postavljali so manj enostavnih spominskih in več vprašanj po razumevanju, kar se je pokazalo tudi pri odgovorih učencev, ki so trajali dalj časa (skupaj manj vprašanj in več skupnega časa za odgovore).

Te razlike so statistično pomembne in dokaj zanesljivo potrjujejo naše predpostavke.

V preglednici 3.320.2 predstavljam še indekse razredne interakcije, določene na podlagi relativnih frekvenc "po učiteljih" na eksperimentalni šoli.

S primerjavo indeksov želim preveriti, kako se posamezni pozitivni premiki v razredni interakciji poznajo v indeksih, ki predstavljajo bolj kompleksne mere razrednega dogajanja.

Kot je razvidno iz preglednice 3.320.2, so po končanem programu statistično pomembno višji le trije indeksi:

- I 1: indeks indirektnosti, ki v obdobju po končanem programu doseže vrednost, ki je višja od vrednosti, ki jo je Flanders postavil kot mejo med direktivnimi in indirektnimi učitelji.
- I 6: delež indirektnosti (razmerje med direktivnimi in indirektnimi sestavinami razredne interakcije).
- I 8: razmerje med pohvalo in grajo. V obdobju po končanem programu je skoraj desetkrat več pozitivnih spodbud, v primerjavi z negativnimi.

Spremembe pri drugih indeksih niso statistično pomembne, večinoma so trendi sprememb v pričakovani smeri, pri mnogih so razlike na meji statistične pomembnosti (npr. I 10).

PREGLEDNICA 3.320.2: Spremembe v indeksih razredne interakcije – po učiteljih

Primerjava indeksov razredne interakcije za eksperimentalno (EŠ) šolo, ob začetku (PRED) in na koncu šolskega leta (PO).

Podatki so predstavljeni v povprečnih vrednostih indeksov ter v standardnih deviacijah (SD), izračunanih na podlagi opazovanj posameznih učiteljev.

Indeksi	E Š		Statistična pomembnost t-testa
	PRED N=20	PO N=20 x	
I 1	0.27, SD= 0.16	0.53, SD= 0.52	*
I 2	0.46, SD=0.25	0.48, SD= 0.20	n.s.
I 3	14.93, SD= 4.84	15.63, SD= 5.47	n.s.
I 4	51.70, SD=11.10	49.55, SD= 8.05	n.s.
I 5	14.59, SD= 6.47	13.91, SD= 6.53	n.s.
I 6	0.20, SD= 0.10	0.30, SD= 0.17	*
I 7	0.89, SD= 0.44	0.97, SD= 0.35	n.s.
I 8	2.42, SD= 2.46	9.23, SD=18.31	*
I 9	0.32, SD= 0.28	0.25, SD= 0.23	n.s.
I 10	0.51, SD= 0.36	2.56, SD= 5.18	n.s.
I 12	0.10, SD= 0.08	0.09, SD= 0.10	n.s.

Legenda:

x N pomeni število učiteljev, za katere so bili izračunani indeksi (za vsako opazovanje posebej).
Izračunavanje indeksov je opisano pri predstavitvi spremenljivk razredne interakcije.

n.s pomeni statistično nepomembne razlike

* pomeni statistično pomembnost razlik na stopnji 0.05

3.322 *Primerjava ugotovitev drugega opazovanja razredne interakcije na eksperimentalni in kontrolni šoli*

Ker lahko prihaja do sprememb v razredni interakciji iz različnih, tudi naključnih vzrokov, moramo za zanesljivo presojo sprememb primerjati spremembe na eksperimentalni šoli s tistimi na kontrolni šoli, seveda tako, da upoštevamo začetno stanje.

V preglednicah 3.320.3 in 3.320.4 so predstavljene relativne frekvence in indeksi, "po učiteljih", primerjalno za obe šoli.

Za preverjanje pomembnosti razlik smo uporabili analizo variance, in sicer za vse relativne frekvence (FL 1 do FL 14) ter za vse indekse (I 1 do I 12). Podrobni podatki (računalniški izpisi) so v PRILOGAH 21 in 22.

Enosmerna analiza variance med šolama (združeni so podatki PRED in PO) je pomembna skoraj za vse sestavine razredne interakcije, večinoma v korist eksperimentalne šole. F-testi dosegajo tudi vrednosti do 29.6 (npr. za delež pohvale).

Dvosmerna analiza variance, ki upošteva obe dimenziji variiranja (EŠ-KŠ, PRED-PO), je pomembna za naslednje sestavine razredne interakcije (podrobni podatki so v PRILOGAH 21):

Kategorija razredne interakcije	F-test	Stopnja pomembnosti	V korist
FL 2 (delež pohval)	5.267	0.05	EŠ
FL 5 (vprašanja po razumevanju)	14.382	0.000	EŠ
FL 13 (tišina in čakanje na odgovore)	4.824	0.05	KŠ

PREGLEDNICA 3.320.3: Primerjava razredne interakcije med obema šolama - po učiteljih

Primerjava med eksperimentalno (EŠ) in kontrolno šolo (KŠ), ob začetku (PRED) in na koncu šolskega leta (PO)

(Podatki so predstavljeni v povprečnih relativnih frekvencah po opazovanjih posameznih učiteljev, N = 68)

Kategorije razredne interakcije	E Š		K Š	
	PRED N=20	PO N=20	PRED N=14	PO N=14 *
1.	0.18	0.12	0.08	0.04
2.	2.84	4.42	2.16	2.33
3.	0.49	0.49	0.48	0.67
4.1	8.21	5.83	6.35	5.34
4.21	2.53	4.25	2.53	1.00
4.22	0.68	0.52	0.62	0.13
5.	22.18	20.00	16.12	15.39
6.	12.71	12.82	13.38	10.03
7.	1.88	1.10	2.17	0.93
8.	20.28	24.30	23.05	23.55
9.	5.16	4.41	4.10	4.43
10.1	16.47	15.68	18.35	24.32
10.2	4.36	3.79	5.57	9.46
10.3	2.03	1.28	5.03	2.39

* N pomeni število učiteljev, pri vsakem je bilo v vsakem obdobju opravljenih več opazovanj (pri razrednih učiteljih štiri, pri predmetnih najmanj dve), na tej osnovi je izračunano povprečje.

PREGLEDNICA 3.320.4: Primerjava indeksov razredne interakcije med obema šolama - po učiteljih

Primerjava med eksperimentalno (EŠ) in kontrolno šolo (KŠ), ob začetku (PRED) in na koncu šolskega leta (PO)

Podatki so predstavljeni v povprečnih vrednostih INDEKSOV, izračunanih na osnovi opazovanj po učiteljih, ločeno po šolah (EŠ in KŠ) in po obdobjih (PRED in PO)

Indeksi	E Š		K Š	
	PRED N=20	PO N=20	PRED N=14	PO N=14 *
I 1	0.27	0.53	0.23	0.35
I 2	0.46	0.48	0.41	0.36
I 3	14.93	15.63	12.23	9.52
I 4	51.70	49.55	43.90	35.85
I 5	14.59	13.91	15.55	10.95
I 6	0.20	0.30	0.17	0.22
I 7	0.89	0.97	1.11	1.81
I 8	2.42	9.23	2.52	7.76
I 9	0.32	0.25	0.22	0.21
I 10	0.51	2.56	0.65	0.22
I 12	0.10	0.09	0.13	0.13

* N pomeni število učiteljev, za katere so bili izračunani indeksi (za vsako opazovanje posebej).
Izračunavanje indeksov je opisano pri predstavitvi spremenljivk razredne interakcije.

Ob kategoriji 10.2 (FL 13), ki dosega na KŠ statistično pomembno višje vrednosti, velja opozoriti, da ne obsega samo aktivne tišine, ki pomeni čakanje na odgovor, ampak vso tišino, ki so jo opazovalke zaznale v razredu. Ta kategorija obsega tudi prehode iz ene v drugo dejavnost, v nekem smislu tudi neproduktiven čas. Do te ugotovitve sem prišla z analizo opazovalnih zapisov, zato sem iz obravnave tudi izključila indeks (I 11), ki predstavlja mero učiteljeve strpnosti pri postavljanju vprašanj. Kategorije torej ni mogoče razlagati samo s pozitivnim predznakom (strpnost učitelja), prav tako ji ne moremo pripisati samo negativne

oznake. Za zanesljiv odgovor o kvaliteti tišine v razredu bi morali tudi to kategorijo še nadalje členiti (vsaj na dve, v omenjenem smislu).

Tudi za povprečne vrednosti indeksov razredne interakcije je bila opravljena analiza variance (podrobni podatki v PRILOGI 22).

Enosmerna analiza variance testiranja razlik med šolama (združeni podatki PRED in PO) je pomembna pri vseh indeksih indirektnosti (I 1, I 2, I 3, I 6) ter pri indeksu stopnje vprašanj (I 10) v korist eksperimentalne šole, pri vsoti učiteljeve iniciative in skupnem deležu aktivnosti učencev (I 4 ter I 7) pa v korist kontrolne šole.

Za naš problem je pomembna predvsem dvosmerna analiza variance, ki upošteva obe dimenziji variiranja (EŠ-KŠ, PRED-PO). Ta je statistično pomembna pri naslednjih indeksih:

Indeks	F-test	Stopnja pomembnosti	V korist
I 3 vsota indirektnosti	3.855	0.05	EŠ
I 4 vsota učiteljeve iniciative	3.993	0.05	KŠ
I 7 delež aktivnosti učencev	5.321	0.02	KŠ
I 10 indeks stopnje vprašanj	12.767	0.000	EŠ

Z analizo rezultatov se nam postopoma oblikuje tudi podoba sprememb na eksperimentalni šoli. Ne moremo reči, da je prišlo do sprememb v vseh sestavinah razredne interakcije, primerjava znotraj EŠ in primerjava med obema šolama pa dajeta dokaj skladno podobo: prišlo je do sprememb na področju direktivnosti, ki se je zmanjšala, povečal se je delež pozitivnih in zmanjšal delež negativnih spodbud, najbolj izrazite in konstantne pa so spremembe v strukturi vprašanj, kjer se na EŠ delež vprašanj višje ravni ob koncu leta skoraj izenači z deležem vprašanj nižje ravni.

Lahko rečem, da so se naša pričakovanja uresničila, saj je prišlo do sprememb na tistih področjih, kjer smo jih pričakovali ter tam, kjer so spremembe odvisne predvsem ali samo od učitelja in možne v kratkoročnem obdobju.

Nekatere sestavine razredne interakcije so namreč odvisne tudi od učencev, ki šele v daljšem obdobju spoznajo, da lahko brez neugodnih posledic izražajo svoja čustva ali svoje pobude.

Nekatere sestavine razredne interakcije so tudi v večji meri odvisne od učnih načrtov, od prevladujočih didaktičnih shem. Pri tem mislim predvsem na delež navodil, razlage, delež samostojne aktivnosti učencev. Tudi učbeniki, predvsem pa delovni zvezki (npr. za SND) predvidevajo določen način naposlitve učencev, npr. reševanje nalog ob navodilih učiteljev.

Če učitelj vse te aktivnosti izpelje v predvidenem obsegu, je v njegovi komunikaciji razmeroma več navodil, vendar tega ni kriva njegova direktivnost. Pripisemo mu lahko morda le manjšo prožnost, bolj togo izvajanje učnega načrta, premalo ustvarjalnosti.

Vseh teh kvalitiet pa z našim programom nismo spreminjali.

3.323 Kvalitativna analiza sprememb v razredni interakciji pri učiteljih eksperimentalne šole

Menim, da samo na podlagi statistično pomembnih ali nepomembnih razlik v posameznih aritmetičnih sredinah ali indeksi ni mogoče dovolj utemeljeno sprejemati ali zavračati hipoteze o spremembah pri posameznih učiteljih. Poleg tega sem ob osnovni hipotezi o spremenjenih sestavinah razredne interakcije dodala tudi hipotezo o razlikah med učitelji.

Zato bom dodala še kvalitativno primerjavo razredne interakcije pri učiteljih eksperimentalne šole, pred začetkom programa in po njem.

Za potrebe te primerjave sem izpisala (iz datoteke podatkov, ki smo jo oblikovali po opisanem postopku) povprečne relativne frekvence za vsakega učitelja PRED in PO ter primerjala obe distribuciji.

Nekatera opažanja po posameznih sestavinah razredne interakcije:

- Prvi vtis je, da so spremembe izrazito individualne. Pri nekaterih učiteljih je obseg sprememb izredno velik, pri drugih komaj zaznaven.
- V primerih, ko gre za izrazite, opazne spremembe, so te vselej v pozitivni smeri; spremembe v negativno smer so vedno manjše, zato smemo domnevati, da so v večji meri posledica naključnih dejavnikov, tudi specifičnosti učnih ur.
- Da so spremembe večje na individualni kakor na skupinski ravni, dokazuje tudi večja variabilnost rezultatov drugega opazovanja: medosebne razlike se povečajo.
- Pri nekaterih sestavinah razredne interakcije, predvsem pri tistih, ki se v vseh primerih zelo redko pojavljajo (npr. občutljivost za čustva in pobude učencev), ni prišlo praktično do nobenih izboljšanj. Nekatere izredno nizke vrednosti (pod 1% skupne komunikacije) so se le nekoliko znižale (npr. od 0.52% na 0.27%) ali zvišale (0.05% na 0.25%).

Pri tako nizkih vrednostih so lahko vzroki povsem individualni in naključni, kljub temu pa domnevam, da program ni segel tako globoko, da bi spremenil oblike vedenja, ki so v precejšnji meri odvisne od osebnostnih lastnosti učiteljev, pa tudi od zakoreninjenih subjektivnih predstav o učitelju ("ki mora biti resen").

- Najbolj konsistentne so spremembe pri pohvali in graji: vsi učitelji EŠ, ki so bili vključeni v opazovanje, izrekajo pri urah drugega opazovanja več pohvale, večina tudi manj graje in kritike.

Trditev bom ponazorila z osnovnimi statističnimi podatki:

POHVALA	PRED	$\bar{x} = 2.839$, SD = 1.56, min = 0.53, max = 6.60
	PO	$\bar{x} = 4.423$, SD = 1.94, min = 2.03, max = 9.09
GRAJA	PRED	$\bar{x} = 1.881$, SD = 1.32, min = 0.46, max = 6.00
	PO	$\bar{x} = 1.096$, SD = 1.38, min = 0.00, max = 5.86

Posebej pri pohvali pride do izrazitih povečanj, (npr. od 2.82% na 5.89%, ali od 4.47% na 9.09%).

Ob začetku leta ni učitelja, ki ne bi v opazovanih urah izrekel niti ene graje ali kritike, ob koncu leta je takih učiteljev 5 (od dvajsetih).

V primerjavo naj povem, da so na KŠ te spremembe bistveno manjše, zelo izrazite spremembe opazimo tudi v nasprotni smeri.

Pri izrekanju pohvale in graje na EŠ opazimo razlike med učitelji na razredni in tistimi na predmetni stopnji. Prvi so bolj homogena skupina, izrekanje spodbud je pri njih izrazito v prid pozitivnih. Vsi indeksi (I 8) so višji od 1 (že PRED), indeksi PO se izrazito povečujejo, tudi do desetkrat, kar je razumljivo, saj vključuje indeks obe spremembi hkrati (več pozitivnih, manj negativnih spodbud).

Na predmetni stopnji so spremembe PO celo bolj izrazite, niso pa tako enotne pri vseh učiteljih.

- Posebej so me zanimali komunikacijski vzorci v opazovalnih zapisih. V zapisih prvih opazovanj sem pogosto našla zaporedje 9 → 7 (pobudi učenca sledi graja ali kritika), v zapisih PO sem to zaporedje našla le še pri dveh učiteljih, pogosteje pa sem našla vzorec 9 → 2 (pobudi sledi pohvala) ter včasih tudi že 9 → 3 (učitelj sprejme pobudo učenca). Graja in kritika sta ob koncu leta namenjeni predvsem nemiru (10.3 → 7).

- Drugo pomembno področje sprememb je postavljanje vprašanj pri pouku. Tudi pri tej sestavini so opazne izrazite razlike med učitelji. Trditev ilustriram s statističnimi podatki:

Enostavna vprašanja (kategorija 4.1, FL 4):

PRED	:	$\bar{x} = 8.21$,	SD = 4.41,	min = 3.65,	max = 22.17
PO	:	$\bar{x} = 5.83$,	SD = 4.10,	min = 0.40,	max = 15.25

Vprašanja višje ravni (po razumevanju, kategorija 4.21, FL 5):

PRED	:	$\bar{x} = 2.53$,	SD = 0.97,	min = 0.67,	max = 5.08
PO	:	$\bar{x} = 4.25$,	SD = 3.13,	min = 0.51,	max = 11.61

Podatki o variabilnosti nam dajejo nekoliko drugačno podobo o spremembah, kakor jo dobimo, če primerjamo samo aritmetične sredine. Razpon med najnižjo in najvišjo vrednostjo se poveča, zgornja meja se pomakne navzgor (pri negativnih sestavinah navzdol).

Primerjava za posamezne učitelje nas opozarja, da se delež vprašanj višje ravni poveča predvsem na predmetni stopnji, tam se tudi razmerje med vprašanji višje in nižje ravni (I 10) pogosteje spremeni v prid vprašanj višje ravni.

