

Mnenja učiteljev o dejavnih kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela

Amalija Žakelj

Univerza na Primorskem
amalija.zakelj@pef.upr.si

Mara Cotič

Univerza na Primorskem
mara.cotic@pef.upr.si

V prispevku predstavljamo mnenjsko raziskavo na vzorcu gimnazijskih učiteljev, s katero smo ugotavljali učiteljevo pripisovanje pomena dejavnikom vzgojno izobraževalnega procesa z vidika kakovosti. Omejili smo se na pouk ter na nekatere dejavnosti na šoli. Osnovni raziskovalni metodi sta bili deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Največji pomen za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo respondenti pripisujejo: učiteljevi strokovni usposobljenosti predmeta, ki ga poučujejo; didaktično-metodični usposobljenosti učitelja; opremljenosti šole (didaktična sredstva, računalniška opremljenost, mediji idr.), ki omogoča uporabo raznovrstnih izvorov znanja, ter delovanju predmetnih aktivov na šoli. Nižji pomen za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo respondenti pripisujejo: predznanju, uporabi tehnologije pri pouku predmeta (računalnik, internet, video) delovanju šolskega razvojnega tima ter rezultatom projekta. Dobljeni rezultati raziskave so lahko v pomoč tudi visokošolskim organizacijam oz. fakultetam pri izobraževanju bodočih učiteljev ter institucijam, ki usposabljaajo učitelje ter načrtno uvajajo spremembe v šolsko prakso.

Ključne besede: kakovost, vzgojno-izobraževalno delo, informacijsko-komunikacijska tehnologija, didaktično-metodična usposobljenosti učitelja

Uvod

Vprašanje kakovosti vzgoje in izobraževanja se pojavlja vseskozi od pojava množičnega šolstva. Z vidika učenca (posameznika) kakovost izobraževanja lahko pomeni dosežen standard znanja, z vidika šole (institucije) lahko kakovost opredelimo kot učinkovito rabo javnih sredstev, lahko pa o kakovosti govorimo le kot o zadovoljstvu udeležencev izobraževanja. Razumevanje in pomen kakovosti se z odzivanjem na spremembe v družbi in na naše lastne izkušnje v času spreminja (Barle Lakota 2006).

Pri ugotavljanju, kako kakovostno delujejo šolski sistemi, se študije osredotočajo na evalvacijo in ocenjevanje učencev, učiteljev, vodij šol (OECD 2013). Rezultati ocenjevanja in evalvacije postajajo ključni pri ugotavljanju, kako dobro delujejo šolski sistemi, in za zagotavljanje povratne informacije staršem ter širši družbi o delovanju šolstva, za izboljševanje šol, vodenja in praks poučevanja, vse z namenom pomagati učencem delati bolje.

Vprašanja kakovosti znanja niso nova. Postavljali so jih številni pedagogi in ob iskanju odgovora nanje oblikovali različne koncepte vzgojno-izobraževalnega procesa.

Marentič-Požarnikova (2011) kakovostno znanje strne v naslednje glavne značilnosti: »[K]akovostno znanje je razmeroma trajno, odporno proti pozabljanju; tako znanje nam omogoča globlje razumevanje sebe, narave, družbe, sveta okoli nas ipd.; je uporabno, saj nam daje osnovo, da uspešneje rešujemo podobne teoretične in praktične probleme; je celostno, saj poleg posameznosti vsebuje številne povezave – sheme, »pojmovne mreže« znotraj predmetov in tudi med njimi; vsebinsko (deklarativno) znanje se tesno povezuje s proceduralnim – poleg vsebin vsebuje tudi spoznavne procese in dobro znanje obsega tudi razmislek o lastnem spoznavanju – metakognicijo; vsebuje tudi etično razsežnost, med drugim razmislek o odgovorni uporabi znanja v skupno dobro [...]«.

Nesporno je, da je treba za kakovost preseči kvantitativnost in reproduktivnost, kar zahteva dvig na višje taksonomske ravni znanja. Več nejasnosti pa ostaja pri pojmovanju kakovostnega pouka kot sistematične poti do znanja (Peklaj idr. 2009).

V študiji McKinsey&Company (2007 v Borstner 2014) avtorja ugotavljata, da imajo uspešni šolski sistemi nekatere skupne značilnosti in da večja kakovost pouka lahko edina povzroči dvig učnih dosežkov. Odločujoč dejavnik je učitelj in njegova strokovna usposobljenost. Študija govori o treh pomembnih elementih za izboljšanje dosežkov: izbiri ustreznih učiteljev; usposobljenosti učiteljev za učinkovito poučevanje; zagotavljanju pogojev za vsakega učenca v sistemu.

Valenčič Zuljan (1999) opozarja, da je učiteljevo pojmovanje pouka, znanja in učenja tesno povezano z razumevanjem kakovosti. Temeljna podmena učiteljevega delovanja je spodbujanje kakovosti učenja, ki vodi do kakovostnega znanja učencev (Valenčič Zuljan 1999). Pojmovanja, tako učenja kot poučevanja, pomembno vplivajo na posameznikovo razumevanje, videnja oz. interpretiranje konteksta učenja ali poučevanja (Valenčič Zuljan 2004).

