

UČITELJ KOT ARHITEKT RAZREDNE KLIME IN
MEDOSEBNIH ODNOSOV

RAZISKOVALNA NALOGA

Avtor: SAMO S. SALIHOVIĆ

Kranj, 30. 9. 2025

IZJAVA O AVTORSTVU

IZJAVA O AVTORSKEM DELU

Spodaj podpisani SAMO SAMIR SALIHOVIĆ izjavljam, da je raziskovalna naloga z naslovom *Učitelj kot arhitekt razredne klime in medosebnih odnosov* moje avtorsko delo.

Samo Samir Salihović

Kranj, 30. 9. 2025

KAZALO VSEBINE

| | |
|--|----|
| POVZETEK | 1 |
| ABSTRACT | 2 |
| 1. UVOD | 3 |
| 1.1 Področje preučevanja in opredelitev teme | 3 |
| 1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge | 4 |
| 1.3 Raziskovalna vprašanja | 5 |
| 2. TEORETIČNI DEL | 6 |
| 2.1 Razredna klima | 6 |
| 2.2 Vodenje razreda in kompetentnost | 10 |
| 2.3 Medosebni odnosi | 20 |
| 2.4 Pomen motivacije v razredu | 24 |
| 3. EMPIRIČNI DEL | 30 |
| 3.1 PROBLEM IN HIPOTEZE | 30 |
| 3.1.1 Opredelitev raziskovalnega problema | 30 |
| 3.1.2 Hipoteze | 30 |
| 3.2 METODA: UDELEŽENCI, UPORABLJENI PRIPOMOČKI IN POSTOPEK | 31 |
| 3.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA | 33 |
| 4. ZAKLJUČEK | 52 |
| 5. LITERATURA IN VIRI | 56 |
| PRILOGE | 58 |

KAZALO TABEL

| | |
|---|-----------|
| <i>Tabela 1: Struktura učencev glede na razred.....</i> | <i>32</i> |
| <i>Tabela 2: Struktura učencev po spolu</i> | <i>32</i> |
| <i>Tabela 3: Zastopanost motivov, ki učence najbolj motivirajo.....</i> | <i>33</i> |
| <i>Tabela 4: Mnenje učencev glede učiteljevih kompetenc za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov v razredu</i> | <i>35</i> |
| <i>Tabela 5: Mnenje učencev glede učiteljevih načinov dela, ki jih učitelj uporablja v vsakodnevni praksi in vplivajo na razumevanje učne vsebine pri predmetu slovenščina.</i> | <i>37</i> |
| <i>Tabela 6: Mnenje učencev glede učiteljevih načinov dela, ki jih učitelj uporablja v vsakodnevni praksi in vplivajo na razumevanje učne vsebine pri predmetu likovna umetnost.</i> | <i>38</i> |
| <i>Tabela 7: Mnenje učencev, kako učitelj pri predmetu slovenščine vodi razred.</i> | <i>42</i> |
| <i>Tabela 8: Mnenje učencev, kako učitelj pri predmetu likovne umetnosti vodi razred.</i> | <i>43</i> |
| <i>Tabela 9: Ocena učencev glede razredne klime pri pouku slovenščine in likovni umetnosti.....</i> | <i>45</i> |
| <i>Tabela 10: Ocena odnosa učencev do predmeta pri predmetu – slovenščina in likovna umetnost</i> | <i>47</i> |
| <i>Tabela 11: Ocena odnosa do predmeta glede na vzpostavljeno razredno klimo – slovenščina</i> | <i>49</i> |
| <i>Tabela 12: Ocena odnosa do predmeta glede na vzpostavljeno razredno klimo – likovna umetnost ...</i> | <i>50</i> |