Ali je zmanjšan delež enostavnih vprašanj vselej znak bolj kvalitetne komunikacije v razredu? Na to vprašanje dobimo odgovor s primerjavo obeh skupin vprašanj (I 10). Odgovor je pritrdilen, kadar se hkrati z zmanjšanjem vprašanj nižje ravni poveča delež vprašanj višje ravni, kadar učitelj namesto številnih spominskih vprašanj postavi nekoliko manj vprašanj, vendar kognitivno zahtevnejših. Na eksperimentalni šoli se je to večinoma tudi zgodilo (tudi vrednosti I 10 za posamezne učitelje so višje).

Trditev bom dodatno argumentirala z nekaterimi konkretnimi primeri.

Primer A : učitelj spoznavanja narave, 5.razred, visoka izobrazba, eno leto delovnih izkušenj.

	PRED	PO
enostavna vprašanja (4.1)	6.26	0.54
vprašanja višje ravni (4.21 in 4.22)	3.41	12.57 *
razmerje (l 10)	0.54	23.28

* vrednosti so povprečne relativne frekvence (% učnega časa)

Primer B : učitelj 3.razreda, višja izobrazba, 5 let delovnih izkušenj

	PRED	PO
enostavna vprašanja (4.1)	10.25	3.31
vprašanja višje ravni (4.21 in 4.22)	3.56	12.80 *
razmerje (l 10)	0.35	3.87

* vrednosti so povprečne relativne frekvence (% učnega časa)

Primer C : učitelj slovenskega jezika (5.razred), višja izobrazba, 2 leti delovnih izkušenj.

	PRED	PO
enostavna vprašanja (4.1)	14.74	2.07
vprašanja višje ravni (4.21 in 4.22)	2.75	8.10 *
razmerje (l 10)	0.19	3.88

* vrednosti so povprečne relativne frekvence (% učnega časa)

V primeru C je skupno število vprašanj v razredni komunikaciji sicer upadlo, vendar lahko po strukturi teh vprašanj (razmerje) vseeno predpostavljamo bolj kvalitetno komunikacijo.

- Delež navodil ostane tudi pri urah drugega opazovanja praktično nespremenjen, če ga gledamo kot povprečje skupine. Gledano pri posameznikih pa je kar precej učiteljev, ki so delež navodil zmanjšali. Omenili smo že, da je to lahko tudi posledica prevladujočih didaktičnih shem, res pa je tudi, da tematika navodil ter slabosti pogostega in strogega usmerjanja učencev z navodili ni bila sestavni del programa strokovnega izpopolnjevanja.

- Delež razlage je močno odvisen od konkretnih učnih vsebin, vsekakor bolj kot od učitelja. Da je to res, dokazujejo velike razlike v deležu razlage pri istih učiteljih pri različnih učnih urah. Tako lahko najdemo skrajni primer, ko je pri nekem učitelju ta delež pri opazovanjih na začetku šolskega leta (PRED) 5.90% vse komunikacije, pri drugem opazovanju pa 30.66%. Tolikšna razlika ne more biti pogojena z učiteljevo direktivnostjo ali indirektnostjo, ampak lahko trdimo, da je posledica učnih vsebin oz. načina obravnave.
- Pomembno se poveča delež aktivnosti učencev, če ta delež merimo le z odgovori (kateg.8) in samostojnimi izjavami učencev (kateg.9), brez tihega samostojnega dela učencev (kateg.10.1).

Skupni delež obeh oblik aktivnosti učencev (8 + 9) znaša:

PRED : 25.44 %	PO : 28.71%
----------------	-------------

Tako določen skupni delež aktivnosti učencev se še posebno poveča na razredni stopnji, čeprav se prav na razredni stopnji hkrati zmanjša delež iniciativnih izjav učencev.

Glede na to, da smo v prejšnjih poglavjih (3.150 in 3.160) opozorili na povezanost med možnostmi učencev, da aktivno sodelujejo v razredni komunikaciji, ter med njihovim odnosom do šole, pa tudi na statistično pomembno povezanost med deležem odgovorov učencev (kateg. 8, FL 10) in njihovim učnim uspehom ($r = 0.45$, **), menim, da je pomembna ugotovitev, da je delež teh odgovorov ob koncu leta večji. Ugotovitev je pomembna tudi zato, ker dokazuje, da je mogoče vplivati na prevladujočo shemo v komunikaciji (učitelj govori, učenci poslušajo), s tem pa vplivamo tudi na oblikovanje odnosa učencev do šole in posredno tudi na učno uspešnost.

S tem v zvezi velja omeniti še zmanjšan delež nereda oz. nekoristnega časa pri pouku na EŠ (kateg. 10.3, FL 14), ki po naših ugotovitvah prav tako negativno vpliva na odnos učencev do šole in učenja ter na učno uspešnost.

- Razredna interakcija je v večji meri odvisna od učitelja kakor od predmeta, ki ga ta učitelj poučuje. To nam dokazujejo razmeroma stalni komunikacijski vzorci pri posameznih učiteljih (na razredni stopnji), ne glede na predmet. Tudi razlike med razredi (stopnjami) so večje, kakor razlike med predmeti (znotraj posameznih predmetov se namreč pojavljajo isti učitelji).
- Razlike v razredni interakciji glede na stopnjo (razred) in predmet (vsebino) poučevanja niso predmet naše raziskave, zato želim v tem kontekstu samo omeniti nekatere trende. Večina kazalcev razredne interakcije, ki pomenijo pozitivno

naravnost komunikacije pri pouku, se poslabša na prehodu iz razredne na predmetno stopnjo. Pri učnih urah v petih razredih je največ graje in kritike, najmanj pozitivnih spodbud in največji delež zmede in nereda (je to vzrok ali posledica?). V primerjavi z nižjimi razredi se močno zniža indeks indirektnosti (I 1):

	PRED	PO
drugi razredi	0.40	0.68
tretji razredi	0.36	1.19
četrti razredi	0.86	0.88
peti razredi	0.19	0.41

V petih razredih je tudi najmanj odziva učiteljev na čustva učencev, najmanj odziva na pobude učencev, tudi učenci dajejo najmanj pobud (na začetku leta dajejo največ pobud učenci v drugih razredih, ob koncu leta pa učenci v tretjih razredih).

- Najbolj opazne pozitivne spremembe v razredni interakciji so v oddelkih tretjih razredov eksperimentalne šole. V teh oddelkih so se v pozitivni smeri spremenile tudi nekatere sestavine, ki niso odvisne samo od učitelja (spontane izjave učencev, zelo malo nereda in zmede).

Ker oddelki tretjih razredov kar nekako izstopajo, sem posebej analizirala nekatere podatke in ugotovila, da je povprečna delovna doba učiteljic v teh oddelkih ($N = 4$) v primerjavi z drugimi najnižja, in sicer 4.75 let (druge skupine imajo povprečje od 15 do 20 let). Učiteljice tretjih razredov imajo vse višjo izobrazbo, bile so najbolj aktivne pri seminarjih, vse so se udeležile vseh organiziranih seminarjev. V pogovorih so omenile, da se dobivajo enkrat tedensko (pred poukom ali po njem) in izmenjujejo izkušnje. Lahko bi rekla, da so delovale kot podporna (referenčna) skupina, zato so tudi spremembe pri njih najbolj izrazite. Primer te skupine učiteljic v nekem smislu potrjuje večino naših predpostavk o spremembah.

3.324 Primerjava korelacijskih povezav med nekaterimi spremenljivkami na začetku in ob koncu šolskega leta

Pregled korelacijskih povezav, izračunanih med spremenljivkami, ki smo jih zbrali na začetku šolskega leta (PRED), in tistimi, ki so bile izračunane med spremenljivkami ob koncu šolskega leta (PO), nam daje dodatno potrditev sprememb v razredni interakciji na eksperimentalni šoli.

Korelacijski koeficienti PRED-PO za iste spremenljivke razredne interakcije na eksperimentalni šoli so pogosto skoraj ničelni, najbolj stabilna spremenljivka je izrekanje pozitivnih spodbud ($r = 0.786$), najmanj pa postavljanje divergentnih vprašanj ($r = -0.05$).

Omenili smo že, da so učitelji eksperimentalne šole že pred začetkom programa uporabljali razmeroma veliko pozitivnih spodbud, visoka stopnja povezanosti pa nas opozarja, da se je razmerje med njimi v glavnem ohranilo: ob koncu šolskega leta so dajali več pozitivnih spodbud večinoma tisti učitelji, ki so to počeli že prej, povprečje in primerjava (PRED-PO) pa nam pove, da so jih vsi dajali več.

Pri analizi korelacijskih zvez PRED in PO sem bila posebej pozorna na zveze med stališči učiteljev in posameznimi sestavinami razredne interakcije. Ob začetku leta (PRED) je zveza med stališči in sestavinami razredne interakcije za učitelje na eksperimentalni šoli (N=20) opaznejša. Od 56 možnih zvez (štirje faktorji stališč krat 14 sestavin razredne interakcije) je 22 statistično pomembnih, ob koncu leta je statistično pomembnih le še osem.

Posebej opazna je sprememba v korelacijskih zvezah med stališči in postavljanjem vprašanj (preglednica 3.320.5).

Na podlagi korelacijskih zvez lahko sklepamo, da so bili učitelji na eksperimentalni šoli pri postavljanju vprašanj na začetku šolskega leta (PRED) bolj pod vplivom vzgojno--izobraževalnih stališč. Program izpopolnjevanja je povzročil spremembe v njihovem ravnanju, te spremembe so, kot je videti, predvsem na kognitivni, racionalni ravni, stališča tem spremembam (še?) niso sledila.

Da smemo spremembe pripisati programu, nam dovoljujejo razlike med eksperimentalno in kontrolno šolo. Opisani trend namreč velja le za EŠ, na KŠ so statistično pomembne korelacijske zveze med stališči in sestavinami razredne interakcije v obeh obdobjih približno enako pogoste.

PREGLEDNICA 3.320.5: Matrica korelacijskih zvez med vsebinskimi kategorijami stališč (ST 1 do ST 4) ter stopnjo vprašanj pri pouku (FL 4 do FL 6) PRED (1) in PO (2)

	FL 104	FL 105	FL 106	FL 204	FL 205	FL 206
ST 101	- 0.58**	0.36*	0.30			
ST 102	- 0.55**	0.10	0.21			
ST 103	- 0.56**	- 0.04	0.11			
ST 104	- 0.51**	0.39*	0.26			
ST 201				- 0.28	0.09	- 0.04
ST 202				- 0.14	- 0.05	- 0.21
ST 203				- 0.59**	0.04	- 0.09
ST 204				- 0.07	0.06	0.23

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.05$,

** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.01$,
korelacijski koeficienti brez vsake oznake so statistično nepomembni.

Vsi korelacijski koeficienti so izračunani za $N = 20$ (vsi učitelji EŠ, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije).

ST 101 do ST 104 in FL 104 do FL 106 pomenijo spremenljivke PRED, ST 201 do ST 204 in FL 204 do FL 206 pa spremenljivke PO.

3.325 *Odgovori na hipoteze o spremembah v razredni interakciji na eksperimentalni šoli*

Razpravo o spremembah v razredni interakciji lahko končam z nekaterimi ugotovitvami, ki so hkrati tudi odgovori na postavljene hipoteze.

- Hipotezo 2.230.1 lahko sprejemem v tistem delu, ko predpostavlja pozitivne spremembe v direktivnosti učiteljev eksperimentalne šole, v pogostejši rabi pozitivnih in manj pogosti rabi negativnih spodbud ter v postavljanju kognitivno zahtevnejših vprašanj pri pouku.

Prišlo je do spremembe v večjem delu tistih sestavin razredne interakcije, ki so bile posredno ali neposredno vsebovane v programu strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na eksperimentalni šoli:

1. Učitelji eksperimentalne šole imajo po končanem programu pri svojih urah pouka statistično pomembno višjo stopnjo indirektnosti, kar se izraža v višjem indeksu indirektnosti (I 1) in v višjem deležu indirektnosti pri pouku (I 6).
2. Učitelji eksperimentalne šole uporabljajo po končanem programu več pozitivnih in manj negativnih spodbud. Spremembe se kažejo v statistično pomembno višjem deležu pohvale (FL 2), v statistično pomembno manjšem obsegu graje in kritike pri pouku (FL 9), ter v statistično pomembno ugodnejšem razmerju med pohvalo in grajo v isti uri (I 8).
3. Učitelji eksperimentalne šole postavljajo ob koncu leta manj enostavnih spominskih vprašanj (FL 4) in pomembno več vprašanj, ki od učencev zahtevajo razumevanje na konvergentni ravni (FL 5). Razmerje med vprašanji višje in nižje ravni je prav tako izboljšano in je na meji statistične pomembnosti.
4. Program strokovnega izpopolnjevanja ni povzročil pozitivnih sprememb v občutljivosti učiteljev za čustva in pobude učencev. Neuspeh na tem področju pripisujem na eni strani ne dovolj intenzivnemu programu, na drugi strani pa dejstvu, da je za spremembo teh sestavin potreben daljši čas, v katerem tudi učenci spoznajo, da lahko brez neugodnih posledic izražajo čustva in pobude.

- Sprejmemo lahko tudi hipotezo 2.230.2: spremembe niso enako opazne pri vseh učiteljih. Večinoma so spremembe izrazitejše na ravni posameznikov kakor na ravni skupine.

Sprejem hipoteze utemeljujem z povečano variabilnostjo podatkov drugega opazovanja. Razlike v razponu gredo v pozitivno smer, zviša se spodnja (nižja) skrajnost, še bolj pa se zviša zgornja (višja) meja.

Razlike med učitelji se odražajo tudi v razlikah med razredi - te so večje kakor razlike med predmeti: različne predmete na razredni stopnji namreč poučuje isti učitelj.

3.400 VPLIV SPREMEMB V STALIŠČIH IN RAZREDNI INTERAKCIJI NA MOTIVACIJO IN ODNOS UČENCEV DO ŠOLE

3.410 Spremembe v motivaciji učencev za šolsko delo

Ena od predpostavk naše raziskave (2.240.1) izraža pričakovanje, da bodo pozitivne spremembe v vzgojno-izobraževalnih stališčih učiteljev eksperimentalne šole ter pozitivne spremembe v razredni interakciji imele pozitiven vpliv tudi na učence. Domnevam, naj bi ponotranjenje bolj pozitivnih stališč učiteljev do učencev, ter uporaba pozitivnih namesto negativnih spodbud, dopuščanje in spodbujanje večje in višje stopnje aktivnosti učencev, večja občutljivost za čustva učencev, vplivala tudi na učence, na njihovo motivacijo in odnos do šole.

Na zvezo med sestavinami razredne interakcije in doživljanjem šole pri učencih opozarja tudi A. Forman (1989).

Učinki na učence so v nekem smislu tudi potrditev uspešnosti programa, čeprav so redko vključeni v evalvacijo programov.

Rezultati o pozitivni zvezi med nekaterimi faktorji stališč ter posameznimi sestavinami razredne interakcije in med motivacijo učencev (poglavje 3.100) dokazujejo utemeljenost predpostavke.

Ne glede na teoretično utemeljenost predpostavke pa naši rezultati o spremembah v stališčih in sestavinah razredne interakcije pri učiteljih eksperimentalne šole opozarjajo, da prav v spremenljivkah, ki imajo pomemben vpliv na motivacijo učencev, ni prišlo do statistično pomembnih sprememb.

Ne glede na to bom preverila predpostavko o posrednem vplivu programa strokovnega izpopolnjevanja na motivacijo in odnos učencev do šole, in sicer na več načinov:

- Z ugotavljanjem razlik v faktorskih rezultatih na vprašalniku motivacije pri učencih eksperimentalne šole pred začetkom programa in po njem.
- S primerjavo faktorskih seštevkov na vprašalniku motivacije med učenci eksperimentalne in kontrolne šole.
- S primerjavo odgovorov učencev eksperimentalne in kontrolne šole na posamezne trditve v vprašalniku motivacije.
- S primerjavo korelacijskih zvez med spremenljivkami učiteljev in kazalci motivacije učencev pred začetkom programa in po njem.
- S kvalitativno analizo rezultatov ter primerjavo med različnimi razredi (stopnjami).

3.411 Razlike v faktorskih seštevkih vprašalnika motivacije pri učencih eksperimentalne in kontrolne šole

S faktorsko analizo smo v vprašalniku stališč izločili štiri faktorje:

MOT 1: Motivacija, ki izvira v drugih ljudeh (starši, učitelji, tekmovanje s sošolci).

MOT 2: Aspiracije in storilnostna motivacija.

MOT 3: Ocene kot motivacija za učenje.

MOT 4: Interes za šolo in učenje.

V preglednici 3.400.1 predstavljam skupne seštevke na posameznih motivacijskih faktorjih, za učence eksperimentalne in kontrolne šole, ob začetku (PRED) in na koncu šolskega leta (PO).

V PRILOGI 23 so predstavljeni tudi izračuni t-testov med posameznimi skupinami seštevkov.

PREGLEDNICA 3.400.1: Povprečje in variabilnost (aritmetična sredina in standardna deviacija) rezultatov učencev obeh šol (PRED-PO), po posameznih motivacijskih faktorjih

Motivacijski faktor	E Š (N = 421)		K Š (N = 349)	
	PRED	PO	PRED	PO
MOT 1	31.54 SD=4.77	31.28 SD=4.69	31.23 SD=4.58	30.22 ** SD=4.67
MOT 2	33.24 SD=5.66	33.64 SD= 5.27	33.64 SD=5.17	32.85 * SD=4.94
MOT 3	19.01 SD=3.44	19.07 SD=3.54	19.62 SD=3.42	18.72 *** SD=3.35
MOT 4	18.29 SD=3.39	18.34 SD=3.53	18.83 SD=3.01	18.75 SD=2.97

* razlike so statistično pomembne na stopnji $p < 0.05$

** razlike so statistično pomembne na stopnji $p < 0.01$

*** razlike so statistično pomembne na stopnji $p < 0.001$

Iz podatkov je razvidno, da na eksperimentalni šoli ni prišlo do bistvenih sprememb na področju motivacije učencev. Z izjemo prvega motivacijskega faktorja so skupni faktorski seštevki ob koncu leta sicer višji, vendar razlike niso statistično pomembne.