Ne glede na to, kdo in kako definira kakovost, pa je pomembno zavedanje, da so šole odgovorne javnosti in da so učitelji vključeni v postavljanje ciljev

in politik, ki so usmerjeni v spodbujanje in izboljševanje učenja ter dosežkov učencev, zato je potrebno spoznati, kako učitelj razmišlja o svojem ravnanju in ravnanju učencev ter kakšni so odnosi med učiteljevimi notranjimi procesi in njegovim ravnanjem. Gre za ocenjevanje potreb učencev in skupnosti oz. učnega okolja, v katerem šola deluje.

Jerebova (2011) učno okolje deli na didaktično, socialno, kurikularno in fizično šolsko okolje. Didaktično okolje predstavlja stil poučevanja, učiteljevo dobro prakso, prisotnost učnih pripomočkov, konkretnih modelov, plakatov, slik, polic s filmi in DVD-ji, z različnimi učbeniki in drugimi gradivi. Med socialno okolje je avtorica uvrstila kakovost odnosov, in sicer medvrstniških, z učitelji, učenci, svetovalnimi delavci, odnos vodstva šole do staršev, učiteljev, svetovalne službe, učencev ter razredno in šolsko klimo ter kulturo. V kurikularno okolje pa je umestila kakovost in ustreznost kurikula – predmetni učni načrti, letni delovni načrti učitelja, aktivnost učencev med poukom, učiteljeve strategije in motivacije za učenje. Fizično učno okolje Jerebova opisuje kot opremljenost in urejenost šole ter razreda. Z učinkovitim oblikovanjem učnega okolja omogočimo učencem občutek varnosti, spodbudo k učenju in razvoj na vseh področjih (kognitivnem, fizičnem, socialnem in čustvenem) (Jereb 2011).

Istance in Dumont (2013, 285) učinkovito učno okolje v 21. stoletju strneta v sedem ključnih točk. Takšno učno okolje je tisto: ki postavlja učenje v središče, spodbuja zavzetost za učenje in omogoča učencem, da se dojemajo kot učenci; v katerem je učenje socialno in pogosto sodelovalno; ki je v največji meri usklajeno z motivacijo učencev in pomembnostjo čustev; ki je zelo občutljivo za individualne razlike, vključno s predhodnim znanjem; ki je zahtevno za vsakega učenca, vendar brez čezmernega preobremenjevanja; ki uporablja vrednotenje, usklajeno s cilji, z močnim poudarkom na formativni povratni informaciji; ki spodbuja horizontalno povezanost med dejavnostmi in predmeti v šoli ter zunaj nje.

Danes so del vsakdanjega življenja in dela ter seveda tudi učnega okolja postale oz. vedno bolj postajajo tudi digitalne tehnologije. Informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) ni več le pripomoček, ki ga uporabljamo v procesu poučevanja. Omogoča nove pedagoške pristope in spreminja proces poučevanja in učenja (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport 2016). Vendar kljub temu, da so digitalne tehnologije že del vsakdanjega življenja in dela, EU ocenjuje, da v sistemih izobraževanja in usposabljanja po Evropi še niso v celoti izkoriščene (Klančar 2017).

Dokumenti EU opozarjajo tudi na razdrobljenost pristopov pri uvajanju in uveljavljanju IKT v vzgoji in izobraževanju, kar vse prispeva k povečevanju

digitalnega razkoraka v EU med tistimi, ki imajo dostop do inovativnega, na tehnologiji temelječega izobraževanja, in tistimi, ki dostopa do takega izobraževanja nimajo (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport 2016).

Omenjene študije opozarjajo, da uvajanje IKT spremljajo pričakovanja, da bomo z njo pouk naravnali individualnim potrebam in spoznavnim zmožnostim učencev. To je za kakovost pouka zelo pomembno, vendar še ni dovolj raziskano, kako to doseči, katere metode in oblike dela ter katera dodatna znanja bi učitelji potrebovali pri uporabi IKT pri pouku.

Domnevamo lahko, da je med drugim tudi to vodilo Vlado Republike Slovenije, da je sprejela strateški dokument »Digitalna Slovenija 2020: strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020« za digitalizacijo Slovenije z intenzivno in inovativno uporabo IKT ter interneta v vseh segmentih družbe, v katerem je izpostavljeno, da je treba formalni in neformalni šolski prostor odpreti novim idejam ter prilagoditi novim generacijam, potrebam izobraževanja za nova digitalna delovna mesta in enakopravno vključevanje vseh generacij v evropsko digitalno družbo (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport 2016).

Opredelitev problema in metodologija

Namen in cilji raziskave

Z empirično raziskavo smo se usmerili na ugotavljanje mnenj učiteljev o dejavnikih kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli. Omejili smo se na dejavnike učenja in poučevanja pri pouku ter na dejavnike vzgojno-izobraževalnega dela na šoli.