POVZETEK

V raziskovalni nalogi predstavljamo teoretski okvir učiteljeve usposobljenosti, medosebnih odnosov v razredu ter o pomenu vodenja razreda. V sklopu teoretičnega dela smo se zato posvetili širokemu naboru dejavnikov, ki pomembno vplivajo na razvoj kvalitetnih medosebnih odnosov v razredu, dobre razredne klime, vodenja razreda. Analizirali smo učiteljevo kompetentnost, kot ključni dejavnik za ustrezno vodenje razreda, pregledali literaturo na področju medosebnih odnosov in, kako so le-ti pomembni za vzpostavitev ugodne razredne klime. V empiričnem delu pa predstavljamo rezultati empirične raziskave, ki smo jo izvedli s pomočjo anketiranja učencev zadnjih razredov osnovne šole, kjer smo v prvem delu raziskovali motivacijo za sodelovanje pri pouku in medosebne odnose v razredu, v drugem delu pa so nas zanimala mnenja učencev glede razumevanja učne vsebine, učiteljevega vodenja razreda, razredne klime in njihovega odnosa do predmeta. Vprašanja so se navezovala na dva učna predmeta, in sicer na slovenščino in likovno umetnost. Rezultati raziskave so pripomogli k razumevanju delovanja, sodelovanja ter povezanosti med učenci in učitelji. Ob zaključku naloge predstavljamo predloge in priporočila za delo v razredu, izboljšanje razredne klime ter izpostavljam ključne elemente, ki naj bi jih pri poučevanju upoštevali učitelji in jih v najvišji meri implementirali v svoje pedagoško delo.

Ključni pojmi: vodenje razreda, učiteljeva kompetentnost, medosebni odnosi v razredu, sodelovanje pri pouku, motivacija, učna vsebina, razredna klima, odnos do predmeta

ABSTRACT

This study explores the theoretical framework of teacher competence, interpersonal relationships in the classroom, and the importance of classroom management. The theoretical section focuses on a broad set of factors which play an essential role in the development of quality relationships in the classroom, a positive classroom climate, and effective classroom management. We analysed teacher competence as the most relevant factor for effective classroom management, reviewed the literature on interpersonal relationships, and assessed their impact on establishing a positive classroom climate. The empirical section presents findings of a survey carried out among final-year primary school pupils. The survey examined their motivation for participation in class, and interpersonal relationships in the classroom, while the second part focused on pupils' opinion regarding their understanding of the learning content, the teacher's classroom management, the classroom climate, and pupils' attitude towards a particular subject. The questions focused on two subjects, namely Slovene and Art. The findings enhanced the understanding of the functioning, cooperation and relationships between pupils and teachers. The final section presents proposals and recommendations for classroom practice, for improving the classroom climate, and highlights key elements which teachers should consider and implement as fully as possible into their pedagogical work.

Key words: classroom management, teacher competence, interpersonal relationships in the classroom, class participation, motivation, learning content, classroom climate, attitude towards the subject

1. UVOD

1.1 Področje preučevanja in opredelitev teme

V nalogi raziskujemo in analiziramo področja, ki medsebojno vplivajo na kvalitetno pedagoško delo ter povezanost učencev in učiteljev v času obveznega šolanja. Na tem mestu se je potrebno najprej dotakniti vloge učitelja, kot vodje oddelka. Ažman (2012, str. 11) se v tem kontekstu najprej nasloni na vprašanje, »kakšen razrednik sem« in, »kakšen razrednik želim biti?«. To sta dve ključni vprašanji, ki bi si jih moral zastaviti vsak učitelj, predno »vstopi« v razred oz. začne s pedagoškim delom. Diskrepanca med trenutnim stanjem in, kaj si posamezni učitelj pravzaprav želi, je smer profesionalnega razvoja in osebne rasti (prav tam). Zato je na tem mestu pomembno, da se učitelj zaveda pomena pedagoškega dela in kaj vse vpliva na povezanost med učiteljem in učenci. Šolska pravila narekujejo, da mora šola znati posredovati nekatere klasične moralne vrednote, saj učitelji in učenci tako sprejmejo aktivno vlogo pri poučevanju oz. učenju in odločanju kot imperativ kakovostnejšega in privlačnejšega življenja (Kroflič, 2004, str. 79). Kovač-Šebart (2002, str. 53) kot vzgojne dejavnike pouka izpostavi učno vsebino, metode in oblike ter celotno učno situacijo, pomen pedagoške komunikacije med učiteljem in učenci. Medveš (2000, str. 196) slednjo opredeli kot komunikacijo z vrednotami, ki se vzpostavi preko medčloveške komunikacije, torej na nivoju osebnega stika med učiteljem in učencem ter življenja v osebno povezani šolski skupnosti. Kroflič (2004, str. 80) kot odločilen dejavnik vzgoje v javni šoli izpostavi osebni stik z vrednotami, ki ga omogoča široka paleta osebnih odnosov in doživetje življenjskih vrednot šolske skupnosti. Obenem povzame Gogalove ključne pogoje osebnostne vzgoje (prav tam), in sicer, da mora učitelj delovati z močjo svoje osebnosti in karizmatične avtoritete in z zavzetostjo pedagoškega erosa (Kroflič, 2004); da mora vzgoja temeljiti na omogočanju učenčevega osebnega doživetja vrednot (Medveš, 2000 v Kroflič, 2004) in da mora biti vzgoja v skladju z življenjem v šoli in njeni življenjski okolici (Gogala, 1937/38 v Kroflič, 2004).