Nekoliko drugačno podobo daje primerjava z rezultati na kontrolni šoli. Ob začetku leta izražajo učenci KŠ na treh motivacijskih faktorjih višjo stopnjo motivacije. Na dveh faktorjih so razlike med šolama ob začetku leta tudi statistično pomembne (učence KŠ bolj motivirajo ocene, izražajo tudi močnejši interes za šolo in učenje). Ob koncu leta se stanje spremeni:

učenci kontrolne šole sicer še izražajo močnejši interes za šolo in učenje (razlika med šolama ni več statistično pomembna), na drugih motivacijskih faktorjih pa pride do pomembnega poslabšanja rezultatov, tudi v primerjavi z učenci eksperimentalne šole.

Poenostavljeno lahko spremembe na obeh šolah komentiramo takole: ob začetku leta (PRED) so kazalci motivacije na kontrolni šoli nekoliko ugodnejši. Na koncu leta (PO) izražajo učenci kontrolne šole pomembno nižjo motivacijo, na eksperimentalni šoli pa nekoliko višjo (statistično nepomembno). Primerjalno je motivacija učencev za šolo in učenje na eksperimentalni šoli ob koncu leta boljša.

Dvosmerna analiza variance, ki upošteva obe variaciji (EŠ-KŠ, PRED-PO) je statistično pomembna za drugi in tretji motivacijski faktor.

Podrobni podatki (računalniški izpis) analize variance so v PRILOGI 24, predstavljam le povzetek:

	F - test	stopnja pomembnosti	v korist
MOT 1	2.836	0.09	EŠ
MOT 2	4.465 *	0.05	EŠ
MOT 3	6.194 **	0.01	EŠ
MOT 4	0.071	n.s.	KŠ

Ob upoštevanju t-testov pomembnosti razlik in dvosmerne analize variance lahko hipotezo o pozitivnih vplivih programa in sprememb pri učiteljih na motivacijo učencev sprejemem za dva motivacijska faktorja, in sicer:

- učenci eksperimentalne šole izražajo v primerjavi z učenci kontrolne šole višjo stopnjo pričakovanih in višjo stopnjo storilnostne motivacije;
- učenci eksperimentalne šole so ob koncu šolskega leta v primerjavi z učenci kontrolne šole bolj dovzetni za ocene kot sredstvo motiviranja.

Analiza variance (PRILOGA 24) opozarja, da so med šolama in znotraj obeh šol ter med obema obdobjema (PRED-PO) precejšnje razlike tudi med razredi oz. stopnjami. Omenila sem že, da smo pri spremenljivkah učencev upoštevali tudi sedmi razred, da bi tako zajeli različna razvojna obdobja (2. - 5. - 7.razred).

Nasprotno teoriji motivacije, ki notranjo stopnjo motiviranosti povezuje s stopnjo zrelosti posameznika, je izkustveno mnenje mnogih učiteljev in staršev, da v šoli iz razreda v razred narašča pomen zunanje motivacije, še posebej ocen.

Te spremembe sicer niso problem naše raziskave, vendar jih moram omeniti kot del kvalitativne analize, saj me rezultati opozarjajo, da hipotez o vplivu učiteljev na motivacijo učencev nimogoče posplošeno sprejeti, niti ovreči za šolo kot celoto, ampak je potrebna še analiza po razredih.

V preglednici 3.400.2 predstavljam povprečne seštevke na motivacijskih faktorjih za obe šoli, ločeno po razredih in obdobjih (PRED-PO).

Analiza faktorskih seštevkev po razredih daje podobno sliko, kakor smo jo že opisali. Na eksperimentalni šoli se pojavljajo v obdobju po končanem programu v posameznih primerih tudi višji rezultati, znižanje pa z izjemo enega faktorja v sedmem razredu ni statistično pomembno. Na kontrolni šoli so faktorski seštevki praviloma nižji (izjeme so v drugem razredu), aritmetične sredine so večkrat tudi statistično pomembno nižje.

Primerjalno (obe šoli PO, t-testi pomembnosti razlik so v PRILOGI 25) ugotovimo:

- da imajo učenci drugih razredov eksperimentalne šole ob koncu leta statistično pomembno višje rezultate na vseh motivacijskih faktorjih;
- v tretjih in četrth razredih ob koncu šolskega leta ni statistično pomembnih razlik med učenci obeh šol (pogostejši so višji rezultati pri učencih EŠ);
- v petih in sedmih razredih imajo na četrtem motivacijskem faktorju (interes za šolo in učenje) učenci kontrolne šole statistično pomembno višji povprečni rezultat;
- s stopnjo (razredom) se zmanjšuje delovanje zunanje motivacije (pomen ocen in vpliv drugih na motivacijo za učenje - MOT 1 in MOT 3), zmanjšuje pa se tudi interes za šolo in učenje, še najmanj se znižajo aspiracije (posebej na eksperimentalni šoli).

PREGLEDNICA 3.400.2: Rezultati učencev EŠ in KŠ po motivacijskih faktorjih, ločeno po razredih in obdobjih (PRED-PO)

Razred	E Š		K Š	
	PRED	PO	PRED	PO
2.razred	N = 82		N = 63	
MOT 1	33.85	34.13	32.40	32.84
MOT 2	32.73	34.78**	32.21	31.44
MOT 3	19.28	20.02	18.54	18.81
MOT 4	19.05	20.39**	18.44	19.41
3.razred	N = 98		N = 68	
MOT 1	33.41	32.68	33.57	31.81
MOT 2	34.00	34.48	35.22	33.10*
MOT 3	18.50	19.33	20.18	19.74
MOT 4	19.00	18.81	19.06	19.13
4.razred	N = 91		N = 67	
MOT 1	31.10	30.53	30.37	29.54
MOT 2	33.00	34.45	33.36	33.18
MOT 3	19.41	19.19	20.00	18.84*
MOT 4	18.41	18.20	19.33	18.96
5.razred	N = 91		N = 83	
MOT 1	30.07	30.16	31.34	30.07
MOT 2	34.04	32.81	34.88	34.16
MOT 3	19.25	19.36	21.02	19.76*
MOT 4	17.35	17.29	19.12	18.48
7.razred	N = 59		N = 68	
MOT 1	28.19	27.85	28.50	27.04*
MOT 2	31.85	30.68	32.13	31.97
MOT 3	18.47	16.68**	17.96	16.26**
MOT 4	17.34	16.53	18.12	17.88

* pomeni statistično pomembnost razlik na stopnji $p < 0.05$

** pomeni statistično pomembnost razlik na stopnji $p < 0.01$

- Bolj pozitivna stališča učiteljev in nekateri ugodnejši kazalci razredne interakcije zaustavijo ta proces pešanja motivacijskih dejavnikov le v nižjih razredih. Na predmetni stopnji je verjetno zaradi razlik med učitelji to negativno težnjo težje spremeniti.
- Pešanje motivacijskih možnosti šole in staršev s stopnjo šolanja je zaskrbljujoče, o vzrokih in možnih ukrepih bi bila potrebna posebna raziskava.

Hipotezo o pozitivnih vplivih sprememb pri učiteljih na nekatere motivacijske dejavnike pri učencih moramo torej sprejeti z dopolnilom, da so pozitivne spremembe pomembne predvsem v drugih razredih eksperimentalne šole, v tretjih in četrth gre le za trend v pričakovani smeri, v petih in sedmih razredih pa so nekatere težnje celo v obratni smeri.

3.412 Primerjava odgovorov učencev na posamezne trditve v vprašalniku motivacije

Ker so v posameznih motivacijskih faktorjih lahko tudi različni odgovori (inter-item korelacija ni enaka 1.00), bom analizirala tudi odgovore na posamezne trditve v vprašalniku motivacije.

Prva številčna analiza govori v prid eksperimentalni šoli. Ne glede na statistično pomembnost je v drugem obdobju (PO) višje povprečje odgovorov pri 19 trditvah, nižje pri 16 trditvah. Na kontrolni šoli pa so povprečni odgovori višji pri osmih trditvah, pri 27 pa se znižajo.

Statistično pomembnost razlik smo ugotavljali s t-testi, ki dosežejo v primerjavi med eksperimentalno in kontrolno šolo (ob koncu šolskega leta) statistično pomembnost pri desetih trditvah (PREGLEDNICA 3.400.3).

Če primerjamo samo odgovore na eksperimentalni šoli v obeh obdobjih (vsi učenci, N=421), ugotovimo statistično pomembno različne odgovore pri desetih trditvah, šestkrat v korist obdobja na začetku šolskega leta (PRED) in štirikrat v korist rezultatov ob koncu šolskega leta (PO).

Ob koncu leta so povprečne vrednosti odgovorov učencev na EŠ višje pri naslednjih trditvah:

- Ali si zadovoljen s svojim uspehom v šoli, ker meniš, da več ne bi zmogetl?
 PRED: $x = 2.44$, PO: $x = 2.65$, $t = 2.74$ **
 SD = 1.12, SD = 1.10

- Ali meniš, da imajo za tvoje uspehe v šoli večje zasluge drugi (učitelji, starši itd.) kot ti sam?
 PRED: $x = 2.97$, PO: $x = 3.16$, $t = 2.66$ **
 SD = 1.04 SD = 1.00

- Ali dobiš v šoli dobre ocene zato, ker ti daje učitelj lahka vprašanja ?
 PRED: $x = 2.98$, PO: $x = 3.30$, $t = 4.87$ ***
 SD = 1.01, SD = 0.91

- Ali misliš, da je šola pretežka zate ?
 PRED: $x = 3.32$, PO: $x = 3.53$, $t = 3.50$ ***
 SD = 0.97, SD = 0.78

PREGLEDNICA 3.400.3: Seznam trditvev s statistično pomembnimi razlikami v odgovorih učencev obeh šol (PO)

Besedilo trditve	Povprečje		t-test in stopnja pomembnosti
	EŠ PO	KŠ PO	
- Če dobiš v šoli slabo oceno, ali te to močno prizadene?	3.02 SD=1.00	2.70 SD=0.99	4.49 ***
- Če te učitelj pohvali, ali se začneš potem bolj učiti?	2.61 SD=1.13	2.45 SD=1.08	2.00 *
- Ali si zadovoljen s svojim uspehom v šoli, ker meniš, da več ne bi zmožel?	2.65 SD=1.09	2.47 SD=1.05	2.36 *
- Ali misliš, da si sposoben nadaljevati šolanje na univerzi?	2.95 SD=0.97	2.80 SD=0.99	2.11 *
- Ali rad hodiš v šolo?	2.99 SD=1.06	3.15 SD=0.96	- 2.16 *
- Ali raje počneš druge stvari, kot se učiš za šolo?	2.94 SD=0.96	3.08 SD=0.90	- 2.07 *
- Ali ti je všeč, če pri pouku lahko sam odkrivaš nove stvari?	3.24 SD=0.94	3.06 SD=1.04	2.44 *
- Ali kdaj pomisliš na to, koliko ti bo predmet, ki se ga učiš, koristil kasneje v življenju?	3.10 SD=0.91	3.25 SD=0.87	- 2.24 *
- Ali se ti zdi dobro, če je kdo zelo prizadeven pri učenju?	2.94 SD=1.09	2.70 SD=1.11	2.95 **
- Če vidiš, da so tvoji sošolci uspešni, ali se začneš tudi sam bolj učiti?	2.95 SD=1.02	2.77 SD=1.04	2.37 *

Legenda:

- * pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.05$
- ** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.01$
- *** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.001$

EŠ = 421 učencev
KŠ = 349 učencev

Trditve, kjer so odgovori učencev na eksperimentalni šoli ob koncu leta statistično pomembno višji, se nanašajo na aspiracije, na samozaupanje in pripisovanje uspeha samemu sebi in svojim sposobnostim. Domnevam, da je to posledica večjega zaupanja učiteljev eksperimentalne šole do učencev. To zaupanje so namreč učitelji izpričali v odgovorih na

semantičnem diferencialu, delno tudi v bolj pozitivnih stališčih na drugem vsebinskem faktorju, ki pomeni bolj pozitiven odnos do učencev.

Trditve, kjer je prišlo do bolj negativnih odgovorov so večinoma iz skupine, ki izraža značilno zunanjo motivacijo (Ali se učiš zato, da bi ustregel učiteljem?), dve pa opozarjata na nazanimivost pouka in zato na zmanjšan interes za učenje (Ali se ti kdaj zgodi, da med poukom razmišljaš o drugih stvareh?).

Tudi za odgovore na posameznih trditvah je bila opravljena dvosmerna analiza variance (EŠ-KŠ in PRED-PO). Glede na obsežnost izračunov (35 trditve) predstavljam samo povzetek analize variance za trditve, kjer je F-test statistično pomemben:

Zaporedna št. trditve *	F-test	stopnja pom.	v korist
M 1	7.368	0.01	KŠ
M 2	4.353	0.05	KŠ
M 7	5.805	0.02	EŠ
M 12	4.121	0.05	EŠ
M 30	4.991	0.05	EŠ
M 31	8.600	0.01	EŠ
M 35	3.948	0.05	EŠ

* besedilo trditve najdemo v PRILOGI 8

Seznam trditve, kjer je prišlo na eksperimentalni šoli ob koncu šolskega leta (PO) do pozitivnih sprememb je po različnih izračunih sicer različen, vendar podoben po vsebini trditve. Razlike se pojavljajo na področju storilnostne motivacije (M 11, M 30) in aspiracij (M 35), pri pripisovanju uspeha lastnemu trudu in sposobnostim (M 11, M 12, M 14) ter pri občutljivosti za slabe ocene (M 7) ali ocene drugih (M 30, M 31).

Čeprav spadajo trditve v različne motivacijske faktorje, so vsebinsko skladne z rezultati, ki smo jih dobili pri faktorskih seštevkih in dodatno potrjujejo hipotezo o pozitivni spremembi motivacije učencev na nekaterih področjih.

Hipoteze o splošnem izboljšanju motivacijskih kazalcev pri učencih eksperimentalne šole pa ni mogoče sprejeti.

To razlagam tudi z že omenjenimi rezultati, kjer sem ugotovila, da program strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na eksperimentalni šoli ni povzročil bistvenih izboljšav v tistih spremenljivkah, ki po korelacijskih zvezah kažejo najmočnejši (statistično pomemben) vpliv na motivacijo učencev.

Drug razlog so pomembne razlike med razredi. Motivacijski vplivi v posameznih razvojnih obdobjih so zelo različni. To so tudi ugotovitve razvojne psihologije, zato bi bilo

nepsihološko, če bi pričakovali, da bodo določene oblike razredne interakcije enako vplivale na učence v različnih razvojnih obdobjih.

Po drugi strani pa lahko domnevamo, da program ni v tolikšni meri vplival na vzdušje v razredih, da bi bili učinki razpoznavni pri učencih, še posebej na predmetni stopnji, kjer poučujejo učitelji, ki so bili najmanj intenzivno vključeni v program izpopolnjevanja.

3.420 Spremembe v odnosu učencev do šole, učiteljev in učenja

Podobno, kot sem v hipotezi 2.240.1 izrazila pričakovanje bolj pozitivnih kazalcev motivacije učencev za šolsko delo, sem v hipotezi 2.240.2 izrazila pričakovanje, da se bo izboljšal tudi odnos učencev do šole, učiteljev in učenja.

Ob tem želim poudariti, da sem z delno analizo (C.R.Pučko, 1988) v vmesnem obdobju že ugotovila, da se ta odnos pri učencih od začetka do konca šolskega leta poslabša. To poslabšanje pripisujem ocenjevalnim pritiskom in konfliktom, ki so proti koncu šolskega leta še izrazitejši.

Zato bom hipotezo preoblikovala v smislu, da pričakujem na eksperimentalni šoli manj izrazito poslabšanje tega odnosa.

Hipotezo bom preverjala s primerjavo odgovorov učencev obeh šol na lestvice v semantičnem diferencialu, na začetku (PRED programom) in ob koncu šolskega leta (PO). Od vseh šestih vključenih pojmov bom posebno pozornost posvetila tistim trem, ki jih izrecno navajam v hipotezi (odnos do ŠOLE, UČITELJEV in UČENJA).

V PREGLEDNICI 3.400.4 predstavljam povprečne vrednosti odgovorov za posamezne pojme, za učence obeh šol (EŠ, KŠ), v obeh obdobjih (PRED-PO). Naj povem, da je najvišji možni seštevek 45 točk pri vsakem pojmu.