Cilji raziskave:

- ugotoviti učiteljevo pripisovanje pomena dejavnikom vzgojno-izobraževalnega procesa pri pouku z vidika kakovostnega učenja in poučevanja;
- ugotoviti učiteljevo pripisovanje pomena dejavnikom vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli z vidika kakovostnega delovanja šole kot vzgojno-izobraževalne institucije.

Vzorec

V vzorec je bilo vključenih 80 učiteljev iz izobraževalnega programa splošne gimnazije, od tega 26 moških (33 %) in 54 (67 %) žensk. 13 % anketirancev je imelo od 6 do 15 let delovnih izkušenj, 33 % od 16 do 25 let. Največ anketirancev je imelo od 26 do 35 let delovnih izkušenj (40 %), več kot 35 let delovnih izkušenj pa je imelo 14 % anketirancev.

Opis instrumentarija

Uporabili smo anketni vprašalnik, s katerim smo ugotavljali mnenja učiteljev o dejavnih učenja in poučevanja pri pouku ter mnenja učiteljev o dejavnih vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli. Anketiranje je potekalo prek spletne aplikacije Ika v mesecu maju 2016. Vprašalnik je bil oblikovan na osnovi teoretičnih izhodišč Hattija (2009) o dejavnih vzgojno-izobraževalnega procesa, kot so: učiteljevo poznavanje stroke in pedagoških vsebin; pomen kvalitete poučevanja; sodelovanje učitelja in učenca (kakovost odnosa učitelj – učenec); profesionalni razvoj; učiteljeva pričakovanja; predznanje učencev; določene trditve o aktivnosti, vlogi in sodelovanju učitelja ter učenca pa smo povzeli iz raziskave Valenčič Zuljanove idr. (2012). Anketiranci so na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali pomen dejavnih vzgojno-izobraževalnega procesa pri pouku in na ravni šole z vidika kakovostnega delovanja vzgojno-izobraževalnega procesa. Posamezne postavke so anketiranci ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici: 1 – sploh ne prispevajo, 2 – v glavnem ne prispevajo 3 – srednje prispevajo, 4 – v glavnem prispevajo, 5 – zelo prispevajo.

Postopek obdelave podatkov

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Podatke smo obdelali s pomočjo računalniškega programa IBM SPSS Statistics 23 in s pomočjo orodja R for Windows.

Rezultati in razprava

Mnenja učiteljev o dejavnih učenja in poučevanja pri pouku

Zanimal nas je pomen, ki ga za kakovostno učenje in poučevanje učitelji pripisujejo dejavnim vzgojno-izobraževalnega procesa pri pouku, kot so: didaktično-metodična usposobljenost učitelja, strokovna usposobljenost učitelja, problemski pouk, predznanje učencev, redna uporaba tehnologije pri pouku predmeta, seznanitev učencev s cilji učenja, sodelovanje učencev pri načrtovanju pouka, sodelovanje učitelja v predmetnem aktivu na šoli, sodelovanje učitelja v šolskem razvojnem timu.

Rezultati kažejo, da respondenti največji pomen za kakovostno učenje in poučevanje pripisujejo strokovni usposobljenosti učitelja ($M = 4,7$), sledijo didaktično-metodično znanje ($M = 4,3$), seznanitev učencev s cilji učenja ($M = 4,1$) ter sodelovanje učitelja v predmetnem aktivu na šoli ($M = 4,1$). Nekoliko manjši pomen pripisujejo problemskemu pouku ($M = 3,7$) ter sodelovanju učencev pri načrtovanju pouka ($M = 3,7$). Najnižji pomen učitelji pripisujejo

Preglednica 1 Pripisovanje pomena dejavnikom vzgojno-izobraževalnega procesa pri pouku

Dejavniki	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Didaktično-metodična usposobljenost učitelja.	0	3	10	44	44	78	4,3	0,76
Strokovna usposobljenost učitelja (predmeta, ki ga poučuje).	0	0	0	31	69	78	4,7	0,47
Problemski pouk (pri problemskem načinu učenja in poučevanja učenci zelo učinkovito dosego cilje učnega načrta.).	0	5	33	51	10	78	3,7	0,74
Predznanje učencev prispeva k nadaljnjemu učinkovitemu učenju in poučevanju.	3	23	62	13	0	78	2,8	0,67
Redna uporaba tehnologije pri pouku predmeta (računalnik, internet, video) prispeva k višjim učnim dosežkom učencev.	5	15	33	36	10	78	3,3	1,3
Seznanitev učencev s cilji učenja prispeva k doseganju ciljev in standardov znanja.	0	3	13	62	23	78	4,1	0,69
Sodelovanje učencev pri načrtovanju pouka povečuje pridobivanje celostnega znanja.	3	8	29	39	21	76	3,7	0,99
Sodelovanje učitelja v predmetnem aktivu na šoli <i>prispeva</i> h kakovostnemu učenju in poučevanju pri pouku.	3	0	15	50	33	80	4,1	0,84
Sodelovanje učitelja v šolskem razvojnem timu <i>prispeva</i> h kakovostnemu učenju in poučevanju pri pouku.	5	10	38	38	8	78	3,3	0,96

Opombe Naslovi stolpcev: (1) sploh ne prispevajo, (2) v glavnem ne prispevajo, (3) srednje prispevajo, (4) v glavnem prispevajo, (5) zelo prispevajo (vse v odstotkih); *n* – število učiteljev, *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardni odklon.

redni uporabi tehnologije pri pouku predmeta (računalnik, internet, video) ($M = 3,3$), sodelovanju učitelja v šolskem razvojnem timu ($M = 3,3$) ter predznanju učenca ($M = 2,8$).