Da bi učitelji in drugi strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnem zavodu dosegli navedeno, je potrebno najprej ustvariti šolske pogoje za kvalitetno življenje v šolski skupnosti. Zavedati se je potrebno, da je življenje v šolski skupnosti lahko generator pravičnih in solidarnih odnosov in oblikovanja ustreznih demokratičnih vrednot, ali pa prostor ne solidarne tekmovalnosti in nestrpnosti (prav tam, str. 81-82). V empiričnem delu naloge smo se usmerili v raziskovanje razredne klime pri dveh predmetih, in sicer slovenščine in likovne umetnosti. Da bi razumeli

pedagoški proces oziroma bistvo pedagoškega koncepta, se je potrebno dotakniti več dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost pedagoškega procesa in deležnike, ki v njem nastopajo. S pomočjo empirične raziskave smo želeli ugotoviti motive, ki učence spodbudijo za aktivno sodelovanje pri pouku. Zanimalo nas je mnenje učencev, kateri so tisti elementi kompetentnosti, ki jih učitelj potrebuje za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov z učenci v razredu in kaj najbolj vpliva na razumevanje učne vsebine posameznega predmeta. Zanimalo nas je tudi mnenje učencev, kako učitelj pri izbranem predmetu vodi razred in kako to vpliva na učenčev odnos do posameznega predmeta.

Zaradi prepletenosti dejavnikov, ki pomembno vplivajo na pedagoški proces, se v nadaljevanju naloge dotikamo ključnih dejavnikov in deležnikov, ki (so)ustvarjajo in pomembno vplivajo na medosebne odnose v šolskem prostoru in razredu. Skozi teoretični okvir poglobljeno analiziramo avtorje, ki so se z navedenim že ukvarjali, v drugem delu pa podajamo analizo, ki smo jo opravili v osnovni šoli, ob zaključku naloge pa podajamo nekaj predlogov za izboljšanje.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je preučiti pomen razredne klime in medosebnih odnosov na (učno) motivacijo učencev v razredu. Prav tako je namen ugotoviti, kako oblikovanje varnega in spodbudnega učnega okolja oziroma razredne klime ter dobrih medosebnih odnosov vpliva na motivacijo učencev. S pridobljenimi podatki smo želeli prikazati, kako učitelji lahko z oblikovanjem dobrih medosebnih odnosov in spodbudno klimo lahko zboljšamo pedagoško prakso v razredu. Cilj raziskovalne naloge je ugotoviti in prepoznati ključne dejavnike, ki vplivajo na učiteljev in učenčev medosebni odnos, pomen razredne klime za (učno) motivacijo učencev ter, kako pomembna je razredna klima, medosebni odnosi in motivacija učencev za učinkovito delo v razredu.

Cilj v teoretičnem delu je preučiti literaturo in raziskave s tega področja ter analizirati pome navedenih področij s teoretičnega vidika. Na podlagi rezultatov raziskave je končni cilj podati ključne dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje ugodne razredne klime, medosebne odnose in posledično na motivacijo učencev za učno delo.

1.3 Raziskovalna vprašanja

V raziskovalni nalogi smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kaj učence najbolj motivira za aktivno sodelovanje pri pouku?
- Kaj po mnenju učencev učitelj potrebuje za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov z učenci v razredu?
- Kateri načini dela, ki jih učitelj uporablja v vsakodnevni praksi, po mnenju učencev pomembno vplivajo na razumevanje učne vsebine posameznega predmeta?
- Kako učitelji vodijo razred pri pouku slovenščine in likovne umetnosti?
- Kako učenci na splošno ocenjujejo razredno klimo?
- Kakšno je mnenje učencev glede njihovega odnosa do predmeta?
- Ali se učenci razlikujejo v oceni, kakšen je njihov odnos do predmeta slovenščine, glede na to, kakšna razredna klima je vzpostavljena?
- Ali se učenci razlikujejo v oceni, kakšen je njihov odnos do predmeta likovna umetnost, glede na to, kakšna razredna klima je vzpostavljena?