PREGLEDNICA 3.400.4: Aritmetične sredine in standardne deviacije rezultatov za posamezne pojme v semantičnem diferencialu za značilne skupine učencev, pomembnost t-testa in F-test (dvosmerna analiza variance)

Šola / Pojem	E Š (N=421)		K Š (N=349)		F-test
	PRED	PO	PRED	PO	
ŠOLA	36.10 SD=7.76 t ***	34.14 SD=8.25	37.11 SD=5.91 t *	36.04 SD=6.44	1.411 n.s.
UČENCI	34.92 SD=7.31 t n.s.	34.01 SD=7.52	34.97 SD=6.35 t **	33.62 SD=6.34	0.388 n.s.
OCENE	34.38 SD=8.20 t n.s.	33.31 SD=8.66	34.56 SD=7.46 t n.s.	34.30 SD=6.86	1.018 n.s.
DISCIPLINA	35.21 SD=8.05 t ***	32.85 SD=8.53	35.98 SD=7.19 t *	34.72 SD=7.07	1.931 n.s.
UČITELJI	35.23 SD=8.09 t ***	33.18 SD=9.34	35.86 SD=7.29 t n.s.	35.51 SD=6.34	4.400 *
UČENJE	35.56 SD=7.98 t **	34.12 SD=8.51	36.57 SD=6.64 t *	35.42 SD=6.45	0.139 n.s.

n.s. pomeni statistično nepomembne razlike
 * pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.05$
 ** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.01$
 *** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.001$

Brez podrobne razlage lahko ugotovimo, da podatki ne potrjujejo pričakovanj, tudi ne v obliki preoblikovane hipoteze.

Praktično vsi odgovori učencev na eksperimentalni šoli so ob koncu leta bolj negativni, razlike so statistično pomembne, tudi v primerjavi z odgovori učencev na kontrolni šoli.

Ker smo že pri obravnavi motivacije spoznali, da obstajajo pomembne razlike med posameznimi razredi, smem pričakovati, da bodo podobne razlike tudi pri odnosu učencev do šole in pojmov, ki so povezani s šolo.

V PREGLEDNICI 3.400.5 predstavljam povprečne vrednosti za učence eksperimentalne šole, v obeh obdobjih (PRED-PO), po posameznih razredih.

PREGLEDNICA 3.400.5: Aritmetične sredine rezultatov na semantičnem diferencialu za učence eksperimentalne šole, po razredih, PRED in PO ter statistična pomembnost t-testa

Pojem PRED - 1 PO - 2	2.r. (N=82)	3.r. (N=98)	4.r. (N=91)	5.r. (N=91)	7.r. (N=59)
ŠOLA					
1	40.59	39.40	34.27	34.77	29.27
2	40.49 n.s.	37.29 **	30.91 **	31.53 **	29.14 n.s.
UČENCI					
1	38.63	35.15	33.11	33.48	34.41
2	37.44 n.s.	35.02 n.s.	32.47 n.s.	31.93 n.s.	33.15 n.s.
OCENE					
1	39.17	36.81	33.98	31.81	28.25
2	38.78 n.s.	35.65 **	33.35 n.s.	29.98 n.s.	26.90 n.s.
DISCIPLINA					
1	40.13	38.50	32.95	34.16	28.03
2	39.23 n.s.	35.87 n.s.	31.37 n.s.	28.97 ***	27.22 n.s.
UČITELJI					
1	39.41	37.31	35.23	33.16	29.17
2	39.38 n.s.	37.77 n.s.	31.15 **	29.75 *	25.39 **
UČENJE					
1	39.54	38.07	34.38	33.18	31.34
2	40.28 n.s.	36.90 n.s.	32.21 n.s.	30.98 n.s.	28.71 *

n.s. pomeni statistično nepomembne razlike

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.05$

** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.01$

*** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.001$

Odnos do pojmov ŠOLA, UČITELJI in UČENJE se poslabšuje od začetka do konca šolskega leta, od drugega do sedmega razreda. Nekaj je odstopanj, ki niso statistično pomembna in ne spremenijo osnovne usmeritve rezultatov.

Preoblikovano hipotezo delno potrjujejo le podatki za drugi razred.

Podatki so zaskrblijujoči in skladni s tezo o negativnih učinkih šole (Ivić, 1985).

Program izpopolnjevanja učiteljev, ki smo ga izvedli na eksperimentalni šoli, ni zmožel zaustaviti splošne težnje, ki se pojavlja pri učencih: šolo in vse, kar je z njo v zvezi, sprejemajo učenci na začetku šolanja kot pozitivno vrednoto, ob koncu šolanja (v sedmem razredu) je ta odnos bistveno slabši. Še en trend je opazen: do najizrazitejšega poslabšanja odnosa do šole in sorodnih pojmov pride v petem razredu (od začetka do konca šolskega leta).

Poslabševanje odnosa do šole in učenja je dolgoročen proces, ki je močnejši na predmetni stopnji.

V dolgoročnosti in intenzivnosti tega procesa iščem tudi del odgovora na vprašanje, zakaj program izpopolnjevanja učiteljev na tem področju ni bil učinkovit.

Podatki za drugi razred opozarjajo, da bi ga bilo morda mogoče zaustaviti, vendar le z izrazitejšimi spremembami, predvsem na tistih področjih, ki vplivajo na doživljanje šole: več obojesmerne komunikacije, več odzivnosti za čustva učencev, izrazitejše spodbujanje iniciativnosti in ustvarjalnosti učencev, spremembe v preverjanju in predvsem v ocenjevanju znanja.

Seznam bi lahko bil še daljši, vendar bi ga bilo za konkretno spreminjanje potrebno omejiti in se v določenem projektu usmeriti le na posamezne sestavine.

3.500 SUBJEKTIVNA EVALVACIJA PROGRAMA STROKOVNEGA IZPOPOLNJEVANJA NA EKSPERIMENTALNI ŠOLI

V iskanju razlik ter v številčnih in kvalitativnih opisih sprememb v vzgojno-izobraževalnih stališčih, razredni interakciji ter motivaciji in odnosu učencev do šole smo iskali zunanjo, objektivno potrditev učinkovitosti našega programa.

Objektivno ovrednotenje je nujno, obenem pa ga je prav tako nujno dopolniti s subjektivnimi mnenji samih udeležencev.

Učitelji na eksperimentalni šoli so ob koncu leta izpolnjevali vprašalnik o strokovnem izpopolnjevanju (PRILOGA 10), kjer so bila nekatera vprašanja, s katerimi so neposredno ocenjevali posamezne vsebine oz. seminarje v sklopu strokovnega izpopolnjevanja, z nekaterimi vprašanji pa sem skušala v bolj posredni obliki spoznati njihovo motivacijo za strokovno izpopolnjevanje ter izoblikovanost njihovih potreb po lastnem izobraževanju.

Odgovore na ta vprašanja bom dopolnila še z odgovori o zadovoljstvu učiteljev z njihovim delom ter o vzrokih zadovoljstva in nezadovoljstva.

3.510 Ocena posameznih delov programa strokovnega izpopolnjevanja

Sodeč po ocenah, ki so jih učitelji dodelili posameznim temam (8.vprašanje v vprašalniku), ki so bile sestavni del programa, so bili s tem programom zadovoljni. Povprečne ocene na petstopenjski lestvici so visoke, nobena ni nižja od 4.4. Najnižjo povprečno oceno smo dobili za izvedbo predavanja Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, najvišjo povprečno oceno (4.9) pa prav tako za izvedbo, in sicer za seminar Analiza opazovanj razredne interakcije. Ta seminar je dobil tudi najvišjo povprečno oceno za vsebino (4.8).

Ocene so v glavnem zelo visoke, še posebej pri starejših učiteljih, mlajši so nekoliko bolj kritični.

Kljub majhnim razlikam je opazno, da imajo klasična predavanja nekoliko nižje povprečne ocene (še posebej za izvedbo), oba seminarja, ki sta bila izvedena v manjših skupinah, pa višje ocene. Učitelji torej tudi s svojimi ocenami potrjujejo tezo o potrebi po spremembi utečenih načinov (predavanja) strokovnega izpopolnjevanja na šolah.

Tudi na vprašanje (št.7) o tem, kakšne oblike strokovnega izpopolnjevanja bi predlagali za naslednje šolsko leto, je največ (38) učiteljev predlagalo seminarje v manjših skupinah, po aktivih.

3.520 Motiviranost in izraženost potreb po strokovnem izpopolnjevanju

Na neposredno vprašanje o nujnosti, da bi se moral vsak učitelj letno udeležiti najmanj deseturnega organiziranega izpopolnjevanja, so vsi (100 %) učitelji odgovorili pritrdilno.

Na bolj posredna vprašanja so odgovori manj enotni.

V nadaljevanju bom predstavila odgovore na nekatera vprašanja, kjer bom kot posebno skupino (sk.1) obravnavala učitelje, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije.

Vseh učiteljev, ki so izpolnili vprašalnik je bilo 50 (100%), 20 jih je bilo vključenih v opazovanje razredne interakcije. Vsi podatki so izraženi v odstotkih.

- Ali bi se udeleževali pedagoških konferenc na šoli, če bi bila udeležba prostovoljna?

	VSI	sk.1	ostali
DA, redno	50	70	37
DA, včasih	50	30	63
NE	-	-	-
	100%	100%	100%

$$\chi^2 = 5.33 *$$

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.05$

- Ali bi si želeli več in pogostejše strokovno izpopolnjevanje, kakor je bilo v šolskem letu 1987/88?

	VSI	sk.1	ostali
DA, več	62	75	53
NE (enako)	38	25	47
manj	-	-	-
	100%	100%	100%

$$\chi^2 = 2.39 \text{ n.s.}$$

n.s. pomeni statistično nepomembnost

- Skicirajte program strokovnega izpopolnjevanja, kakor bi ga oblikovali, če bi imeli možnost polletnega (plačanega) študijskega dopusta!

	VSI	sk.1	ostali
oblikovan program (vsaj okvirno)	40	65	23
brez odgovora	60	35	77
	100%	100%	100%

$$\chi^2 = 8.68^{**}$$

** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.01$

V zvezi z odgovori na vprašanje o pripravljenosti udeležbe na pedagoških konferencah velja opozoriti da odgovori, ki nakazujejo občasno neudeležbo ne pomenijo nujno pomanjkanja motivacije za strokovno izpopolnjevanje. Pomenijo lahko tudi ali predvsem dosedanje negativne izkušnje (predavanja za vse učitelje, velike skupine). Bolj zaskrbljujoči so odgovori, ki kažejo na pomanjkanje potreb po strokovnem izpopolnjevanju. Tudi za to lahko krivimo neustrezne oblike, pa tudi vsebine (npr. teme iz področja družbeno-političnega in celo obrambno-varnostnega usposabljanja), ki so bile v preteklosti sestavni del strokovnega izobraževanja učiteljev.

Na pravilnost takega sklepa opozarjajo razlike v odgovorih med učitelji, ki so imeli v programu tudi seminarsko obliko dela v malih skupinah (sk.1) ter drugimi učitelji. Razlike so izrazite pri vseh odgovorih, še posebej pri izoblikovanju programa lastnega strokovnega izpopolnjevanja.

Odgovori so konsistentni z našimi prejšnjimi ugotovitvami, da je prišlo pri tej skupini učiteljev do izrazitejših sprememb.

Še posebej želim poudariti podatek, da si kar 75% učiteljev, ki so imeli v tem letu obsežnejši program kot drugi, želi še več strokovnega izpopolnjevanja, kar potrjuje predpostavko, da si učitelji sami želijo več izobraževanja, še posebej, če ga doživljajo v smislu skladnosti s svojimi potrebami.

Navadno mislimo, da je motivacija in izraženost potreb po strokovnem izpopolnjevanju v pozitivni zvezi s stopnjo izobrazbe, da se razlikuje tudi glede na delovno dobo posameznika. Te domneve se delno potrjujejo v korelacijskih zvezah. Pomembno korelacijsko zvezo dobimo med stopnjo izobrazbe in željo po obsežnejšem izpopolnjevanju ter med delovno dobo in stopnjo oblikovanosti programa za študijski dopust:

	želja po večjem obsegu izobraž.	stopnja oblikovanosti programa izobraž.
stopnja izobrazbe	0.31 **	- 0.02
delovna doba	- 0.17	- 0.23 *

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.05$

** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.01$

Učitelji z višjo in visoko izobrazbo si želijo obsežnejše strokovno izpopolnjevanje, učitelji z daljšo delovno dobo pa slabše oblikujejo svoje potrebe po strokovnem izobraževanju. Slednje lahko razlagamo na dva načina: da starejši učitelji nimajo več želje ali potrebe po spremembi rutine ali pa so se tako navadili, da jim drugi (od zgoraj, od zunaj) določajo vsebino strokovnega izobraževanja, da tega sami preprosto ne zmorejo več. Verjetno se obe razlagi dopolnjujeta.

S korelacijskimi zvezami sem ugotavljala tudi povezanost izraženih odgovorov o strokovnem izpopolnjevanju s stališči učiteljev s posameznimi sestavinami razredne interakcije ter s spremenljivkami učencev (motivacijo).

Stališča učiteljev in potrebe po strokovnem izpopolnjevanju:

	ST 201	ST 202	ST 203	ST 204
več izobraževanja	0.33 **	0.26 *	0.03	-0.22
oblikovanost programa	0.30 *	0.05	-0.07	-0.02

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.05$

** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.01$

Zveze so statistično pomembne predvsem pri prvem faktorju stališč (splošna stališča o vzgoji in otrocih) in delno pri drugem (stališča o učencih). Učitelji z bolj pozitivnimi, naprednimi stališči o vzgoji imajo bolj izražene potrebe po strokovnem izpopolnjevanju.

Sestavine razredne interakcije in potrebe po strokovnem izpopolnjevanju:

	FL 201	FL 202	FL 203	FL 206	FL 210	FL 212
oblikovan program	0.36 *	0.51 **	0.51 **	0.48 **	0.65***	0.45*

* pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.05$

** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.01$

*** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.001$

Učitelji, ki zmorejo artikulirati svoje potrebe po strokovnem izpopolnjevanju, so pri svojem delu z učenci bolj občutljivi za čustva (FL 201) in pobude (FL 203) učencev, dajejo več pozitivnih spodbud (FL 202), več divergentnih vprašanj (FL 206), njihovi učenci so pogosteje aktivno udeleženi v komunikaciji (FL 210, FL 212).

Ozaveščenost o potrebah po strokovnem izpopolnjevanju je tudi v pozitivni zvezi z nekaterimi motivacijskimi faktorji priučencih, ki jih učitelji učijo:

	MOT 201	MOT 202	MOT 203	MOT 204
oblikovan program	0.57 **	0.13	0.08	0.71 ***

** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.01$

*** pomeni statistično pomembnost na stopnji $p < 0.001$

Učenci učiteljev, ki so ozaveščeni o potrebah lastnega strokovnega izobraževanja, izražajo tudi sami večji interes za šolo in učenje (MOT 204), odzivajo se na spodbude učiteljev in staršev (MOT 201), vendar ne izražajo pretirane odvisnosti od ocen (MOT 203).

Vse kaže, da odgovori učiteljev, ki so oblikovali program za svoj študijski dopust, vsebujejo še nekatere druge značilnosti učiteljev, ki se med drugim izražajo v bolj kvalitetni komunikaciji z učenci, posredno pa tudi v bolj kvalitetni motivaciji učencev za učenje: v interesu za učenje (veselje do učenja, ne samo do ocen).

Rezultati potrjujejo tezo, ki jo omenja tudi Cropley (1981), da so stališča do stalnega strokovnega izpopolnjevanja pomemben element v procesu spreminjanja. Učitelji z odklonilnimi stališči do strokovnega izobraževanja, ki se kažejo tudi v odsotnosti potreb po takem izobraževanju, se pri svojem delu pogosteje držijo ustaljenih shem in so manj prožni, s tem pa si ne ustvarjajo dovolj možnosti pozitivnega vplivanja na učence. Odnos učiteljev do izobraževanja deluje pri učencih tudi kot model: s svojim odnosom oblikujejo odnos do učenja in izobraževanja pri učencih.

3.530 Zadovoljstvo učiteljev

Pogosto slišimo tezo, da je zadovoljen učitelj pri svojem delu uspešnejši. Ne da bi preverjala to tezo, postavljam drugo vprašanje: ali je zadovoljen učitelj tudi bolj dovzeten za spremembe?

Campbell (1982) opozarja, da je nezadovoljstvo lahko tudi pobudnik sprememb. zadovoljstvo učiteljev pa lahko pomeni tudi nekritičnost.

Učitelji obeh vključenih šol so v obeh obdobjih (na začetku šolskega leta - PRED in ob koncu leta - PO) na sedemstopenjski ocenjevalni lestvici ocenili zadovoljstvo s svojim pedagoškim delom, navajali so tudi vzroke zadovoljstva in nezadovoljstva.

Povprečna ocena zadovoljstva na obeh šolah je razmeroma visoka:

	E Š	K Š
PRED	5.1 (N=52)	5.9 (N=30)
PO	5.2 (N=50)	5.0 (N=27)

Na eksperimentalni šoli so najbolj zadovoljni učitelji s srednjo izobrazbo, kritični so učitelji z višjo izobrazbo na predmetni stopnji, najbolj nezadovoljni pa so učitelji, ki delajo v podaljšanem bivanju, ker si želijo poučevati, pri svojem delu tudi ne čutijo potreb po strokovnem izpopolnjevanju.

Na kontrolni šoli je od začetka do konca šolskega leta prišlo do negativne spremembe v povprečni oceni zadovoljstva, skoraj za celo oceno.

V kvalitativni analizi in primerjavi odgovorov, ki so jih dajali učitelji na začetku in ob koncu šolskega leta, so nekatere razlike med obema šolama (izražajo se tudi v povprečni oceni zadovoljstva ob koncu leta), ki dopuščajo razlago, da dajejo učitelji eksperimentalne šole ob koncu šolskega leta bolj pozitivne odgovore v zvezi z vzroki zadovoljstva in nezadovoljstva, še posebej v primerjavi z učitelji na kontrolni šoli v istem obdobju.