Največ učiteljev meni, da učiteljevo strokovno znanje predmeta kot tudi njegovo didaktično-metodično znanje ter seznanitev učencev s cilji in standardi znanja v glavnem prispevajo do zelo prispevajo h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu pri pouku: 69 % učiteljev meni, da poglobljeno

vsebinsko znanje predmeta, ki ga poučujejo, zelo prispeva h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu pri pouku, in 31 % učiteljev meni, da v glavnem prispeva; 44 % učiteljev meni, da didaktično-metodično znanje zelo prispeva h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu pri pouku, in prav tako 44 % učiteljev meni, da v glavnem prispeva; 23 % učiteljev meni, da seznanitev učencev s cilji in standardi znanja zelo prispeva h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu pri pouku, ter 62 % učiteljev, da v glavnem prispeva.

Večina učiteljev tudi meni, da problemski pouk, sodelovanje učencev pri načrtovanju in izvajanju pouka ter redna uporaba tehnologije od srednje prispevajo do v glavnem prispevajo h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu: 33 % učiteljev meni, da problemsko učenje srednje prispeva, in 51 % učiteljev, da v glavnem prispeva; 29 % učiteljev meni, da sodelovanje učencev pri načrtovanju in izvajanju pouka srednje prispeva, in 39 % učiteljev, da v glavnem prispeva; 33 % učiteljev meni, da redna uporaba tehnologije pri pouku predmeta (računalnik, internet, video) srednje prispeva, in 33 % učiteljev, da v glavnem prispeva. 13 % učiteljev meni, da predznanje učenca v glavnem prispeva k nadaljnjemu učinkovitemu učenju in poučevanju, in nihče ni mnenja, da zelo prispeva, 62 % učiteljev pa meni, da srednje prispeva.

Tako kot anketiranci v raziskavi največji pomen za kakovostno učenje in poučevanje pripisujejo strokovni usposobljenosti učitelja in didaktično-metodičnemu znanju učitelja, tudi Hattie (2009) tema dvema dejavnikoma pouka pripisuje pomembno vlogo za kakovosten pouk. Hattie (2009) je vplive učiteljevega dela na dosežke učencev razvrstil v naslednje sklope: programi izobraževanja, poznavanje stroke/pedagoških vsebin; pomen kvalitete poučevanja; kakovost odnosa učitelj–učenec; profesionalni razvoj, učiteljeva pričakovanja. Avtor izpostavlja pomen tistih programov izobraževanja za učitelje (študijski programi dodiplomskega izobraževanja), ki omogočajo oza-veščanje, spreminjanje in razvijanje učiteljevih konceptov poučevanja. Za visoke učne dosežke mora učitelj predstavljati poglobljene vidike vsebine in ustrezne učne kontekste.

Dober učitelj je pripravljen deliti izkušnje in pričakovanja z drugimi, zna zbirati evidence o izvedenih procesih v razredu in analizira učne prakse, zagotavlja pogoje za kakovostno učenje in poučevanje. Prav tako pa so pomembne učiteljeve veščine, kot so: znati poslušati, empatija, upoštevati perspektive učencev, posredovati povratne informacije za samovrednotenje. Dober učitelj gradi odnose z učenci, jim pomaga, da razvijejo strategije učenja predmeta (Hattie 2009).

Iz rezultatov, da učitelji »predhodnemu širšemu znanju« učencev pripisu-

jejo najnižji pomen, lahko domnevamo, da je tovrstnih dejavnosti pri pouku manj, kot bi pričakovali didaktiki in specialni didaktiki, ki opozarjajo na pomen predznanja (Hattie 2009; Kmetič 1996; Žakelj 2003).

Schulman je že davnega leta 1987 ugotavljal, da učitelj ne potrebuje samo dobrega metodičnega ter vsebinskega znanja o temah, ki jih poučuje, temveč tudi vsebinsko pedagoško znanje, to je zavest o tem, kako učenci konstruirajo znanje o posameznih vsebinah. Kakovosten učitelj pozna, kako učenec konstruira znanje, ki ima kakovostno vsebinsko pedagoško znanje, pripravlja dejavnosti, ki gradijo na *predznanju* učencev, na *povezovanju* znanja, ter pojme in vsebine uvaja *postopoma*. Podobno tudi C. Peklaj idr. (2009) poudarjajo, da je pri načrtovanju pouka pomembno, da se učitelj vpraša, kaj o dani tematiki učenci že vedo, kako o tem razmišljajo, kakšne so njihove izkušnje in interesi, kako to učno vsebino doživljajo, kako bo to ugotovil in kako bo pri posamezni etapi učne ure njihova spoznanja, izkušnje upošteval ter jih usmerjal pri nadgradnji in preoblikovanju znanja.