V raziskavo je bil vključenih 130 učencev.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Razredna klima

Razredna klima je tesno povezana z medosebnimi odnosi, na katero vpliva veliko raznovrstnih dejavnikov, kot so »zadovoljevanje socialnih potreb po kakovostnem druženju, povezanosti in sprejetosti, po varnosti in jasni strukturi ter možnost vpliva« (Rutar Ilc, 2019, 3. zvezek, str. 7). Dejavniki, na katere učitelj ima vpliv so zagotovo organizacija dela, pravila in postopki, dogovarjanje o pomembnih zadevah, »dober« pouk, aktivnost učencev, spodbujanje, komunikacija (v najširšem pomenu besede, torej vključujoč povratne informacije), upoštevanje načela pravičnosti in vključevanja vseh. Dejavniki, na katere imajo učitelj manjši vpliv pa so: vrstniški odnosi, konflikti med posamezniki, »politika« šole, psihofizično stanje učencev, socialno-ekonomski položaj učencev, družinske razmere in vedenjski vzorci, sistemski vidiki, družbene razmere (prav tam, str. 7).

Razredna klima predstavlja skupek odnosov, čustev, vrednot in norm, ki se oblikujejo med učenci ter med učenci in učiteljem v razredu. Zavedati se je potrebno, da gre za več kot le fizični prostor, kot učilnica – razredna klima je živa dinamika, ki pomembno vpliva na vsakdanje izkušnje vseh vključenih. Prav ta nevidna, a močna sila lahko spodbudi občutek varnosti, pripadnosti in medsebojnega sodelovanja in spoštovanja, ali pa nasprotno – povzroči napetosti, izključevanje in ne nazadnje upad motivacije. Medosebni odnosi med učenci se tako pogosto zrcalijo v splošnem vzdušju razreda, medtem ko kakovostna razredna klima lahko postane ključen dejavnik za razvoj pozitivne samopodobe in notranje motivacije posameznika za učenje. V raziskovalni nalogi prikazujemo, kako se razredna klima in medosebni odnosi medsebojno prepletajo ter kako skupaj vplivajo na motivacijo učencev, kar je ključno za oblikovanje spodbudnega in uspešnega učnega okolja.

Razredna klima zajema tudi čustveno in socialno vzdušje v razredu, ki ga oblikujejo odnosi med učenci ter odnosi med učenci in učiteljem. Gre za subtilen in močan dejavnik, ki vpliva na doživljanje učnega procesa. Klima se kaže v občutku varnosti, pripadnosti, odprtosti za sodelovanje ter v načinu reševanja konfliktov. Skozi našo raziskavo ugotavljamo, da pozitivna razredna klima prispeva k večji vključenosti učencev, boljši samopodobi in uspešnejšemu učenju. Po drugi strani pa lahko negativna klima vodi v odtujenost, zmanjšano motivacijo in povečano verjetnost konfliktov.

V šolskem prostoru se tako smiselno zastavlja vprašanje, kako učencem približati učenje (v najširšem pomenu besede), da bo le-ta postal del njihove (najbolje notranje) motivacije. V prvi vrsti se je potrebno zavedati in poznati, na kaj vse učitelji imajo vpliv in na kaj nekoliko manj. Motivacija kot kompleksnejši element za vzpostavitev učenčevega odnosa do vsebine učne snovi, sodelovanja v razredu in učiteljevega pristopa do učencev, ki so manj motivirani za delo v šoli, je tesno povezana z učiteljevo komunikacijo in spodbudno naravnostjo.

