

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**DIPLOMSKO DELO**

**DRAGANA STERDJEVIĆ**

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**PEDAGOŠKA FAKULTETA**  
**Študijski program: Razredni pouk**

**UČITELJI O DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA**  
**UČNO USPEŠNOST UČENCEV**  
**DIPLOMSKO DELO**

**Mentorica: izr. prof. dr. Irena Lesar**

**Kandidatka: Dragana Sterdjević**

**Somentorica: doc. dr. Helena Smrtnik Vitulić**

**Ljubljana, december 2013**

## ZAHVALA

Nismo sposobni velikih reči — le drobnih reči z veliko ljubezni. Ljubezen in razumevanje v trenutkih zaključevanja študija sta neprecenljiva.

Posebej se zahvaljujem mentorici dr. Ireni Lesar in somentorici dr. Heleni Smrtnik Vitulić za vso spodbudo pri raziskovanju in pisanju diplomskega dela. Predvsem iskrena hvala za izkazano podporo, potrpežljivost in človeško bližino med nastajanjem diplomskega dela.

Draga družina, prijatelji in otroci vedno ste z menoj. Rada vas imam.

## **POVZETEK**

Vodilo diplomskega dela je ugotoviti, kako učno uspešnost opredeljujejo učitelji v povezavi z različnimi dejavniki, ki vplivajo na učno uspešnost. V teoretičnem delu sta opredeljena osnovna pojma: učna uspešnost zlasti v osnovni šoli ter vloga preverjanja in ocenjevanja znanja. V nadaljevanju so glede na ugotovitve številnih raziskav prikazani dejavniki, ki se pomembno povezujejo z učno uspešnostjo in se nanašajo na osebne lastnosti učencev, vlogo učitelja in družinsko okolje.

V empirični del raziskave je bilo vključenih 195 učiteljev iz 12 različnih osnovnih šol v osrednji Sloveniji v šolskem letu 2010/2011. Med njimi je bilo 45,1 % učiteljev brez naziva, med preostalimi pa je bilo največ učiteljev s pridobljenim nazivom svetovalca (26,7 %), nekaj manj učiteljev z nazivom mentorja (24,6 %) in le 3,6 % z nazivom svetnika. Glede na delovno dobo poučevanja je bil največji delež (tj. 29,7 %) učiteljev, ki so poučevali od 21 do 30 let, nekaj manj z dobo poučevanja od 3 do 10 let, in sicer 26,7 %, 23,1 % učiteljev je poučevalo med 11 in 20 leti, 10,8 % učiteljev je poučevalo manj kot 2 leti in le 8,2 % učiteljev je poučevalo več kot 31 let. Kot merski pripomoček je bil uporabljen del anketnega vprašalnika avtoric dr. Irene Lesar in dr. Helene Smrtnik Vitulić. Rezultati raziskave so pokazali, da največ anketiranih učiteljev učno uspešnost opredeljuje kot doseganje učnih ciljev oziroma standardov znanj. V prepričanjih učiteljev o tem, da dekleta v šoli dosegajo boljše ocene kot fantje, ne prihaja do razlik glede na delovno dobo in pridobljeni naziv. Med učitelji z različno delovno dobo ni prišlo do razlik v prepričanju, da učenčeva vera vase vpliva na boljšo učno uspešnost. Glede na pridobljeni naziv učiteljev ni prišlo do pomembnih razlik v prepričanjih, da učiteljev odnos do učenca in predmeta vplivata na učno uspešnost učencev in da finančno stanje družine vpliva na šolske ocene učencev. Prav tako se razlike v prepričanju učiteljev z različno delovno dobo niso pokazale pri trditvi, da bi morala učenčeva ocena temeljiti le na izkazanem znanju in da učitelji pri ocenjevanju upoštevajo le izkazano znanje.

**Ključne besede:** prepričanja, učitelji, učna uspešnost, dejavniki učne uspešnosti, učenci

## **ABSTRACT**

The present thesis wishes to establish how performance is defined by teachers in relation with a variety of factors impacting student performance. In its theoretical part, the thesis defines two basic concepts, i.e. student performance – with a particular focus on elementary school – and the role of knowledge assessment and evaluation. The thesis then, in line with the results obtained through numerous research studies, sheds light on those factors which significantly interrelate with student performance, as well as with the personality traits of students, the role of the teacher and the family environment.

The empirical part of the present research saw the participation of 195 teachers from 12 elementary schools from central Slovenia in the 2010/2011 academic year. The sample consisted of 45.1% teachers, 26.7% of teachers – advisors, 24.6% of teachers – mentors and 3.6% of teachers – councillors. Most of the teachers (29.7%) have been teaching for 21 – 30 years, 26.7% of the teachers included in the sample have been teaching for 3 – 10 years, 23.1% of the teachers have been in service for 11 – 20 years, 10.8% teachers have been teaching for less than 2 years, while 8.2% have got more than 31 years of service. The survey developed by Irena Lesar, PhD, and Helena Smrtnik Vitulić, PhD, has been used as the measuring instrument. The outcomes of the research study show that most of the teachers included in the survey define performance as the obtainment of learning objectives and knowledge standards. The research has also revealed that the teachers' belief that girls obtain better marks than boys is not related to the teachers' years of service and their ranks and titles. Years of service are not a factor which might impact the teacher's conviction that students who believe in themselves fair better. Furthermore, there is no correlation between the teachers' ranks and their beliefs as to whether or not the teachers' attitude towards an individual student and subject has a bearing on the student's performance, as well as whether or not the financial situation of the student's family influences the student's performance. Finally, the teachers' belief that the student's marks ought to be based on the knowledge exhibited and their conviction that the assessment and evaluation process only focuses on the knowledge exhibited by the students cannot be traced back to a difference in the years of service either.

**Key words:** beliefs and convictions, teachers, performance, performance factors, students

## KAZALO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>UVOD</b> .....   | <b>1</b>  |
| <b>2</b>     | <b>OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV</b> .....  | <b>3</b>  |
| 2.1          | Učna uspešnost .....  | 3         |
| 2.2          | Učna uspešnost v osnovni šoli .....   | 4         |
| 2.3          | Preverjanje in ocenjevanje znanja .....   | 5         |
| <b>3</b>     | <b>DEJAVNIKI UČNE USPEŠNOSTI</b> .....  | <b>11</b> |
| 3.1          | Značilnosti učenca .....  | 16        |
| <b>3.1.1</b> | <b>Splošna inteligentnost</b> .....   | <b>16</b> |
| <b>3.1.2</b> | <b>Govorna kompetentnost</b> .....  | <b>17</b> |
| <b>3.1.3</b> | <b>Osebnostne lastnosti</b> .....   | <b>18</b> |
| <b>3.1.4</b> | <b>Učna motivacija</b> .....  | <b>19</b> |
| <b>3.1.5</b> | <b>Pripisovanje vzrokov oz. lokus kontrole</b> .....  | <b>20</b> |
| <b>3.1.6</b> | <b>Razlike med spoloma v učni uspešnosti</b> .....  | <b>21</b> |
| 3.2          | Dogajanje v razredu .....   | 23        |
| <b>3.2.1</b> | <b>Učiteljevo vedenje in vloga v razredu</b> .....  | <b>24</b> |
| 3.3          | Družinsko okolje .....  | 27        |
| 3.4          | Medsebojni učinki dejavnikov učne uspešnosti .....  | 31        |
| <b>4</b>     | <b>EMPIRIČNI DEL</b> .....  | <b>32</b> |
| 4.1          | Opredelitev problema .....  | 32        |
| 4.2          | Cilj raziskave .....  | 33        |
| 4.3          | Raziskovalna vprašanja in hipoteze .....  | 33        |
| <b>4.3.1</b> | <b>Raziskovalna vprašanja</b> .....   | <b>33</b> |
| <b>4.3.2</b> | <b>Hipoteze</b> .....   | <b>33</b> |
| 4.4          | Raziskovalna metoda .....   | 34        |
| <b>4.4.1</b> | <b>Metoda raziskovanja</b> .....  | <b>34</b> |
| <b>4.4.2</b> | <b>Opis vzorca</b> .....  | <b>34</b> |
| <b>4.4.3</b> | <b>Raziskovalna tehnika</b> .....   | <b>35</b> |
| <b>4.4.4</b> | <b>Postopek zbiranja in obdelave podatkov</b> .....   | <b>36</b> |
| 4.5          | Rezultati in interpretacija .....   | 37        |
| <b>4.5.1</b> | <b>Kako učno uspešnost opredeljujejo učitelji?</b> .....  | <b>37</b> |
| <b>4.5.2</b> | <b>Učitelji o razlikah v učnem uspehu med dekleti in fanti</b> .....                                | <b>39</b> |
| <b>4.5.3</b> | <b>Učitelji o dejavnikih, nanašajoč se na učenca, ki vplivajo na učno uspešnost</b> .....           | <b>42</b> |
| <b>4.5.4</b> | <b>Učitelji o dejavnikih, nanašajoč se na učitelja, ki vplivajo na učno uspešnost</b> .....         | <b>47</b> |
| <b>4.5.5</b> | <b>Učitelji o dejavnikih, nanašajoč se na učenčevo družino, ki vplivajo na učno uspešnost</b> ..... | <b>52</b> |
| <b>5</b>     | <b>ZAKLJUČEK</b> .....  | <b>53</b> |
| <b>6</b>     | <b>VIRI IN LITERATURA</b> .....   | <b>56</b> |

## **KAZALO SLIK**

|  |    |
|--|----|
| Slika 1: Kognitivni model dejavnikov uspešnega učenja (Entwistle, 1988, po Marentič Požarnik, 2000, str.131) ..... | 14 |
| Slika 2: Vloga učne motivacije pri učenju (Rheinberg idr., 2000, str. 505, po Juriševič, 2005) .....               | 20 |

## **KAZALO PREGLEDNIC**

|  |    |
|--|----|
| Preglednica 1: Število in delež učiteljev v posamezni kategoriji glede na dobo poučevanja .....              | 35 |
| Preglednica 2: Število in delež učiteljev v posamezni kategoriji glede na pridobljeni naziv .....            | 35 |
| Preglednica 3: Frekvenčna porazdelitev izbranih trditev o razlikah v učnem uspehu med dekleti in fanti ..... | 39 |
| Preglednica 4: Frekvenčna porazdelitev odgovorov izbranih trditev .....                                      | 42 |
| Preglednica 5: Frekvenčna porazdelitev odgovorov izbranih trditev .....                                      | 47 |
| Preglednica 6: Frekvenčna porazdelitev odgovorov izbranih trditev .....                                      | 52 |

# 1 UVOD

Slovenski šolski sistem je v konceptualnih izhodiščih šolske prenovе v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) izpostavil načelo enakih možnosti in načelo pravičnosti, ki naj ju država zagotavlja šolajočim. To pomeni, da naj bi šolski sistem zagotavljal možnosti za optimalen razvoj ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011). Proces vzgoje in izobraževanja zahteva posebno pozornost pri uresničevanju pravic in oblikovanju demokratičnega sistema vzgoje in izobraževanja. Ta bi moral uveljavljati načelo enakih možnosti z zahtevo po upoštevanju načela različnosti (individualnih razlik, skupinskih razlik ter razlik v hitrosti in tempu razvoja), pravico do izbire in drugačnosti, saj bo le tako uresničen najvišji namen vzgoje in izobraževanja.

Številni avtorji (npr. Horvat, Zupančič in Vidmar, 2010; Lesar, Čuk in Peček, 2005; Marentič Požarnik, 2003) opozarjajo, da je različnost med učenci vedno prisotna in pogojena z različnimi individualnimi dejavniki (nadarjenost, sposobnosti na različnih ravneh ipd.) ter družbenimi, ki se nanašajo na socialno-ekonomski položaj družine, kakovost primarnega socialnega okolja, nacionalno in religiozno pripadnost ter vlogo učitelja. Dejavniki, ki vplivajo na učno uspešnost, so bili v številnih raziskavah že preučeni, vendar pri prebiranju strokovne literature nisem zasledila raziskave o prepričanjih učiteljev o vplivu posameznih dejavnikov na učno uspešnost učencev.

Prva izkušnja otroka ob vstopu v proces šolanja je zanj lahko zelo pomembna, saj lahko odzivnost učitelja in sošolcev spodbudno ali zaviralno vpliva na njegov nadaljnji razvoj. Prav izkušnje, ki jih otrok pridobiva tekom razvoja v družinskem, šolskem in širšem družbenem okolju, vplivajo na njegovo šolsko uspešnost in uspešnost pozneje v življenju (Zupančič in Kavčič, 2007). Šola kot vzgojno-izobraževalna institucija ima pomembno vlogo pri razvijanju učnih navad učencev, zanimanju za učenje in delo, razvoju prepričanij in razumevanju lastne vloge v skupnosti (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).



Ključno vodilo pri pisanju diplomskega dela je vprašanje, kako v slovenskem šolskem prostoru osnovnošolski učitelji razumejo pojem učna uspešnost in prepoznajo dejavnike, ki vplivajo na učno uspešnost, oziroma v kolikšni meri po njihovem mnenju posamezen dejavnik vpliva na učno uspešnost. Nekateri avtorji (npr. Marentič Požarnik, 1988, 2000) dejavnike, ki vplivajo na učno uspešnost, razvrščajo v dve večji skupini: notranje in zunanje. Rezultati raziskav kažejo na večjo vlogo notranjih kot zunanjih dejavnikov; osebne značilnosti učencev, intelektualne sposobnosti in motivacija za učenje so med najpomembnejšimi dejavniki učne uspešnosti (Marentič Požarnik, 2000). Vendar poleg pomembnosti teh dejavnikov ne moremo zanemariti pomena zunanjih dejavnikov učne uspešnosti, kot so vloga učiteljev in socialno-ekonomski položaj družine, ki prav tako bistveno prispevajo k razlikam v učni uspešnosti učencev. Glede na omenjeno lahko zaključim, da na učno uspešnost učencev delujejo različni dejavniki, ki v različni intenziteti vplivajo na učni uspeh in se med seboj prepletajo. Med zunanjimi dejavniki, ki vplivajo na učno uspešnost učenca, je smiselno izpostaviti vlogo učitelja, saj je v procesu vzgoje in izobraževanja v neposredni interakciji z učencem.

Vprašanje vloge učitelja v samem procesu je zelo aktualno v vseh evropskih državah, saj so razredi osnovnošolskih otrok vse bolj heterogeni. Potrebno se je bolj posvetiti raziskavam o učiteljevi strokovni usposobljenosti ter drugačnih učiteljevih kompetencah pri prepoznavanju učenčevih osebnostnih lastnosti in potencialnih zmožnosti posameznega učenca. Učitelji naj bi si na ta način pridobili nove strategije za poučevanje različnih učencev v razredu, kar pa ni predmet tega diplomskega dela.

V teoretičnem delu diplomskega dela predstavim pojem učne uspešnosti ter pomen preverjanja in ocenjevanja znanja v vzgojno-izobraževalnem procesu. Sledi predstavitev najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na učno uspešnost učencev v razredu. V empiričnem delu naloge predstavim izsledke raziskave, v kateri so raziskana prepričanja učiteljev o razumevanju učne uspešnosti in o vplivu posameznih dejavnikov na učno uspešnost.

## 2 OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV

Zaradi boljše preglednosti sta v nadaljevanju opredeljena osnovna pojma, ki sta med drugim tudi predmet raziskovanja diplomskega dela: učna uspešnost ter učna uspešnost v osnovni šoli. Predstavljen je tudi način preverjanja in ocenjevanja v slovenskem šolskem vzgojno-izobraževalnem sistemu.

### 2.1 Učna uspešnost

Uspešnost je kompleksen pojem, zato zanj obstajajo številne opredelitve, ki se razlikujejo glede na kontekst merjenja uspešnosti. Uspešnost je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1997) pojmovana kot *lastnost, značilnost uspešnega*. »Uspešnost posameznika v sleherni dejavnosti predpostavlja neko stopnjo razvitosti ustreznih sposobnosti« (Makarovič, 1984, str. 111). Uspešnost je v vzgojno-izobraževalnih institucijah vezana na šolsko uspešnost, ki jo opredeljujemo kot uspešnost na različnih področjih šolanja in je opredeljena z učnimi cilji oz. standardi znanja, ki so v nekem šolskem sistemu postavljeni kot merilo učenčevih dosežkov pri določeni starosti oz. v določenem razredu (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 9). Uspešnost se v neformalnih oblikah učenja kaže tudi s posameznikovim doseganjem lastnih postavljenih ciljev. Uspešnost lahko torej predstavlja posameznikovo subjektivno dožemanje uspeha, ki je temelj lastnih pričakovanj in želja glede uspeha (Kobal, 2000). V diplomskem delu bom šolsko uspešnost uporabila kot sinonim za učno uspešnost.

Učenci naj bi bili v šoli vključeni v precej strukturiran proces vzgoje in izobraževanja, za katerega lahko predpostavljamo, da učenci z doseganjem učnih ciljev tudi v samem vzgojno-izobraževalnem procesu razvijajo svoje potenciale. Za doseganje učnih ciljev pa moramo razumeti in sprejeti dejstvo, da učenci v šolo prihajajo z različnim predznanjem ter zmožnostmi in sposobnostmi za doseganje izobrazbenih ciljev in z različnimi pričakovanji glede lastnih dosežkov. Pogosto mora učenec, ki želi biti v šoli uspešen, svoje cilje in pričakovanja prilagoditi sistemu. To lahko vodi tudi do podrealizacije oz. nerazumevanja njegovih lastnih ciljev, pričakovanj in dosežkov. Zatorej učna uspešnost po besedah H. Smrtnik Vitulić (2011) ni opredeljena kot »novit konstrukt«, temveč jo prepoznavamo v povezavi z učenčevim subjektivnim dožemanjem

uspeha, ki se nanaša na njegova pričakovanja, želje ter posamične šolske ocene ali ocene pri objektivnih preverjanjih znanja.

## 2.2 Učna uspešnost v osnovni šoli

V našem šolskem sistemu ugotavljamo in sprotno preverjamo, ali posameznikovo učenje na določenem področju poteka uspešno ali manj uspešno. To počnemo na različne načine in na podlagi jasnih kriterijev oz. standardov znanja. Z razumevanjem učne uspešnosti je neposredno povezana relativna vrednost ocenjevanja znanja, saj minimalen napredek učno šibkejšega ali težje vzgojljivega učenca predstavlja velik napredek, medtem ko enak ali boljši uspeh za zmožnejšega učenca predstavlja stagnacijo ali celo podrealizacijo njegovih zmožnosti (Blažič, Ivanušek-Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003). Pri učni (ne)uspešnosti je smiselno upoštevati povezavo le-te s številnimi dejavniki, ki se nanašajo na socialno-kulturni položaj družine, izobrazbo staršev in njihovih izobraževalnih pričakovanj (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Bečaj (2001) poudarja, da je pri pojasnjevanju učne uspešnosti smiselno zajeti šolsko okolje, ki se v diplomskem delu navezuje predvsem na vlogo učitelja kot pomembnega spodbujevalca učenčeve učne uspešnosti.

Slovenski šolski sistem napredek učenca preverja in ocenjuje na način primerjave njegovega dosežka z zastavljenimi cilji oz. z minimalnimi in temeljnimi standardi znanja, ki jih določa učni načrt. Temeljni vzgojno-izobraževalni cilji osnovne šole so določeni v *Zakonu o osnovni šoli* (ZOSN, Ur. L. RS, 23/2005), učne cilje oz. standarde znanj pri posameznemu učnemu predmetu najdemo zapisane v predmetnih učnih načrtih (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Najbolj pogosta oblika »merjenja« učne uspešnosti so šolske ocene pri posameznem predmetu in rezultati nacionalnih preverjanj znanja ob zaključku šestega in devetega razreda devetletne osnovne šole. Vse do zaključka šolskega leta 2007/08 smo imeli tudi zakonsko opredeljen splošni učni uspeh, ki je bil po tem šolskem letu ukinjen. Kazalniki učne uspešnosti pa so lahko tudi prehodnost iz nižjega v višji razred (odsotnost oz. prisotnost ponavljanja razreda) in pozneje (ne)uspešni prehodi na zahtevnejše oz. manj zahtevne vrste in stopnje šol (prehajanje med programi nižjega izobrazbenega standarda in enakovrednega izobrazbenega standarda) (Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Kranjc in Kirbiš, 2009).