Dejavniki, ki po mnenjih učiteljev tudi ne prispeva v večji meri h kakovostnemu učenju in poučevanju, je uporaba IKT pri pouku. Čeprav je IKT v slovenske šole vstopila že v sedemdesetih oz. osemdesetih letih prejšnjega stoletja, rezultati raziskave kažejo, da učitelji menijo, da le ta srednje prispeva h kakovostnemu učenju in poučevanju.

Do pomembnih in tudi podobnih ugotovitev je po analizi rezultatov mednarodnih raziskav (ICILS 2013, TALIS 2013, vpliv programa eTwinning, ICT in Education) in nacionalnih projektov (RO, e-šolstvo ...), ki so predstavljali steber informatizacije slovenskega šolstva, prišlo tudi Ministrstvo za šolstvo, ki ugotavlja, da je v slovenskih šolah raba IKT pri pouku povprečna glede na države EU oz. od povprečja nekoliko odstopa navzdol (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2016).

Prav tako je iz dostopnih dokumentov moč ugotoviti, da usposabljanje vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev ter opremljanje slovenskih VIZ z IKT ter izvajanje drugih dejavnosti tako brez večjih presledkov potekajo od leta 1994 (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport 2016). Kljub načrtnemu vlaganju v infrastrukturo raziskava ICILS 2013 kaže, da slovenski osnovnošolci in srednješolci uporabljajo opremo in orodja manj pogosto kot ostali učenci v Evropi.

Glede uporabe IKT pri pouku Gerlič (2011) poudarja, da učitelji lahko sami izbirajo, kako bodo IKT vključili v pouk, vendar samo vključevanje IKT v pouk ni dovolj. Potrebno je razmisliti o načinu, kako to storiti, da bo njena uporaba učinkovita, hkrati pa se je treba nanjo pripraviti in, kar je najpomembnejše, se dodatno izobraževati, usvojeno znanje nadgrajevati in slediti sodobnemu času, v katerem je uporaba tehnologije neizogibna. IKT nam pomaga uprav-

ljati z vse večjim pretokom informacij, ki omogoča vzpostavitev avtonomnejših učnih okolij z bogatejšo učno vsebino (Gerlič 2011).

Klančar (2017, 64) navaja prednosti uporabe IKT v vzgojno-izobraževalnem procesu pri pouku: računalnik omogoča hitro in ustrezno povratno informacijo, ki je nepristranska in neosebna (Kmetič 2008; Ministrstvo za šolstvo in šport 2011); računalniški programi omogočajo dobro vizualizacijo celo v tridimenzionalnem prostoru in modeliranje ter simuliranje realnih pojavov in problemov (Kmetič 2008); omogoča razvijanje algoritmičnega mišljenja (Kmetič 2008); IKT lahko kompenzira različne primanjkljaje učencev (učne, motorične, itd.) (Seo in Woo 2010; Siemens Räsänen idr. 2009; Muir-Herzig 2004).

Mnenja učiteljev o dejavnikih vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli

V drugem sklopu nas zanimalo, kolikšen pomen za kakovostno delovanje šole kot vzgojno-izobraževalne institucije učitelji pripisujejo dejavnikom vzgojno izobraževalnega procesa na šoli, kot so: sodelovanje šole z zunanjimi institucijami, interno usposabljanje učiteljev, zunanje strokovno usposabljanje učiteljev, sodelovanje šole pri nacionalnih projektih, sodelovanje šole pri mednarodnih projektih, delovanje predmetnih aktivov na šoli, organiziranje individualiziranega dela, pomoč učencem z učnimi težavami, dodatne dejavnosti za uspešnejše učence, redna uporaba učne tehnologije, kot je: računalnik, internet, video, rezultati projektov.

Ugotovili smo, da učitelji dodatnim dejavnostim za uspešnejše učence ($M = 4,5$) ter pomoči učencem z učnimi težavami ($M = 4,4$) pripisujejo največji pomen za kakovostno vzgojno-izobraževalnemu delu na šoli. Sledijo delovanje predmetnih aktivov na šoli ($M = 4,1$); organiziranje individualiziranega dela (upoštevajoč različne sposobnosti učencev) ($M = 4,3$); redna uporaba učnih tehnologij, kot so: računalnik, internet, video ... ($M = 4,2$).