Občutek lastne vrednosti, ki temelji na presoji samega sebe, vključuje zaupanje v lastne zmožnosti in je zelo pomemben za zdrav psihični razvoj učitelja. Občutek lastne vrednosti je temelj za sodelovanje z drugimi in za občutek pripadnosti oziroma vključenosti (Rutar Ilc idr., 2019, str. 6). Pomembno je, da se učitelji zavedajo, da na razredno klimo vpliva več dejavnikov. Ključna za dobro klimo sta zadovoljevanje socialnih potreb po kakovostnem druženju, povezanosti in sprejetosti, po varnosti in jasni strukturi, medtem ko se učenci v razredu slabo počutijo, če jim druženje ni v zadovoljstvo in če ne občutijo varnosti, zaupanja, ali ker se v skupini ali s strani učitelja ne čutijo sprejeti. Poznavanje, kaj je za dobro klimo škodljivo in kaj ne, je prav tako pomembno; tekmovalno vzdušje, elitizem, individualizem idr. (prav tam, str. 7). Na tem mestu je smiselno vprašanje, kaj učitelj za dobro klimo in vključenost vseh v razredu lahko naredi. V šolskem prostoru ima največji vpliv na razredno klimo in dobro vključenost razrednik, ki jo lahko spodbuja na sistematičen način preko načrtnega dela z razredom. Učitelj razrednik lahko z delom v razredu (delavnice za krepitev komunikacijskih veščin in različnimi socialnimi igrami) odločilno vpliva na kakovostne vrstniške odnose; k večji povezanosti in sodelovanju v kulturi. Na ta način se zmanjšuje verjetnost pojavljanja skupinic ter povečuje vključenost vseh učencev. Dobro počutje vsakega učenca je močno povezano s tem, kako povezan je razred, kako poteka dialog in kako se rešujejo konflikti. K dobro klimi pomembno prispeva tudi, če učitelj pokaže učencem, da mu je mar zanje, je spodbuden in učencem sporoča, da so mu pomembni. Nenadomestljivi so tudi individualni pogovori z učenci ali pogovori v manjših skupinah, ki potekajo na neformalen način in spontani stiki z učenci ob različnih priložnostih. Povezovalno delujejo tudi ekskurzije, prireditve, tabori, različne skupne akcije in druge prireditve (prav tam, str. 8).

Na razrednih urah je zato pomembno, da se učitelj razrednik z učenci pogovarja o odnosih, izvede delavnice na različne teme (komunikacijske veščine in socialne kompetence), gradi občutek zaupanja vase in v lastne zmožnosti, prepoznava močna področja in odlike vseh

učencev, spodbuja in pomaga pri reševanju težav in konfliktov, prepoznava različna čustvena stanja in povečuje zavedanje o njih ter izboljšuje ravnanje z njimi, povečuje občutljivost za medvrstniško nasilje in spodbuja k ustreznemu odzivanju nanj ter ustvarja priložnosti za vzajemno pomoč in solidarnost (prav tam, str. 9).

Peklaj in Pečjak (2015, str. 18) navajata, da so raziskave v slovenskih šolah pokazale, da pozitivni odnosi v razredu vplivajo na boljše počutje v razredu in v šoli, na učenčev višjo samozavest, na vrednotenje prosocialnih oblik vedenja in na boljše učne uspehe. Tudi skozi našo raziskavo ugotavljamo, da dobri odnosi v razredu (med učenci samimi ter med učiteljem in učenci) pozitivno vplivajo na učni uspeh učencev, predvsem pa na njihovo počutje v šolskem prostoru. Pozitivna korelacija se je pokazala tudi med odnosom učitelja do učencev in pripadnosti predmetu. Na ta način se učenec v šoli počuti bolj varno, šolski prostor pa mu predstavlja spodbudno učno okolje.

Da pa ne smemo vse preložiti na učitelja razrednika, je enako pomemben prav vsak učitelj, ki poučuje v posameznem razredu. Dejstvo je, da nekateri učitelji zelo uspešno »plujejo« skozi izzive v posameznem razredu, medtem ko imajo drugi lahko večje težave oziroma izzive; lahko zaradi nespretnosti pri komunikaciji ali zgolj zaradi nezanimivega pouka (Rutar Ilc, 2019, str. 10). Avtorica (prav tam, str. 10) poda jasne napotke, kako lahko učitelj vpliva na dobro razredno klimo. Kot prvo izpostavi organizacijski vidik, postopke, rutino in strukturo. Kot drugi dejavnik navede pouk oziroma didaktiko, saj z zanimivim in osmišljenim poukom lahko pritegnemo učence (učenci so dejavno vključeni, učitelj se navezuje na njihovo predznanje ter upošteva njihove interese, spoznavni in učni stil). Kot tretji dejavnik izpostavi spoštljivo in odprto komunikacijo in vzpostavljanjem odnosa, tako da se učitelj poslužuje tudi refleksije in podajanja konstruktivnih povratnih informacij, s pozitivnimi pričakovanji do učencev in zaupanjem vanje ter s pravično obravnavo vseh. Kot četrti element pa navede disciplino, saj le z jasnimi in razumljivimi dogovorjenimi postopki, pravili in mejami lahko vzpostavimo disciplino v razredu (prav tam, str. 10).