Raziskave so pokazale relativno stabilnost učne uspešnosti oz. neuspešnosti tekom osnovnošolskega in srednješolskega obdobja izobraževanja. Raziskava, zaključena v letu 2000, je pokazala visoko stopnjo uspešnosti in prehodnosti učencev v osnovni šoli in odprla vprašanja o kakovosti, zahtevnosti slovenskega šolskega programa ter strokovnosti pedagoškega kadra (Razdevšek Pučko idr., 2003). Stopnja takojšnjega prehoda učencev iz osnovnošolskega v srednje izobraževanje dosega 90 % in s tem presega povprečje v srednje razvitih državah (Bevc, 2001a, po Peček in Razdevšek Pučko, 2003, str. 63). Ali na visoko prehodnost vpliva tudi učiteljevo upoštevanje *Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (Uradni list Republike Slovenije 73/2008, v nadaljevanju Pravilnik 2008), ki pravi, da učenec ne napreduje v višji razred samo v primeru, da ima dve leti zapovrstjo negativno oceno iz istega predmeta?

Uspešno zaključena osnovna šola in poznejši vpis na srednješolske programe učencem ne predstavlja objektivne povratne informacije o njihovih dejanskih dosežkih v smislu, kako bodo delovali v družbi ter kolikšen je njihov individualni napredek na osebni ravni. Ali lahko učenec razvije kritično mišljenje, s pomočjo katerega bo lahko usvojeno znanje (»merljivo« z učnim uspehom) konstruktivno uporabil v nadaljnjem procesu izobraževanja in delovanju znotraj družbenega sistema? Učenci naj bi bili v procesu izobraževanja aktivni, aktivni pa naj bi bili tudi pri sprejemanju znanj, pri predelovanju, organiziranju in ohranjanju le-teh (Marentič Požarnik, Magajna in Peklaj, 1995). Zato se po besedah Marentič Požarnik (2000) uveljavlja sodoben pogled na učenje, ki se osredotoča predvsem na aktivnost učenca samega in ne toliko na snov in delo učitelja. Avtorica povzema vseevropsko geslo »od poučevanja k učenju«, kar lahko prispeva k temu, da učenec pristopa k učenju in dosega učno uspešnost.

### 2.3 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Pred desetletji je Zorman (1968) izpostavil, da je osnovna in najpomembnejša naloga šole kot vzgojno-izobraževalne ustanove sistematično pridobivanje znanja, ki ga učitelj na različne načine preverja in ocenjuje. Preverjanje in ocenjevanje znanja označuje sklepno stopnjo učnega procesa (Makarovič, 1984), ki vsem vključenim v proces vzgoje in izobraževanja predstavlja dvome in vedno znova postavlja ključno vprašanje, na kakšen način in kako v največji meri zagotoviti pravičnost ocenjevanja. Zavedamo se

namreč, da med učenci obstajajo velike razlike tako na osebni ravni kot tudi v predznanju pri različnih predmetih. Zato je njihov napredek različen, a pridobljenie ocene ne glede na omenjene razlike vseeno predstavljajo končni rezultat izkazanega znanja. Med učitelji se zato pojavlja vprašanje, kako ocenjevanje znanja prilagoditi, da bo hkrati upoštevana prisotnost razlik med učenci kljub isto izkazanem znanju? Omenjeno še posebej velja, če so v razredu tudi učenci s posebnimi potrebami.

Preverjanje znanja naj bi vključevalo pridobivanje potrebnih informacij o učenčevem doseganju učnih ciljev oz. standardov znanj, s čimer učitelj ugotavlja pomanjkljivosti v kakovosti znanja, obenem pa mu pridobljene informacije omogočajo analizo svojega dela (Makarovič, 1984; Zorman, 1968; Pravilnik, 2008). Učitelj preverja stopnjo razumevanja oz. doseganje učnih ciljev, standardov znanja pred, med in ob zaključku obravnave novih vsebin iz učnih načrtov (Pravilnik, 2008). Pridobljene informacije in učiteljeve beležke med preverjanjem znanja se ne smejo pretvoriti v oceno (Bečaj, 2000), za razliko od ocenjevanja znanja, kjer učitelj poleg pridobivanja informacij o učenčevem znanju izkazuje tudi vrednoti in pretvori v predvideno obliko ocene (opisno, številčno). Učitelj poskuša z različnimi oblikami in metodami ocenjevanja pri učencih prepoznati njihovo raven znanja, izkazuje znanje objektivno oceniti ter jim s tem omogočiti enake možnosti napredovanja (Peček in Lesar, 2006). Ko učitelj po obravnavi nove vsebine in po preverjanju znanja ugotovi, v kolikšni meri je učenec dosegel cilje oz. standarde znanja, to tudi v procesu ocenjevanja opisno ali številčno zabeleži (Pravilnik, 2008; Zorman, 1968). Ocenjevanje v prvi triadi je opisno in pomeni z besedami izražen napredek učenca glede na doseganje v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja. Številčno ocenjevanje (petstopenjska številčna lestvica) od 1 (nezadostno) do 5 (odlično) je uvedeno z začetkom drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja devetletke (četrti razred) in ostaja merilo za učno uspešnost v celotnem poznejšem osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju (Pravilnik, 2008).

V pedagoški praksi ločimo notranje in zunanje ocenjevanje znanja. Notranje in zunanje ocenjevanje upoštevatata standarde znanj in taksonomske ravni znanja (splošno, specifično znanje, metakognitivno znanje, spretnosti). Notranje ocenjevanje poteka v dveh ocenjevalnih obdobjih, pri čemer se zaključna številčna ocena posameznega predmeta oblikuje na podlagi ocen, ki jih učenec dobi tekom šolskega leta. Notranje

ocenjevanje izvajajo razredni in predmetni učitelji. V ta namen izbirajo različne načine ocenjevanja (npr. pisni preizkusi znanja, ustno spraševanje, likovni, tehnični in uporabni izdelki, nastopi učencev) ob upoštevanju učnih ciljev oz. standardov znanj. Zunanje preverjanje znanja učenec opravi ob koncu šestega in devetega razreda osnovne šole na nacionalnem preizkusu znanja (v nadaljevanju NPZ), ki ga sestavi Državni izpitni center. Preverja se znanje treh predmetov, ki so določeni v učnem načrtu. Smoter NPZ je ugotavljanje doseženih standardov učnega načrta ob zaključku obeh vzgojno-izobraževalnih obdobjih devetletne osnovne šole. Z zaključkom drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja se z NPZ, ki je neobvezno, preverja znanje učencev iz matematike, maternega jezika in tujega jezika. Ob zaključku tretjega obdobja se z NPZ preverja znanje učencev iz matematike, maternega jezika in tretjega predmeta, ki ga vsakoletno določi minister za šolstvo (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Zaključene ocene matematike, slovenščine in tujega jezika v 7., 8. in 9. razredu ter splošni učni uspeh v teh razredih od šolskega leta 2006/2007 določajo kriterij za nadaljnji vpis v primeru omejitve vpisa v srednješolske programe. V primeru prevelikega števila kandidatov z istim številom točk na spodnji meji se upoštevajo dosežene točke na nacionalnem preizkusu znanja iz maternega jezika in matematike (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Zaključene (šolske) ocene predstavljajo zaključeno celoto učenčevega dela, napredka v samem vzgojno-izobraževalnem procesu, ki mu omogoča napredovanje v višji razred, kriterij za poznejši vpis v srednješolske programe in možnosti dodelitve štipendije. Marentič Požarnik (2004, str. 9) je zapisala, da zaključena ocena »v veliki meri odloča o učenčevi prihodnji usodi, mu odpira ali zapira vrata v zaželeno smer in vrsto nadaljnjega šolanja«. O pomembnosti funkcij ocenjevanja je že pred desetletji opozarjal pedagoški psiholog Zorman (1968), kajti te predstavljajo zaključeno celoto vzgojno-izobraževalnega procesa. Ocena ima poleg diagnostičnega (kolikšno je učenčevo znanje ne glede na okoliščine, odkrivanje pomanjkljivosti in težav ter posledično možnost premostitve pomanjkljivosti z dodatno pomočjo) tudi informativni (seznanitev učencev, staršev in drugih zainteresiranih oseb o učnem uspehu), prognostični (pokazatelj zmožnosti učencev in osebnostnih lastnosti za nadaljnje šolanje in uspeh v določenem poklicu), upravno-administrativni (napredovanje v višji razred glede na ocene ob zaključku šolskega leta in pozneje vpis v srednješolske programe) in motivacijski

(korektne ocene spodbudno vplivajo na šolsko delo in na učenčev odnos do učenja) pomen (Zorman, 1968).

Tema mnogih diskusij v šolskem prostoru je nedvomno tudi, kako zagotoviti objektivne pogoje in kriterije ocenjevanja. V 80. letih prejšnjega stoletja je začel veljati Pravilnik o ocenjevanju in o napredovanju učencev v osnovni šoli, ki je temeljil na Zormanovih ugotovitvah o načinih (1968) in teoriji ocenjevanja znanja učencev. Ta pravilnik je vključeval naslednje komponente, ki so pomembne pri doseganju zahtevanih znanj (Zorman, 1968):

- spoznavno-govorna (poznavanje in razumevanje učnega gradiva in pridobljenih pojmov);
- praktična (delovne navade in uporaba znanj v praksi, domače naloge, pisni izdelki in praktična dela);
- motivacijsko-emocionalna (zanimanje, marljivost in odnos do učnega gradiva);
- subjektivna zmožnost učenca (sposobnost za učenje, posebne zmožnosti in nadarjenost za določene dejavnosti, delne pomanjkljivosti v posameznih učnih predmetih);
- objektivna zmožnost učenca (možnosti za delo in razmere, v katerih učenec živi, bivalni in materialni pogoji, kulturni vpliv družine in pomoč, ki jo učenec dobiva od okolja).

V omenjenem pravilniku so bile komponente ocenjevanja, po katerih so učitelji pri dodelitvi ocene upoštevali tudi sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem delu, učne sposobnosti, ustvarjalnost, prizadevnost, aktivnost, razvoj učnih in delovnih navad ipd. (Osnovno..., 1980, po Peček in Lesar, 2006). Izobraževalnih nalog šole v procesu pridobivanja znanja torej niso ločili od vzgojnih nalog šole, marveč je učitelj tudi le-te upošteval pri ocenjevanju znanja (Peček in Lesar, 2006). Po mnenju avtoric (Peček in Lesar, 2006) je zakonodaja učiteljem nudila širok manevrski prostor pri izbiri načina ocenjevanja ter prilagoditvi in vrednotenju ocenjevanja. Pri tem sta izpostavili, da podpovprečno sposobni učenci dosegajo rezultate povprečnih učencev z veliko več vloženega truda in časa. Tako je bila učenčeva ocena odvisna od številnih dejavnikov, kot so učenčeva sposobnost, marljivost in pogoji življenja učenca. Na tem mestu se je pojavilo vprašanje, ali je v ospredju tekmovanje učenca s samim seboj in ali učitelj pozna vse komponente, ki jih mora upoštevati pri ocenjevanju, da bo le-to objektivno.

Tekom let se je oblikoval drugačen način ocenjevanja, ki ni vključeval le različnih oblik izražanja ocen (opisno, številčno), temveč tudi raven oblikovanja objektivnih kriterijev ocenjevanja, s katerim učitelj preverja in ocenjuje le nivo znanja učenca v posameznem obdobju (Peček, Čuk in Lesar, 2006). Vseh vzgojnih komponent učitelji z novim Pravilnikom v osnovni šoli pri ocenjevanju znanja ne smejo več upoštevati. Pri ocenjevanju sme učitelj upoštevati le nivo znanja, ki je določen v temeljnem dokumentu (Pravilnik, 2008).

Raziskava, opravljena v letu 2003/04 (Peček, Čuk in Lesar, 2006), je pri vprašanju o vidikih, ki naj bi jih učitelji upoštevali pri ocenjevanju, pokazala, da kljub tedaj veljavnemu *Pravilniku o preverjanju in o ocenjevanju...* (1999), ki od učiteljev zahteva le ocenjevanje izkazanega znanja, prihaja do drugačnih prepričanj učiteljev, kaj poleg učenčevega znanja upoštevajo pri sami oceni. Izmed ponujenih možnosti (znanje, to je poznavanje dejstev in teorij; sposobnost analize in sinteze nepoznanega pojava; trud, marljivost; aktivno sodelovanje pri obravnavi nove snovi; pripravljenost pomagati sošolcem) so tako razredni kot predmetni učitelji ocenili trud in marljivost kot najpomembnejšo komponento pri ocenjevanju, na drugo mesto so uvrstili aktivno sodelovanje pri obravnavi nove snovi in sposobnost analize in sinteze nepoznanega pojava, za tem znanje in pripravljenost pomagati sošolcem. Avtorji so pri interpretaciji rezultatov izpostavili odgovore nekaterih učiteljev, da že sedaj pri ocenjevanju ne upoštevajo le ciljev in standardov znanj, temveč tudi druge komponente ne glede na Pravilnik (1999). Ali je na ta način ocenjevanje še objektivno in pravično?

Hederih (1990) je v svojem prispevku o dejavnikih ocenjevanja, ki vplivajo na učno uspešnost otroka, le-te razdelil na *objektivne* in *subjektivne*. Prvi vključujejo objektivne meritve in se izključujejo s subjektivnim vplivom ocenjevalca. Mednje štejemo vprašanja merjenja sposobnosti in socialnega statusa učenca. Dejavniki ocenjevanja, katere povezujemo z vplivom ocenjevalčevih osebnih mnenj in prepričanj, so subjektivni dejavniki (halo efekt, osebna enačba, prilagajanje kriterija ocenjevanja splošni vrednosti razreda) (Hederih, 1990), ki se pri učiteljevem ocenjevanju pojavljajo kljub jasno zastavljenim kriterijem ocenjevanja.



Subjektivne napake ocenjevanja naj bi se po oceni Zorman (1968, 1970) v procesu izobraževanja pojavljale pogosteje kot objektivne in vključujejo:

- *Osebno enačbo*, ki pride do izraza v različni strogosti ocenjevalcev in variiranje ocene na ocenjevalni lestvici navzgor ali navzdol. Pri strogih učiteljih prevladujejo nižje ocene ter pri blažjih ocenjevalcih višje ocene ali simetrično porazdeljene ocene okoli srednje vrednosti. Ocenjevalci lahko merila včasih spreminjajo glede na učence, svoje osebno razpoloženje, osebni odnos do predmeta in strokovno usposobljenost.
- *Halo učinek* ali ocenjevanje učenčevih posameznih lastnosti na podlagi splošnega ali mentalnega vtisa o njem ali obratno pomeni neupravičen prenos obćih sodb na posamezne sodbe. Napaka pride do izraza, kadar ima učitelj različen čustveni odnos do učencev ter pri oceni znanja upošteva (ne)ugodno mnenje o učencu.
- *Prilagajanje kriterija ocenjevanja splošni vrednosti razreda* ali napaka zaradi referenčne skupine, kjer ocenjevalec določi kriterije in vrednost posameznih ocen na merski lestvici, ki se razlikujejo glede na razred. Ocene učencev lahko primerjamo znotraj posameznega razreda in ne med razredi. To pomeni, da učenci iz različnih razredov kljub številčno enaki oceni nimajo enakega znanja. Spremembe v kriterijih ocenjevanja lahko prepoznamo tudi, kadar učitelj najprej izprašuje boljše učence in nato slabše, ali obratno najprej slabše učence in nato boljše. Za enako oceno bo v zadnjem primeru zahteval manj znanja kot v prvem primeru.
- *Subjektivni dejavniki ocenjevanja*, ki so zdravstveno stanje učitelja, izčrpanost, osebno zadovoljstvo, interes do predmeta, odnos do učencev idr. lahko vplivajo na ocenjevanje učenčevega znanja.

Toličič in Zorman (1977) sta ugotovila, da imajo učenci kljub enakim intelektualnim sposobnostim in podobnim dosežkom na testih znanja različne šolske ocene. Razlike so se kazale v učnih dosežkih, ki so bili merjeni po kriterijih učiteljev in s preizkusi znanja, saj so učenci nekvalificiranih in delno kvalificiranih staršev dosegali v povprečju nižje ocene pri učiteljevem ocenjevanju. Pri samem ocenjevanju na testih znanja so isti učenci dosegali nekoliko višje ocene (Toličič in Zorman, 1977). Po besedah Toličiča in Zorman naj bi učitelji učence, ki prihajajo iz nižjega socialno-ekonomskega statusa družine, slabše ocenjevali zaradi njihovih nižjih pričakovanj do učencev (Toličič in

Zorman, 1977). Do podobnih ugotovitev je prišel tudi Makarovič (1984), ki ugotavlja učiteljevo pristransko ocenjevanje učencev zaradi slabšega socialnega položaja družine.

### 3 DEJAVNIKI UČNE USPEŠNOSTI

Pri pojasnjevanju učne uspešnosti so rezultati empiričnih raziskav pokazali, da gre za interaktivne učinke med različnimi kontekstualnimi dejavniki oz. dejavniki, ki opredeljujejo značilnosti okolja in individualne značilnosti posameznika (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006). Analitiki šolskega polja se v procesu vzgoje in izobraževanja sprašujejo, zakaj prihaja do tako velikih razlik v učni uspešnosti med učenci in v kolikšni meri se posameznikov učni pristop, trud, prizadevnost in motivacija odražajo v šolskih ocenah. Številni raziskovalci so v različnih raziskavah ugotavljali, kateri so tisti dejavniki, s katerimi je moč pojasnjevati razlike med učnimi dosežki učencev. Ugotovili so, da se psihološki in socialni dejavniki najtesneje povezujejo z učno uspešnostjo (Marjanovič Umek, Bajc in Lešnik, 2006; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006, 2006a; Zupančič in Kavčič, 2008). »Poznavanje dejavnikov, njihove napovedne in morebitne interaktivne moči pri pojasnjevanju znanja omogoča razmisleke o kakovosti znanja, učenja in poučevanja.« (Marjanovič Umek, Bajc, in Lešnik, 2006, str. 4). Po besedah teh avtorjev so odgovori na ta vprašanja ključni, saj je ocenjevanje znanja močno vpeto v poučevanje in učenje ter tako tudi povezano s kakovostjo znanja.

Marentič Požarnik (1988) dejavnike razvršča v dve večji skupini:

- a) *notranji dejavniki* (fiziološki in psihološki dejavniki učne uspešnosti) in
- b) *zunanji dejavniki* (fizikalni in družbeni dejavniki učne uspešnosti).

a) *Notranji dejavniki:*

- Fiziološki dejavniki učne uspešnosti so dejavniki, ki izhajajo iz učenčevega fizičnega, splošnega telesnega in zdravstvenega stanja in počutja. Splošno telesno počutje in stanje organizma vplivata na uspešnost na področju miselnega delovanja, torej posledično na učno uspešnost. Pomemben vpliv imajo tako trenutna stanja, ki se kažejo v prekomerni lakoti, izčrpanosti ipd. kot tudi daljša bolezenska stanja organizma (bolehnost). Fiziološki vidiki, ki zahtevajo posebno pozornost, so:

- nivo telesne energije in pripravljenosti, zdravstveno stanje (slabokrvnost);
  - stanje čutil (npr. naglušnost, slepota);
  - funkcioniranje živčnega sistema (minimalna cerebralna disfunkcija);
  - hormonsko ravnovesje (konstantnost razpoloženja, kondicijska priprava za šolsko delo);
  - senzomotorična oz. psihomotorična koordinacija (stopnja spretnosti grobih in finih motoričnih gibov, usklajenost oči in rok).
- Psihološki dejavniki učne uspešnosti so skupina dejavnikov, ki vključuje največ vidikov, na katere lahko zavestno vplivamo. Med psihološke dejavnike, ki vplivajo na učno uspešnost, vključujemo učenčeve učne navade, spretnosti in metode učenja, ki jih pri učenju posameznik uporablja. Psihološki dejavniki vključujejo tudi:
- kognitivne in druge sposobnosti (podpovprečne, povprečne ali nadpovprečne);
  - kognitivni stil (način miselnega funkcioniranja, sprejemanja in predelovanja informacij ter reševanja problemov);
  - kognitivno strukturo (količina in urejenost predhodnega znanja)
  - učno samoučinkovitost (učne navade, spretnosti in metode, ki omogočajo racionalno in učinkovito pridobivanje novih znanj);
  - motivacijo za učenje (zaznavanje uspeha, neuspeha);
  - osebnostno-čustvene lastnosti (stopnja splošne osebne prilagojenosti in čustvenega odzivanja ob različnih ovirah).

Dosedanje raziskave so pokazale, da so med pomembnejšimi notranjimi dejavniki, ki vplivajo na učno uspešnost, predvsem kognitivne sposobnosti, motivacija za učenje in osebnostne lastnosti (Marjanovič Umek idr., 2006, 2006a).