Nekoliko manjši pomen pripisujejo sodelovanju šole s pomembnimi akterji s področja vzgoje in izobraževanja (s fakultetami, Zavodom za šolstvo ...) ($M = 3,8$); sodelovanju šole pri mednarodnih projektih ($M = 3,8$); internemu usposabljanju učiteljev (delavnice, seminarji, predavanja na šoli ...) ($M = 3,7$); sodelovanju šole pri nacionalnih projektih ($M = 3,7$) ter zunanjemu usposabljanju učiteljev ($M = 3,7$). Najnižji pomen za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo na šoli učitelji pripisujejo delovanju šolskega razvojnega tima ($M = 3,4$) in rezultatom projektov ($M = 3,0$).

Največ učiteljev meni, da delovanje predmetnih aktivov na šoli, organiziranje individualiziranega dela, pomoč učencem z učnimi težavami, uporaba učne tehnologije, dodatne dejavnosti za uspešnejše učence v glavnem pri-

Preglednica 2 Pripisovanje pomena dejavnikom vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli

Dejavniki	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sodelovanje šole z zunanjimi institucijami (fakultetami, Zavodom za šolstvo ...).	3	5	18	58	16	76	3,8	0,87
Interno usposabljanje učiteljev (delavnice, seminarji, predavanja na šoli ...).	3	10	13	67	8	78	3,7	0,87
Zunanje strokovno usposabljanje učiteljev (npr. v organizaciji Zavoda za šolstvo, fakultet ...).	3	8	18	59	13	78	3,7	0,89
Redno sodelovanje šole pri nacionalnih projektih.	0	10	18	67	5	78	3,7	0,74
Redno sodelovanje šole pri mednarodnih projektih.	0	8	23	54	15	78	3,8	0,81
Delovanje predmetnih aktivov na šoli.	3	0	13	54	31	78	4,1	0,82
Delovanje šolskega razvojnega tima (ŠRT).	8	8	31	46	8	78	3,4	1,20
Organiziranje individualiziranega dela (upoštevajoč različne sposobnosti učencev).	0	0	13	49	38	78	4,3	0,68
Pomoč učencem z učnimi težavami.	0	0	5	51	44	78	4,4	0,59
Dodatne dejavnosti za uspešnejše učence.	0	3	3	41	54	78	4,5	0,68
Redna uporaba učnih tehnologij, kot so: računalnik, internet, video.	3	3	8	49	38	78	4,2	0,88
Rezultati projektov.	3	33	33	25	8	80	3,0	1,00

Opombe Naslovi stolpcev: (1) sploh ne prispevajo, (2) v glavnem ne prispevajo, (3) srednje prispevajo, (4) v glavnem prispevajo, (5) zelo prispevajo (vse v odstotkih); *n* – število učiteljev, *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardni odklon.

spevajo do zelo prispevajo h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu na šoli: 31 % učiteljev meni, da delovanje predmetnih aktivov na šoli zelo prispeva h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu, in 54 % učiteljev, da v glavnem prispeva; 38 % učiteljev meni, da organiziranje individualiziranega dela (upoštevajoč različne sposobnosti učencev) zelo prispeva h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu na šoli, 49 % učiteljev meni, da v glavnem prispeva; 44 % učiteljev meni, da pomoč učencem z učnimi težavami zelo prispeva h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu na šoli, 51 %

učiteljev meni, da v glavnem prispeva; 38 % učiteljev meni, da redna uporaba učne tehnologije, kot je računalnik, internet, video ..., zelo prispeva h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu na šoli, 49 % učiteljev pa meni, da v glavnem prispeva; 54 % učiteljev meni, da dodatne dejavnosti za uspešnejše učence zelo prispevajo h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu na šoli, 41 % učiteljev pa meni, da v glavnem prispevajo.

Dejavniki, ki po mnenjih učiteljev od srednje prispevajo do v glavnem prispevajo h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu na šoli: 18 % učiteljev meni, da sodelovanje šole s pomembnimi akterji s področja vzgoje in izobraževanja (s fakultetami, Zavodom za šolstvo ...) srednje prispeva, in 58 % učiteljev, da v glavnem prispeva; 13 % učiteljev meni, da interno usposabljanje učiteljev (delavnice, seminarji, predavanja na šoli ...) srednje prispeva, in 67 % učiteljev, da v glavnem prispeva; 18 % učiteljev meni, da zunanje strokovno usposabljanje učiteljev (npr. v organizaciji Zavoda za šolstvo, fakultet ...) srednje prispeva, in 59 % učiteljev, da v glavnem prispeva; 18 % učiteljev meni, da redno sodelovanje šole pri nacionalnih projektih srednje prispeva, in 67 % učiteljev, da v glavnem prispeva; 23 % učiteljev meni, da redno sodelovanje šole pri mednarodnih projektih srednje prispeva, in 54 % učiteljev, da v glavnem prispeva; 33 % učiteljev meni, da rezultati projektov srednje prispevajo, in 24 % učiteljev, da v glavnem prispevajo h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu na šoli.