Rutar Ilc (prav tam, str. 12) izpostavi, da so sestavine za dobro razredno klimo (po)znane in nedvoumne. Avtorica je po Marzano idr. (2013) ter Bluestein (1997) pripravila recept za dobro razredno klimo:

- skrb za varnost, orientacijo, potrditev in sprejetost;

- negovanje spoštljive, spodbudne in odprte komunikacije;
- dajanje podpore in pozitivna pričakovanja;
- sprejemanje različnosti;
- skrb za posebne potrebe, individualizacija in personalizacija;
- skrb za pravičnost;
- upravljanje konfliktov;
- skrb za psihofizično blagostanje.

Da bo razredna klima spodbudna in vključujoča za prav vse učence, je pomembno, da učitelj zna vzpostaviti tudi disciplino. Discipline ne gre pojmovati v kontekstu temeljnih ciljev šole vzgojiti poslušne in ubogljive učence, temveč kot »spodbujanje razvoja tistih otrokovih potencialov, ki pripomorejo k razvoju avtonomne in odgovorne morale, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti« (Pšunder v Rutar Ilc, 2019, str. 17). Zato je pomembno, da se učitelj iz tradicionalnega poimenovanja discipline premakne v sodobno pojmovanje discipline v vključujoči šoli. V tem kontekstu grez disciplino razumeti kot zavestno, samoiniciativno in proaktivno naravnost, kar se kaže v spremljanju in spodbujanju tistih otrokovih potencialov, ki pripomorejo k razvoju avtonomne in odgovorne morale, prosocialnosti, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti. Učitelj to realizira s sodelovanjem, dogovarjanjem, dialogom, opolnomočenjem in vzajemno odgovornostjo, kot na primer, da razrednik skupaj z učenci oblikuje razredni bonton in spodbuja refleksijo na razrednih urah. Cilja takšnega pristopa je omogočiti učinkovito učno okolje in pripraviti učence na sodelovalne in demokratične procese (prav tam, str. 17).

Ob tem lahko zaključimo, da so za oblikovanje pozitivne razredne klime ključni dejavniki, kot so spoštovanje in varnost, sodelovalno učenje, jasna in pravična pravila, vključevanje vseh učencev ter empatična (asertivna) komunikacija učitelja. Za gradnike pozitivne razredne klime je tako pomembno, da se učenci počutijo sprejete takšni, kot so; da skupinsko delo krepi vezi in zmanjšuje občutek tekmovalnosti; da učitelj pomaga ustvariti strukturo, v kateri se učenci lažje znajdejo. Posebno pozornost je treba nameniti učencem, ki se pogosto znajdejo na robu razredne dinamike, predvsem pa je pomembno, da učitelj zna poslušati in reagirati spoštljivo ter vzpostavljati pozitiven model vedenja in vodenja.

2.2 Vodenje razreda in kompetentnost

Vodenje razreda je proces, na katerega vpliva več dejavnikov, obenem pa od učitelja zahteva, da ustvari pogoje, v katerih se bodo počutili dobro. Pšunder in Dečman Dobrnjič (2010, str. 47) opredelita vodenje kot neprekinjen proces, saj je učitelj v razredu vedno v formalni vlogi voditelja. Kot dobrega učitelja pa učitelja, ki vodi razred in ne prisiljuje, učence usmerja in spodbuja, da bi dosegli zastavljene cilje. In za to mora učitelj ustvariti ustrezne pogoje, kulturo in ozračje v razredu, saj je to predpogoj za dobre učno-vzgojne rezultate. Ob tem je pomembno, da učitelj daje učencem možnost odločanja, saj s tem ustvarja dobro ozračje v razredu, jih uči in spodbuja k sodelovanju in odgovornosti. Na ta način se (lahko) ustvari dobra komunikacija in medosebno zaupanje, kar pa je pogoj za dobre medsebojne odnose, o katerih več spregovorimo v naslednjih poglavjih. Kotter (v Pšunder in Dečman Dobrnjič 2010, str. 47) omenja učitelja kot vodjo, ki mora biti vedno pripravljen na interakcijo z učenci, ker s tem gradi lastno avtoriteto in zaupanje skupine. Tu naletimo na učiteljevo profesionalno pot, ki je na začetku (lahko) težavna, saj učitelji prihajajo s fakultet z znanjem svojega predmetnega področja in določena pedagoška in psihološka znanja, praktičnih izkušenj pa razumljivo še nimajo (prav tam, str. 47). Tako se srečujejo s težavami oz. izzivi, pri obvladovanju razreda, reševanju konfliktnih situacij in znajdejo se v različnih nepričakovanih položajih. Za kvalitetno vodenje razreda pa so potrebne izkušnje. Hkrati pa mora za vodenje razreda imeti poleg teoretičnega znanja s svojega predmetnega področja, tudi znanja s področja vodenja.