Za učitelje obeh šol je značilno, da vidijo vzroke zadovoljstva in nezadovoljstva zunaj sebe, učenci so na obeh šolah najpomembnejši vir zadovoljstva, vzroke nezadovoljstva pa iščejo v dejavnikih znotraj šole (KŠ), v objektivnih pogojih (EŠ), tudi v učencih (KŠ).

Učitelji eksperimentalne šole omenjajo na začetku šolskega leta kot najpogostejši vir zadovoljstva motivacijo in dobro počutje učencev, na drugem mestu pa znanje in uspešnost učencev. Ob koncu je prva skupina vzrokov še bolj poudarjena, učitelji dajejo še več poudarka počutju in ustvarjalnosti učencev, posebej omenjajo kot pomemben vir svojega

zadovoljstva razvoj in napredovanje učencev. To so odgovori, ki jih na kontrolni šoli praktično ne zasledimo, prav tako na kontrolni šoli noben učitelj ni napisal, da mu je vir zadovoljstva dobra informacija o kasnejšem uspehu njihovih učencev (na EŠ je takih 5%) ali ustvarjalno in zanimivo delo z učenci (tudi 5 % na EŠ).

Med vzroki nezadovoljstva je na začetku in ob koncu šolskega leta na eksperimentalni šoli na prvem mestu šolski sistem v najširšem pomenu besede (neustrezni učni načrti, odvečno administriranje, premalo didaktičnih pripomočkov), na drugem mestu pa pride od začetka do konca leta do pomembne kvalitativne spremembe: na začetku leta je na drugem mestu nediscipliniranost in nezainteresiranost učencev, ob koncu leta so tovrstni vzroki bistveno manj pogosto omenjeni (na četrtem mestu).

Učitelji so zrelo identificirali probleme: zadovoljni so, če so učenci aktivni, motivirani in zadovoljni, če to niso, ne iščejo vzrokov v nezainteresiranosti, nevzgojenosti ali lenobi učencev, ampak iščejo vzroke v objektivnih okoliščinah, ki učencem onemogočajo večjo stopnjo aktivnosti: pomanjkanje pripomočkov, preveč učencev v razredu, dvoizmenski pouk. Naj citiram enega od odgovorov: "Peto in šesto uro popoldne res ne moreš pričakovati vzorne discipline."

Ocenjujem, da je na eksperimentalni šoli prišlo do pozitivnih premikov v razmišljanju učiteljev, kar vpliva tudi na vzdušje in zadovoljstvo med učitelji. Statistično teh sprememb ni mogoče dokazati, implicitno so izražene v bolj optimističnih izjavah učiteljev na eksperimentalni šoli. Zelo malo odgovorov vsebuje pesimistično vdanost v nespremenljivost stanja, tudi vzroki nezadovoljstva so pogosteje predstavljeni kot konstruktivni predlogi za spremembe. Potrebe po spremembah pa so že prvi korak na poti do sprememb.

4.000 SKLEPI IN USMERITVE

4.000 SKLEPI IN USMERITVE

Ugotovitve naše raziskave potrjujejo model PROCES-PRODUKT, ki je bil tudi izhodišče raziskave.

S precejšnjo zanesljivostjo lahko potrdimo prvi sklop zvez v tem modelu: zveze med napovedovalnimi spremenljivkami učitelja in med procesom poučevanja, kot smo ga zajeli z opazovanjem razredne interakcije po Flandersovi shemi. Nekateri rezultati potrjujejo tudi drugi del modela: vpliv spremenljivk učitelja na učence (na produktne spremenljivke).

Ponovno velja opozoriti, da ni mogoče govoriti o splošnih zvezah med skupinami spremenljivk, ampak je nujno opredeliti konkretne povezave.

Tako smemo z zadostno statistično zanesljivostjo trditi:

1. Učitelji z bolj pozitivnimi vzgojno-izobraževalnimi stališči redkeje uporabljajo grajo, postavljajo več vprašanj na višji in manj vprašanj na nižji kognitivni ravni, učencem pa dajejo več možnosti za aktivno komunikacijo.
2. Učitelji z bolj pozitivnimi stališči o učencih in z bolj prožnimi stališči o vzdrževanju discipline v šoli spodbujajo pri svojih učencih večji interes za šolo in učenje, kar se izraža tudi v boljši učni uspešnosti teh učencev.
3. Učenci tistih učiteljev, ki z odzivnostjo za čustva učencev ter z redkejšo uporabo negativnih spodbud (graje in kritike) ustvarjajo pozitivno čustveno vzdušje, izražajo večji interes za učenje, večjo dovednost za pozitivne spodbude, bolj pozitiven odnos do šole in učenja in tudi boljšo učno uspešnost.
4. Možnost učencev da aktivno sodelujejo v razredni komunikaciji pozitivno vpliva na njihov odnos do šole in tudi na učno uspešnost. Istočasno pa večji obseg zmede in slabe organiziranosti dela pri pouku negativno vpliva na interes učencev za učenje, povzroča negativno mnenje o šoli in učenju, s tem pa negativno vpliva tudi na učno uspešnost.
5. Učenci učiteljev, ki imajo bolj pozitivno mnenje o učencih in učenju, imajo tudi sami do šole, učiteljev in učenja bolj pozitiven odnos.

V drugem delu naše raziskave nas je zanimala možnost spreminjanja vzgojno-izobraževalnih stališč in pedagoškega dela učiteljev.

Posebni program izpopolnjevanja je bil oblikovan delno v skladu s poznanimi strokovnimi ugotovitvami, predvsem pa na podlagi izraženih potreb učiteljev in je v celoti potekal na šoli.

S programom smo želeli pri učiteljih oblikovati takšna vzgojno-izobraževalna stališča in tiste sestavine v razredni interakciji, za katere smo ugotovili, da dvigujejo kvaliteto pedagoškega dela in pozitivno vplivajo na učence.

Želeli smo oblikovati bolj pozitivna in prožna vzgojno-izobraževalna stališča, zmanjšati direktivnost učiteljev pri pedagoškem delu, povečati njihovo občutljivost za čustva in pobude učencev ter doseči, da bi učitelji pri pouku postavljali učencem več vprašanj na višji kognitivni ravni.

Učinki programa so v glavnem izpolnili naša pričakovanja:

1. Do pomembne spremembe vzgojno-izobraževalnih stališč je prišlo zlasti pri učiteljih, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije.

To razlagamo z dodatnimi vsebinami v njihovem programu in še posebej z aktivnejšimi oblikami dela pri obravnavi teh vsebin. Verjetno lahko iščemo razlog tudi v dodatni spodbudi, ki jo je za te učitelje pomenilo drugo opazovanje ob koncu šolskega leta.

2. V pedagoškem delu, ki smo ga opazovali in spremljali s Flandersovim sistemom opazovanja razredne interakcije, je prišlo do pomembnih sprememb v večini tistih sestavin, kjer smo predpostavljali spremembe.

Prišlo je do pomembnega zmanjšanja direktivnosti pri pouku, povečal se je delež pozitivnih in zmanjšal delež negativnih spodbud, pogostejša je aktivna udeležba učencev v razredni komunikaciji, opazovani učitelji so ob koncu šolskega leta postavljali učencem manj enostavnih spominskih vprašanj in več vprašanj na ravni razumevanja.

3. Opisane pozitivne spremembe v razredni interakciji so v obdobju, ki smo ga zajeli v našo raziskavo, vplivale le na nekatere elemente motivacije učencev, in sicer predvsem pri mlajših učencih.

V opazovanem obdobju pozitivne spremembe (še?) niso uspele zaustaviti splošnega trenda, ki je opazen v šoli, in sicer upadanja motivacije za šolo in učenje ter slabšanja odnosa do šole in učenja pri učencih od začetka do konca šolskega leta ter od nižjih do višjih razredov osnovne šole.

To, da nismo ugotovili pozitivnih sprememb pri vseh učencih, ne pomeni nujno, da teh sprememb sploh ni. Možno je, da jih z našimi načini ugotavljanja nismo uspeli zaznati. Ob tem se postavlja tudi vprašanje ali je z vprašalniki sploh mogoče dovolj veljavno ugotavljati tako kompleksen pojav kot je motivacija.

Na podlagi opisanih ugotovitev lahko ocenimo učinkovitost našega programa strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na eksperimentalni šoli.

Ugotovili smo, da so bili udeleženci našega programa zadovoljni, da je prišlo v njihovem razmišljanju do nekaterih pozitivnih premikov, tudi do višje stopnje osveščenosti o lastnih potrebah po strokovnem izobraževanju.

Seveda zadovoljstvo udeležencev ne zadošča za sklep, da je bil program učinkovit.

Poleg objektivnih sprememb, ki smo jih ugotovili in bi jih po naših rezultatih lahko pripisali delovanju programa, je prav, da se vprašamo po učinkih na treh ravneh, kakor jih omenja Sadler (1984):

- na ravni ponotranjenja principov in idej programa,
- na ravni uporabe, izvajanja in uvajanja idej,
- na ravni razširjanja, prenašanja idej na sodelavce.

Objektivne spremembe potrjujejo drugo raven: prišlo je do udejanjanja nekaterih idej programa pri delu učiteljev v razredu.

Če govorimo o ožji skupini učiteljev, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije, lahko domnevamo, da je prišlo pri njih tudi do določene stopnje ponotranjenja idej programa. Stopnje ponotranjenja sicer nismo ugotavljali, vendar nas k takemu sklepu navajajo nekatere spremembe v odgovorih na vprašalniku stališč (npr. bolj prožna in strpna stališča o disciplini v šoli), bolj jasno oblikovane potrebe po strokovnem izobraževanju, ne nazadnje tudi kvalitativna analiza odgovorov v vprašalniku zadovoljstva in odgovorov v semantičnem diferencialu.

Najmanj vemo o tretji ravni sprememb, o ravni razširjanja idej na sodelavce. Na šoli za to ni bilo potrebe, saj so bili v del programa vključeni vsi učitelji. O razširjanju idej zunaj šole nimamo podatkov.

Dodatna utemeljitev za oceno, da je bil program uspešen, je neselekcioniranost skupine, ki je bila vključena v program. Ožjo skupina učiteljev, pri katerih smo opazovali razredno interakcijo, so namreč predstavljali vsi učitelji, ki so na tej šoli poučevali v izbranih razredih in na izbrani stopnji. Torej ni moglo priti do predhodne samoselekcije, ki bi zaradi večje naklonjenosti programu že zagotavljala večje učinke.

Način presojanja učinkovitosti je tudi primerjava z drugimi poznanimi programi. Ob primerjavi ugotavljamo nekatere bistvene razlike, slabosti in morebitne prednosti.

Spremembe v stališčih in razredni interakciji, ki jih pripisujemo programu, sicer težko primerjamo z učinki poznanih programov, ker so med našim in drugimi programi bistvene razlike. Razlike so največje v trajanju programov, v specifični usmerjenosti večine programov, v času in načinu evalvacije.

- Večina poznanih programov so bili v bistvu intenzivni treningi posameznih učnih spretnosti.

Naš program smo sicer imenovali eksperimentalni, vendar ni bil eksperiment v pravem pomenu besede, šlo je za dopolnjeno in bolj sistematično obliko strokovnega izpopolnjevanja, ki je pogosta tudi na drugih šolah.

Program je potekal v naravnih pogojih, v normalnih časovnih okvirih, z njim nismo urili nobene posebne učne spretnosti.

- Pri večini uspešnih programov (obravnavali smo jih v teoretičnem delu), so se pri ugotavljanju sprememb zadovoljili s spremembami v stališčih ali v razredni interakciji. Največkrat je šlo za samooceno uspešnosti. Le v redkih programih so preverjali tudi učinke pri učencih. Kremerjeva in Perlberg (1979) poročata o učinkih pri učencih, vendar na podlagi opazovanja učencev v razredni interakciji (pogostost in kognitivna stopnja vprašanj, ki jih postavljajo, pogostost pobud).

Poročila navajajo dokaj specifične učinke pri učencih ali pa poročajo o spremembah v znanju. Ugotavljanje nekognitivnih učinkov je redko in se navadno omeji na mnenje učencev o določeni obliki razredne interakcije, ki je bila vsebina programa.

- Naš program je v bistvu razpadel na dva dela: en del so bila klasična predavanja kot pedagoške konference (za vse učitelje). Od pogojev šolskega programa sta bila pri tem delu izpolnjena le pogoj prilagojenosti vsebin potrebam učiteljev ter izvajanje na šoli.

Drugi del je obsegal dve temi (analiza opazovanj razredne interakcije in uspešni načini dela z učenci), bil je namenjen pretežno razrednim učiteljem in učiteljcem, ki so bili vključeni v opazovanje razredne interakcije. To so bili seminarji, skupine so bile manjše, homogene, več je bilo aktivnega sodelovanja učiteljev, čeprav nismo dosegli ravni pedagoških delavnic.

Rezultati opozarjajo na večjo učinkovitost drugega dela in s tem dokazujejo pravilnost tez o pogojih, ki so potrebni za učinkovito spreminjanje stališč in ravnanja učiteljev.

Ob razlikah med programom, ki smo ga izvedli in tistimi, ki jih poznamo iz literature se vprašamo, katere od razlik pomenijo pomanjkljivost in katere morda prednost.

- Naravna situacija (običajen čas in prostor) pomeni prednost, saj je zato mogoče podoben program izvesti na katerikoli šoli.
- Naravna situacija je pomenila tudi časovno razdrobljenost, kar je glede moči za spreminjanje slabost našega programa.

- Klasični del programa v obliki predavanj za vse učitelje je zagotovo slabost, saj so znane ugotovitve o tem, da te oblike niso dovolj učinkovite. Na šolah pa so zelo zaželeni, verjetno zaradi enostavnosti izvedbe. Če je šola plačnik, so te oblike tudi najbolj poceni. Vendar ne smemo zanemariti prednosti teh predavanj: vsi učitelji so hkrati obveščeni o določenih stališčih in usmeritvah, kar pomeni večjo verjetnost enotnega delovanja tam, kjer je to potrebno (npr. pri preverjanju in ocenjevanju znanja).
- S tem, ko smo vsebino in izvedbo programa v precejšnjem delu podredili željam in potrebam šole in učiteljev, smo se odpovedali usmerjenosti na strogo določen cilj. Naš program je le v manjši meri sledil "od zunaj" postavljenim ciljem po spreminjanju točno določenih stališč ali oblik vedenja.
- Značilnosti naravne situacije sicer pomenijo določeno prednost, vendar pri tem ne moremo kontrolirati vseh pogojev, ki poleg programa vplivajo (pozitivno ali negativno) na učinke.
- Ugotavljanje učinkov pri učencih je nedvomno pozitivna stran naše raziskave, čeprav teh učinkov statistično nismo uspeli dokazati.

Na podlagi ugotovitev lahko podamo še nekatere usmeritve za nadaljnje raziskovalno delo.

Raziskava je opozorila na nekatere nove probleme, ki bi jim morali nameniti posebne raziskave (npr. upadanje motivacije za učenje pri učencih v času šolanja).

V zvezi s proučevanjem našega problema pa je raziskava opozorila na nekatere pomanjkljivosti, ki bi jih bilo potrebno odpraviti, nedokazane predpostavke pa preveriti z novimi raziskavami.

1. Za bolj zanesljivo ugotavljanje možnosti spreminjanja bi bilo smotno zasnovati bolj izrazito dvodelno raziskavo: v prvem delu bi morali ugotoviti, kateri dejavniki pri učiteljih in katere značilnosti razredne interakcije v največji meri vplivajo (pozitivno ali negativno) na učence, na njihovo motivacijo, odnos do šole in kvaliteto znanja. V drugem delu pa bi te dejavnike bolj poudarjeno vključili v program.
2. Za večjo veljavnost rezultatov bi bilo potrebno še nadalje izpopolniti uporabljeni instrumentarij.
3. Nujno bi bilo preoblikovati opazovalni sistem tako, da bi zajeli nekatere sestavine, ki so v klasični Flandersovi shemi zanemarjene. Tako bi morali razlikovati pritrditev odgovoru od

pohvale, tišino pri čakanju na odgovore od drugih pojavov tišine pri pouku, posvetiti več pozornosti komunikaciji med učenci. Vključiti bi morali nekaj dodatnih sestavin, s katerimi bi presojali spremembe v iniciativni komunikaciji učencev.

4. Pri oblikovanju programa bi bilo smotno izbrati manj vsebin in s tem doseči večjo intenzivnost in poglobljenost izpopolnjevanja.
5. Glede na ugotovljene razlike med učenci različnih stopenj bi moral biti program tudi bolj diferenciran za učitelje različnih stopenj (prvi in drugi razred, tretji in četrti razred, peti razred bi potreboval posebno pozornost zaradi prehoda na predmetni pouk itd.).
6. Da bi dosegli večjo učinkovitost programov strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, ki bi prispevali k resničnemu izboljšanju pedagoškega dela na šolah, bi moral biti program intenzivnejši ne samo po oblikah, ampak tudi po trajanju. Smiselno bi bilo vključiti več elementov akcijskega raziskovanja.

Menim, da bi z našim programom, če bi ga lahko na eksperimentalni šoli z nekoliko večjo intenzivnostjo nadaljevali še eno šolsko leto, dosegli pozitivne spremembe ne samo pri učiteljih, ampak bi se učinki pokazali tudi pri učencih. Pozitivne izkušnje, ki bi jih učenci doživljali v daljšem obdobju, bi tudi pri njih povzročile spremembo vedenja, to pa bi bila dodatna okrepitev za utrditev novih stališč in novih oblik vedenja pri učiteljih.

Seveda pa programi izpopolnjevanja sami ne morejo spremeniti splošnih vrednot, ki prevladujejo v družbi in povzročajo nizko vrednotenje šole in učenja pri učencih.