Kot rečeno, učitelji manjši pomen za kakovostno učenje in poučevanje pripisujejo zunanjemu usposabljanju učiteljev. Lahko domnevamo, da programi niso najbolj prilagojeni potrebam učiteljev. Podobno opozarjajo tudi rezultati analize o programih usposabljanja za učitelje v gimnazijah, ki so bili izvedeni v podporo pri uvajanju posodobljenih gimnazijskih učnih načrtov. Borstnerjeva (2014) v analizi ugotavlja, da so učitelji programe usposabljanj najnižje ocenili v postavki usklajenosti programa s potrebami prakse.

Pomenljiva je tudi ugotovitev, da učitelji nižji pomen pripisujejo tudi rezultatom projektov, še zlasti, ker smo v zadnjem obdobju pričali porastu le-teh v šolah. Analiz ali študij o učinkovitosti implementacije rezultatov projektov v prakso ni veliko, kljub temu pa lahko domnevamo, da se vzroki lahko skrivajo tudi v načinih in pristopih vpeljevanja sprememb v šolsko prakso. Schollert (2006) opozarja, da vpeljevanje spremembe v tradicionalnem zaporedju, načrtovanje – implementacija – evalvacija, ne deluje več. Zlasti spremembe, pri katerih gre za paradigmatški premik, zahtevajo od izvajalcev, da razvijejo nove kompetence in prevetirijo svoja prepričanja, kar pomeni, da morajo pridobiti nova znanja in spretnosti ter se znebiti obstoječih načinov dela in razmišljanja (van Dongen, de Laat in Maas 1996).

V tem kontekstu velja omeniti tudi finski raziskovalki Niemi in Jakku-Sihvonen (2006), ki izpostavljata pomen raziskovanja za učitelje in poudarjata, da je osnovno vodilo izobraževanja učiteljev prav raziskovanje; pomen le-tega utemeljujeta: »Učitelji morajo biti seznanjeni z najnovejšimi raziskavami poučevanja in učenja; morajo znati rezultate raziskav premišljeno prenašati v prakso in biti ustrezno akademsko in strokovno usposobljeni za raziskovanje, saj jim to znanje omogoča sistematično načrtovanje poučevanja, razvijanje socialnih in etičnih dimenzij pedagoškega poklica ter prevzemanje odgovornejših mest v družbi.« Z nadaljnjimi raziskavami bi bilo smiselno raziskati vzroke, zakaj dobri rezultati projektov ne zaživijo v praksi.

Čeprav smo danes priča vedno hitrejšemu prodiranju tehnologije v slovenske šole, še zlasti zato, ker je IKT-tehnologija prilagojena pedagoškim zahtevam in informacijsko-komunikacijska tehnologija postaja vedno pogostejši učni pripomoček, učitelji redni uporabi tehnologije pri pouku pripisujejo nižji pomen. Uporabo tehnologije kot pomemben dejavnik kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela vidijo predvsem na ravni šole kot celote, manj pa neposredno pri pouku. Ne glede na rezultate in vzroke, ki jih imajo učitelji, pa uporaba tehnologije pri pouku od učitelja zahteva določene spremembe v pristopih učenja in poučevanja. Lahko domnevamo, da ta dva procesa ne tečeta povsem vzajemno.

Sklep

V raziskavi so nas zanimala mnenja učiteljev o dejavnikih kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli. Anketni vprašalnik je zajel dejavnike pouka in dejavnike procesa na šoli.

Največji pomen za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo respondenti pripisujejo: učiteljevi strokovni usposobljenosti za poučevanje predmeta, ki ga poučuje; didaktično-metodični usposobljenosti učitelja; dodatnim dejavnostim za nadarjene učence; pomoči učencem z učnimi težavami; organiziranju individualiziranega dela na šoli (upoštevajoč različne sposobnosti učencev); opremljenosti šole (didaktična sredstva, računalniška opremljenost, mediji idr.), ki omogoča uporabo raznovrstnih virov znanja; delovanju predmetnih aktivov na šoli.

Nižji pomen za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo respondenti pripisujejo: predznanju, redni uporabi tehnologije pri pouku predmeta (računalnik, internet, video); delovanju šolskega razvojnega tima; zunanemu usposabljanju učiteljev; sodelovanju učitelja v projektu; rezultatom projekta.

Z nadaljnjimi raziskavami bi bilo smiselno raziskati vzroke, zakaj učitelji predznanju pripisujejo najnižji pomen, ko bi lahko prispevalo h kakovosti

stnemu učenju in poučevanju; zakaj po mnenjih učiteljev redna uporaba tehnologije pri pouku v večji meri ne prispeva k kakovostnejšemu učenju in poučevanju oz. višjim dosežkom učencev; raziskati, kje so vzroki, da učitelji ocenjujejo, da dobri rezultati projektov le srednje prispevajo h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu na šoli.

Dobljeni rezultati raziskave so lahko v pomoč tudi visokošolskim organizacijam oz. fakultetam pri izobraževanju bodočih učiteljev ter institucijam, ki usposabljaajo učitelje ter načrtno uvajajo spremembe v šolsko prakso, pri čemer je potrebno pomembno vlogo nameniti pedagoškemu vodji šole, ki načrtno usmerja razvoj vzgojno-izobraževalnega dela na šoli.