Da bi razumeli koncept dobrega vodenja razreda, je potrebno poznati zgodovino šolstva in vodenja, a se v naši nalogi ne bomo poglobljeno dotikali tematike, ker bi o tem lahko (za)pisali novo nalogo. Zato se bomo v tem kontekstu dotaknili le nekaterih ključnih podatkov, ki se tikajo vodenja razreda.

V zgodovini šolstva je bil nadzor in discipliniranje močno povezano z vodenjem razreda. Že v antični Grčiji in rimskem imperiju je bil tepež učencev nekaj vsakdanjega, v srednjem veku so v samostanih učence rutinsko kaznovali, da bi vzpostavili pristnejši odnos z Bogom (Zlokovič, Dečman Dobrnjič v Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010, str. 48), nadzorovanje in kaznovanje pa se je nadaljevalo tudi v obdobje renesanse. Razmere so se spremenile s sprejemanjem v otroka usmerjenega koncepta poučevanja. Tako je danes nadzor v razredu povezan s spodbujanjem, nagrajevanjem in pohvalo. »V razredu dosežemo nadzor z diferenciranjem,

uporabo primernih metod, z enakovrednim odnosom med učiteljem in učenci in z uravnoteženjem potreb učencev in učnih vsebin na način, da je obema stranema zadoščeno.« (prav tam, str. 48) Na ta način se učitelji znajdejo v preseku množice, ker morajo na eni strani upoštevati učni načrt, hkrati pa upoštevati sposobnosti, zmožnosti učencev. Njihovo vedenje je pogosto rezultat učiteljevih pedagoških odločitev in dejavniki, ki vplivajo na učenčevu vedenje pa so priprava na pouk, učiteljev stil, stopnja diferenciacije, opredelitev (ne)uspeha in učiteljeva pričakovanja. Zato se je smotrno zavedati, da je posamezno (neprimerno) vedenje lahko v enem razredu/ali šoli primerno, medtem ko je v drugem razredu/ali šoli opredeljeno kot neprimerno ali celo zaželeno, zato Tubbs in Pšunder (v Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010, str. 49) navajata, da je nesmiselno pouk načrtovati z idealnimi učenci, temveč naj svoje delo načrtujejo v skladu z lastnostmi svojih učencev.

Učinkovito vodenje razreda je tudi tisto, pri katerem učenci dobro vedo, kaj učitelj od njih želi in razumejo pričakovanja. Zato je dober učitelj opredeljen kot tisti, ki se zaveda, da je bolj učinkovito probleme preprečevati, kot pa jih reševati (prav tam, str. 49). Ravno tu pa naletimo na nekaj težav oz. izzivov današnjega časa, ko smo prišli do točke, ko pedagoški delavci nimajo časa za preventivne dejavnosti, temveč se po večini ukvarja s kurativnimi.

Ayers in Gray (2002, str. 9) kot značilnosti vodenja razreda navedeta analiza nalog, pričakovanja ter načrtovanje in poučevanje. Učitelj mora podrobno razdelati učni načrt, v katerem so jasno opredeljeni cilji in razdela pričakovane oz. zahtevane spretnosti po stopnjah (od enostavnejših do zahtevnejših). Pomembno je, da učitelj jasno razdela pričakovanja učencev in svoja pričakovanja, saj imajo slednja lahko pozitiven ali negativen vpliv na vedenje in/ali učenje. Prav tako pa mora učitelj prepoznati pričakovanja učencev, ki so lahko pozitivna ali negativna. Pričakovanja učencev se logično navezujejo na pričakovanja v zvezi z učnim delom, z učiteljev in v zvezi s sošolci (prav tam, str. 10). To pomeni, da mora učitelj, kot dober vodja razumeti vse vidike pedagoškega polja vpletenih deležnikov, kot tudi naravo svojega predmetnega področja, kar pa smo že omenili zgoraj. Ob vsem tem pa ne smemo izpustiti staršev, kot zelo pomemben člen oz. vez med učenci in učiteljem (in šolo), saj imajo prav starši s svojimi pričakovanji velik vpliv na učenje in obnašanje otrok (prav tam, str. 10). V sklopu načrtovanja in poučevanja je pomembno, da učitelj razvija in uveljavlja razredna pravila, načrt učnih ur, naj vpelje učinkovit sedežni red, način dela v razredu (delo v skupini, v manjših skupini, v paru...) naj bo prilagojen tipu učne ure in omogočanje individualnega pouka za

učence s težavami. Torej učitelj mora pri načrtovanju aktivnosti v razredu upoštevati več dejavnikov (prav tam, str. 10–11).