Glede spreminjanja prakse namreč učiteljeve vloge ne smemo podcenjevati, vendar tudi ne precenjevati. Isto načelo velja tudi za pomen učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč, ki nedvomno vplivajo na njegovo delo, vendar je učitelj tudi racionalno bitje, ki ga pri delu vodita tudi razum in znanje. Večinoma zavestno oblikuje vzgojno-izobraževalne situacije, pri tem izhaja pretežno iz znanja, izkušenj in vzorcev. Če vsega tega ni dovolj, bo njegovo delo bolj pod vplivom nezavednega, tudi pod vplivom prepričanj, stališč in predsodkov.

V želji po spreminjanju stališč in prakse učiteljev tudi ne smemo pozabiti na to, da je verjetno kar nekaj učiteljev, ki v resnici ne želijo spreminjati svojih stališč in svoje prakse. Ti učitelji so prepričani, da je najprej potrebno spremeniti sistem (zakone, pravilnike, učne načrte, način financiranja). Podzavestno upajo, da bo to samo od sebe pomenilo tudi že izboljšave v njihovem delu.

Ob upoštevanju tega postanejo stališča in prepričanja učiteljev spet nadvse pomembna: če smo uspeli oblikovati pozitivna stališča o nujnosti izobraževanja in spreminjanja, smo naredili pomemben korak k spremembam. Do bistvenih sprememb v praksi bo prišlo, ko bo učitelj ponotranjil stališče, da je on sam nosilec sprememb.

5.000 LITERATURA

5.000 UPORABLJENA IN CITIRANA LITERATURA⁵³

- ALEXANDER, R. J. (1984), Primary Teaching, Holt, Rinehart and Winston, London
- ANDERSON, C. S. (1982), The search For School Climate: A Review of the Research, R E R, Vol. 52, No. 3, 368-420
- ANDERSON, L.W. (1984), ed., Time and School Learning, Crom Helm, London
- ARONSON, E., BRIDGEMAN, D.L. and GEFNER, R. (1978), The Effects of a Cooperative Classroom Structure on Student Behaviour and Attitudes, v BAR-TAL, D. and SAXE, L. (ed): Social Psychology of Education, Hemisphere Publishing Corporation, London, 257-270
- BAKOVLJEV, M. (1982), Misaona aktivizacija učenika u nastavi, Prosveta Beograd
- BAR-TAL, D. (1978), Social Outcomes of the Schooling Process and Their Taxonomy, v: BAR-TAL, D. and SAXE, L. (ed.), Social Psychology of Education, Hemisphere Publishing Corporation, London, 149-162
- BATES, J.A. (1979), Extrinsic Reward and Intrinsic Motivation: A Review with Implications for the Classroom, R E R, Vol. 49, No. 4, 557-576
- BEČAJ, Janez (1985), Dober učitelj - nedosegljiv ideal, SP, Vol. 36, no. 7-8, 318-321
- BENNETT, S. N. (1987), Recent Research on Teaching - Learning Processes in Classroom Settings, v: Learning and Instruction, Vol.1, Ed. by Eric De Corte et al., Pergamon Press, 201-216
- BERCE, D. in MARINKOVIĆ, D. (1983), Vpliv učiteljevih stališč na učenčevo ustvarjalnost, diplomska naloga, FF v Ljubljani, Oddelek za psihologijo
- van den BERGHE, G. and van der REE, B. (1983), The Clover-leaf Model, v: Issues in the Inservice Training of Teachers, ed. G.Chadwick, ATEE, Brussels, 24-28
- BERKEŠ, L. (1978), Problem motivisanosti i selekcija za nastavnički poziv, v: Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika, Sipozijum Sombor, 33-42
- BEZAK, M. (1988), Povezanost učne motivacije s spolom, starostjo in učnim uspehom učencev v osnovni šoli, diplomska naloga, FF v Ljubljani, Oddelek za psihologijo

⁵³ Kratice za največkrat citirane revije:

J.E.Psych. - Journal of Educational Psychology

J E T - Journal of Education for Teaching

R E R - Review of Educational Research

S P - Sodobna pedagogika

V I Z - Vzgoja in izobraževanje

BIDDLE, B. J. and ANDERSON, D. S. (1986), Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTRICK, M. C., Macmillan Publishing Co., New York, 230-254

BOEIJE, H. and DOLLE-WILLEMSEN, D. (1985), A Workshop Approach to Evaluation, Employed with Inservice Teachers, v: Teacher Education and the Changing School, ed. Buchberger, F. and Seel, H., ATEE, Brussels, Linz, 192-206

BOEIJE, H. (1986), The interview as a research instrument for the teacher, v: Report of the permanent working group on INSET in the ATEE, Toulouse, 16-19

BRAJŠA, P. (1978), Splošna psihodinamika samoupravnega vedenja, Delavska enotnost, Ljubljana

BRATANIĆ-VUKELIĆ, M. (1978), Osposobljavanje nastavnika i analiza interakcija u nastavnom procesu, v: Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika, Sipozijum Sombor, 507-514

BRATANIĆ, M. (1988), Socialna reverzibilnost v razredni komunikaciji, VIZ, Vol. 19, No. 2, 12-17

BROPHY, J. E. (1978), Interactions between Learner Characteristics and Optimal Instruction, v: BAR-TAL, D. and SAXE, L. (ed.), Social Psychology of Education, Hemisphere Publishing Corporation, London, 135-148

BROPHY, J. E. (1979), Teacher Behavior and Its Effects, J. E. Psych. Vol. 71, No. 6, 733-750

BROPHY, J. E. and GOOD, Th. L. (1986), Teacher Behavior and Student Achievement, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTRICK, M. C., Macmillan Publishing Co., New York, 328-375

BÜNDER, W. (1983), Institutionalised inservice teacher training for teachers of the natural sciences, v: Issues in the Inservice Training of Teachers, ed. G.Chadwick, ATEE, Brussels, 152-177

CALDERHEAD, J. (1984), Teachers' Classroom Decision-Making, Holt, Rinehart and Winston, London

CAMPBELL, R. J. (1981), Knowledge, control and in-service education and training for teachers, J E T, Vol. 7, No. 2, 149-163

CAMPBELL, R. J. (1982), Some aspects of INSET and subsequent curriculum change: a case study and discussion, J E T, Vol. 8, No. 3, 203-222

CAZDEN, B. C. (1986), Classroom Discourse, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTRICK, M.C., Macmillan Publishing Co., New York, 432-463

CHADWICK, G. (1983), The effectiveness of In-Service, v: Issues in the Inservice Training of Teachers, ed. G.Chadwick, ATEE, Brussels, 29-39

CHADWICK, G., EVANS, K., OUDKERK-POOL, T. (1985), Teacher education and the changing school - the role of in-service education, v: Teacher Education and the Changing School, ed. Buchberger, F. and Seel, H., ATEE, Brussels, Linz, 182-191

CHÁVEZ - CHÁVEZ, R. (1984), The Use of High-Inference Measures to Study Classroom Climates: A Review, R E R, Vol. 54, No. 2, 237-261

CLARK, C. M. and PETERSON, P. L., Teachers' Thought Processes, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTRICK, M. C., Macmillan Publishing Co., New York, 255-296

COHEN, L. and MANION, L. (1983), A Guide to Teaching Practice, Second edition, Methuen, London and New York

CORPORAL, A. H. (1986), Shared Dimensions of First Year Student Teachers' Cognitions Concerning "Good Teaching", paper presented on the ATEE Conference, Toulouse

COWAN, G. (1984), What makes a good primary school teacher? An analysis of simulated references written by seventy deputy headteachers, J E T, Vol. 10, No. 3, 256-258

CROPLEY, A.J. (1981), Lifelong learning: a rationale for teacher training, J E T, Vol. 7, No. 1, 57-69

CVIIĆ, Z. (1980), Motivacija učenika u samoupravnoj školi, Otokar Keršovani, Rijeka

ČAMPA, V. (1980), Kako stališča učiteljev vplivajo na odnose v razredu, diplomska naloga, FF v Ljubljani, PZE za pedagogiko

DARLING-HAMMOND, L., WISE, A. E. and PEASE, S. R. (1983), Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature, R E R, Vol. 53, No. 3, 285-328

----- Demands and Expectations of Today's Teachers: Their Implications for the Context of Teacher Education, CER/TE 88.12, Paper for International Conference on Teacher Training for Basic Education, Novi Sad, Jugoslavija, 1988

DOCKING, R.A.(1985), Changing teacher pupil control ideology and teacher anxiety, J E T, Vol.11, No.1, 63-67

DOLLE-WILLEMSEN, D.E. and BOEIJE, H. (1988), Experiences with Inservice Courses Evaluation, Paper presented on ATEE Conference, Barcelona

DOYLE, W. (1986), Classroom Organization and Management, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTRICK, M.C., Macmillan Publishing Co., New York, 392-431

EDWARDS, A. L. (1957), Techniques of Attitude Scale Construction, Appleton-Century Crafts/NC, New York

- ENGELS, N. (1988), Teachers' need for permanent education, paper presented on ATEE Conference, Barcelona
- ENZINGER, H. (1983), Junge Pflichtschullehrer, Padagogischer Verlag Eugen Ketterl, Beitrage zur Padagogische Pscychologie, No. 640-645, Wien
- ERDLE, S., MURRAY, H.G. and RUSHTON, J.P. (1985), Personality, Classroom Behavior and Student ratings of College Teaching Effectiveness: A Path Analysis, J. E.Psych., Vol. 77, No. 4, 394-407
- ERICKSON, F. (1986), Qualitative Methods in Research on Teaching, v:Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTROCK, M.C., Macmillan Publishing Co., New York, 119-161
- ERNEST, P. (1989), The Knowledge, Beiefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: A Model, J E T, Vol. 15, No. 1, 13-34
- EVANS, T.K., MOUNTFORD, B. and SMITH, J. (1986), Evaluating a Course on Evaluation, v: Report of the permanent working group on INSET in the ATEE, Toulouse, 37- 48
- EVERTSON, C.M. and GREEN, J.L. (1986), Observation as Inquiry and Method, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTROCK, M.C., Macmillan Publishing Co., New York, 162-213
- FEIMAN-NEMSER, Sh.and FLODEN, R.E. (1986), The Cultures of Teaching, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTROCK, M.C., Macmillan Publishing Co., New York, 505-526
- FINN, J.D. (1972), Expectations and the educational environment, R E R, Vol. 42, No. 3, 387-410
- FLANDERS, N.A. (1968), Interaction Analylsis and Inservice Training, v: Morrison and McIntyre (ed.), The Social Psychology of Teaching, Penguin Education, 63-74
- FLANDERS, N. A. (1972), Neki odnosi izme|u nastavničkog uticaja, učeničkih stavova i uspjeha, v: Biddle, B.J.in Ellena, W.J. (ed), Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika, (prevod), Svjetlost Sarajevo, 201-231
- FOLDBERG, E., NENTWIG, P., BOEIJE, H., CHADWICK, G. F. (1986), Evaluation model of INSET courses, Report of the permanent working group on INSET, ATEE, Toulouse
- FURMAN, A. (1989), Teaching Styles: their Influence on Classroom Climate, The Pedagogical and Psychological Research Institute, Bratislava, tipkopolis, 15 strani
- GAGE and BERLINER (1979), Padagogische Psychologie, Band 1, Urban & Schwarzenberg, München
- GAZZANIGA, M. S. (1985), The Social Brain, Basic Books, Inc. Publichers, New York

GHORY, W. J. (1984), Breakthroughs and Breakdowns: A case Study of the Implementation of the Stallings Effective Teaching Practices Training Programme, v: Time and School Learning, Anderson, L.W.(ed), Croom Helm, London, 228-252

GILLY, M. (1987), Institutional Roles, Partners' Representations and Attitudes in Educational Interactions, v: Learning and Instruction, Vol. 1, Ed.by Eric de Corte et al., Pergamon Press, 229-238

GLIESSMAN, D. H. (1987), Changing Complex Teaching Skills, J E T, Vol. 31, No. 3, 267-276

GOOD, Th. L. and BROPHY, J. E. (1986), School Effects, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTRICK, M. C., Macmillan Publishing Co., New York, 570-604

GOODMAN, J. (1987), Factors Becoming a Proactive Elementary School Teacher: a preliminary study of selected novices, J E T, Vol. 13, No. 3, 207-229

GOODMAN, J. (1988), Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A study of Preservice Teachers' Professional Perspectives, Teaching and Teacher Education, Vol. 4, No. 2, 121-137

GORDON, Th.(1983), Trening večje učinkovitosti za učitelje, priredil J.Bečaj, Svetovalni center, Ljubljana

GUILFORD, J. P. (1968), Osnovi psihološke i pedagoške statistike, Savremena administracija, Beograd

HALL, V. C, HOWE, A., MERKEL, S. and LEDERMAN, N. (1986), Behavior, Motivation and Achievement in Desegregated Junior High School Science Classes, J.E.Psych., vol. 78, No. 2, 108-115

HARGREAVES, J. and GREY, S. (1983), Changing teaches' practice: innovation and ideology in a part-time B.Ed. course, J E T, Vol. 9, No. 2, 161-183

HARVEY, O.J. et al. (1968), Teachers Beliefs, Classroom Athmosphere and Student Behaviour, v: Morrison and McIntyre, The Social Psychology of Teaching, Penguin Ed., 215-229

HATTON, E. J. (1985), Team teaching and teacher orientation to work: implication for the preservice and inservice preparation of teachers, J E T, Vol. 11, No. 3, 228-244

HENDERSON, E. S. (1979), The concept of school-focused inservice education and training, British Journal of Teacher Education, Vol. 5, No. 1, 17-26

HERMANS, J. J., CRETON, H. A., HOOYMAYERS, H. P. (1986), Teachers' demotivation, some characteristics of the student-teacher relationship, Paper presented on ATEE Conference, Toulouse

HERMANS, J. J., CRETON, H. A., WUBBELS, Th. (1988), Interactional Teacher Behavior in the Classroom, Paper presented on ATEE Conference, Barcelona

HINES, C. V., CRUICKSHANK, D. R. and KENNEDY, J. J. (1985), Teacher Clarity and Its Relationship to Student Achievement and Satisfaction, *American Educational Research Journal*, Vol. 22, No. 1, 87-99

HINTON, R. A. L. (1985), The observation schedule in primary school science classes, *JET*, Vol. 11, No. 3, 290-294

HOGBEN, D., LAWSON, J. M. (1983), Attitudes of secondary school teacher trainees and their practice teaching supervisors, *J E T*, Vol. 9, No. 3, 249-263

HOGBEN, D., LAWSON, J. M.(1984), Trainee and beginning teacher attitude stability and change: four case studies, *J E T*, Vol. 10, No. 2, 135-153

HOGGE, R. D. and LUCE, S. (1979), Predicting Academic Achievement from Classroom Behavior, *R E R*, Vol. 49, No. 3, 479-496

HOGGE, R. D. (1985), The validity of Direct Observation Measures of Pupil Classroom Behavior, *R E R*, Vol. 55, No. 4, 469-483

HOOK, C. M. and ROSENSHINE, B.V.(1979), Accuracy of Teacher Reports of Their Classroom Behavior, *R E R*, Vol. 49, No. 1, 1-12

HOVLAND, C. I. (1966), Reconciling Conflicting Results Derived from Experimental and Survey Studies of Attitude Change, v: Attitudes, Selected Readings, Ed.by M.Jahoda and N.Warren, Penguin Books, 287-302

HOVLAND, C. I., JANIS, I. L. and KELLEY, H. H. (1966), A Summary of Experimental Studies of Opinion Change, v: Attitudes, Selected Readings, Ed.by M.Jahoda and N.Warren, Penguin Books, 139-149

HOWARD, G. S., CONWAY, C. G. and MAXWELL, S. E. (1985), Construct Validity of Measures of College Teaching Effectiveness, *J. E. Psych.*, Vol. 77, No. 2, 187-196

van HUNEN, W. H. (1986), Describing Teacher Cognition with the REPGRID; Some Results, Paper presented on ATEE Conference, Toulouse

IVIĆ I. (1985), Šolo reformiramo, toda kaj je z učenci, *Komunist*, 15.feb.1985, stran 15

JANIS, J. L. and KING, B. T., (1966), The Influence of Role-Playing on Opinion Change, v: Attitudes, Selected Readings, Ed.by M.Jahoda and N.Warren, Penguin Books, 225-239

JELENC, Z. (1986), Ambivalentnost odraslega kot učenca, *SP*, Vol. 37, No. 3-4, 180-184

JOHNSON, D.W and AHLGREN, A.(1976 a), Relationship Between Student Attitudes about Cooperation and Competition and Attitudes Toward Schooling, *J.E. Psych.*, Vol. 68, No. 1 92-102

JOHNSON, D. W. JOHNSON, R. T., JOHNSON, J. and ANDERSON, D. (1976 b), Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on Student Prosocial Behavior, Attitudes Toward Learning, and Achievement, *J.E.Psych.*, Vol. 68, No. 4, 446-452

JOHNSON, D. W. (1978), Conflict Management in the School and Classroom, v: BAR-TAL, D. and SAXE, L. (ed.), *Social Psychology of Education*, Hemisphere Publishing Corporation, London, 299-322

JOYCE, B., WEIL, M. (1986), *Models of Teaching*, Third Edition, Prentice-Hall International Editions

JUSTIN, J. (1984), Interakcijska analiza v pedagoškem raziskovanju, *SP*, Vol. 35, No. 3-4, 98-112