*b) Zunanji dejavniki:*

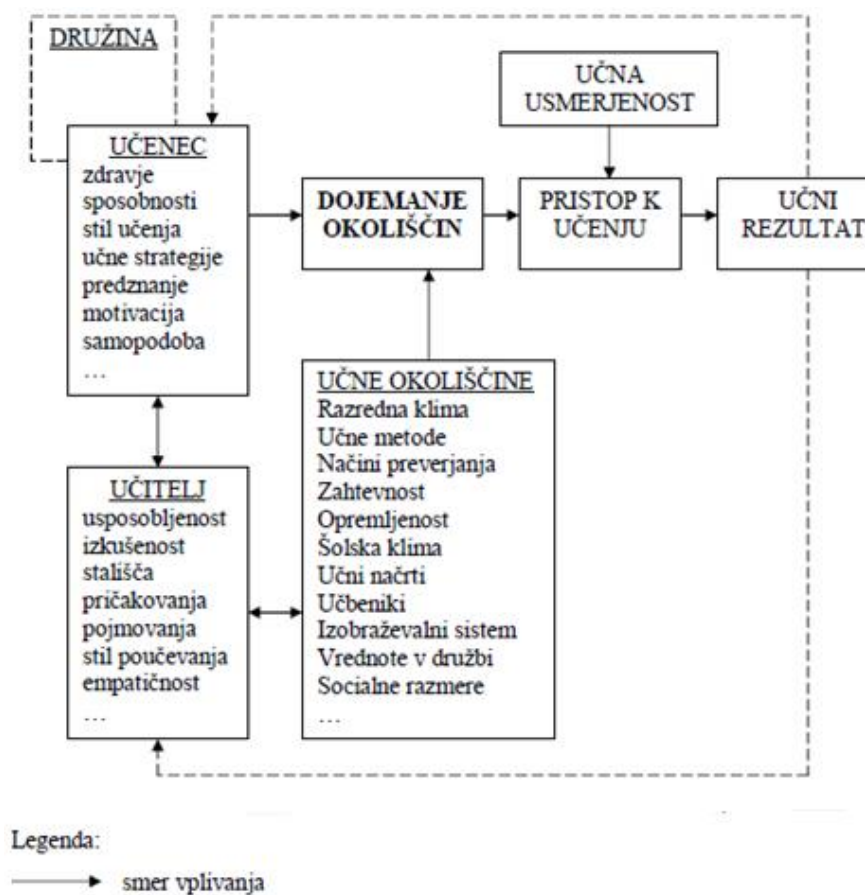
- Fizikalni dejavniki učne uspešnosti so objektivni dejavniki, ki izvirajo iz učenčevega učnega okolja, na katere posameznik največkrat nima vpliva. Izvirajo lahko iz šolskega konteksta (učiteljevo delo), družinskega (starši) in splošnega, v katerem posameznik deluje, biva (Marentič Požarnik, 1988). Na nekatere izmed naštetih dejavnikov lahko vplivajo učitelji v šoli ali starši doma in s tem učencu omogočijo boljše razmere za delo in posledično tudi možnost za boljšo učno uspešnost.

Fizikalni dejavniki so vezani na:

- osvetljenost prostora, ki pozitivno vpliva na hitrost in zbranost pri branju (neprimerna osvetljenost ima večje posledice pri učencih s pomanjkljivostmi vida);
  - temperaturne razmere, ki imajo vpliv na posameznikovo učenje (nek posameznik se lahko učinkovito uči v toplejšem prostoru, spet drugi potrebuje za zbranost hladnejši prostor, ki je zračen);
  - hrup, ki učenca, občutljivega na dražljaje iz okolja, ovira pri šolskem delu (za uspešno in zbrano delo potrebuje okolje, v katerem ni nenadnih zvokov in шумov, ki ga odvrnejo od šolskega dela);
  - opremljenost in urejenost prostora, kjer poteka šolsko delo, mora biti ustrezna, svetlih pastelnih barv, ki imajo pomirjajoč učinek, ter velikost učnih pripomočkov, prilagojenih velikosti učenca (višina mize, stola, table, oddaljenost mize od table) (Marentič Požarnik, 1988).
- Družbeni ali socialni dejavniki učne uspešnosti so dejavniki, ki izhajajo iz ožjega in širšega učenčevega družbenega okolja in vključujejo (Marentič Požarnik, 2000, str. 130):
- učenčevo družino (socialno-ekonomski položaj družine; stopnja varnosti in ljubezni, ki jo učenec doživlja; vedenje staršev do učencev; položaj, ki ga ima v družini; vrednote družine; vzgojni stili; spodbude in motiviranost za uspeh; vrednotenje izobraževanja);
  - lastnosti šolske klime in dogajanja v razredu (interakcije med učitelji in učenci; interakcije med učenci; vzdušje v razredu; metode in oblike poučevanja; učiteljeva prepričanja o učencih; šolska klima; lastnosti šole);
  - lastnosti vrstniškega konteksta (vrednote);
  - širše družbeno okolje (šolska politika).

Ramsden, Entwistel in Biggs (1988, po Marentič Požarnik, 2000) so zasnovali kognitivni model dejavnikov učne uspešnosti, ki prikazuje prepletanje in vzajemno delovanje dejavnikov, kjer je ključnega pomena učenčevo dožemanje, razlaganje in odzivanje v učnih okoliščinah povezano z učiteljevim dožemanjem in ravnanjem (glej sliko 1). Na izbiro načina učenja ne vplivajo okoliščine same po sebi, temveč so v povezavi s tem, kako jih učenec dojema, si jih razlaga ter kako se nanje odziva (Marentič Požarnik, 2000). Dejavnike vpliva na učno uspešnost so znotraj modela

razdelili na predhodne ali vstopne, vmesne ali procesne, ki vplivajo na izid, in izstopne, ki vplivajo na kakovost rezultatov. V skupino predhodnih dejavnikov sodijo učenčeve sposobnosti, vrednotenje in odnos do učenja, ki jih prinese v učno situacijo. V skupino vmesnih dejavnikov sodijo strategije poučevanja (v angleški literaturi se uporablja tudi izraz »teaching strategies«), ki jih učitelj izbere glede na razumevanje zahtev, okoliščin v neki situaciji (Marentič Požarnik, 2000). Predhodni in vmesni dejavniki vplivajo na izid ali izstopne značilnosti, še posebno pri razumevanju kakovosti rezultatov. Učenčeva in učiteljeva interpretacija rezultatov učenja imata pozneje pomemben vpliv na način učenja in poučevanja (Marentič Požarnik, 2000). Pozitivni in negativni ojačevalci pomembno vplivajo na vse dejavnike, predstavljene v kognitivnem modelu. Na to dojetanje vpliva prikriti kurikulum, ki zajema učiteljevo podajanje navodil, neformalne izjave sošolcev, učenčeva lastna opažanja in izkušnje ipd. Sistemska povezanost med dejavniki vodi k ravnotežju, pri čemer se ob negativni spremembi enega dejavnika do določene mere spremeni tudi intenzivnost drugih dejavnikov (Marentič Požarnik, 2000).



Slika 1: Kognitivni model dejavnikov uspešnega učenja (Entwistle, 1988, po Marentič Požarnik, 2000, str. 131)

Marentič Požarnik (2000) predstavi še eno zaokroženo klasifikacijo dejavnikov učne uspešnosti, ki so jo s pomočjo metaanalize 260 raziskav učnega uspeha predstavili v ZDA (Wang idr., po Marentič Požarnik, 2000, str. 132). V tej metaanalizi so prepoznali dve večji skupini dejavnikov, ki so ju nadalje razdelili še v tri podskupine:

#### 1. Neposredni dejavniki:

- *značilnosti učencev* (sposobnosti, predznanje, čustveno-vedenjske značilnosti, metakognicija in učne strategije);
- *dogajanje v razredu* (pravila vedenja in komunikacije, sporočanje ciljev in pričakovanj, metode poučevanja in preverjanja znanja, interakcija med učiteljem in učenci ter med učenci samimi);
- *domače razmere* (socialno-ekonomski status družine, podpora staršev, zunajšolske dejavnosti, vrstniki).

#### 2. Posredni dejavniki:

- *kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka* (izbor vsebin, učnih metod in oblik dela, oblike individualizacije, diferenciacije oz. grupiranja učencev, razpoložljiva učna tehnologija in učbeniki, sistem ocenjevanja in sporočanja rezultatov, velikost razreda, integracija otrok s posebnimi potrebami);
- *dejavniki šole* (način vodenja in odločanja, šolska klima, kultura šole, odnosi med učitelji, skupno načrtovanje, velikost šole, pravila za vzdrževanje reda in discipline, priznavanje dosežkov);
- *šolska politika v družbenem okolju* (šolski sistem, način upravljanja in odločanja, sistem preverjanja znanja, izobraževanja učiteljev) (Marentič Požarnik, 2000).

Na podlagi opravljene metaanalize imajo neposredni dejavniki razmeroma močnejši vpliv na učno uspešnost kot posredni. Izkazalo se je, da imajo dejavniki, vezani na značilnosti učenca, večji vpliv na učno uspešnost kot dejavniki, ki so vezani na dogajanje v razredu, slednji pa večji pomen od dejavnikov, ki jih povezujemo z družinskim okoljem (Marentič Požarnik, 2000). Marentič Požarnik (2000, str. 130) poudari, da posameznih dejavnikov učne uspešnosti ne moremo obravnavati kot zunanjih ali notranjih, saj lahko »Zunanji dejavnik (raven šolskih zahtev, stil

učiteljevega vodenja) postane notranji, čim se ga učenec zave, in vpliva na raven njegove prizadevnosti, na njegovo samovrednotenje in občutek (ne)uspešnosti.«

V nadaljevanju bom predstavila podrobnejšo razčlenitev psiholoških in socioloških dejavnikov, ki so se v raziskovalnih izsledkih pokazali kot pomembni pri pojasnjevanju vpliva na učno uspešnost učencev.

### 3.1 Značilnosti učenca

Psihološki dejavniki označujejo posameznikove značilnosti, ki se nanašajo predvsem na lastnosti, kot so: splošna inteligentnost, govorna kompetentnost, osebnostne lastnosti, učna motivacija in pripisovanje vzrokov oz. lokus kontrole in tudi spol posameznika. V nadaljevanju bom podrobneje opisala tiste notranje dejavnike, ki so pomembni za diplomsko raziskavo in katere v različnih raziskavah (Marentič Požarnik, 2000; Marjanovič Umek, Bajc in Sočan, 2006, 2006a, 2007; Zupančič in Kavčič, 2004) opisujejo kot najpomembnejše za učno uspešnost učencev. V večini raziskav izpostavljajo tri sklope kot najpomembnejše v povezavi z učno uspešnostjo in so odvisni od učenčevih intelektualnih sposobnosti, osebnostnih značilnosti učenca, kot je npr. vestnost, in učenčeve motivacije (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

#### 3.1.1 Splošna inteligentnost

Značilnosti učenca, s katerimi raziskovalci v veliki meri pojasnjujejo učno uspešnost, so intelektualne sposobnosti (Marjanovič Umek idr., 2006, 2006a). Woolfolk (2002, str. 108, po Flere idr., 2009, str. 66) inteligentnost opredeli kot »sposobnost pridobivanja in uporabe znanja za reševanje problemov in prilagajanje svetu«. Puklek Levpušček in Zupančič (2009, str. 25) pa inteligentnost opisujeta kot »niz posameznikovih sposobnosti, ki omogočajo racionalno mišljenje, hitro in učinkovito učenje, reševanje problemov ter smiselno vedenje v danem okolju«. V številnih raziskavah se je inteligentnost v obdobju srednjega otroštva in mladostništva izkazala kot zmerno do visoko povezana z ucnim uspehom (korelacijski koeficient od 0,35 do 0,70). Učenčeve intelektualne sposobnosti so lahko z učno uspešnostjo povezane neposredno, ali pa se kažejo kot interaktiven učinek med intelektualnimi sposobnostmi učenca in kakovostjo družinskega okolja (Marjanovič Umek idr., 2006, 2006a; Toličič in Zorman, 1977).

Gardner (1995) je ugotovil, da ne obstaja ena splošna intelektualna sposobnost, temveč se med seboj prepleta sedem različnih področij inteligentnosti: jezikovna, glasbena, logično-matematična, prostorska, telesno-gibalna in osebna. Po mnenju tega avtorja je uspešen tisti učenec, ki ima višje razvito logično-matematično in jezikovno inteligentnost. Posamezniki imajo različno razvite posamezne inteligentnosti, vendar pa je kulturno okolje tisto, ki vrednoti splošno inteligentnost posameznika (Gardner, 1995).

### **3.1.2 Govorna kompetentnost**

Govorna kompetentnost se nanaša na posameznikovo obvladovanje govora in jezika, zmožnost besednega izražanja in pisnega sporočanja s pravilnim tvorjenjem stavkov ter pisanje zgodb z uporabo smiselne slovnične strukture stavkov, pravilnega črkovanja in uporabe pravopisnih pravil (Marjanovič Umek idr., 2007). Po ugotovitvah avtorice se govorna kompetentnost poleg intelektualnih sposobnosti in osebnostnih dimenzij (odprtost in vestnost) najtesneje povezuje z učno uspešnostjo oz. je najpomembnejši napovednik učne uspešnosti. V raziskavi, ki so jo izvedle omenjene avtorice, so ugotovile, da govorno bolj kompetentni učenci odražajo višjo stopnjo splošne inteligentnosti in so učno uspešnejši kot učenci z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi. V raziskavi o vplivu psiholoških dejavnikov na učno uspešnost so tudi ugotovile, da se individualne razlike v učni uspešnosti učencev ne glede na način ocenjevanja najtesneje povezujejo z razlikami v govorni kompetentnosti in intelektualni sposobnosti. Govorna kompetentnost je boljši napovednik učne uspešnosti pri slovenščini in biologiji, pri matematiki pa ima nižjo napovedno moč kot učenčeve intelektualne sposobnosti (Marjanovič Umek idr., 2007). Prav tako je Gnamuš (1974, po Marjanovič Umek idr., 2007) ugotovila, da so učno bolj uspešni tisti učenci, ki ob enaki splošni inteligentnosti izražajo višjo raven govorne kompetentnosti. Za razliko od govorno manj kompetentnih učencev govorno kompetentni učenci lažje in bolje razumejo predavano snov, razumejo prebrana besedila, sledijo navodilom in pri ocenjevanju znanja smiselno oblikujejo misli in izkušnje (Marjanovič Umek idr., 2007). Učenci, ki so imeli bolj izražene intelektualne sposobnosti in so bili govorno bolj kompetentni, so bili pri vseh treh predmetih uspešnejši kot nižje intelektualni in govorno manj kompetentni učenci (Marjanovič Umek idr., 2007, podobno tudi Toličič in Zorman, 1977).



### 3.1.3 Osebnostne lastnosti

Osebnost označuje razmeroma trajno organizacijo telesnih, intelektualnih, socialnih in čustvenih lastnosti posameznika, ki konstituirajo njegovo enkratno individualnost v različnih situacijah (Zupančič in Kavčič, 2004, 2007). »Osebnostne lastnosti so nadredne temperamentnim, saj osebnost poleg značilnega čustvenega izražanja, slogov vedenja in značilnosti samouravnavanja vključuje tudi spoznavne strukture, kot so npr. pojem o sebi in strategije posameznikovega prilagajanja na okolje. Socialni odnosi otrok s pomembnimi drugimi in kulturno pogojeni vrednostni sistemi naj bi v razvoju postopno postajali vplivni in naj bi skupaj s temperamentnimi značilnostmi šele pozneje sooblikovali posameznikove osebnostne poteze.« (Thomas, Chess, 1989, po Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 31).

Osebnostne značilnosti večinoma opisujejo v okviru petfaktorskega modela osebnosti in ga sestavljajo:

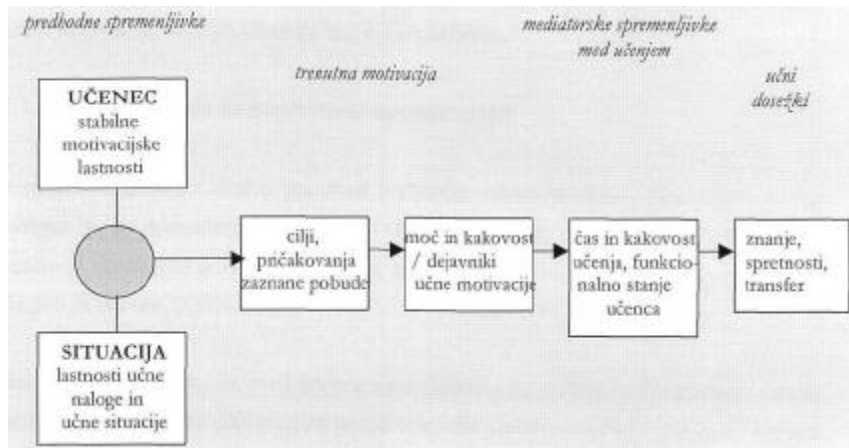
- *odprtost* ((samo)ocene intelektualnih sposobnosti, specifične spretnosti, ustvarjalnost, vedoželjnost, odprtost za izkušnje);
- *vestnost* (organiziranost, sistematičnost, učinkovitost, natančnost ter vztrajnost pri reševanju problemov);
- *sprejemljivost* (odnos do drugih ljudi, ki vključuje sodelovanje, prilagodljivost, tolerantnost, nesebičnost, prijaznost in vljudnost);
- *ekstravertnost* (pozitivno doživljanje, zaupanje v svoje sposobnosti, visoka družabnost in komunikacija, dejavnost na različnih področjih);
- *nevroticizem* (čustvena nestabilnost – prevladovanje negativnih čustev, kot so žalost, strah, tesnoba, negotovost, zadržanost, pasivnost, nizka samozavest in nihanje razpoloženja) (Smrtnik Vitulić in Prosen, 2011).

Osebnostne dimenzije predstavljajo pomemben napovednik učne uspešnosti, vendar posamezni faktorji šolskih ocen ne napovedujejo z enako intenziteto (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Vestnost (delavnost, natančnost, skrbnost) in odprtost (bistrost, ustvarjalnost, domišljija, volja po učenju) sta najmočnejše povezani z učno uspešnostjo različno starih učencev, vpliv vestnosti na učno uspešnost pa se je s starostjo učencev še povečal (Marjanovič Umek idr., 2006, 2006a; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009; Smrtnik Vitulić in Prosen, 2011; Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2009). Odprtost se

tesneje povezuje z učnim uspehom pri preizkusih znanja, vestnost pa z učiteljevo oceno izkazanega znanja. Vestnost je osebna dimenzija, ki se je glede na pridobljenie podatke o osebnosti z različnimi vprašalniki in z ocenami različnih poročevalcev pokazala kot najdoslednejši napovednik učne uspešnosti (Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2009).

### **3.1.4 Učna motivacija**

Učna motivacija označuje skupen psihološki proces, ki učenca v učni situaciji usmerja, določa intenzivnost učenja in omogoča trajnost in kakovost pri samem učenju (Maretnič Požarnik, 2000; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Učna motivacija torej v veliki meri ni stabilna entiteta, temveč se izraža in oblikuje v interakciji med učenci in socialnim okoljem oz. učenčevim učnim kontekstom (Juriševič, 2005). Po mnenju Turner (2001, po Juriševič, 2005) šola in z njo povezan učni kontekst pomembno vplivata na oblikovanje motivacijskih in vedenjskih vzorcev učencev. Motiviran posameznik je zmožen učinkovitega učenja tudi v neugodnih razmerah, zato se postavlja vprašanje, ali so za učenje ključne njegove sposobnosti ali motivacija. Posameznikove sposobnosti so pogoj za učenje in le ob ustrezni motivaciji se te sposobnosti uresničujejo (Potokar in Jereb, 2003). Motivirani učenci so učinkovitejši pri učenju in z uporabo višjih in kompleksnejših spoznavnih procesov dosegajo kakovostnejše znanje (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Motivacija za učenje je lahko notranja ali zunanja. Notranja učna motivacija izhaja iz učenčevih notranjih virov za osebni razvoj in samouravnave vedenja, kjer je v ospredju učenčev interes, težnja po pridobivanju novega znanja, izkazovanju lastnih sposobnosti in spretnosti ne glede na zunanjo kontrolo in podkrepitev (Juriševič, 2006). Zunanja motivacija učenca je motivacija, ki prihaja iz okolja, ključni akterji le-te pa so učitelji, starši in vrstniki. Zunanja učna motivacija povzroči aktivnost učenca zaradi zunanjih spodbud za doseganje nagrade ali izogibanje kazni in vedenje ostane odvisno od zunanjih posledic in vodenosti, cilj pa je zgolj pridobitev ocene. Učenje je tako le sredstvo za doseganje pozitivnih posledic (nagrada) in izogibanje negativnim posledicam (Juriševič, 2006).