Literatura

- Barle Lakota, Andreja. 2006. »Kakovost v javnem šolstvu.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 4 (3): 31–37.
- Borstner, Marjeta. 2014. »Programi usposabljanja za učitelje v gimnazijah – spodbuda in podpora za razvijanje učinkovitih pedagoških praks.« V *Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah: zbornik prispevkov zaključne konference in predstavitev predmetno razvojnih skupin*, ur. Amalija Žakelj, 25–32. 2. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dumont, Hanna, in David Istance. 2013. »Smernice za učna okolja v 21. stoletju.« V *Onaravi učenja*, ur. Hanna Dumont, David Istance in Francisco Benavides, 286–230. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gerlič, Ivan. 2011. »Stanje in trendi uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) v slovenskih osnovnih šolah: poročilo o raziskovalni nalogi za leto 2011.« Univerza v Mariboru, Maribor.
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning*. London: Routledge.
- Jereb, Andreja. 2011. »Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami.« V *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme*, ur. Suzana Pulec Lah in Marija Velikonja, 68–79. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Klančar, Andreja. 2017. »Vpliv uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije na pouk geometrije v osnovni šoli.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem.
- Kmetič, Silva. 1996. »Od pojma do definicije.« V *Prispevki k poučevanju matematike*, ur. Silva Kmetič, 219–234. Maribor: Rotis.
- . 2008. »Vloga računalniške tehnologije pri pouku matematike.« *Vzgoja in izobraževanje* 39 (5): 52–58.
- McKinsey&Company. 2007. »How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top.« https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx

- Marentič-Požarnik, Barica. 2011. »Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zbliževanja dveh paradigem.« *Sodobna pedagogika* 11 (2): 28–50.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Program osnovna šola: matematika; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 2016. »Digitalna Slovenija 2020: strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020.« Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana.
- Muir-Herzig, Rozalind G. 2004. »Technology and Its Impact in the Classroom.« *Computers & Education* 42 (2): 111–131.
- Niemi, Hannele, in Ritva Jakku-Sihvonen. 2006. »Research-Based Curriculum.« *V Research-Based Teacher Education in Finland*, ur. Hannele Niemi in Ritva Jakku-Sihvonen, 31–51. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspectives on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD.
- Pekljaj, Cirila, Jana Kalin, Sonja Pečjak, Melita Puklek Levpušček, Milena Valenčič Zuljan in Neža Ajdišek. 2009. *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Schollaert, Rudi. 2006. Pomen sprememb v izobraževanju. V *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*, ur. Sonja Sentočnik, 9–18. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Seo, You-Jin, in Honguk Woo. 2010. »The Identification, Implementation, and Evaluation of Critical User Interface Design Features of Computer-Assisted Instruction Programs in Mathematics for Students with Learning Disabilities.« *Computers & Education* 55 (1): 363–377.
- Siemens Räsänen, Pekka, Jonna Salminen, Anna J. Wilson, Pirjo Aunio in Stanislas Dehaene. 2009. »Computer-Assisted Intervention for Children with Low Numeracy Skills.« *Cognitive Development* 24 (4): 450–472.
- Valenčič Zuljan, Milena. 1999. »Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka: doktorska disertacija.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- . 2004. »Pojmovanja znanja in pouka pri študentih – bodočih učiteljih.« *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko* 19 (1): 79–87.
- Valenčič Zuljan, Milena, Slavko Gaber, Ljubica Marjanovič Umek, Jana Kalin, Amalija Žakelj, Mojca Žveglič Mihelič, Veronika Tašner, Lea Vrečko, Barbara Sicherl-Kafol, Janez Vogrinc, Tatjana Hodnik Čadež, Zlatan Magajna, Mojca Pečar in Vanja Riccarda Kiswarday. 2012. »Kazalniki socialnega kapitala, kulturnega kapitala in šolske klime v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov – V5-1026.« Univerza v Ljubljani, Ljubljana; Univerza na Primorskem, Koper.

van Dongen, Henk, Willem de Laat in Alexander Maas. 1996. *Een kwestie van verschil: Conflictantering en onderhandelinh in een configuratieve integratietheorie*. Delft: Eburon.

Žakelj, Amalija. 2003. *Kako poučevati matematiko: teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Teachers' Opinion about Factors of Quality of Education

In the article an opinion survey on a sample of gymnasium teachers is presented with which teachers' attachment of relevance to factors of educational process in terms of quality was determined. The survey was limited to teaching and some activities at school. The basic research methods were descriptive and causal non-experimental method of educational research. The respondents attach the greatest relevance for quality educational work to: teachers' professional qualification in the subjects they teach and didactic-methodological qualification of the teacher. The respondents attach lower relevance for quality educational work to: prior knowledge, the use of technology in teaching the subject (computer, the Internet, video); activities of the school development team, and to results of projects. The obtained results of the survey can also be of support to higher education organisations, i.e. universities, in educating teachers to be.

Keywords: quality, educational work, information communication technology, didactic-methodological qualification of teachers