KEINY, S. and WEISS, T (1986), A Case-Study of a School-based Curriculum Development as a Model of INSET, *J E T*, Vol. 12, No. 2, 155-162

KEINY, S. and DREYFUS, A. (1989), Teachers' Self-reflection as a Prerequisite to their Professional Development, *J E T*, Vol. 15, No. 1, 53-63

KELMAN, H. C. (1966), Three Processes of Social Influence Attitudes, v: *Attitudes, Selected Readings*, Ed.by M.Jahoda and N.Warren, Penguin Books, 151-161

KINICKI, A. J. SCHRIESHEIM, Ch. A. (1978), Teachers as Leaders: A Moderator Variable Approach, *J.E.Psych.*, Vol. 70, No. 5, 928-935

KLAUSMEIR, H. J. and RIPPLE, R. E. (1971), *Learning and Human Abilities*, Part II., Harper-Row, New York, 241-302

KRAJNC, A.(1987), Motivacija odraslih za isobraževanje, *SP*, Vol. 38, No. 1-2, 83-95

KREMER, L. (1978), Teachers' Attitudes Toward Educational Goals as Reflected in Classroom behavior, *J. E. Psych.*, Vol. 70, No. 6, 993-997

KREMER, L. and PERLBERG, A. (1979), Training of teachers in strategies that develop independent learning skills in their pupils, *British Journal of Teacher Education*, Vol. 5, No. 1, 35-47

KYRIACOU, C. (1985), Conceptualising Research on Effective Teaching, *British Journal of Ed.Psych.*, Vol. 55, June, 148-155

LAMOVEC, T. (1986), Psihologija motivacije, Filozofska fakulteta, Univerza EK v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

LAMOVEC, T. (1988), Priročnik za psihologijo motivacije in emocij, Filozofska fakulteta, Univerza EK v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

LANCY, D. F. (1978), The Classroom as Phenomen, v: BAR-TAL, D. and SAXE, L. (ed.), *Social Psychology of Education*, Hemisphere Publishing Corporation, London, 11-132

LANIER, J. E. and LITTLE, J. W.: Research on Teacher Education, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTROCK, M. C., Macmillan Publishing Co., New York, 527-569

LEWIS, R. and LOVEGROVE, M. (1984), Teachers' classroom control procedures: are student' preferences being met? J E T, Vol. 10, No. 2, 97-105

LINDOP, C. (1985), Evaluating effectiveness in teacher education, J E T, Vol. 11, No. 2, 165-176

LINN, R.L.(1986), Quantitative Methods in Research on Teaching, v: Handbook of Research on teaching, Third Edition, Edited by WITTROCK, M.C., Macmillan Publishing Co., New York, 92-118

LOVEGROVE, M.N. and LEWIS, R.(1982), Classroom-control procedures used by relationship-centered teachers, J E T, Vol. 8, No. 1, 55-56

LYNCH, J. and BURNS, B. (1984), Non-attenders at INSET functions: some comparisons with attenders, J E T, Vol. 10. No. 2, 164-177

MAEHR, M. L. (1978), Sociocultural Origins of Achievement Motivation, v: BAR-TAL, D. and SAXE, L. (ed.), Social Psychology of Education, Hemisphere Publishing Corporation, London, 205-226

MANDIĆ, P. TANACKOVIĆ, S. in TANACKOVIĆ, D. (1984), Učeničeva slika o sebi i vaspitni rad u školi, Svijetlost Sarajevo i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

MARENTIČ-POŽARNIK, B. (1975), Metoda analize razredne interakcije in njen prispevek k oblikovanju uspešnega učitelja, SP, Vol. 26, No. 3-4, 82-93

MARENTIČ-POŽARNIK, B. (1980), Kaj nam razkriva sistematično opazovanje razredne interakcije? V I Z, Vol. 11, No. 6. 15-24

MARENTIČ-POŽARNIK, B. (1981), Eksperimentalno preverjanje učinkovitosti mikropouka pri razvijanju spretnosti spraševanja, SP, Vol. 32, No. 7-8, 354-368

MARENTIČ-POŽARNIK, B. (1984), Akcijsko raziskovanje - možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja, V I Z, Vol. 15, No. 6, 8-15

MARENTIČ-POŽARNIK, B. (1985), Modernizacija metod izobraževanja pedagoških delavcev (elaborat), Pedagoški inštitut pri Univerzi EK, Ljubljana

MARENTIČ-POŽARNIK, B. (1987), Nova pota v izobraževanju učiteljev, Državna založba Slovenija, Ljubljana

MARENTIČ-POŽARNIK, B. (1988), "V znanje" ali "v učitelja in šole" usmerjeno dopolnilno izobraževanje - primerjava dveh modelov, V I Z, Vol. 19, No. 1, 3-15

MARENTIČ-POŽARNIK, B. (1989), Znanstvena ali pedagoška univerza?, Prosvetni delavec, letnik XL, št. 12, 1-2

MEGARRY, J. (1981), Simulations, games and the professional education of teachers, JET, Vol. 7, No. 1, 25-39

MERRETT, F. and WHELDALL, K. (1982), Does teaching student teachers about behaviour modification techniques improve their teaching performance in the classroom? JET, Vol. 8, No. 1, 67-75

MITMAN, A. L. (1985), Teachers' Differential Behavior Toward Higher and Lower Achieving Students and Its Relation to Selected Teacher Characteristics, J. E. Psych., Vol. 77, No. 2, 149-161

MORGAN, M. (1984), Reward - Induced Decrements and Increments in Intrinsic Motivation, R E R, Vol. 54, No. 1, 5-30

MORTIMORE, P. and MORTIMORE, J. (1989), School-focused In-service Training in England and Wales: the challenge to higher education, J E T, Vol. 15, No. 2, 133-139

MULCAHY, D. G. and CORK, J. (1985), The Idea of Teacher Effectiveness and its Implications for Teacher Education, v: Teacher Education and the Changing School, ed. Buchberger, F. and Seel, H., ATEE, Brussels / Linz, 36-49

NAFPAKITIS, M., MAYER, G.R., BUTTERWORTH, T. (1985), Natural Rates of Teacher Approval and Disapproval and Their Relation to Student Behavior in Intermediate School Classrooms, J.Ed.Psych., Vol. 77, No. 3, 362-367

NEILL, S.R.St.J.(1986), Children's Reported Responses to Teachers' Non-verbal Signals: a pilot study, J E T, Vol. 12, No. 1, 53-63

NENTWIG, P., BUNDER, W., LAUTERBACH, R. (1986), The evaluation of INSET courses (The model and case studies), Report of the permanent working group on INSET in the ATEE, Toulouse

NENTWIG, P. (1988), Evaluation in in-service education of teachers, A survey of a case study collection, Paper presented on ATEE Conference, Barcelona

OLDROYD, D. and TILLER.T. (1987), Change from Within: an account of school-based collaborative action research in an English secondary school, JET, Vol. 13, No. 1, 13-27

OUDKERK, P.T. (1986), Inservice training of teacher educators, focused on the new curriculum of teacher training, v: Report of the permanent working group on INSET in the ATEE, Toulouse

OWENS, L. (1983), With others, against others and on your own: the learning preferences of teachers, J E T, Vol. 9, No. 2, 129-149

PARKER, W. C. and GEHRKE, N. J. (1986), Learning Activities and Teachers' Decisionmaking: Some Grounded Hypotheses, American Educational Research Journal, Vol. 23, No. 2, 227-242

- PEČJAK, V. (1975), Psihologija spoznavanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana
- PEDIČEK, F.(1988), Strokovno nazivna členitev pedagoškega poklica, VIZ, Vol. 19, No. 1, 22-28
- PERLBERG, A., KREMER, L. and LEWIS, R. (1979), Towards new teacher education models, British Journal of Teacher Education, Vol. 5, No. 3, 263-281
- PERŠIČ, B. (1965), Grafična oblika semantičnega diferenciala kot metoda za merjenje stališč, Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta v Ljubljani
- PETERS, J. J. (1986), The Development of Teacher Behavior: a balance between cognition and complexity, Paper presented on ATEE Conference, Toulouse
- PETZ, B. (1985), Osnovne statističke metode za nematematičare, drugo izdanje, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb
- PRICK, L.G.M., HANTELMANN, B. (1986), Job satisfaction and stress among teachers - A comparative study, Paper presented on ATEE Conference, Toulouse
- PRICK, L. G. M., van der HORST, B. (1988), Career development training for teachers, Paper presented on ATEE Conference, Barcelona
- PUTNAM, J.G. (1985), Applications of classroom management research findings, JET, Vol. 11, No. 2, 145-164
- RAZDEVŠEK-PUČKO, C. (1983); Vpliv nekaterih psiholoških in socialno-ekonomskih dejavnikov na študijski uspeh, trajanje študija in poklicno uspešnost študentov pedagoške akademije v Ljubljani, Magistrska naloga, Filozofska fakulteta v Ljubljani, Oddelek za psihologijo
- RAZDEVŠEK-PUČKO, C. (1986), Učinkovitost dopolnilnega izobraževanja učiteljev, SP, Vol. 37, No. 9-10, 560-565
- RAZDEVŠEK-PUČKO, C. (1988 a), Motivacija učiteljev osnovnih šol za stalno strokovno izpopolnjevanje, Posvet ob 30-letnici enotne osnovne šole, zbornik, ZDPD Slovenije, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 507-517
- RAZDEVŠEK-PUČKO, C. (1988 b), Uporaba semantičnega diferenciala za ugotavljanje odnosa učencev 3.do 7. razreda OŠ do šole, učenja, ocen in učiteljev, Posvetovanje psihologov Slovenije, Radenci
- van der REE, B. (1983), Schoolteam-based needs assesment: a minded area ? v: Issues in the Inservice Training of Teachers, ed. by G.Chadwick, ATEE, Brussels, 10-23
- REICH, B. and ADCOCK, C. (1978), Vrednosti, stavovi i promena ponašanja, NOLIT, Beograd
- ROEDIGER, H. L., RUSHTON, J. P., CAPALDI, E. D., PARIS, S. G. (1964), "Psychology", Little Brown and Co., Boston

ROSENSHINE, B. and BERLINER, D.C. (1978), Academic engaged time, B. J. of Teacher Education, Vol. 4, No. 1, 3-16

ROSENSHINE, B. and FÜRST, N. (1973), The Use of Direct Observation to Study Teaching, v: Second Handbook of Research on Teaching, ed. by Travers, Rand McNally and Co., Chichago, 122-183

ROT, N. (1983), Osnovi socijalne psihologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, šesta izdaja

RUDDUCK, J. (1985), Teacher research and research-based teacher education, JET, Vol. 11, No. 3, 281-289

RYANS, D. G. (1972), Istraživanje nastavnikovog ponašanja u kontekstu studije karakteristike nastavnika, v: Biddle, B. J. and Ellena, W.J. (ed.), Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika, prevod, Svjetlost Sarajevo, 80-114

SADLER, D. R. (1984), Follow-up evaluation of an inservice programme based on action research: some methodological issues, J E T, Vol. 10, No. 3, 209-218

SAGADIN, J. (1979), Osnovne statistične metode za pedagoge, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, PZE za pedagogiko,

SAGADIN, J. (1985), Stakov evalvacijski model, SP, Vol. 36, No. 9-10, 408-414

SAGADIN, J. (1986, a), Stufflebeamov model evalvacije, SP, Vol. 37, No. 1-2, 80-88

SAGADIN, J. (1986, b), Glassov model evalvacije, SP, Vol. 37, No. 3-4, 145-149

SAGADIN, J. (1987, a, b), Evalvacijski model Lewyja in sodelavcev, SP, Vol. 38, No. 3-4, 130-143, No. 5-6, 246-257

SANFORD, R. N. (1966), The Genesis of Authoritarianism, v: Attitudes, Selected Readings, Ed.by M.Jahoda and N.Warren, Penguin Books, 109-115

SCHMUCK, R.A. (1978), Applications of Social Psychology to Classroom Life, v: BARTAL, D. and SAXE, L. (ed.), Social Psychology of Education, Hemisphere Publishing Corporation, London, 231-254

SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M. and COOK, S.W. (1966), Attitude Scaling, v: Attitudes, Selected Readings, Ed.by M.Jahoda and N.Warren, Penguin Books, 305-323

SHAVELSON, R. J. and STERN, P. (1981), Research on Teachers' Peadgogical Thoughts, Judgements, Decisions and Behavior, R E R, Vol. 51, No. 4 455-498

SHAVELSON, R. J., WEBB, N. M. and BURSTEN, L. (1986), Measurement of Teaching, v: Handbook on Research in Teaching, Third Edition, Ed.by M.C. WITTROCK, Macmillan Publishing Co., New York, 50-91

SHULMAN, L. S. (1986), Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective, v: Handbook on Research in Teaching, Third Edition, Ed. by M. C. WITTRICK, Macmillan Publishing Co., New York, 3-36

----- (1987) Sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja pedagoških delavcev, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana, Gradivo za skupščino PIS za pedagoško usmeritev, 9 strani

SKALAR, M. (1985), Samovrednotenje in učna uspešnost, magistrska naloga, Filozofska fakulteta v Ljubljani, PZE za psihologijo

SMILANSKY, J. (1984), External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress, B.J. of Educ.Psych., Vol. 54, No. 1.(Feb.), 84-92

SMITH, H.A. (1979), Nonverbal Communication in Teaching, R E R, Vol. 49, No. 4, 631-672

SMYTH, W.J. (1981), Research on Classroom management:Studies of Pupil Engaged Learning Time as a Special but Instructive Case, J E T, Vol. 7, No. 2, 127-148

SMYTH, W. J. (1984), Time, Achievement and Teacher Development, v: Time and School Learning, Ed. by L. W. Anderson, Crom Helm, London, 128-142

SORIĆ, B. in PETZ, B. (1989), Koliki postotak znanstvenih otkrića nisu otkrića?, Primijenjena psihologija, 1989/10, 51-57

SPARKS, G.M. (1986), The Effectiveness of Alternative Training Activities in Changing Teacher Practices, American educational Research Journal, Vol. 23, No. 2, 217-225

STEIN, M. K. and WANG, M. C. (1988), Teacher development and school improvement: The process of teacher change, Teaching and Teacher Education, Vol. 4, No. 2, 171-187

STONES, E. (1983), Psychology of Education, Methuen, London

ŠIBER I. (1988), Avtoritarna struktura ličnosti - kritički prikaz istraživanja u jugoslavenskom društvu, Plenarni referat na posvetovanju psihologov SR Slovenije, Radenci (ciklostil, 30 str.)

ŠIREC J.(1984), Sistemska struktura izobraževalne učne storilnosti, SP, Vol. 35, No. 3-4, 122-128

ŠPOLJAR-GERBIZ K. (1975), Nedirektivna nastava - teorija i postupak, Pedagoški rad, 1975/9-10, 474-480

TABACHNICK, B. G. and FIDELL, L. S. (1983), Using Multivariate Statistics, Harper & Row Publishers, New York

TJOSVOLJ, D. (1978), Alternative Organizations for Schools and Classrooms, v: BAR-TAL, D. and SAXE, L. (ed.), Social Psychology of Education, Hemisphere Publishing Corporation, London, 275-294

TIKUNOFF, W. J. et al (1981), Towards a research and development agenda for successful schooling practices, *J E T*, Vol. 7, No. 2, 97-126

----- (1986) Uresničevanje programa in življenja in dela osnovne šole v šolskem letu 1984/85, zavod SR Slovenije za šolstvo, Vzgoja in izobraževanje, PRILOGA 1/86

VODOPIVEC, B. (1988), Epidemiološki vidiki analize kovariančnih struktur, *Anthropos*, IV-V-VI, 46-57

VONK, J. H. C. and SCHRAS, G.A. (1986), From beginning to experienced teacher, Paper presented on ATEE Conference, Toulouse

VREG, F. (1975), Društveno komuniciranje, Centar za informacije i publicitet, Zagreb

WALBERG, H. J. (1986), Syntheses of Research on Teaching, v: Handbook on Research in Teaching, Third Edition, Ed. by M.C. WITTROCK, Macmillan Publishing Co., New York, 214-229

WALLACE, M. (1987), A Historical Review of Action Research: some implications for the education of teachers in their managerial role, *J E T*, Vol. 13, No. 2, 97-115

WHELDALL, K. MERRETT, F. and BORG, M. (1985), The Behavioural Approach to Teaching Package (BATPACK): An Experimental Evaluation, *B. Journal of Educ. Psych.*, Vol. 55, No. 1, 65-75

WILSON, J. D. and MITCHELL, L. (1985), Developing a programme for selecting primary teachers, *J E T*, Vol. 11, No. 3, 264-280

WINER, B. J. (1970), Statistical Principles in Experimental Design, International Student Edition, McGraw Hill and MK Lj.