Slika 2: Vloga učne motivacije pri učenju (Rheinberg idr., 2000, po Juriševič, 2005, str. 505)

Raziskava, narejena pred dobrimi tridesetimi leti (Bloom 1976, po Juriševič, 2005) je pokazala, da je povezanost med učno motivacijo in učno uspešnostjo nizka do srednje visoka, pri čemer so bili kazalniki učne uspešnosti bodisi šolske ocene ali drugače izražene ocenjevalne lestvice bodisi dosežki učencev na različnih oblikah preizkusov znanja.

### 3.1.5 Pripisovanje vzrokov oz. lokus kontrole

Rottarjeva socialno-kognitivna teorija osebnosti vključuje lokus kontrole oz. nadzor, s katerim lahko razložimo naravo učenčevega pripisovanja vzrokov (ne)uspeha nekemu dogajanju (Flere idr., 2009). Učenci z notranjim lokusom kontrole so oblikovali lasten občutek zrelosti in odgovornosti za svoj uspeh, ki so ga pripisali lastnim prizadevanjem. Učenci z zunanjim lokusom kontrole pa pripisujejo vzroke izida dogajanja zunanjim osebam oz. okoliščinam, doživljajo nemoč in so prepričani, da nimajo vpliva na rezultate, ki jih dosegajo. V primeru uspeha le-tega pripisujejo sreči, naključju in obratno ob doseganju neuspeha vzrok pripisujejo prenizkim sposobnostim (Marentič Požarnik, 2000).

Rezultati raziskav so pokazali različno močno povezanost lokusa kontrole s šolskim uspehom (Flere idr., 2009). Notranji lokus kontrole se je pokazal kot pomemben dejavnik šolske uspešnosti, ni pa zanemarljivo, da šolska uspešnost vpliva na večjo možnost učenčevega pripisovanja vzrokov uspeha lastnim prizadevanjem, vložku in sposobnostim. Premočna osredotočenost oz. pripisovanje vzrokov dosežkov lastnim prizadevanjem ima lahko zaviralen vpliv na učno uspešnost. Doživljanje neuspeha

lahko postane del posameznikove akademske samopodobe in se kaže v pozunanjenju ali ponotranjenju vzročnosti šolskega (ne)uspeha (Flere idr., 2009). Negativno povezavo s šolsko uspešnostjo so ugotovili pri zunanjem lokusu kontrole, pri čemer manj uspešni učenci vzroke za neuspeh pogosteje pripisujejo dejanjem drugih, zlasti učiteljev (Flere idr., 2009). Zunanji lokus kontrole in nižja samopodoba lahko uspešno delujeta ob ustreznem zunanjem nagrajevanju, v primeru doživljanja neuspeha pa oba dejavnika delujeta demotivacijsko in posledično povzročita naučeno nemoč, za katero je značilen občutek učenca, da na rezultate dogodkov nima vpliva in jih ne more nadzorovati (Marentič Požarnik, 2003).

### **3.1.6 Razlike med spoloma v učni uspešnosti**

Pri vprašanju učne uspešnosti glede na spol je smiselno predpostaviti, da so razlike med spoloma rezultat interakcije med biološkimi (genetskimi) in družbenimi (okoljskimi) dejavniki (Razdevšek Pučko idr., 2003). Pridobljene izkušnje v šolskem prostoru so omogočile vedno bolj poglobljeno ugotavljanje in iskanje možnih vzrokov za pojav razlik v učni uspešnosti med spoloma. Analitiki šolskega prostora poskušajo razložiti, zakaj in kako se pojavi zgodnje učenje spolno tipiziranega vedenja, ki je po mnenju številnih raziskovalcev bistven vzrok za nastanek razlik v učni uspešnosti med spoloma (Jeraj, 2006). Številni tuji raziskovalci vidijo vzroke za različno uspešnost deklet in fantov predvsem v nizki motivaciji za šolsko delo, v vedenjski problematiki in upiranju avtoriteti pri fantih (Jeraj, 2006). Razdevšek Pučko opozarja, da s pomočjo interakcijskega kroga avtorji poenostavljeno prikažejo vpliv dednosti (genov) in okolja na pojav razlik med spoloma in opozarja na potrebnost upoštevanja njunega dinamičnega vpliva (Razdevšek Pučko idr., 2003). Geni vplivajo na produkcijo hormonov, ki povzročajo telesne razlike med spoloma, slednje vpliva na reakcije, pričakovanja in zahteve okolice, ki do določene mere povratno vplivajo na delovanje hormonov (Razdevšek Pučko idr., 2003).

Ugotovljene so bile tudi razlike med spoloma v stilih mišljenja (Rogers, 1999, po Razdevšek Pučko idr., 2003). Dekleta pri besednem procesiranju uporabljajo obe možganski polovici, fantje pa le ali pretežno le levo možgansko polovico. To ugotovitev lahko povežemo s trditvijo, da specifičnost v stilih mišljenja vpliva na boljši uspeh deklet pri tistih predmetih, kjer je večji poudarek na besednem izražanju in pomnjenju,

v nasprotju z boljšim uspehom fantov pri matematičnih in prostorskih dejavnostih (McIlveen, Gross idr., 1997, po Razdevšek Pučko idr., 2003). Zanimiv je podatek, da različne raziskave prikazujejo nasprotujoče si ugotovitve glede uspešnosti deklet in fantov na verbalnem in matematičnem področju.

Rezultatov raziskav po besedah avtorjev (Razdevšek Pučko idr., 2003) pa ni smiselno razumeti enoznačno, da so dekleta vselej uspešnejša v verbalnih aktivnostih ter dečki v matematičnih in prostorskih aktivnostih, saj se razlike med spoloma vselej ne pokažejo. Rezultati objektivnega preverjanja znanja v osmem razredu so pokazali minimalne razlike med spoloma le pri slovenskem in angleškem jeziku, medtem ko so šolske ocene dane s strani učitelja kazale opaznejše razlike pri posameznih predmetih (Zorman in Toličič, 1977). Iz raziskave je mogoče sklepati, da učitelji za enako izkazano znanje dekleta boljše ocenjujejo kot fante. Prav tako so tudi rezultati raziskave (Jeraj, 2006) pokazali prisotnost subjektivnega ocenjevanja znanja, saj predmetni učitelji pri oceni ne upoštevajo le izkazanega znanja, ampak tudi osebnostne in vedenjske lastnosti učencev, odnos učenca do učitelja in stereotipna pričakovanja učitelja do deklet in fantov.

Vzorci vedenja, ki so se jih učenci naučili v primarnem oziroma družinskem okolju, postanejo v šolskem prostoru še bolj izraziti in pričakovanja družbe, da so dekleta bolj marljiva, vljudna, ustrezljiva in vodljiva, kažejo na učiteljeva neozaveščena pričakovanja glede stereotipnega vedenja in posledičnega neustreznega obravnavanja učencev (Razdevšek Pučko idr., 2003). Ali je v šolskem prostoru dovolj poskrbljeno za potrebe dečkov? Poleg omenjenih bioloških in družbenih dejavnikov, ki imajo ključen pomen pri razumevanju razlik v učni uspešnosti med spoloma, je smiselno v problematiko vključiti tudi učiteljeva pričakovanja do učencev. Raziskave v Avstraliji, ZDA in Angliji (po Jeraj, 2006) so pokazale, da se pričakovanja učiteljic in učiteljev do deklet in fantov razlikujejo, kar se lahko odrazi v slovenskih šolah, v katerih so zaposlene pretežno učiteljice. Jeraj (2006) je povzel ugotovitve Delamonta (1999, po Jeraj, 2006), ki je z empirično raziskavo ugotovil, da:

- učiteljice manj pričakujejo od fantov kot od deklet;
- je način učenja in poučevanja v šoli bližje dekletom;
- je odsotnost moškega/pozitivnega lika, zгледа (moškega učitelja) vzrok nemotiviranosti za šolsko delo in za upiranje ženski avtoriteti.

Glede na kritično opazko Jeraja (2006) je smiselno nadalje raziskati, ali in v čem se razlikuje način poučevanja učiteljev in učiteljic. Govora je predvsem o načinu poučevanja oz. o pristopu k šolskemu delu, ki učencem učno snov predstavi z več demonstracije, operiranju s konkretnim materialom, kar je bližje potrebam in interesom fantov. Holland (1989, po Jeraj, 2006) je pojasnil vzrok nemotiviranosti fantov za šolsko delo z vidika razumevanja šolskih dejavnosti. Te naj bi bile namenjene predvsem dekletom, saj jih fantje doživljajo kot nepomembne. Menim, da je vključevanje moških v učiteljski poklic več kot potrebno, ker naj bi se na ta način, tudi po mnenju Jeraja, dosegla večja enakopravnost v izobraževanju obeh spolov.

Kakšen vpliv na šolsko uspešnost učencev pa predstavljajo interakcije med učiteljem in učenci in učiteljevim načinom vodenja razreda? Ker so omenjeni dejavniki predmet diplomske raziskave, si v nadaljevanju pogledjmo, do kakšnih ugotovitev so na tem področju avtorji že prišli.

### 3.2 Dogajanje v razredu

Ugotovitve metaanalize so pokazale, da imajo neposredni dejavniki, med katerimi je poleg značilnosti učencev tudi dogajanje v razredu, razmeroma močnejši vpliv na učno uspešnost kot posredni, ki se nanašajo predvsem na šolsko klimo (Marentič Požarnik, 2000). Razredna klima za razliko od šolske klime zajema proces v ožjem smislu, se pravi v razredu. Razredna klima označuje odnos med učiteljem in učenci, njihovo kakovostno komunikacijo, prijetno vzdušje in učiteljeve lastnosti, ki vodijo k dobrim odnosom in posledično k doseganju boljše učne uspešnosti učencev (Marentič Požarnik, 2000). Šola in razred sta prostor, v katerem poteka tako »učenje kot življenje« (Marentič Požarnik, 2000). »Uspešnost učencev je največja v šolah, ki učencu v učnem procesu učenja zagotavljajo skrb in podporo ter jasno izražajo velika pričakovanja do vseh učencev. V šolah, kjer je temeljna pedagoška strategija razvijanje sodelovalnega učenja, kjer poučevanje in učenje ni razumljeno kot tehnika in metoda, temveč kot sodelovanje in pogovor, znanje v tako oblikovanem procesu ni last učitelja ali učenca, temveč je rezultat soustvarjanja.« (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 81).

### 3.2.1 Učiteljevo vedenje in vloga v razredu

Vprašanje, ki se pojavlja, je, katere so tiste lastnosti učitelja, načini poučevanja in vodenja razreda, ki bistveno vplivajo na učno uspešnost posameznika. Tradicionalni model poučevanja je temeljil na učiteljevem aktivnem posredovanju učnih vsebin, učenec pa je bil v pretežni meri zgolj pasiven poslušalec in njuna vloga je ostala nepovezana. Uspeh učenca je bil odvisen od njegove marljivosti in zmožnosti razumevanja in pomnjenja predavane snovi in ne od učiteljevega poučevanja (Lesar, Čuk in Peček, 2005). Družbene spremembe so tekom let prinesle spremembe na področju šolanja in učitelja postavile v drugačno vlogo. »/.../ Prebujati morajo radovednost, razvijati samostojnost, spodbujati intelektualno doslednost in ustvarjati možnost za uspeh formalnega in nadaljnega izobraževanja.« (Delors idr., 1996, str. 13). Tako je družba znanja vlogi učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu postavila nove zahteve in pričakovanja, pri katerih nima le naloge posredovanja učnih vsebin, temveč je v ospredje postavljen kot celostna osebnost (Pekljaj idr., 2008).

Učiteljeva osebnost igra pomembno vlogo tako pri učenju kot tudi pri načinu poučevanja ter pri vzpostavljanju, uravnavanju in vzdrževanju primernih medčloveških odnosov v razredu (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Področje učiteljevega delovanja, ki se nanaša na delo v razredu, sodelovanje s starši in strokovnimi delavci znotraj in zunaj šolskega okolja, označujejo naslednje komponente (Pekljaj idr., 2008):

1. Učinkovito poučevanje znanj in spretnosti, ki so v pomoč pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju učnega procesa. Učitelj naj bi imel znanje o poučevanju, učnih pristopih, ter učnih metodah, usposobljen naj bi bil za projektno in raziskovalno delo, kar bi omogočilo učencem lastno izgradnjo znanja. Pogoj za uspešno poučevanje je tudi poznavanje učenčevega psihičnega razvoja, individualnih potreb in razlik med njimi ter njegovo ravnanje v skladu s posebnostmi otroka. Učitelj naj bi poznal pedagoške in didaktične teorije ter temeljne dokumente, ki se nanašajo na vzgojo in izobraževanje.
2. Vseživljenjsko učenje, ki vključuje oblikovanje in uporabo strategij za motivacijsko učenje, razvoj informacijske pismenosti, komunikacijskih in socialnih spretnosti in zmožnosti samoevalvacije.
3. Vodenje razreda, za katerega potrebuje spretnosti, s pomočjo katerih učitelj ustvarja in vzdržuje pozitivno klimo razreda. Učitelj naj skupaj z učenci oblikuje

- pravila vedenja in se odziva na neprimerno vedenje učencev. Kompetentnost učitelja se kaže tudi pri odkrivanju individualnih razlik med učenci in zmožnostjo prilagajanja učnega dela specifikam učencev.
4. Preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev, ki vključuje tudi konstruktivne povratne informacije o učnih dosežkih otroka. Pomembna je tudi učiteljeva povratna informacija o otrokovem socialnem odzivanju, bralni in informacijski pismenosti ter metaučenju.
  5. Širše profesionalne kompetence, ki jih učitelj oblikuje skozi osebni in profesionalni razvoj, etiko, oblikovanje družbenih vrednot in vključenost v družbo.

V nadaljevanju sledijo izsledki raziskav v povezavi z učiteljevim vedenjem in kakovostjo poučevanja, ki so pozitivno povezani z učno uspešnostjo učencev.

Učiteljevo vedenje v razredu je večdimenzionalno in se nanaša na prenos in preoblikovanje učnih vsebin (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), katere učencem približa z uporabo različnih učnih oblik in metod. Prilagoditev vsebin z uporabo konstruktivnih učnih metod v učencu spodbuja učenje k razumevanju ter doseganju višje stopnje znanja (Lesar idr., 2005). Poučevanje ne vključuje le posredovanja učne snovi učencem, temveč tudi oblikovanje sodelovalnega odnosa z učencem in spodbujanje učencev k aktivnosti tako, da skupaj soustvarjajo učinkovite učne dejavnosti in tako razvijajo tudi različne spretnosti (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Raziskava Marchanta, Paulsona in Rothlisberga (2001, po Peklaj idr., 2008) je pokazala, da učiteljev interes in podpora pri učnih aktivnostih učencev, postavljanje pravil in uporaba disciplinskih strategij vplivajo na učenčevo zunanjo in notranjo motivacijo pri učenju ter učenčevo zaznavo lastne učne kompetentnosti, kar posledično lahko prispeva k boljši učni uspešnosti.

Do podobnih rezultatov je prišla tudi avtorica Wentzel (2002, po Peklaj idr., 2008), ki je preučevala povezanost učiteljevega vedenja v razredu z učnimi dosežki učencev v različnih starostnih skupinah. Raziskovalka je ugotovila, da učiteljeva visoka pričakovanja v povezavi z učnim uspehom ob upoštevanju individualnih razlik med učenci ter posredovanju ustvarjalne in spodbudne povratne informacije pozitivno



vplivajo na boljšo učno motivacijo, boljše prizadevanje za izobraževanje in prizadevanje učencev za socialno odgovorno vedenje ter učni uspeh.

Kakšna učiteljeva vedenja pa najpomembneje vplivajo na proces učenja in s tem na učenčovo učno uspešnost? Za učinkovito učenje učencev je pomembna učiteljeva razlaga, kaj se je smiselno pri učni snovi naučiti in kako uspešno to dosežemo, spodbujanje učencev k učenju, jasna in nazorna predstavitev učnih ciljev. Pomembno je tudi, da učitelj povezuje snov z že usvojenim znanjem na nekem področju učenja, da uporablja učinkovite strategije učenja, kot so ponavljanje, asociacije, ponazorila, modeliranje, ter podaja povratne informacije učencem glede učenja in učne uspešnosti za korekcijo napak (Peklaj idr., 2008). Učiteljevo strukturirano in usmerjeno vodenje učne ure, pripravljenost pomagati učencem pri učnih aktivnostih in empatičen razumevajoč odnos do učencev so torej učiteljeva ravnanja, ki pozitivno vplivajo na doseganje spoznavnih, čustvenih (razredno vzdušje), motivacijskih (zadovoljstvo s poukom) in socialnih (pripravljenost medsebojnega sodelovanja) učnih ciljev, kar prispeva k višjim učnim dosežkom učencev (Peklaj idr., 2008). Pozitiven vpliv na učne dosežke ima tudi tradicionalen tip poučevanja, ki vključuje naslednje faze (Peklaj idr., 2008):

- sprotno dnevno preverjanje in pregled nalog ter po potrebi dodatna razlaga;
- postopne razlage, predstavitve nove snovi ali veščin;
- učiteljev nadzor pri vodenih vajah;
- ustrezne povratne informacije o napakah in pozitivnih podkrepitvah;
- samostojno izvajanje šolskega in domačega dela;
- tedensko in mesečno preverjanje znanja.

Sodobne raziskave kažejo, da bi bilo v začetno izobraževanje učiteljev smiselno vključiti aktivnejše učne metode in pristope, s katerimi izvajalci študijskega procesa študente – bodoče učitelje – spodbujajo, da razmišljajo o svojem delu in poučevanju (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011). Pri tem se študentje vključujejo v ocenjevanje lastnega dela in učenja kot tudi v ocenjevanje ostalih študentov, saj je poudarek na vodeni refleksiji (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011). Prav tako se poudarja potreba po spremenjeni vlogi učiteljev, ki so organizatorji učnega procesa, ustvarjalci učnih priložnosti, učni svetovalci, partnerji, posredniki med učencem in različnimi sodobnimi

virih informacij (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011). Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb je v letu 2009 začela triletni projekt, v katerem je proučevala tudi ključne kompetence učitelja za poučevanje heterogenih razredov, ki vključujejo (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011):

- refleksijo lastnega učenja ter nenehno iskanje informacij za premagovanje izzivov in podporo inovativni praksi;
- skrb za dobrobit učencev, sprejemanje odgovornosti za zadovoljevanje vseh učnih potreb in potreb po pomoči ter zagotavljanje pozitivnega etosa in dobrih odnosov;
- sodelovanje z drugimi (strokovnjaki, starši) pri oceni in načrtovanju učnega načrta za zadovoljevanje različnih potreb učencev, skrb za enakost in človekove pravice;
- uporabo različnih »inkluzivnih« učnih metod, skupinskega in samostojnega dela, primerne cilje učenja, starosti učencev, njihovim sposobnostim/stopnjam razvoja in ovrednotenje učenja ter učinkovitost uporabljenih metod;
- učenje jezikov v večjezikovnih okoljih in uporabo kulturne raznolikosti kot vira za kakovostno poučevanje ...

Dobra praksa poučevanja bo torej »enaka za vse učence, toda zahteva inovativno mišljenje in visoka pričakovanja, da se lahko poveča 'učna zmogljivost'. Potrebni so prožni in interaktivni pristopi, ki predstavljajo pomoč pri sodelovanju in učenju vsakogar, ki stopi skozi vrata šole. Učencem mora biti omogočeno zaznati in razumeti informacije, se angažirati v samem procesu in se izražati na različne načine«. (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011, str. 68).

V nadaljevanju so predstavljeni teoretični in empirični izsledki raziskav o dejavnikih, ki se prav tako pomembno povezujejo z učno uspešnostjo učenca.

### 3.3 Družinsko okolje

Družinske razmere imajo v povezavi s socialnim in kulturnim okoljem pomembno vlogo pri učni uspešnosti otroka, na kar sta že pred desetletji opozorila avtorja Toličič in

Zorman (1977, str. 27). Vloga družine in tesnih odnosov med otroci in starši v zgodnjem otroštvu je bistvena za zagotovitev primerne integracije otrok v šoli (Uradni list Evropske unije, 2013). Značilnosti družinskega okolja lahko v določeni meri pojasnijo razlike med učenci na področju učne motivacije, učne prizadevnosti, samopodobe, njihovih prepričanj do šolskega okolja in s tem povezanim vedenjem ter učno uspešnostjo (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009; Flere idr., 2008). V raziskavi *Kdo je uspešen v osnovni šoli?* (Flere idr., 2009) so ugotovili, da na učno uspešnost pomembno vpliva nadzor staršev ter čustvena podpora in bližina matere in očeta z otrokom, pri čemer so slabše učne uspehe dosegli učenci, katerih starši so nudili slabo čustveno podporo in manjšo bližino v medosebnih odnosih. Spodbudno družinsko okolje in učna uspešnost sta povezana z razvojem otroka na različnih področjih, zato otroci, ki v zgodnjem otroštvu niso občutili prijetnega okolja, ljubezni, podpore in so bili kakorkoli socialno prikrajšani, težje dosegajo učni uspeh (Peček in Razdevšek Pučko, 2003).

Oblikovane strategije, vedenje, vrednote in znanje, s katerimi vstopajo v šolsko okolje, se v večini razlikujejo s tistimi, ki jih pričakuje šola, in so najpogosteje razlog za učno neuspešnost in socialno izključenost. Otroci, ki prihajajo iz revnejših okolij, v večini začno in končajo obvezno šolanje neuspešno, ter se pozneje v življenju soočajo z brezposelnostjo in revščino. Pomembno je, da učitelj razume razloge za učenčeve učne težave in učenecem ponudi oblike pomoči, ki so usmerjene v oblikovanje dejavnosti za premagovanje teh težav (Košak Babuder, 2006). Družinsko okolje ima pomembno vlogo pri izražanju razlik med učenci na področju učne motivacije, učnih aspiracij, pri oblikovanju prepričanj do učenja in znanja ter pri doseganju učne uspešnosti (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Številne raziskave preučujejo vpliv socialno-ekonomskega statusa, vzgojnih in psiholoških značilnosti članov družine na učno uspešnost posameznika. Ker so razlike v socialno-ekonomskih in kulturnih pogojih življenja večje, lahko pričakujemo tudi večje razlike v kognitivnem in osebostnem razvoju otrok.

Socialno-ekonomski položaj družine se nanaša na socialno plat družine, etnično in versko pripadnost članov le-te, izobrazbo in zaposlitev staršev (zaposlen, nezaposlen), poklicni položaj (preprosti in prestižni poklici), ki »omogočajo« kvaliteten materialne pogoje v družini (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Glede na mednarodne

raziskave lahko socialno-ekonomski položaj družine, ki ga v raziskavah največkrat povezujejo z izobrazbo staršev in materialnim položajem družine, označimo kot enega ključnih dejavnikov, ki vpliva na razlike v učnih dosežkih učencev (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Socialno-ekonomski položaj družine se je kot pomemben dejavnik učne uspešnosti pokazal v mednarodni raziskavi trendov znanja matematike in naravoslovja TIMMS 1995 in 2003 (Trends in International Mathematics and Science Study), raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy) ter PISA 2006 (Program of International Student Assessment), v katere so bili vključeni tudi slovenski osnovnošolci. Rezultati raziskav so pokazali, da so učni dosežki slovenskih učencev, katerih starši imajo višjo izobrazbo in s tem večje možnosti za ustvarjanje ugodnejših materialnih pogojev za šolsko delo višji, kot so jih dosegli učenci manj izobraženih staršev (Horvat idr., 2010; Marjanovič Umek idr., 2006, 2006a; Marjanovič Umek, Bajc in Lešnik, 2006; Marjanovič Umek idr., 2007; Peček idr., 2006a; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Starši z boljšim socialno-ekonomskim položajem so izražali bolj pozitivna pričakovanja do izobraževanja, doma so imeli slovarje, tehnične pripomočke za pridobivanje znanja, kar je posledično vodilo k višji učni storilnosti in učni uspešnosti učencev.

Raziskava, ki je vključevala slovenske osnovnošolce ob zaključku osnovne šole in je potekala v času med leti 1984 in 1997, je prav tako pokazala razlike v učni uspešnosti glede na izobrazbo matere in očeta. Rezultati so pokazali, da učenci manj izobraženih staršev dosegajo nižje učne dosežke, učenci bolj izobraženih pa višje (Razdevšek Pučko idr., 2002, po Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Peček in Lesar (2006) poudarjata pomen učenčevih aspiracij za učno uspešnost, ki pa so pogojene tudi z izobrazbo staršev in so močno odvisne od družine, v kateri otrok živi. Višje izobraženi starši s svojimi prepričanji in vzgojo usmerjajo svoje otroke k bolj oddaljenim ciljem, ki zahtevajo več učenja in daljše šolanje. V nasprotju s tem manj izobraženi starši usmerjajo svoje otroke k bližnjim ciljem, ki jih otrok hitreje doseže, zaradi česar pride prej do zaključka (Peček in Lesar, 2006). »Glavni razlog za različne aspiracije staršev do svojih otrok ni več toliko v finančni zmogljivosti družine, temveč bolj v njenih prepričanjih in vrednotah, ki vplivajo tudi na odnos do izobrazbe.« (Toličič in Zorman, 1977; v Peček in Lesar, 2006, str. 329). Vpliv družinskih dejavnikov na učno uspešnost so nedavno raziskovali L. Marjanovič Umek, Sočan in K. Bajc (2007) in kot mero učenčeve učne uspešnosti uporabili njihove dosežke na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine, matematike,

učiteljeve ocene pri slovenščini in matematiki ter splošni učni uspeh. Ugotovili so, da je pri vseh merah učne uspešnosti neposreden vpliv izobrazbe staršev na učno uspešnost visok (od 57% do 86 %), delno pa posredovan preko učenčeve govorne kompetentnosti in splošne inteligentnosti (od 14 % do 43 %). Izsledki drugih raziskav (npr. Flere idr., 2008) so pokazali, da lahko starši kljub nizki izobrazbi in nizkim dohodkom preko povezanosti družine in njihovega zanimanja za šolsko delo pri otroku spodbujajo visoka pričakovanja in aspiracije, (Flere idr., 2008, Peček in Lesar, 2006). Izobrazba staršev sama po sebi ne vpliva na učno uspešnost, ampak starši skozi učenje različnih strategij učence spodbujajo k uporabi učinkovitih načinov učenja, kar posredno vpliva na učno uspešnost (Horvat, Zupančič in Vidmar, 2010). Zato posameznikove učne uspešnosti ne moremo strogo povezovati zgolj z izobrazbo staršev in finančnim stanjem družine, temveč z načini spodbujanja otrokovega spoznavnega razvoja, z ukvarjanjem staršev s šolskim delom njihovega otroka ter z vzgojnimi stili v družini (Marjanovič Umek idr., 2006a).

Ob tem se upravičeno vprašamo, kolikšno vlogo temu dejavniku učne uspešnosti pripisujejo učitelji. V zadnjem desetletju številne raziskave v ospredje postavljajo pomen in vlogo starševskega vključevanja v izobraževanje otrok, ki se nanaša na njihovo sodelovanje s šolo, nudenje implicitnih sporočil o vlogi izobraževanja ter nudenju spoznavnih spodbud, ki spodbujajo miselni razvoj otroka (Horvat idr., 2010; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Višja pričakovanja staršev do izobraževanja, učnih dosežkov in nadaljnjega šolanja otroka so se v številnih predhodno že omenjenih raziskavah pokazala kot pomembna za uspeh učenca (Horvat idr., 2010; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006; Marjanovič Umek idr., 2006a; Marjanovič Umek idr., 2007;).

Na otrokov osebnostni razvoj in uspeh v šoli torej pomembno vplivajo okoliščine življenja, ki se v šolskem okolju nanašajo na učitelja, v domačem okolju pa z družinskimi odnosi in socialno-ekonomskimi razmerami v družini. Raziskave so pokazale, da učenci kljub enakim formalnim pogojem za izobraževanje nimajo enakih možnosti za osvajanje znanja in razvijanje sposobnosti, kar bistveno vpliva na nadaljnje izobraževanje in poznejšo poklicno kariero (Toličič in Zorman, 1977). Če upoštevamo, da učenci prihajajo iz različno spodbudnih kulturnih in socialnih okolij, je potrebno za njih organizirati ustrezne dejavnosti, s katerimi se bo zmanjšal vpliv socialnega

primanjkljaja na šolsko uspešnost in vzpostaviti pogoje enakih možnosti za doseganje primerljivih rezultatov (Peček, Čuk in Lesar, 2006).

### 3.4 Medsebojni učinki dejavnikov učne uspešnosti

Psihološki in socialni dejavniki se prepletajo in povezujejo ter imajo neposredne, posredne in interakcijske učinke na učno uspešnost. Vpliv intelektualnih sposobnosti učenca in družinskega okolja na učno uspešnost v različnih raziskavah ni vedno enak in se razlikuje glede na starost otrok, vključenih v raziskavo. Učenčeve intelektualne sposobnosti torej lahko delujejo kot varovalni dejavnik v obdobju srednjega otroštva in se pozneje v obdobju mladostništva pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo pri učencih, ki prihajajo iz spodbudnejšega družinskega okolja. Visoke intelektualne sposobnosti torej lahko do neke mere »kompensirajo« negativni učinek nespodbudnega družinskega okolja na učno uspešnost (Marjanovič Umek idr., 2007). Prav tako tudi učiteljev način vodenja razreda deluje različno na učence, ki prihajajo v učni kontekst z različnimi sposobnostmi, predznanjem, pričakovanji in motivacijo za učenje. V primeru učiteljevih strogih meril ocenjevanja znanja in oblikovanja strogih pravil, ki se nanašajo na disciplino v razredu, ima pozitiven učinek na motivacijo za učenje pri tistih učencih, ki so sposobni, čustveno stabilni in usmerjeni k dosežkom, negativen vpliv na motivacijo pa pri učencih s slabimi preteklimi izkušnjami na učnem področju, z nižjo ravni predznanja, pri nesamozavestnih in plahih učencih, ki jih motivira izogibanje neuspehu. Učiteljevo vodenje je torej tesno povezano z učno motivacijo in uspešnostjo učencev glede na individualne značilnosti učencev (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Učenec, ki je izpostavljen večjemu številu negativnih ali pozitivnih dejavnikov učne uspešnosti, dosega slabe oziroma dobre učne rezultate. Zato učencu, ki izhaja iz neugodnih družinskih razmer (slabi ekonomski pogoji, nizka izobrazba staršev, nasilje v družini, brezbržnost staršev), šolsko delo ne predstavlja vrednote in zato nima pozitivnega odnosa do izobraževanja. Takšen učenec ima pogosto nižja pričakovanja in dosega slabše učne rezultate. Nizek učni uspeh in nemotiviranost za učenje pa lahko vplivata na učiteljev negativni odnos in utrjujeta učiteljeva nizka pričakovanja do učenca in njegov poznejši uspeh. Prav tako pa učna neuspešnost učenca lahko vodi k negativnim odzivom sošolcev, kar v povezavi z nespodbudnim domačim okoljem deluje negativno na motivacijo in prizadevnost pri učenju in učno uspešnost. Opisana situacija, ki prikazuje kopičenje različnih negativnih dejavnikov v okolju in znotraj učenca, vodi

v »začaran krog« neuspešnosti takega posameznika (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Veliko dejavnikov ima tudi posreden učinek na učno uspešnost. Starši z višjo izobrazbo lahko npr. s svojimi višjimi prepričanji pozitivno vplivajo na učenčevo vključenost v izobraževanje, večajo učenčeva učna pričakovanja in na podlagi pozitivnih odnosov z učencem nadalje prispevajo k njegovi učni uspešnosti. Nizka izobrazba staršev ne pomeni nujno manjšega zanimanja za šolanje otroka, temveč je dejavnik tveganja za neuspeh ob prisotnosti neugodnih družinskih razmer, ki se prenašajo skozi vzgojo, socializacijo in negativen odnos do izobraževanja in učenja (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Povezava omenjenih dejavnikov učne uspešnosti z učno uspešnostjo je dvosmerna, kar pomeni, da neugodne družinske razmere niso edini vzrok nizke učne uspešnosti, temveč je lahko nizka učna uspešnost eden od vzrokov za neugoden odziv staršev na učenca (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Proučevanje dejavnikov učne uspešnosti je torej zelo kompleksno in v večini primerov raziskovalni izsledki ne dajejo natančnih odgovorov o velikosti vpliva posameznega dejavnika na učno uspešnost. Ker so učitelji s svojim znanjem, sposobnostmi, delovanjem in prepričanji tudi pomemben dejavnik učne uspešnosti učencev, se zastavlja vprašanje, kateremu izmed v raziskavah pogosteje prepoznanih dejavnikov pripisujejo večji vpliv na učno uspešnost oziroma kako učno uspešnost pravzaprav razumejo.

## **4 EMPIRIČNI DEL**

### **4.1 Opredelitev problema**

Raziskav, ki ugotavljalo učiteljevo razumevanje učne uspešnosti in njihova prepričanja o vplivu dejavnikov na učno uspešnost učencev, v slovenskem prostoru ni zaslediti. Z diplomsko raziskavo, ki bo predstavljena v empiričnem delu, želimo ugotoviti, kako učitelji pojmujejo učno uspešnost in kakšna so prepričanja učiteljev o vplivu posameznih dejavnikov na učno uspešnost. Rezultati obsežne raziskave so lahko izhodišče za oblikovanje sprememb na področju izobraževanja učiteljev oziroma pri odkrivanju novih poti poučevanja.

## 4.2 Cilj raziskave

Cilji diplomske raziskave so ugotoviti:

- Kako učno uspešnost opredeljujejo učitelji?
- Prepoznati prepričanja učiteljev o dejavnikih, ki vplivajo na učno uspešnost.
- Ugotoviti, ali se prepričanja učiteljev o dejavnikih, ki vplivajo na učno uspešnost, razlikujejo glede na njihovo delovno dobo in pridobljeni naziv.

## 4.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

### 4.3.1 Raziskovalna vprašanja

- Kako učitelji opredeljujejo in razumejo učno uspešnost?
- Kakšna so prepričanja učiteljev o razlikah v učnem uspehu med dekleti in fanti ter kako svoja prepričanja argumentirajo?
- Kateri izmed dejavnikov, nanašajoč se na učenca (inteligentnost, interes za predmet, sposobnost govornega izražanja, samozavest, učne strategije, razpoloženje, predznanje, moteče vedenje, lokus kontrole), po mnenju učiteljev najbolj vpliva na učno uspešnost?
- Kateri izmed dejavnikov, nanašajoč se na učitelja (odnos do predmeta, oblika in kriteriji ocenjevanja, način poučevanja), po mnenju učiteljev najbolj vpliva na učno uspešnost?
- Kateri izmed dejavnikov, nanašajoč se na učenčevo družino (izobrazba staršev, finančno stanje, odnosi zaupanja, pomoč pri strategijah učenja), po mnenju učiteljev najbolj vpliva na učno uspešnost?

### 4.3.2 Hipoteze

Hipoteza 1: Večina učiteljev učno uspešnost opredeljuje z doseganjem standardov znanja.

Hipoteza 2: Prepričanja učiteljev o tem, da dekleta v šoli dosegajo boljše ocene kot fantje, se razlikujejo glede na delovno dobo in pridobljeni naziv.



Hipoteza 3: Med učitelji z različno delovno dobo obstajajo razlike v prepričanjih, da na boljšo učno uspešnost vplivata vera učenca vase in notranji lokus kontrole.

Hipoteza 4: Prepričanja učiteljev o tem, da učiteljev odnos do učenca in predmeta vplivata na učno uspešnost učenca, se razlikujejo glede na pridobljeni naziv.

Hipoteza 5: Med učitelji z različno delovno dobo obstajajo razlike v prepričanjih, da bi morala ocena temeljiti le na izkazanem znanju in da sami pri ocenjevanju upoštevajo le izkazano znanje.

Hipoteza 6: Prepričanja učiteljev o tem, da finančno stanje družine vpliva na šolske ocene otroka, se razlikujejo glede na pridobljeni naziv.

## 4.4 Raziskovalna metoda

### 4.4.1 Metoda raziskovanja

Empirična raziskava je bila izvedena z uporabo kavzalne neeksperimentalne metode pedagoškega raziskovanja. Kavzalna neeksperimentalna metoda išče odgovore na vprašanje *zakaj* in pojave vzročno pojasnjuje (Sagadin 1993, str. 12).

### 4.4.2 Opis vzorca

Vzorec predstavlja 195 učiteljev obeh spolov razrednega in predmetnega pouka, ki so poučevali na dvanajstih priložnostno izbranih osnovnih šolah v osrednjeslovenski regiji. Od tega je bilo 9,7 % (19) učiteljev moškega spola in 89,2 % (174) ženskega spola in pri dveh (1,1 %) anketirancih je bil spol neznan. V skladu s teorijo (Razdevšek Pučko, 1990, str. 147-149; Marentič Požarnik, 1993, str. 13-15, po Lesar idr., 2005) smo učitelje razvrstili v 6 kategorij glede na leta delovne dobe na področju poučevanja. Največji delež (29,7 %) učiteljev je poučeval 21 do 30 let, nekaj manj (26,7 %) od 3 do 10 let, 23,1% učiteljev je poučevalo med 11 in 20 leti, 10,8 % učiteljev je poučevalo manj kot 2 leti in le 8,2 % učiteljev je poučevalo več kot 31 let.

Preglednica 1: Število in delež učiteljev v posamezni kategoriji glede na dobo poučevanja

| <b>Kategorija – delovna doba</b> | <b>Število učiteljev</b> | <b>Delež v %</b> |
|----------------------------------|--------------------------|------------------|
| 0 – 2 leti                       | 21                       | 10,8             |
| 3 – 10 let                       | 52                       | 26,7             |
| 11 – 20 let                      | 45                       | 23,1             |
| 21 – 30 let                      | 58                       | 29,7             |
| 31 ali več let                   | 16                       | 8,2              |
| Neznana delovna doba             | 3                        | 1,5              |
| <b>Skupaj</b>                    | <b>195</b>               | <b>100</b>       |

Prav tako smo učitelje glede na pridobljeni naziv v času poučevanja razvrstili v štiri kategorije. Glede na pridobljeni naziv je bilo med njimi največ tistih z nazivom svetovalec, in sicer 26,7 %, 24,6 % učiteljev je imelo naziv mentorja in najmanj naziv svetnika (3,6 %). Skoraj polovica učiteljev (45,1 %) ni imela pridobljenega naziva.

Preglednica 2: Število in delež učiteljev v posamezni kategoriji glede na pridobljeni naziv

| <b>Kategorija – delovna doba</b> | <b>Število učiteljev</b> | <b>Delež v %</b> |
|----------------------------------|--------------------------|------------------|
| Mentor                           | 48                       | 24,6             |
| Svetovalec                       | 52                       | 26,7             |
| Svetnik                          | 7                        | 3,6              |
| Brez naziva                      | 88                       | 45,1             |
| <b>Skupaj</b>                    | <b>195</b>               | <b>100</b>       |

#### 4.4.3 Raziskovalna tehnika

Anketni vprašalnik je bil oblikovan za obsežnejšo raziskavo o razumevanju dejavnikov učne uspešnosti (avtorici dr. Irena Lesar in dr. Helena Smrtnik Vitulić), ki vključuje 34 vprašanj, med katerimi so pri nekaterih tudi podvprašanja. Vprašalnik vsebuje 28 vprašanj zaprtega tipa in 6 vprašanj kombiniranega tipa, kar pomeni, da so anketiranci izbrali odgovora tudi obrazložili. Za namene diplomskega dela sem iz vprašalnika

uporabila vprašanje, ki se nanaša na učiteljevo razumevanje učne uspešnosti, in trditve, ki prikazujejo, v kolikšni meri posamezne skupine dejavnikov prispevajo k učni uspešnosti učencev (značilnosti učenca, učiteljevega dela in družinskega okolja).

Vprašanje, ki se nanaša na učiteljevo razumevanje učne uspešnosti, je odprtega tipa, kar pomeni, da anketiranec sam formulira odgovor in ga pri pisnem anketiranju tudi napiše (Sagadin 1993, str. 125). Trditve, ki se nanašajo na prej omenjene dejavnike, so oblikovane na petstopenjski lestvici Likertovega tipa (1 – ne velja; 2 – večinoma ne velja; 3 – včasih velja, včasih ne; 4 – večinoma velja; 5 – velja). Udeleženci so izrazili stopnjo strinjanja pri 27 trditvah in pri dveh trditvah tudi pojasnili svojo stopnjo strinjanja.

#### **4.4.4 Postopek zbiranja in obdelave podatkov**

Zbiranje podatkov je v okviru obsežnejše raziskave potekalo pod vodstvom mentorice (dr. Irena Lesar) in somentorice (dr. Helena Smrtnik Vitulić). Štiri študentke smo anketne vprašalnike v šolskem letu 2010/2011 s strinjanjem vodstva posamezne osnovne šole razdelile učiteljem razrednega in predmetnega pouka. Reševanje anketnih vprašalnikov je potekalo na 12 različnih mestnih in predmestnih osnovnih šolah v osrednji Sloveniji. Izvajalke raziskave smo po nekaj tednih rešene vprašalnike prevzele na posameznih šolah.