WITTROCK, M. C. (1986), Students' Thought Processes, v: Handbook on Research in Teaching, Third Edition, Ed. by M.C. WITTROCK, Macmillan Publishing Co., New York, 297-314

WRAGG, E. C. (1976), The Lancaster Study: its implications for teacher training, *B.J. of Teacher Education*, Vol. 2, No. 3, 281-289

WRAGG, E. C. (1984), ed., Classroom Teaching Skills, Crom Helm, London

WRIGHT, C.J. and NUTHALL, G. (1970), The Relationships between Teacher Behavior and Pupil Achievement in three Experimental Elementary Science Lessons, v: Morrison and McIntyre, The Psychology of Teaching, Penguin Ed., 293-309

WUBBELS, Th., BREKELMANS, M. and HOLVAST, A. J. C. D. (1986), Characteristics of effective teacher-pupil relationships, Paper presented on ATEE Conference, Toulouse

YAAKOBI, D. and SHARAN, S. (1985), Teacher beliefs and practices: the discipline carries the message, *J E T*, Vol. 11, No. 2, 187-199

ZEICHNER, K. and TABACHNICK, B. R. (1985), The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers, *J E T*, Vol. 11, No. 1, 1-25

ŽAGAR, D. (1984), Vpliv učiteljevih stališč na učenčeve ustvarjalne sposobnosti, *Posvetovanje psihologov Slovenije 1983*, Zbornik, Ljubljana, 127-132

ŽAGAR, D. in MARINKOVIĆ, D. (1984), Nivoji učiteljevih vprašanj ter razširjenost učiteljevih in učenčevih vprašanj pri pouku, *Posvetovanje psihologov Slovenije 1983*, Zbornik, Ljubljana, 133-137

ŽAGAR, D. (1987), Nadarjeni otroci in pedagoško delo z njimi, *SP*, Vol. 38, No. 5-6, 269-274

6.000 PRILOGE

6.000 PRILOGE

6.100 Seznam prilog

- PRILOGA 1: Predlog programa strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na eksperimentalni šoli
- PRILOGA 2: Predlog tem za strokovno izpopolnjevanje v š.letu 1987/88
- PRILOGA 3: Vprašalnik stališč za učitelje (seznam trditev s skladnostjo med strokovnjaki in indeksom diskriminativnosti)
- PRILOGA 4: Navodila ocenjevalcem (strokovnjakom)
- PRILOGA 5: Semantični diferencial za ugotavljanje odnosa učiteljev in učencev dopojmov ŠOLA, UČENCI, OCENE, DISCIPLINA, UČITELJI in UČENJE
- PRILOGA 6: Navodila k semantičnemu diferencialu - za učence
- PRILOGA 7: Navodila k semantičnemu diferencialu-za učitelje
- PRILOGA 8: Vprašalnik motivacije za učence
- PRILOGA 9: Vprašalnik za učitelje (zadovoljstvo)
- PRILOGA 10: Vprašalnik o strokovnem izpopolnjevanju za učitelje na eksperimentalni šoli
- PRILOGA 11: Flandersova shema analize razredne interakcije
- PRILOGA 12: Protokol za zapisovanje opazovanja razredne interakcije po Flandersovi shemi
- PRILOGA 13: PREGLEDNICA 2.360.1: Primerjava frekvenčnih distribucij štirih opazovalk pri zapisovanju razredne interakcije (urjenje "v živo")
- PRILOGA 14: Primerjava frekvenčnih poligonov po zapisih opazovanja "v živo" (učna ura v celoti)
- PRILOGA 15: Tabela korelacijskih koeficientov med vsebinskimi faktorji na vprašalniku stališč (ST 101 do ST 104), odgovori učiteljev na semantičnem diferencialu (SD 1101 do SD 1106) ter elementi razredne interakcije (FL 101 do FL 114)
- PRILOGA 16: Tabela korelacijskih koeficientov med vsebinskimi faktorji na vprašalniku stališč (ST 101 do ST 104) in motivacijskimi faktorji (MOT 101 do MOT 104) ter učnim uspehom učencev; in korelacijski koeficienti med odgovori učiteljev (SD 1101 do SD 1106) in učencev (SD 1201 do SD 1206) na semantičnem diferencialu

- PRILOGA 17: Tabela korelacijskih koeficientov med elementi razredne interakcije (FL 101 do FL 114) ter uspehom, motivacijskimi faktorji (MOT 101 do MOT 104) in odgovori učencev na semantičnem diferencialu (SD 1201 do SD 1206)
- PRILOGA 18: Analiza variance faktorskih rezultatov na vprašalniku stališč za učitelje
- PRILOGA 19: Tabela korelacijskih koeficientov med faktorskimi seštevki na vprašalniku stališč ter nekaterimi spremenljivkami učiteljev na eksperimentalni šoli (delovna doba, izobrazba, potrebe po strokovnem izpopolnjevanju)
- PRILOGA 20: T-testi pomembnosti razlik v aritmetičnih sredinah rezultatov po posameznih pojmi na semantičnem diferencialu med skupino 1 (učitelji EŠ PRED) in skupino 2 (učitelji EŠ PO)
- PRILOGA 21: Analiza variance za posamezne kategorije razredne interakcije (FL 1 do FL 14)
- PRILOGA 22: Analiza variance za posamezne indekse razredne interakcije (I 1 do I 12)
- PRILOGA 23: T-testi pomembnosti razlik v motivacijskih faktorjih (MOT 1 do MOT 4) PRED-PO, med učenci eksperimentalne (EŠ) in kontrolne šole (KŠ)
- PRILOGA 24: Analiza variance za faktorske rezultate na vprašalniku motivacije za učence
- PRILOGA 25: T-testi pomembnosti razlik v povprečnih rezultatih na motivacijskih faktorjih za EŠ in KŠ, PRED-PO, ločeno po razredih

PRILOGA 1

Predlog eksperimentalnega, šoli prilagojenega programa strokovnega izpopolnjevanja učiteljev

(pripravljeno za razgovor z vodstvom šole, dne 9.10.1987)

I. Oblike

Predlagam naslednje štiri oblike izobraževanja:

1. Predavanja za vse učitelje (splošne teme).
2. Seminarji z diferencirano vsebino za razredno in predmetno stopnjo.
3. Obsežnejši seminarji s skupinskimi, aktivnimi oblikami dela (v zimskih počitnicah).
4. Razprave v manjših skupinah na podlagi vnaprej pripravljenih tez (specifične teme, zanimive za manjši krog udeležencev, načelo prostovoljne udeležbe).

II. Vsebine

(vključeni so predlogi učiteljev in aktivov)

ad 1 Kot predavanja za vse učitelje:

- Vedenjsko moteni učenci v osnovni šoli;
- Spodbujanje ustvarjalnosti in delo z nadarjenimi učenci;
- Postavljanje vprašanj in druge oblike aktiviranja učencev pri pouku;

ad 2 Kot seminarji z diferencirano vsebino:

- Psihološke značilnosti otroka na razredni stopnji;
- Obravnava učencev s kratkotrajno pozornostjo in drugimi legasteničnimi težavami;
- Pomoč učencem z nižjimi mentalnimi sposobnostmi;
- Sodelovanje s starši, motivacija staršev za pomoč in sodelovanje (posebej za razredno in predmetno stopnjo);
- Delo znadarjenimi učenci (posebej razredna in predmetna stopnja).

ad 3 Kot obsežnejši seminar (pedagoška delavnica):

- Problemi preverjanja in ocenjevanja znanja (ocenjevanje pisnih izdelkov, ocenjevanje "vzgojnih" predmetov, individualizacija v preverjanju in ocenjevanju)

ad 4 Kot razprave v manjših skupinah:

- analiza opazovanj razredne interakcije (za vključene učitelje);
- analiza razreševanja vsakdanjih problemov pri pouku, izmenjava izkušenj o uspešnih oblikah dela z učenci;
- načini vodenja, spodbujanja in usmerjanja učencev (učitelj kot vodja, usmerjevalec, "decision-maker");
- mikropouk (mini enote, snemanje in diskusija).

Opomba: nekatere vsebine je mogoče obravnavati v različnih oblikah (odvisno od zanimanja in potreb).

PRILOGA 2**Predlog tem za strokovno izpopolnjevanje v š.l. 1987/88**

1. Preprečevanje in obravnavanje vedenjskih motenj pri učencih (predavanje za vse učitelje)
2. Spodbujanje ustvarjalnosti učencev (predavanje za vse učitelje)
3. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (predavanje za vse učitelje ali kot seminar, posebej za razredno in posebej za predmetno stopnjo)
4. Obravnava učencev s specifičnimi učnimi težavami (seminar za razredno stopnjo)
5. Problemi preverjanja in ocenjevanja znanja (plenarno in delo po skupinah, ki obravnavajo posamzene probleme, npr. ocenjevanje vzgojnih predmetov, pisno ocenjevanje ipd.)
6. Analiza opazovanj razredne interakcije (seminar z razpravo za učitelje, ki so bili vključeni, načelo prostovoljne udeležbe)
7. Analiza razreševanja vsakodnevnih problemov pri pedagoškem delu (razprava v manjši skupini, vnaprej pripravljene teze, načelo prostovoljne udeležbe)
8. Izmenjava izkušenj o uspešnih oblikah dela z učenci (razprava v manjši skupini, vnaprej pripravljene teze, načelo prostovoljne udeležbe)
9. Mikropoučevanje (mini učne enote, snemanje, opazovanje in analiza posnetkov, razprava, načelo prostovoljne udeležbe).

PRILOGA 3

Vprašalnik za učitelje

Seznam trditev, oznaka vsebinske kategorije (A, B, C ali D), odstotek skladnosti med strokovnjaki in indeks diskriminativnosti.

1. Mladino je dandanes težko razumeti.	A	100%	3.47
2. Od učencev bi morali zahtevati, da se doma več učijo.	B	64%	5.18
3. Če se učitelj skupaj z učenci smeje zabavnim dogodkom, lahko v razredu upade disciplina.	D	93%	5.20
4. Učitelj je le malokdaj kriv za neuspehe učencev.	C	93%	3.59
5. Bolje je, da so otroci plahi kot predrzni.	A	64%	6.87
6. Otroci se morajo naučiti, da brez obotavljanja ubogajo učitelja.	D	64%	8.40
7. Večina učencev se doma premalo pripravi za pouk.	B	86%	2.94
8. Predlogi učencev večinoma niso sprejemljivi.	A	79%	3.53
9. Otroci, ki preveč sprašujejo, ogrožajo disciplino v razredu.	D	57%	4.38
10. Če je imel učenec v nižjem razredu slabši učni uspeh, ni mogoče pričakovati, da bo v naslednjem razredu izboljšal svoj uspeh.	A	100%	3.21
11. Učitelj ne bi smel nikoli priznati, da česa ne ve.	C	86%	5.89
12. Danes otrokom preveč dovoljujemo, da delajo po svoje.	A	100%	6.84
13. V razredu mi morala med poukom vladati popolna tišina.	D	71%	6.03
14. Neuspešni učenci se verjetno premalo učijo.	B	64%	4.13
15. Učitelj ne more zaupati izjavam učencev.	A	79%	3.89

16. Otroci so že po naravi nemirni.	A	100%	3.42
17. Dajanje dodatnih nalog je navadno uspešen način kaznovanja.	D	93%	5.91
18. Večina otrok je premalo vljudnih do odraslih.	A	79%	5.66
19. Novosti v šolskem delu so le redko dobre in uspešne.	C	100%	3.02
20. Nekateri učenci preveč sprašujejo.	A	71%	4.90
21. Preveč svobode v razredu povzroči nered.	D	79%	4.81
22. Učitelj je odgovoren za vedenje učencev v šoli.	C	79%	2.49
23. Pri vzgoji otrok smo danes preveč popustljivi.	A	79%	6.09
24. Dober učitelj je miren, nobena stvar ga ne spravi iz ravnotežja.	C	86%	2.58
25. Otroci niso sposobni pravilno sklepati.	A	79%	2.73
26. Včasih je potrebno kaznovati ves razred, če učitelj ne more odkriti krivca.	D	86%	2.71
27. V šolskem delu je premalo novosti.	C	100%	6.73
28. Učenčeva dolžnost v šoli je, da posluša učitelja.	B	57%	5.05
29. Otroka, ki se grdo vede, moramo kaznovati tako, da ga bo sram in se bo čutil krivega.	D	93%	4.90
30. Na sestankih razredne skupnosti mora biti vedno navzoč tudi učitelj.	C	79%	5.91
31. Eden največjih problemov učiteljev je vzdrževanje discipline v razredu.	D	86%	5.52
32. Današnja mladina je preveč lahkomišelna.	A	100%	7.11
33. Če želi učenec govoriti ali zapustiti svoj prostor med uro, mora vedno prositi učitelja za dovoljenje	D	57%	5.02

34. Večina otrok ne zna samostojno misliti.	A	93%	6.58
35. Vsako šepetanje med poukom moramo strogo prepovedati.	D	93%	4.17
36. Z neprimernim vedenjem želijo učenci nagajati učitelju.	B	71%	5.48
37. Danes imajo otroci preveč svobode.	A	100%	7.83
38. Učenci morajo vedno upoštevati učiteljevo mnenje.	B	71%	6.23
39. Otroci so preveč radovedni.	A	100%	5.73
40. Metanje krede ali radirk po razredu moramo vedno strogo kaznovati.	D	86%	6.77
41. Učenci radi nagajajo učitelju.	B	71%	4.82
42. Razredna pravila je treba strogo upoštevati.	D	79%	6.75
43. Dober učitelj ne pozablja, je dosleden, natančen in ne dela napak.	C	93%	5.41
44. Učenca, ki smo ga zalotili pri pisanju opolzkih opomb, moramo strogo kaznovati.	D	93%	6.03
45. Otroci niso dovolj zreli, da bi lahko samostojno odločali.	A	93%	4.17
46. Učitelj mora biti strog, da doseže v razredu potrebno disciplino.	D	57%	6.62
47. Današnja maldina je prav tako dobra, kot so bile prejšnje generacije.	A	100%	4.48
48. Učitelji so preveč popustljivi do učencev.	C	71%	6.40
49. Na otroke se ne moremo zanesti.	A	93%	5.97
50. Ne smemo pričakovati, da bodo učenci radi prihajali v šolo.	B	57%	2.75

PRILOGA 11**Flandersova shema analize razredne interakcije**
(prirejena oblika)***UČITELJ (reakcije):***

1. SPREJEMA UČENČEVA ČUSTVA - sprejema pozitivne in negativne čustvene reakcije, ne da bi učenca zastraševal.
2. HVALI ALI SPODBUJA učenčevo aktivnost ali vedenje. Šali se, da bi zmanjšal napetost, vendar ne na račun drugih. Prikimava, daje pripombe kot npr.: "No?", "Dalje!", ...
3. SPREJEMA ALI UPORABI UČENČEVO IDEJO, jo razvije, razjasni ali naprej gradi. Če vnese vanjo pretežno svojo idejo, je to kategorija 5.

UČITELJ (iniciativa):

4. POSTAVLJA VPRAŠANJA v zvezi z vsebino ali postopki, z namenom, da dobi od učenca odgovor:
 - 4.1 enostavna spominska vprašanja, ki zahtevajo le reprodukcijo ali prepoznavanje naučenega, gole podatke, datume, ...
 - 4.21 vprašanja, ki zahtevajo v odgovoru razumevanje, uporabo, analizo, sintezo, vrednotenje na konvergentni ravni;
 - 4.22 divergentna vprašanja.
5. RAZLAGA, navaja dejstva ali svoja mnenja o snovi ali postopkih; izraža lastne ideje, zastavlja retorična vprašanja.
6. DAJE NAVODILA, zapovedi; učenec jim mora slediti, jih izpolniti, narekuje, piše prepisujejo, pokliče učenca (za izvajanje navodil v klopi ali pri tabli).
7. KRITIZIRA, GRAJA, SE SKLICUJE NA SVOJO AVTORITETO - vse z namenom, da izboljša učenčevo neprimerno vedenje ali delo, opominja, graja, zmerja, utemeljuje grajo in kritiko, sklicuje se na lastno osebo.

UČENCI (govor učencev)

8. REAKTIVNE IZJAVE UČENCEV - odgovorina učiteljeva vprašanja; učitelj daje pobudo za učenčeve izjave, oblikuje in omejuje celotno situacijo. Učenec je omejen v izražanju idej. Tudi obnova berila.
9. SAMOSTOJNE IZJAVE UČENCEV - učenci izražajo nove ideje, svoja stališča - spontano ali kot odziv na učiteljevo pobudo. Važno je, da imajo možnost prostega razvijanja miselnega zaporedja, da presegajo vnaprej dano strukturo.

10. ***NERAZUMLJIVA, NEJASNA KOMUNIKACIJA:***

10.1 tiho samostojno delo učencev;

10.2 tišina, nerazumevajoč pogovor o problemu, čakanje na odgovor, razmišljanje o problemu, posledki med dejavnostmi;

10.3 zmeda, nered, tišina, ki ni povezana z aktivnostjo.

Opomba: obvestil po zvočniku, prihodov drugih ljudi v razred in drugih zunanjih motenj nismo upoštevali (ta čas smo odšteli od skupnega trajanja učne ure).

PRILOGA 13

PREGLEDNICA 2.360.1: Primerjava frekvenčnih distribucij absolutnega števila frekvenc pri posamezni opazovalki (za uro v celoti - f1) ter za 7-minutni izsek (f2)

Kategorije	OPAZOVALKE							
	A		B		C		D	
	f1	f2	f1	f2	f1	f2	f1	f2
1	-	-	-	-	1	-	-	-
2	23	7	33	8	35	6	39	8
3	1	-	2	-	2	-	1	-
4.1	51	4	36	4	37	4	38	4
4.21	15	3	14	1	8	1	8	-
4.22	9	5	23	7	11	4	15	9
5	51	6	64	11	65	10	71	12
6	68	4	74	9	69	6	58	6
7	5	-	5	-	2	-	3	-
8	161	29	152	28	113	27	115	30
9	10	19*	9	18*	30	17	28	19
10.1	89	-	71	-	88	-	76	-
10.2	17	2	22	3	6	2	11	3
10.3	-	-	-	-	-	-	-	-
skupaj	500	79	505	89	466	77	463	91

* do razlike je prišlo zaradi naknadne razjasnitve narave izjav, ki so jih dali učenci, zato je v izseku skladnost med opazovalkami večja.