Pri obdelavi podatkov v empiričnem delu raziskave sem za 1. hipotezo uporabila kvalitativno analizo, pri čemer sem kodirala odgovore in jih združila v kategorije (Vogrinc, 2008). Glede na število odgovorov, ki so se pojavili znotraj kategorije, sem izračunala frekvenčno strukturo in odstotke. Pri 2. in 6. hipotezi sem poleg kvantitativne analize odprti vprašanji analizirala kvalitativno. Kvantitativno analizo sem opravila s pomočjo statističnega programa SPSS.20 (izračun frekvenčnih struktur in odstotkov, srednjih vrednosti in standardnih odklonov) ter rezultate prikazala tabelarično. Za preverjanje hipotez sem uporabila enosmerno analizo variance – ANOVA. Za vprašanja odprtega tipa sem uporabila kvalitativno analizo (Vogrinc, 2008).

## 4.5 Rezultati in interpretacija

Rezultati empirične raziskave so predstavljeni glede na postavljena raziskovalna vprašanja in hipoteze.

### 4.5.1 Kako učno uspešnost opredeljujejo učitelji?

V prvi hipotezi sem ugotavljala, kako učitelji pojmujejo učno uspešnost. Omenjeno hipotezo sem sprejela v primeru, da se je za posamezno kategorijo odločilo več kot 50 % učiteljev. V nadaljevanju predstavljam kategorije, oblikovane glede na pridobljene podatke na vprašanje *Kaj je po vašem mnenju učna uspešnost?*:

- Doseganje standardov znanj in učnih ciljev. (59 učiteljev)
- Učni uspeh, šolske ocene. (50 učiteljev)
- Znanje (razumevanje dejstev in teorij ter povezava znanj iz različnih področij). (39 učiteljev)
- Učne, delovne navade in vztrajnost pri šolskem delu, pozitivna samopodoba. (38 učiteljev)
- Sodelovanje in opravljanje domačih nalog. (34 učiteljev)
- Razvoj socialnih veščin (interakcija z učenci in učitelji). (30 učiteljev)
- Sposobnost, zmožnost izkoristka potenciala. (28 učiteljev)
- Odgovornost, samostojnost in samozavest. (18 učiteljev)

Glede na to, da so nekateri učitelji pojem učna uspešnost pojasnili s kompleksnejšimi odgovori, je število odgovorov v posameznih kategorijah večje, kot je število anketiranih učiteljev. Vseh odgovorov skupaj je bilo 295 in na podlagi tega števila so izračunani posamezni deleži znotraj vsake kategorije. Torej je iz oblikovanih kategorij glede na dobljene odgovore učiteljev razvidno, da učno uspešnost v glavnem (19,9 %) razumejo kot doseganje standardov znanj in učnih ciljev, zapisanih v učnih načrtih. Prav tako je velik delež (16,9 %) učiteljev učno uspešnost opredelil s šolskimi ocenami in učnim uspehom. Nekoliko manjši delež (13,2 %) učiteljev opredeljuje učno uspešnost glede na usvojeno znanje in povezuje le-tega z znanjem iz različnih področij in v različnih življenjskih situacijah. Še manj učiteljev (12,8 %) povezuje učno uspešnost z vestnostjo, ki se kaže z učnimi, delovnimi navadami, vztrajnostjo in sodelovanju pri šolskem delu ter pozitivno samopodobo. Le desetina učiteljev (10,1 %) opredeljuje učno

uspešnost kot razvoj socialnih veščin, ki jo prepoznamo v interakciji z učenci in učiteljem in učinkovitem delovanju v družbi. Presenetljiv je podatek, da slaba desetina učiteljev (9,5 %) učno uspešnost opredeljuje kot sposobnost, zmožnost izkoristka potenciala vsakega posameznika glede na to, da naj bi bili vključeni v strukturiran proces učenja, v katerem je neizogibno dejstvo, da so v njem učenci z različnimi zmožnostmi in sposobnostmi za doseganje učnih ciljev. Najmanj učiteljev (6,1 %) je učno uspešnost pojasnilo z odgovornim ravnanjem učenca, njegovo samostojnostjo in oblikovano samozavestjo, kar pa so lastnosti, ki pozitivno korelirajo z učno uspešnostjo.

Za preverjanje hipoteze 1, da večina učiteljev učno uspešnost opredeljuje z doseganjem standardov znanja, je bila uporabljena frekvenčna analiza. Iz analize frekvenc lahko vidimo, da manj kot polovica (19,9 %) učiteljev izraža takšno mnenje, zato hipotezo 1 lahko zavrnamo.

Kako lahko interpretiramo dobljene rezultate? V preučevanih virih ni bilo zaslediti raziskav o prepričanjih učiteljev o učni uspešnosti, vendar glede na teoretična izhodišča razumevanja pojma učne uspešnosti, ki je opredeljeno z doseganjem učnih ciljev oz. standardov znanj, je tudi iz dobljenih izsledkih razvidno, da sicer največji delež anketiranih učiteljev tudi tako razume učno uspešnost. Na podlagi dobljenih rezultatov se postavlja vprašanje, ali je torej učno-ciljni pristop, ki je značilen za slovensko devetletno šolo, res najbolj objektivni pri ugotavljanju učne uspešnosti učencev. Smiselno bi bilo v procesu izobraževanja poiskati tehnike, ki ne bi stremele samo k doseganju učnih ciljev in ocenjevanju le-teh, temveč hkrati iskati možnost uporabnosti usvojenih učnih ciljev v konkretnih situacijah. Ob takšnem ocenjevanju se pojavi vprašanje o relativni vrednosti ocenjevanja znanja, saj učni napredek učno šibkejšega ali težje vzgojljivega učenca predstavlja velik napredek, medtem ko stagnacijo ali podrealizacijo pri učno zmogljivejšemu učencu za enako izkazano znanje. Menim, da je pri učni uspešnosti torej potrebno upoštevati povezavo le-te s številnimi komponentami, ki so jih pred desetletji upoštevali pri ocenjevanju znanja (Zorman, 1968). Na kakšen način učitelji prepoznajo potencialne zmožnosti učenca in so jih zmožni upoštevati pri objektivnem ocenjevanju znanja, ki je v največji meri pokazatelj uspešnosti? Menim, da učitelji lahko standarde znanja vključujejo kot oporo pri usvajanju novega znanja, pri tem pa upoštevajo tudi, koliko truda je pri tem učenec moral vložiti v učenje.

#### 4.5.2 Učitelji o razlikah v učnem uspehu med dekleti in fanti

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati trditve, da dekleta v šoli dosegajo boljše ocene kot fantje, do katere so udeleženci raziskave izrazili stopnjo strinjanja. Sledila bo interpretacija kvalitativnih odgovorov glede na rezultate strinjanja.

Preglednica 3: Frekvenčna porazdelitev izbranih trditev o razlikah v učnem uspehu med dekleti in fanti

| TRDITEV   | STOPNJA STRINJANJA |                             |                                      |                          |              | SKUPAJ |
|---|--------------------|-----------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--------------|--------|
|   | Ne velja<br>(1)    | Večinoma<br>ne velja<br>(2) | Včasih<br>velja,<br>včasih ne<br>(3) | Večinoma<br>velja<br>(4) | Velja<br>(5) |        |
|   | f (%)              | f (%)                       | f (%)                                | f (%)                    | f (%)        |        |
| Dekleta v šoli<br>dosegajo<br>boljše ocene<br>kot fantje. | 19                 | 8                           | 83                                   | 68                       | 15           | 193    |
|   | 9,84               | 4,15                        | 43,01                                | 35,23                    | 7,7          | 100    |

Opombe: T – trditev. Učitelji so trditve ocenjevali na petstopenjski lestvici od 1 (ne velja) do 5 (velja).

Zanima nas, ali učitelji opazijo razlike v učnem uspehu med dekleti in fanti, in če jih, v kolikšni meri se/se niso učitelji strinjali z omenjeno trditvijo. Iz tabele je razvidno, da je nekoliko manj kot polovica učiteljev neopredeljenih glede vpliva spola na oceno (43 %). S trditvijo se popolnoma strinja 7,8 %, da trditev *ne velja*, meni 9,8 % učiteljev. Če pa primerjamo odstotek, ki se bolj nagiba k strinjanju (*večinoma velja*, *velja*) oz. nestrinjanju (*ne velja*, *večinoma ne velja*), ugotovimo, da je več takšnih učiteljev (43 %), ki se strinjajo o vplivu spola na oceno, kot takšnih, ki se ne strinjajo (14 %).

Učitelji so svojo stopnjo strinjanja utemeljili in po kvalitativni analizi odgovorov so oblikovane naslednje kategorije:

- Vestnost in čustvena stabilnost deklet. (82 učiteljev)
- Neodvisno od spola. (35 učiteljev)

- Pri predmetih, ki zahtevajo logiko, razumevanje, inovativnost dosegajo fantje boljše ocene. (23 učiteljev)
- Včasih dekleta, včasih fantje. (23 učiteljev)
- Dekleta se lažje učijo. (11 učiteljev)
- Šolski sistem naklonjen dekletom. (10 učiteljev)
- Odvisno od učenčevih sposobnosti. (5 učiteljev)
- Dekleta ocenam pripisujejo večji pomen. (5 učiteljev)

Pri pojasnjevanju trditve, da dekleta v šoli dosegajo boljše ocene kot fantje, je prevladujoč delež (42,5 %) tistih učiteljev, ki vestnosti in čustveni stabilnosti deklet pripisujejo največji pomen. 18,1 % učiteljev je mnenja, da spol ne vpliva na šolske ocene, in 11,9 % učiteljev meni, da je razmerje med spoloma v učni uspešnosti enako. Prav tako je tudi 11,9 % učiteljev prepričanih, da pri predmetih, ki zahtevajo logiko, razumevanje in inovativnost, fantje dosegajo boljše ocene. Nekaj učiteljev (5,2 %) je mnenja, da dekleta v šoli dosegajo boljše ocene, ker se lažje učijo. Malo je učiteljev (2,6 %), ki učenčevim sposobnostim pripisujejo vzrok za razlike v učni uspešnosti med spoloma, in prav tako enak delež (2,6 %) tistih učiteljev, ki menijo, da dekleta ocenam pripisujejo večji pomen.

Za preverjanje hipoteze 2, s katero sem ugotavljala, ali obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji o tem, da dekleta v šoli dosegajo boljše ocene kot fantje glede na delovno dobo in pridobljeni naziv, sem uporabila enosmerno analizo variance.

Izračun enosmerne analize variance je pokazal, da ne obstaja statistično pomembna razlika med učitelji glede na njihovo delovno dobo ( $F = 0,916$ ;  $p = 0,456$ ) in pridobljenim nazivom ( $F = 1,050$ ;  $p = 0,384$ ). Glede na rezultate, ki smo jih dobili, lahko hipotezo 2, v kateri sem predvidela, da se prepričanja učiteljev o tem, da dekleta v šoli dosegajo boljše ocene kot fantje, razlikujejo glede na delovno dobo in pridobljeni naziv, zavrnemo.

Kako lahko interpretiramo dobljene rezultate? Glede na teoretična izhodišča in raziskave nekaterih avtorjev (Peček in Lesar, 2006; Razdevšek Pučko idr., 2003; Peček idr., 2006; Lesar idr., 2005) je bila postavljena hipoteza 2, v kateri sem predvidela, da obstajajo razlike v prepričanjih učiteljev, da dekleta v šoli dosegajo boljše ocene glede

na delovno dobo in pridobljeni naziv. Raziskava avtoric M. Peček, I. Lesar (2006) je pokazala, da so razredni učitelji mnenja, da razlike v učnem uspehu med spoloma ne opazijo, medtem ko so predmetni učitelji mnenja, da dekleta dosegajo boljši učni uspeh. Vendar se v našem vzorcu te razlike v prepričanjih učiteljev glede na njihovo delovno dobo in pridobljeni naziv niso pokazale. Predpostavljam, da se tako večina starejših kot tudi večina v sodobnejšem času izobraženih učiteljev ne zaveda obstoječih razlik v učni uspešnosti dečkov in deklic kljub njeni očitni prisotnosti. Opravljena analiza kvalitativnih odgovorov pa je pokazala, da skoraj polovica (42,3 %) učiteljev navaja osebnostne lastnosti deklic kot razlog za boljše ocene (pridnost, pozitivna čustvena naravnost, samodisciplina, prilagodljivost, vztrajnost pri šolskem delu, vestnost in predanost). Potemtakem ti učitelji nagrajujejo pridnost in vestnost učencev in ne raziskovanja, povezovanja, avtonomnosti in navsezadnje tudi sposobnosti vsakega posameznika. Ali lahko sistem nadaljnega izobraževanja kaj naredi v smeri usposabljanja učiteljev, ki bo prineslo večjo stopnjo fleksibilnosti pri delovanju v razredu? Podatek, da je šolski osip pogostejši pri fantih kot pri dekletih, opozarja, da je morebiti šolski sistem in s tem povezano učiteljevo poučevanje kot tudi učenje nenaklonjeno dečkom (Peček in Razdevšek Pučko, 2003). Glede na ugotovitve se pojavi vprašanje, ali gre pripisati prisotne razlike v uspehu med spoloma večji prizadevnosti deklic ali nastajajo razlike zaradi učiteljevega pristranskega ocenjevanja učenčevega izkazanega znanja. V času dela z otroki sem zaznala, da so dečki celo bolj predani delu, pripravljeni na učenje, a samo v okolju, ki bo njim zanimivo ali bližje njihovim interesom. Sprašujem se, ali ima učitelj morda v razredu raje učence, ki so pasivni, in se tako na nek način izogne morebitnemu težjemu aktivnemu (so)oblikovanju pouka skupaj z učenci? Torej, ali učitelji s svojim različnim pogledom na učence izkazano znanje nato ocenijo z višjo oceno? Potemtakem bi pomenilo, da so dekleta v šoli uspešnejša predvsem zaradi učiteljevih pričakovanj glede vedenjskih lastnosti deklic in ne zaradi izkazanega znanja. Odgovori učiteljev, ki so jih podali v diplomski raziskavi, vodijo k zaključku, da je šolski sistem in način dela resnično bolj naklonjen deklicam in da je v ospredju predvsem reprodukcija znanja, kar sta v podobni raziskavi ugotavljali tudi avtorici M. Peček in I. Lesar (2006). V tej raziskavi je skoraj polovica anketiranih učiteljev mnenja, da med spoloma ne opazi razlik v učnem uspehu, tudi 43 % odgovorov učiteljev v naši raziskavi kaže podobno. Raziskava *PISA 2009*, opravljena tudi v slovenskem prostoru, pa je pokazala, da so dekleta dosegala boljše rezultate pri testih bralne in naravoslovne pismenosti, medtem ko so fantje sicer dosegali boljše



dosežke pri matematični pismenosti kot dekleta, vendar razlike med spoloma niso bile statistično pomembne. Odgovora na vprašanje, ali bi morali učitelji način poučevanja prilagoditi spoloma v naši raziskavi, nismo mogli dobiti, medtem ko se v raziskavi avtoric M. Peček in I. Lesar (2006) učitelji niso strinjali, da bi prilagoditev poučevanja spoloma pripomogla k zmanjšanju razlik v učnem uspehu, temveč bi takšen način poučevanja lahko razlike samo še poglobil. Glede na ugotovitve nekaterih raziskav, da naša šola boljše možnosti za učni uspeh ponuja dekletom, vseeno menim, da posamezni učitelj lahko z lastno kritično analizo svojega dela in prepričanj glede stereotipnih lastnosti posameznega spola v veliki meri prepreči pojavljanje razlik v učni uspešnosti (Razdevšek Pučko idr., 2003).

#### 4.5.3 Učitelji o dejavnikih, nanašajoč se na učenca, ki vplivajo na učno uspešnost

V nadaljevanju bom predstavila rezultate trditve, ki so prikazani v spodnji tabeli. Rezultati so oblikovani glede na stopnjo strinjanja učiteljev do posamezne trditve:

Preglednica 4: Frekvenčna in odstotna porazdelitev odgovorov izbranih trditvev

| TRDITEV  | STOPNJA STRINJANJA |              |              |              |              | Σ<br>f (%) |
|--|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|
|  | (1)<br>f (%)       | (2)<br>f (%) | (3)<br>f (%) | (4)<br>f (%) | (5)<br>f (%) |            |
| T1: Na šolsko uspešnost v največji meri vpliva učenčeva inteligentnost       | 2                  | 17           | 100          | 66           | 9            | 194        |
|  | 1,04               | 8,76         | 51,55        | 34,02        | 4,54         | 100        |
| T2: Če učenca vsebine predmeta ne zanimajo, ima slabše ocene                 | 1                  | 9            | 76           | 90           | 19           | 195        |
|  | 0,51               | 4,62         | 38,97        | 46,15        | 9,74         | 100        |
| T3: Ocene so odvisne predvsem od učenčevih sposobnosti govornega izražanja   | 13                 | 46           | 113          | 21           | 2            | 195        |
|  | 6,67               | 23,59        | 57,59        | 10,77        | 1,03         | 100        |
| T4: Učenec, ki verjame, da je pameten, je šolsko uspešnejši                  | 10                 | 19           | 97           | 55           | 14           | 195        |
|  | 5,13               | 9,74         | 49,71        | 28,21        | 7,18         | 100        |
| T5: Ocene so odvisne od načina učenčevega učenja (od učnih strategij)        | 3                  | 8            | 53           | 92           | 39           | 195        |
|  | 1,54               | 4,10         | 27,18        | 47,18        | 20,00        | 100        |
| T6: Učenec, ki je večinoma vesel in zadovoljen, ima boljše ocene             | 2                  | 19           | 78           | 82           | 14           | 195        |
|  | 1,03               | 9,74         | 40,00        | 42,05        | 7,18         | 100        |
| T7: Predhodno znanje pri nekem predmetu je pomembno za doseganje dobrih ocen | 2                  | 11           | 65           | 83           | 34           | 195        |
|  | 1,03               | 5,64         | 33,33        | 42,56        | 17,44        | 100        |
| T8: Učenec, ki se v razredu vede moteče, ima slabše ocene                    | 5                  | 18           | 97           | 58           | 17           | 195        |
|  | 2,56               | 9,23         | 49,47        | 29,74        | 8,72         | 100        |

|   |       |       |       |       |       |     |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| T9: Učenci, ki verjamejo vase, dosegajo dobre šolske ocene  | 0     | 0     | 3     | 113   | 43    | 195 |
|   | -     | -     | 20,00 | 57,95 | 22,05 | 100 |
| T10: Učenci, ki razloge za šolsko uspešnost največkrat pripisujejo sebi, imajo boljše ocene                         | 1     | 13    | 73    | 76    | 31    | 195 |
|   | 0,52  | 6,70  | 37,63 | 39,18 | 15,98 | 100 |
| T11: Učenci, ki razloge za šolsko uspešnost pripisujejo predvsem drugim dejavnikom (in ne sebi), imajo slabše ocene | 4     | 29    | 90    | 54    | 18    | 195 |
|   | 2,05  | 14,87 | 46,15 | 27,69 | 9,23  | 100 |
| T12: Kakšno oceno bo učenec dobil, je bolj odvisno od sreče kot od znanja   | 71    | 97    | 24    | 3     | 0     | 195 |
|   | 36,41 | 49,74 | 12,32 | 1,54  | -     | 100 |

Opombe: T=trditev. Učitelji so trditve ocenjevali na petstopenjski lestvici od 1 (ne velja) do 5 (velja).

Rezultati so pokazali, da je dobra polovica (51,5 %) učiteljev pretežno neopredeljena o vplivu inteligentnosti na učno uspešnost. Skoraj dve petini učiteljev (38,7 %) menita, da inteligentnost večinoma vpliva na učno uspešnost, na drugi strani pa manj kot desetina (9,8 %) učiteljev meni, da inteligentnost na učno uspešnost večinoma nima vpliva. Malo učiteljev (4,6 %) se s trditvijo, da inteligentnost v največji meri vpliva na učno uspešnost, popolnoma strinja in še manj (1%) učiteljev je takih, ki se s trditvijo ne strinjajo.

Glede na pridobljenie rezultate ugotavljamo, da se večina učiteljev (55,9 %) strinja, da če učenca vsebine predmeta ne zanimajo, ima slabše ocene. Le 4,6 % učiteljev se s trditvijo delno ne strinja in samo en učitelj meni, da se s trditvijo v celoti ne strinja. Toda še vedno sta neopredeljeni skoraj dve petini učiteljev (39 %).

S tretjo trditvijo (T3) smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri so se oziroma se niso učitelji strinjali, da so ocene odvisne predvsem od učenčevih sposobnosti govornega izražanja. Rezultati kažejo, da je več kot polovica (58 %) učiteljev neopredeljenih in slaba tretjina učiteljev je izbrala odgovor, da *večinoma ne velja* (23,6 %) in *ne velja* (6,7 %), da so ocene odvisne predvsem od govornega izražanja učencev. Za preostala odgovora se je odločila dobra desetina učiteljev, pri čemer se le 1 % vprašanih popolnoma strinja z omenjeno trditvijo, medtem ko 10,8 % vprašanih meni, da trditev *večinoma velja*.

Četrta trditev (T4) pravi, da je učenec, ki verjame, da je pameten, šolsko uspešnejši. Zopet je skoraj polovica vprašanih izbralo odgovor *včasih velja, včasih ne* (49,7 %). Za odgovor *večinoma velja* se je odločila skoraj tretjina učiteljev (28,2 %) in slaba desetina (7,2%) za odgovor *velja*. Z omenjeno trditvijo se ni strinjalo 5,1 % učiteljev in 9,7 % učiteljev meni, da trditev *večinoma ne velja*.

S trditvijo, ki pravi, da so ocene odvisne od načina učenčevega učenja (od učnih strategij), se dobri dve tretjini učiteljev (67,2 %) strinjata, od tega se skoraj polovica učiteljev (47,2 %) v večini strinja in 20 % popolnoma. 27,2 % učiteljev je neopredeljenih glede odgovora in le 1,5 % učiteljev meni, da trditev *ne velja* oz. 4,1 %, da *večinoma ne velja*.

S šesto (T6) trditvijo, ki pravi, da ima učenec, ki je večinoma vesel in zadovoljen, boljše ocene, se skoraj polovica učiteljev (49,3 %) strinja, da trditev *večinoma velja* 42,1 % oz. *velja* 7,2 %. Opazamo, da je ponovno veliko učiteljev neopredeljenega mnenja (40 %), a le za 10,7 % učiteljev trditev *večinoma ne velja* (9,7 %) in *ne velja* (1 %).

Sedma trditev (T7) pravi, da je predhodno znanje pri nekem predmetu pomembno za doseganje dobrih ocen. Rezultati so pokazali, da se skoraj dve tretjini učiteljev (60 %) strinjata s trditvijo, pri čemer skoraj polovica vprašanih (42,6 %) meni, da trditev *večinoma velja* in za slabo petino učiteljev (17,4 %) trditev *velja*. Drugi najbolj pogost odgovor med učitelji je odgovor *včasih velja, včasih ne*, in sicer se je zanj odločila tretjina učiteljev (33,3 %). Dalje se le 1 % učiteljev ne strinja s trditvijo in 5,6 % učiteljev delno ne strinja s trditvijo.

Pri osmi (T8) trditvi, ki pravi, da ima učenec, ki se v razredu vede moteče, slabše ocene, je prav tako skoraj polovica učiteljev (49,7 %) neopredeljenega mnenja. Iz rezultatov je moč razbrati, da se vseeno dobra tretjina učiteljev (38,4 %) strinja s trditvijo, pri čemer je slaba tretjina učiteljev (29,7 %) izbrala odgovor *večinoma velja* ter skoraj desetina učiteljev (8,7 %) odgovor *velja*. Na drugi strani pa se s trditvijo ne strinja le 2,6 % učiteljev in deloma strinja desetina vprašanih učiteljev (9,2 %).

Pri deveti (T9) trditvi, ki pravi, da učenci, ki verjamejo vase, dosegajo boljše šolske ocene, ni nikogar, ki se s trditvijo ne strinja. Da trditev popolnoma *velja*, je bila mnenja

petina vprašanih (22 %) in dobra polovica učiteljev (58 %) se je s trditvijo v večini strinjala. Le petina učiteljev (20 %) meni, da trditev *včasih velja, včasih ne*.

Pri deseti (T10) trditvi, ki pravi, da učenci, ki razloge za šolsko uspešnost največkrat pripisujejo sebi, imajo boljše ocene, se je pokazalo, da se več kot polovica učiteljev (55,2 %) deloma strinja (39,2 %) s trditvijo oz. popolnoma strinja s trditvijo (16 %). Tudi pri tej trditvi lahko opazimo, da se zanjo dobra tretjina učiteljev ne more odločiti (37,6 %) in majhen odstotek tistih, ki se trditvijo popolnoma ne strinja (0,5 %) ali deloma ne strinja (6,7 %).

Enajsta trditev (T11) pravi, da imajo učenci, ki razloge za šolsko uspešnost pripisujejo predvsem drugim dejavnikom (in ne sebi), slabše ocene. Skoraj polovica učiteljev je pri tej trditvi neodločenih (46,2 %). Najmanj učiteljev je izbralo odgovor *ne velja* (2,1 %), da *večinoma ne velja* je odgovorila dobra desetina vprašanih (14,9 %). Po drugi strani pa skoraj tretjina učiteljev (27,7 %) meni, da trditev *večinoma velja*, slaba desetina vprašanih (9,22 %) pa se s trditvijo popolnoma strinja.

Z dvanajsto (T12) trditvijo, ki pravi, da je bolj odvisno od sreče kot od znanja, kakšno oceno bo učenec dobil, se večina učiteljev (86,1 %) bodisi delno ne strinja (49,7 %) bodisi popolnoma ne strinja (36,4 %). Majhen je odstotek tistih, ki se deloma strinjajo s trditvijo (1,5 %), in nihče, ki se s trditvijo v celoti strinja. Odgovor *včasih velja, včasih ne* je izbrala le dobra desetina vprašanih (12,3 %).

Za preverjanje hipoteze 3 je bila uporabljena enosmerna analiza variance, s katero smo ugotavljali, ali se učitelji z različno dobo razlikujejo v prepričanju, da na boljšo učno uspešnost učenca vplivata vera vase in notranji lokus kontrole. Izračun enosmerne analize variance je pokazal, da ne obstajajo statistično pomembne razlike v prepričanju učiteljev z različno delovno dobo, da vera učenca vase ( $F = 0,666$ ;  $p = 0,617$ ) vpliva na boljšo učno uspešnost. Glede na dobljene rezultate lahko del hipoteze 3 zavrnem. Pri izračunu enosmerne analize variance so ugotovljene statistično pomembne razlike v prepričanjih učiteljev z različno delovno dobo, da notranji lokus kontrole vpliva na učno uspešnost ( $F = 2,927$ ;  $p = 0,022$ ), vendar Post-hoc preizkus ni pokazal razlik med skupinami učiteljev z različno delovno dobo. Glede na dobljene rezultate, ki so sicer

pokazali razlike med skupinami pri enosmerni analizi variance, ne pa v Post-hoc preizkusu, hipoteze 3 za ta del ne moremo ne sprejeti ne zavriniti.

Kako lahko interpretiramo dobljene rezultate, da se učitelji z različno delovno dobo ne razlikujejo v prepričanju, da učenčeva vera vase vpliva na učno uspešnost? Številni izsledki raziskav so pokazali, da učenci, ki zaupajo vase in sebe doživljajo kot pomembne, z večjim optimizmom pričakujejo uspeh v nasprotju z učenci, ki ne zaupajo v lastne zmožnosti in pogosto niso aktivni v šolskem okolju (Žibert, 2011). Podobno je ugotovil Flere s sodelavci (2009), saj so njihovi raziskovalni izsledki pokazali, da se učenčeva vera vase pozitivno povezuje z učnim uspehom. Raziskava ni pokazala razlik v prepričanjih učiteljev z različno delovno dobo, kar pomeni, da so tako mlajši kot starejši učitelji prepričani, da učenčevo zaupanje v lastne sposobnosti pomembno prispeva k njihovi učni uspešnosti. Številne raziskave (Juriševič, 2006, 2012; Kobal Grum in Musek, 2009; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009; Wang idr., 1999, po Flere idr., 2009) so prav tako pokazale, da se tudi dejavniki, ki izhajajo iz posameznika in ga usmerjajo k določeni dejavnosti, pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo. Lastnosti oseb z notranjim lokusom kontrole, kot so vztrajnost, oblikovani življenjski cilji, samozaupanje v svoje zmožnosti in neodvisnost od občutkov manjvrednosti (Juriševič, 2012) so se torej tudi v naši raziskavi pokazale kot tiste, ki jih učitelji povezujejo z učno uspešnejšimi učenci. Učenci z izrazitejšim notranjim lokusom kontrole so se na poti izobraževanja in tekom socializacije naučili, da je (ne)uspeh odvisen od njihovih lastnih prizadevanj, medtem ko drugi učenci z zunanjim lokusom kontrole opustijo ta prizadevanja in razloge za njihov (ne)uspeh iščejo v drugih okoliščinah ali pripisujejo zunanjim osebam. Vendar se zavedamo, da lahko izrazita prisotnost notranjega lokusa kontrole pripelje učenca do pripisovanja odgovornosti sebi tudi v primerih, ko ni tako, npr. v primeru, ko učitelj »načrtno« učencu postavi tako kompleksno vprašanje, da nanj ne zna odgovoriti kljub širokem znanju o temi. Torej bo učenec v takem primeru razloge za neuspeh iskal v samemu sebi in ne bo pripisal rezultata zunanjim dejavnikom, temveč se bo soočal z doživljanjem krivde, da mu ni uspelo. Verjamem, da učiteljeva spodbuda pri razvijanju odgovornosti in lastne aktivnosti lahko v procesu izobraževanja in delovanja v različnih življenjskih situacijah pripomore k uspešnosti tako na šolskem kot tudi na osebnostnem področju učenca.

#### 4.5.4 Učitelji o dejavnikih, nanašajoč se na učitelja, ki vplivajo na učno uspešnost

Tako kot v prejšnjem raziskovalnem vprašanju bodo tudi v nadaljevanju predstavljeni rezultati trditvev. Rezultati so oblikovani glede na stopnjo strinjanja učiteljev s posamezno trditvijo.

Preglednica 5: Frekvenčna in odstotna porazdelitev odgovorov izbranih trditvev

| TRDITEV   | STOPNJA STRINJANJA |              |              |              |              | $\Sigma$<br>f (%) |
|---|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|
|   | (1)<br>f (%)       | (2)<br>f (%) | (3)<br>f (%) | (4)<br>f (%) | (5)<br>f (%) |                   |
| T1: Dober odnos učitelja do učenca vpliva na učno uspešnost                             | 1                  | 8            | 60           | 88           | 38           | 195               |
|   | 0,51               | 4,10         | 30,77        | 45,13        | 19,49        | 100               |
| T2: Ob ustnem preverjanju lahko učenec za isto znanje dobi drugačno oceno kot ob pisnem | 7                  | 19           | 89           | 44           | 36           | 195               |
|   | 3,59               | 9,74         | 45,64        | 22,56        | 18,46        | 100               |
| T3: Učiteljevo navdušeno poučevanje predmeta vpliva na učno uspešnost učencev           | 0                  | 6            | 43           | 98           | 46           | 195               |
|   | -                  | 3,08         | 22,05        | 50,26        | 24,62        | 100               |
| T4: Dobra pripravljenost učitelja na izvedbo učnih ur vpliva na učno uspešnost          | 0                  | 4            | 51           | 90           | 50           | 195               |
|   | -                  | 21,13        | 43,81        | 22,68        | 2,58         | 100               |
| T5: Učenčeve šolske ocene so odvisne od učiteljeve strogosti pri ocenjevanju            | 19                 | 41           | 85           | 44           | 5            | 194               |
|   | 9,79               | 21,13        | 43,81        | 22,68        | 2,58         | 100               |
| T6: Učitelji ocenjujejo vedno le izkazano znanje  | 9                  | 16           | 62           | 89           | 19           | 195               |
|   | 4,62               | 8,21         | 31,79        | 45,65        | 9,74         | 100               |
| T7: Učitelj pri ocenjevanju upošteva učenčevo aktivnost pri obravnavi učne snovi        | 13                 | 33           | 83           | 51           | 14           | 194               |
|   | 6,70               | 17,01        | 42,78        | 26,29        | 7,22         | 100               |
| T8: Učitelj pri ocenjevanju upošteva učenčevo pripravljenost, da pomaga učencem         | 37                 | 81           | 55           | 18           | 4            | 195               |
|   | 18,97              | 41,54        | 28,21        | 9,23         | 2,05         | 100               |
| T9: Učitelj pri ocenjevanju upošteva vestno opravljanje domačih nalog                   | 30                 | 46           | 73           | 35           | 9            | 193               |
|   | 15,54              | 23,83        | 37,82        | 18,13        | 4,66         | 100               |
| T10: Šolska ocena bi morala temeljiti le na izkazanem znanju                            | 18                 | 22           | 49           | 59           | 45           | 193               |
|   | 9,33               | 11,40        | 25,39        | 30,57        | 23,32        | 100               |

Opombe: T – trditvev. Učitelji so trditve ocenjevali na petstopenjski lestvici od 1 (ne velja) do 5 (velja).

S prvo trditvijo (T1) ugotavljamo, v kolikšni meri se učitelji so/niso strinjali, da dober odnos učitelja do učenca vpliva na učno uspešnost. Odgovori so pokazali, da se skoraj dve tretjini učiteljev (64,6 %) strinjata s trditvijo, natančneje, da je 45,1 % učiteljev izbralo odgovor *večinoma velja* in 19,5 % učiteljev odgovor *velja*. Slaba tretjina

učiteljev je neodločena do trditve (30,8 %) in le 4,6 % učiteljev se s trditvijo popolnoma ali delno ne strinja.

Druga trditev (T2) pravi, da lahko ob ustnem preverjanju učenec za isto znanje dobi drugačno oceno kot ob pisnem, so rezultati raziskave pokazali, da se slaba polovica (45,6 %) učiteljev ne more odločiti, dve petini vprašanih (41,1 %) se delno oz. v celoti strinja s trditvijo (delno 22,6 %, v celoti 18,5 %). Po drugi strani pa zelo malo učiteljev (3,6 %) ne verjame, da obstaja razlika med ustnim in pisnim preverjanjem in slaba desetina vprašanih (9,7 %), da trditev *večinoma ne velja*.

Tretja trditev (T3) pravi, da učiteljevo navdušeno poučevanje predmeta vpliva na učno uspešnost učenca. Pri analizi podatkov je bilo ugotovljeno, da se polovica učiteljev v večini (50,3 %) oziroma dobra petina vprašanih popolnoma (24,6 %) strinja s tretjo trditvijo. Prav nihče med vprašanimi ne verjame, da učiteljevo navdušeno poučevanje ne vpliva na učno uspešnost in le 3,1 % učiteljev meni, da trditev *večinoma ne velja*. Med vprašanimi pa je bila dobra petina tistih (22,1 %), ki se za trditev niso mogli odločiti.

Pri četrti trditvi (T4) se tri četrtine učiteljev (71,8 %) bolj ali manj strinjajo, da dobra pripravljenost učitelja na izvedbo učnih ur vpliva na učno uspešnost. Pri tem se je za odgovor *večinoma velja* odločila skoraj polovica učiteljev (46,4 %), četrtina vprašanih (25,6 %) pa se popolnoma strinja s trditvijo. Prav tako se tudi pri tej trditvi nihče izmed učiteljev popolnoma ne strinja s trditvijo in le 2,1 % učiteljev je mnenja, da trditev *večinoma ne velja*. Četrtina učiteljev (26,2 %) pa je neodločena do trditve.

Peta trditev (T5) pravi, da so učenčeve šolske ocene odvisne od učiteljeve strogosti pri ocenjevanju. Skoraj polovica učiteljev (43,8 %) je neodločenih glede trditve. Tretjina ostalih učiteljev (31,3 %) se s trditvijo *večinoma ne strinja*, kar pomeni, da je petina učiteljev (21,3 %) izbrala odgovor *večinoma ne velja*, desetina učiteljev (9,8 %) pa se s trditvijo ne strinja. Po drugi strani pa se dobra petina učiteljev (22,7 %) s trditvijo v večini strinja in le majhen odstotek učiteljev (2,3 %) se s trditvijo popolnoma strinja.

Šesta trditev (T6) pravi, da učitelji ocenjujejo vedno le izkazano znanje. Rezultati nakazujejo, da se več kot polovica vprašanih (55,3 %) v večini strinja, da učitelji

ocenjujejo le izkazano znanje. In sicer skoraj polovica učiteljev 45,6 % meni, da trditev *večinoma velja* in desetina učiteljev (9,7 %) se s trditvijo popolnoma strinja. Le 4,6 % vprašanih se ne strinja, da pri ocenjevanju upoštevajo le izkazano znanje in desetina vprašanih (8,2 %) meni, da trditev *večinoma ne velja*.

Sedma trditev (T7) preverja prepričanja učiteljev, ali pri ocenjevanju znanja upoštevajo učenčevo aktivnost pri obravnavi učne snovi. Ugotavljamo, da je skoraj polovica vprašanih (42,8 %) neodločenih do trditve in dalje četrtina učiteljev (26,3 %) meni, da bi moral učitelj pri ocenjevanju v večini upoštevati tudi učenčevo aktivnost med obravnavano snovjo. Slaba desetina učiteljev (7,2 %) meni, da bi morali učenčevo sodelovanje upoštevati pri ocenjevanju. Odgovor *ne velja* je izbralo 6,7 % učiteljev, slaba petina učiteljev (17%) pa je menila, da učitelji pri ocenjevanju znanja upoštevajo tudi aktivnost učenca.

Osma trditev (T8) ugotavlja, ali učitelj pri ocenjevanju upošteva učenčevo pripravljenost pomagati sošolcem, pri kateri se dobra polovica (60,5 %) s trditvijo (večinoma) ne strinja: petina učiteljev (19 %) je mnenja, da ponujena pomoč sošolcem ne vpliva na oceno s strani učitelja in dve petini vprašanih menita (41,5 %), da ponujena pomoč v večini ne vpliva na ocenjevanje. Za preostale tri odgovore *včasih velja*, *včasih ne* se je odločila skoraj tretjina vprašanih (28,2 %) in le desetina učiteljev (9,2 %) za odgovor *večinoma velja*. Zanimljivo je odstotek tistih učiteljev (2,1 %), ki se s trditvijo, da učitelj pri ocenjevanju upošteva učenčevo pripravljenost za pomoč sošolcu, popolnoma strinja.

Deveta trditev (T9) pravi, da učitelj pri ocenjevanju upošteva vestno opravljanje domačih nalog. Glede na dobljene rezultate lahko sklepamo, da se več kot tretjina učiteljev (39,3 %) s trditvijo večinoma ali popolnoma ne strinja. Torej dobra desetina vprašanih (15,5 %) meni, da trditev *ne velja* in četrtina učiteljev (23,8 %) se s trditvijo v večini ne strinja. Neodločenih oz. takšnih, ki menijo, da trditev *včasih velja*, *včasih ne*, je dobra tretjina vprašanih (37,8 %) in le 4,7 % učiteljev se s trditvijo popolnoma strinja. Preostane le še odgovor *večinoma velja*, za kar se je odločila skoraj petina učiteljev (18,1 %).



Deseta trditev (T10) pravi, da bi šolska ocena morala temeljiti le na izkazanem znanju učenca in dobra polovica vseh vprašanih se s trditvijo v večini strinja. Torej iz rezultatov sklepamo, da je četrtnina učiteljev (23,3 %) mnenja, da bi pri ocenjevanju morali upoštevati le izkazano znanje in le desetina vprašanih (9,3 %) se s trditvijo ne strinja. Najpogosteje izbran odgovor je odgovor *večinoma velja*, zanj pa se je odločila tretjina učiteljev (30,6 %). Po drugi strani pa desetina vprašanih (11,4 %) trdi, da trditev *večinoma ne velja*. Petina je tistih učiteljev (25,4 %), ki se ne more odločiti, ali trditev velja ali ne.

Za preverjanje hipoteze 4 je bila uporabljena enosmerna analiza variance. Z njo sem preverjala, ali obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji z različnim nazivom o tem, da učiteljev odnos do učenca in predmeta vpliva na učno uspešnost učenca. Rezultati enosmerne analize variance so pokazali, da ne obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji glede na pridobljeni naziv o tem, da učiteljev odnos do učenca ( $F = 1,157$ ;  $p = 0,333$ ) in do predmeta ( $F = 0,956$ ;  $p = 0,416$ ) vplivata na učno uspešnost učenca. Glede na dobljene rezultate lahko hipotezo 4 zavrnemo.

Kako lahko interpretiramo dobljene rezultate? Na podlagi ugotovitev številnih raziskav sta avtorici M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (2009) poudarili, da učiteljeva osredotočenost na učne vsebine predmeta in ustvarjanje ugodnih medosebnih odnosov ter pozitivnega vzdušja v razredu pomembno sooblikujeta večjo motiviranost učencev za šolsko delo ter zanimanje za predmet, ki ga učitelj poučuje, in posledično vplivata na boljši učni uspeh učencev. Menim, da naj bi se učitelji zavedali, da ima njihovo delovanje v razredu velik pomen, ki se kaže tudi kot podpora in spodbujanje interakcije med učenci, končni cilj pa je večja aktivnost učencev v razredu in učna uspešnost. Kljub navedenemu pa menim, da učiteljevi načini vodenja razreda na učence z različnimi zmožnostmi ne vplivajo enako. Učiteljev strog način vodenja lahko pozitivno učinkuje na učence, ki so čustveno bolj stabilni, in na drugi strani negativno učinkuje na čustveno nestabilne, nesamozavestne učence ali učence s posebnimi potrebami, ki potrebujejo drugačen pristop in razumevanje (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Torej imata učiteljev pristop in način vodenja razreda pomembno vlogo in vplivata na učno uspešnost, saj mora pri podajanju učne snovi in pri izpostavljanju odnosov do učencev upoštevati individualne značilnosti učencev. Gre torej zato, da se mora učitelj približati naravi potreb posameznega razreda in posameznega učenca.

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati enosmerne analize variance, s katero smo preverjali hipotezo 5 in ugotovili, da ne obstajajo statistično pomembne razlike med učitelji z različno delovno dobo, da bi ocena morala temeljiti le na izkazanem znanju ( $F = 1,200$ ;  $p = 0,312$ ) in da sami pri ocenjevanju upoštevajo le izkazano znanje ( $F = 1,930$ ;  $p = 0,107$ ). Glede na dobljene rezultate hipotezo 5, v kateri sem predvidela, da se prepričanja učiteljev, da bi morala ocena temeljiti le na izkazanem znanju in da sami pri ocenjevanju upoštevajo le izkazano znanje, razlikujejo glede na različno delovno dobo, zavrnamo.

Kako lahko interpretiramo dobljene rezultate? Glede na frekvenčno analizo dveh trditvev je bilo ugotovljeno, da je le 1,5 % učiteljev dosledno odgovorilo na trditvi, ki pravita, da učitelji ocenjujejo vedno le izkazano znanje in da bi šolska ocena morala temeljiti le na izkazanem znanju. Ali rezultat nakazuje, da učitelji kljub prepričanju, da ocenjujejo le izkazano znanje, hkrati pri oceni upoštevajo tudi ostale komponente ocenjevanja (Zorman, 1968)? Kajti samo trije učitelji so bili taki, ki so se strinjali, da bi morala ocena temeljiti le na izkazanem znanju in pri ocenjevanju znanja to tudi upoštevajo. Pri pregledu podobne raziskave, ki sta jo opravili avtorici M. Peček in I. Lesar (2006), je moč ugotoviti, da je izjemno zahtevno objektivno oceniti izkazano znanje učenca. Kljub temu, da slovenski šolski sistem od učiteljev zahteva ocenjevanje samo izkazanega znanja, pa je glede na strokovne razprave pri ocenjevanju znanja potrebno razmisliti, katere vidike učenčevega odzivanja bi bilo smiselno upoštevati pri ocenjevanju znanja. Pa čeprav učitelj glede na Pravilnik ostalih komponent ne sme upoštevati pri ocenjevanju, je neizogibno dejstvo, da učitelj ne more spregledati učenčevih individualnih lastnosti pri vrednotenju rezultatov, ki po mnenju avtoric (Peček in Lesar, 2006) pomembno vplivajo na samega učenca, njegovo motivacijo za nadaljnje učenje, razvoj samostojnosti ter razvoj odnosa do učitelja in učnega procesa kot celote. Glede na dobljene rezultate naše raziskave je očitno, da učitelji izpostavljajo tudi ostale komponente ocenjevanja, ki smo jih izpostavljali v trditvah kot pomembne pri upoštevanju ocenjevanja znanja (Zorman, 1968).

Za zaključek pogledjmo rezultate trditve, prikazane v tabeli, ki pravi, da finančno stanje družine vpliva na šolske ocene otroka. Postavljena je hipoteza, v kateri predvidevamo, da se prepričanja učiteljev o tem, da finančno stanje družine vpliva na šolske ocene otroka, razlikujejo glede na pridobljeni naziv učitelja.

#### 4.5.5 Učitelji o dejavnikih, nanašajoč se na učenčevo družino, ki vplivajo na učno uspešnost

Preglednica 6: Frekvenčna in odstotna porazdelitev odgovorov izbranih trditev

| TRDITEV  | STOPNJA STRINJANJA |                             |                                      |                          |              | SKUPAJ |
|--|--------------------|-----------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--------------|--------|
|  | Ne velja<br>(1)    | Večinoma<br>ne velja<br>(2) | Včasih<br>velja,<br>včasih ne<br>(3) | Večinoma<br>velja<br>(4) | Velja<br>(5) |        |
|  | f (%)              | f (%)                       | f (%)                                | f (%)                    | f (%)        |        |
| Finančno stanje družine vpliva na šolske ocene njihovega otroka. | 38                 | 42                          | 94                                   | 18                       | 1            | 193    |
|  | 19,69              | 21,76                       | 48,70                                | 9,33                     | 0,52         | 100    |

Opombe: T – trditev. Učitelji so trditve ocenjevali na petstopenjski lestvici od 1 (ne velja) do 5 (velja).

Pri trditvi, da finančno stanje družine vpliva na šolske ocene njihovega otroka, so rezultati pokazali, da je slaba polovica vprašanih neodločenih (48,7 %). Večina preostalih učiteljev se s trditvijo bolj ali manj ne strinja, kar pomeni, da se petina vprašanih (19,7 %) popolnoma ne strinja s trditvijo in petina učiteljev (21,8 %) le deloma ne strinja, da ima finančno stanje družine vpliv na šolske ocene otroka. Zanimljivo je odstotek učiteljev, ki se popolnoma strinja, da finančno stanje vpliva na šolsko oceno otroka, (0,52 %) in le slaba desetina tistih (9,3 %), ki se s trditvijo v večini strinja.

Prav tako je bila za preverjanje hipoteze 6 uporabljena enosmerna analiza variance, s katero smo ugotavljali, ali obstajajo statistično pomembne razlike glede na pridobljeni naziv o tem, da finančno stanje družine vpliva na šolske ocene otroka. Izračun enosmerne analize variance je pokazal, da glede na pridobljeni učiteljev naziv ne obstajajo statistično pomembne razlike v prepričanjih glede vpliva finančnega stanja ( $F = 0,813$ ;  $p = 0,519$ ) na boljšo učno uspešnost učencev. Glede na rezultate, ki smo jih

dobili, lahko hipotezo 6, v kateri smo predvideli, da se prepričanja učiteljev glede na pridobljeni naziv razlikujejo, zavrremo.

Kako lahko interpretiramo dobljene rezultate? Kaj lahko sklepamo pri podatku, da je skoraj polovica učiteljev (48,7 %) neodločenih do trditve, da finančno stanje družine vpliva na ocene njihovega otroka? Ali iz rezultatov lahko sklepamo, da so učitelji v večini nezaveščeni glede vpliva finančnega stanja družine na učno uspešnost učencev? Dejstvo, da finančno stanje družine vpliva na učno uspešnost učencev, na katerega analitiki šolskega prostora opozarjajo (npr. Horvat idr., 2010; Košak Babuder, 2006; Marjanovič Umek idr., 2006a), v prepričanjih učiteljev ni (pre)poznano. Ob tem se sprašujemo, kako lahko učitelj pomaga učencem, ki so zaradi finančnih težav v družini učno neuspešni in so pogosto socialno izključeni, kot to ugotavlja M. Košak Babuder (2006). Menim, da je učiteljev način poučevanja pomemben dejavnik, ki lahko učencu približa različne strategije in načine reševanja kognitivnih in vsakdanjih problemov, katerih učencu neposredno njegovi starši ne (z)morejo nuditi. Učitelj zato lahko pri poučevanju del časa nameni aktivnostim razvijanja socialnih spretnosti otrok v razredu, ter izpostavlja močna področja posameznih učencev. Glede na raziskave (Horvat idr., 2010; Marjanovič Umek idr., 2006a; Peček Čuk in Lesar, 2006), ki kažejo, da izobrazba staršev pomembno vpliva na učno uspešnost učenca, predpostavljam, da so neizobraženi starši v večini tudi iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Predvsem lahko učiteljev pristop v procesu vzgoje in izobraževanja tako v šolskem kot tudi domačem okolju učenca pripomore k skupnemu razvoju strategij in postopnemu usvajanju znanja učenca. To je še posebej pomembno ob naraščajoči stopnji revščine v naši družbi. Menim, da bo tovrstni učiteljev pristop v tesnem sodelovanju s starši v učencu vzbudil možnost učinkovitega učenja in zavedanje lastnega napredka in delovanja na različnih področjih šolanja in življenja.

## **5 ZAKLJUČEK**

V diplomskem delu so v ospredje raziskovanja postavljena predvsem prepričanja učiteljev o razumevanju učne uspešnosti učencev in dejavniki, ki jim učitelji pripisujejo največji pomen za učno uspešnost. Z raziskavo sem želela ugotoviti, ali se učitelji

razlikujejo v razumevanju posameznih dejavnikov učne uspešnosti glede na dolžino delovne dobe in na njihov pridobljeni naziv.

Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da učitelji učno uspešnost v odprtih odgovorih najpogosteje opredeljujejo kot učenčevo doseganje standardov znanja, čeprav je v njihovih odgovorih moč prepoznati tudi drugačna razumevanja učne uspešnosti. To nakazuje, da učitelji glede na določila Pravilnika (2008) učno uspešnost razumejo predvsem v povezavi z učenčevim doseganjem učnih ciljev. Pri tem je treba posebej izpostaviti pomen učiteljeve strokovne usposobljenosti in pozitivne naravnosti do učencev pri doseganju učnih ciljev, saj učitelj s svojim načinom dela lahko pomembno prispeva k hitrejšemu in kakovostnejšemu usvajanju učenčevega znanja.

V prepričanjih učiteljev o tem, da dekleta v šoli dosegajo boljše ocene kot fantje, rezultati niso pokazali pomembnih razlik glede na delovno dobo in pridobljeni naziv. Rezultati so pokazali, da se nekoliko manj kot polovica vseh učiteljev ne zaveda obstoječih razlik v učni uspešnosti dečkov in deklic, kot jih kažejo rezultati nekaterih raziskav (Peček in Lesar, 2006). Dobljeni rezultati ponujajo možnost nadaljnjega raziskovanja, na kakšen način prilagoditi poučevanje, da bo ustrezno tako dečkom in deklicam, kar bo vsaj z vidika načinov poučevanja lahko zmanjšalo razlike med spoloma v učni uspešnosti.

Med učitelji z različno delovno dobo ni prišlo do razlik v prepričanju, da učenčeva vera vase vpliva na boljšo učno uspešnost. Iz rezultatov (57,95 %) je prav tako razvidno, da se večina učiteljev strinja, da učenčeva vera vase vpliva na učno uspešnost. V nadaljnjih raziskavah bi lahko ugotavljali, na kakšen način učitelj pripomore k razvoju učenčeve lastne odgovornosti za šolski (ne)uspeh in pri spodbujanju učencev tako pri šolskem kot tudi osebnostnem razvoju.

Na osnovi dobljenih rezultatov je mogoče sklepati, da učitelji menijo, da k učni uspešnosti učencev pomembno prispeva učiteljev odnos do učenca in predmeta, vendar med učitelji glede na pridobljeni naziv ni prišlo do pomembnih razlik v omenjenem prepričanju. Učitelji se torej zavedajo, kako pomembne so osredotočenost na učne vsebine predmeta in ustvarjanje ugodnih medosebnih odnosov ter pozitivnega vzdušja v razredu za učno uspešnost učencev. Pri tem bi lahko v prihodnje še raziskali, katere so

tiste lastnosti učitelja, ki bistveno prispevajo k boljšemu učnemu uspehu učencev. Vendar ne smemo pozabiti, da učiteljev način vodenja razreda ne vpliva na vse učence enako.

Med učitelji z različno delovno dobo se prav tako niso pokazale razlike pri trditvi, da bi morala ocena temeljiti le na izkazanem znanju in da sami pri ocenjevanju upoštevajo le izkazano znanje. Dobljeni rezultati so zame presenetljivi, kajti pričakovala sem, da se mlajši učitelji bolj kot starejši zavedajo, kako reproduktivno znanje ni objektivni pokazatelj razumevanja izkazanega znanja. Po drugi strani pa je razumljivo, da je bila večina učiteljev prepričana, da naj bi učitelj ocenjeval predvsem učenčevo znanje, saj to določa Pravilnik (2008), ki naj bi ga učitelji upoštevali.

Pomembno vlogo pri pojasnjevanju učne uspešnosti so raziskave pripisale tudi dejavnikom znotraj družinskega okolja (npr. Marjanovič Umek idr., 2006, 2006a; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), pri čemer dobljeni rezultati diplomske raziskave kažejo, da učitelji finančnemu stanju družine pripisujejo razmeroma majhen pomen za učni uspeh (večina se s trditvijo, da finančno stanje družine prispeva k učni uspešnosti, ni strinjala oz. so učitelji odgovorili, da to le delno velja). Prav tako glede na pridobljeni naziv učiteljev ni prišlo do pomembnih razlik v prepričanjih, da finančno stanje družine vpliva na šolske ocene otroka. Glede na dobljene rezultate bi bilo učitelje smiselno seznaniti s tem, da finančno stanje družine lahko pomembno vpliva na učno uspešnost učencev in o pomenu načrtovanja in izvajanja strategij, ki bi lahko omogočile učno uspešnost tudi učencem iz finančno šibkejših družin.

Pri preučevanju teoretičnih izhodišč diplomske naloge sem spoznala, da je učna uspešnost predmet številnih raziskav (npr. Flere idr., 2009; Marentič Požarnik, 1988; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009), pri čemer področje prepričanj učiteljev glede dejavnikov učne uspešnosti še ni bilo dobro raziskano. Vendar je za uspešno delo učitelja pri spodbujanju učenčeve učne uspešnosti izrednega pomena poznavati in zavedati se dejavnikov učne uspešnosti, ki pogosto vplivajo na učiteljevo delo. Zaradi pomembnega vpliva učiteljev na učenca lahko učitelj uspešno spodbuja učenčevo učno uspešnost le ob poznavanju teh dejavnikov in možnosti spremembe tistih, ki ne pripomorejo oz. zavirajo učenčev napredek. Rezultati raziskave, ki prikazujejo spoznanja o učiteljevem razumevanju učne uspešnosti in katerim dejavnikom učne

uspešnosti pripisujejo največji pomen, omogočajo seznanitev učiteljev z njihovimi prepričanji in nadaljnjo (pre)oblikovanje tistih prepričanj, ki so v neskladju s strokovnimi ugotovitvami. To bi nadalje omogočilo, da bi učitelji lahko iskali strategije, kako posameznega učenca spodbujati na poti do lastnih uspehov tako na šolskem kot osebnotnem področju. Menim, da bi se učitelji morali zavedati, da njihova prepričanja glede učne uspešnosti lahko vplivajo tudi na učenčevo oblikovanje prepričanj do dejavnikov učne uspešnosti.

Ugotovitve izsledkov diplomske naloge ponujajo možnosti za nadaljnje oblikovanje sodobnih smernic pedagoškega dela, ki bi v ospredje postavile pomen in vrednotenje učne uspešnosti tudi s strani učencev in staršev. Ugotovitve raziskave so dobro izhodišče za nadaljnje raziskave, saj omenjena tematika v slovenskem prostoru še ni dovolj raziskana. Prav tako bi lahko v prihodnjih raziskavah primerjali povezavo prepričanj o dejavnikih učne uspešnosti med učenci in njihovimi starši.

## 6 VIRI IN LITERATURA

Bečaj, J. (2000). Je bolje ocenjevati ali preverjati? *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2/3), 10-19.

Bečaj, J. (2000a). Šolska klima - temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo; revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 5 (1), 5-18.

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska klima. *Sodobna pedagogika*, 52 (1), 32-44.

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Blažič, M., Ivanuš-Grmek, I., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Delors, J. (1996). *Učenje - skriti zaklad*: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2011). *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – Izzivi in priložnosti*. Odense, Danska.

Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M., Kirbiš, A. in Naterer, A. (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju: poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno na strani: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalotba/ZnanstvenaPorocila/15\\_09\\_kdo\\_je\\_uspesen\\_v\\_slovenski\\_soli.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalotba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf) (16. 12. 2012)

Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma – teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

Hederih, D. (1990). Dejavniki, ki vplivajo na učni uspeh in njihova medsebojna povezanost. *Sodobna pedagogika*, 3-4, 176-182.

Horvat, M., Zupančič, M. in Vidmar, M. (2010). Značilnosti otrok in vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost kot napovednik učne uspešnosti prvošolcev. *Šolsko polje*, 21 (1-2), 11-33.

Jeraj, B. (2006). Vpliv feminizacije učiteljskega poklica na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami. *Sodobna pedagogika*, 416-432.

Juriševič, M. (2005). *Učna motivacija v odnosu do učenja in učne uspešnosti učencev*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D., Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Košak Babuder, M. (2006). Kako pretrgati začaran krog revščine v izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 94-106.
- Krishnamurti, J. (1999). *Vzgoja in izobraževanje in pomen življenja*. Maribor.
- Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljih o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, 1, 90-107.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Marentič Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja? *Sodobna pedagogika*, 55 (1), 7-22.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L. in Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti; stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marjanovič Umek, L., Bajc, K. in Lešnik, V. (2006). Kaj vse se »skriva« v šolskih ocenah? *Šolsko polje*, 17 (3-4), 3-26.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 2, 108-129.

Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006a). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 15 (4), 25-52.

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

Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli – dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54-77.

Peček, M., Čuk, M. in Lesar, I. (2006a). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 1, 10-34.

Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

Peček, M., Razdevšek Pučko, C. (2003). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pečjak, V. (1986). *Poti do znanja: metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Peklaj, L., Kalin, K., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Košir K. (2008). *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Filozofska fakulteta v sodelovanju s Pedagoško fakulteto, Univerza v Ljubljani.

Potokar, F., Jereb, E. (2003). Učna motivacija in ostali dejavniki uspeha na izpitih. *Organizacija, Razprava*, 36 (8), 557-561. Pridobljeno na strani: <http://lopes1.fov.uni-mb.si/is2003/Potokar.pdf> (14. 10. 2012).

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.* Uradni list republike Slovenije, št. 73/2008. Pridobljeno na strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200873&stevilka=3215> (26.8.2012).

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli,* Uradni list Republike Slovenije, št. 61/1999, Pridobljeno na strani: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=12618#!/Pravilnik-o-preverjanju-znanja-ter-napredovanju-ucencev-v-9-letni-osnovni-soli> (1. 9. 2012).

Puklek Levpušček, M., Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Razdevšek Pučko, C., Peček, M. in Čuk, I. (2003). Primerjava učnega uspeha učenk in učencev v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 3, 40-65.

Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*, 2. predelana in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

*Slovar slovenskega knjižnega jezika* [elektronska izdaja]. (1997). Ljubljana: Amebis d.o.o.

Smrtnik Vitulič, H. (2008). *Razvoj strukture osebnosti pri mladostnikih in njena vloga pri napovedi učnih dosežkov:* Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Smrtnik Vitulič H., Zupančič M. (2009). Osebnostna struktura v zgodnjem in srednjem mladostništvu, kot jo (samo)zaznavajo mladostniki, njihovi sošolci in mame. *Psihološka obzorja*, 18 (1), 25-48, Društvo psihologov Slovenije.

Smrtnik Vitulič, H. in Prosen, S. (2011). Osebnost in samospoštovanje kot dejavnika učne uspešnosti študentov. *Psihološka obzorja*, 15 (1), 1-20.

Šarič, M. (2006). Učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja: nekateri psihološki vidiki. *Sodobna pedagogika*, 218-230.

Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Uradni list Evropske unije, št. 2013/C, 165 E/10. Pridobljeno na strani: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:165E:FULL:SL:PDF> (28. 7. 2013).

Vogrinc, J. (2008) *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Znanstvena monografija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

*Zakon o osnovni šoli*. Uradni list Republike Slovenije, št. 23/2005. Pridobljeno na strani: [\(http://www.uradni-list.si/1/content?id=54440#!/Zakon-o-osnovni-soli-\(uradno-precisceno-besedilo\)-\(ZOs-n-UPB1\)\)](http://www.uradni-list.si/1/content?id=54440#!/Zakon-o-osnovni-soli-(uradno-precisceno-besedilo)-(ZOs-n-UPB1)) (26.8.2012).

Zorman, L. (1968). *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Zorman, L. (1970). *Doba poučevanja in točnost šolskih ocen*. Uspešnost učencev v šoli. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Temperament in osebnost v srednjem in poznem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 440-450). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Zupančič, M. in Kavčič, T. (2008). Dejavniki okolja, otrokovo socialno vedenje v vrtcu/šoli in učna uspešnost v prvem razredu. *Šolsko polje*, 19 (1-2), 51-97.

Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*, Razprave filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Žibert, S. (2011). Vpliv samopodobe na osebnost in učno uspešnost učenca. Nova Gorica: Educa.