Cohen, Manion in Morrison (v Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010, str. 50) priporočajo naslednje aktivnosti za obvladovanje in vodenje razreda:

- učiteljevo nadziranje: opazovanje dogajanja v razredu in naj učitelj pokaže, da ve, kaj se dogaja v razredu (primer: klepetanje);
- učiteljevo gibanje po razredu med poukom, saj s tem veča pozornost učencev;
- vzpostavljanje očesnega stika z učenci, še posebno s »težavnejšimi« učenci;
- konstantno vzpostavljanje komunikacijskega stika z učenci: zastavljanje vprašanj, še posebno tistim, ki se dolgočasijo ali so premalo ali sploh niso motivirani;
- pomoč učencem;
- menjava aktivnosti, v primeru, da se učenci začnejo dolgočasiti;
- naj pokaže, da je (zelo) primerno in neprimerno vedenje opazil;
- morebitna menjava sedežnega reda, če trenutno ni ustrezno, kar se kaže z učenčevimi (ne)aktivnostjo;
- priprava »stalnega kotička«, v katerem se učenci varno počutijo, se sprostijo.

Za učitelja je pomembno, da ve, kako obvladati razred oz., kako se spopasti z obvladovanjem različnih situacij v razredu (npr. nasilno vedenje, neprimerno govorjenje in kričanje), da pozna izbiro disciplinskega postopka in ve, na koga vse se lahko obrne, ko ne zmore obvladati posamezne situacije (prav tam, str. 53–56).

Ker se učitelj na svoji učiteljski poti srečuje z različnimi deležniki v pedagoškem procesu, je pomembno, da se dotaknemo tudi učiteljeve kompetentnosti in profesionalne rasti. V nadaljevanju se zato na kratko dotikamo tudi pomena profesionalnega razvoja pedagoškega delavca za kakovostnejše delo v razredu in vzpostavljanje dobrih medosebnih odnosov z učenci.

Definicij kompetentnosti je sicer veliko, avtorji pa se po definiciji precej razlikujejo. Beseda kompetenten je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ, <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=kompetenten>) opredeljena kot nekdo, ki »temeljito pozna, obvlada določeno področje; usposobljen, poklican«. Kirschner in Thijssen (2005) sta učne oz. izobraževalne kompetence razdelila v 3 skupine, in sicer

predelovanje ponujene informacije; uporaba družbenega/socialnega okolja; pridobivanje osebnih izkušenj. Vsaka od teh skupin vsebuje dve učni/izobraževalni kompetenci, ki so prikazane v tabeli 1.

Tabela 1: Skupine učnih oz. izobraževalnih kompetenc (prirejeno po Kirschner in Thijssen 2005).

| | | |
|-----------|---------------------------------------|---|
| Skupina 1 | Hitro predelovanje informacij | Primerna uporaba informacij iz formalnih šolskih (vzgojnih, poučnih) situacij (izven dela): Pogosto to vidimo kot »klasične veščine učenja« |
| | Raziskovalno predelovanje informacij | Primerna uporaba informacij, pridobljenih iz (pisnih ali elektronskih) virov, z namenom, da bi raziskovali znanje: Pogosto to vidimo kot »sodobne veščine učenja« |
| Skupina 2 | Uporaba supervizije (kontrole) | Primerna uporaba supervizije ali razprava (o problemih neke situacije, o razmišljanju, možnih rešitvah,..) med kolegi (individualna, skupinska). |
| | Uporaba vzornika | Primerna uporaba tistega, kar smo se naučili z opazovanjem nekega vzora/modela. Potrebno je izbrati ustrezni/pravilni vzor/model in pa prepoznati ustrezno vedenje, ki ga želimo posnemati in ga nato narediti za svojega. |
| Skupina 3 | Eksperimentalno pridobivanje izkušenj | Premišljeno obnavljanje naše produktivnosti in hkrati eksperimentiranje z novimi situacijami, dolžnostmi in delovnimi metodami. |
| | Običajno pridobivanje izkušenj | Primerno uporabljane nadaljnjega učenja (učenja, ki (še)traja), tako da izboljšujemo omejene veščine (na delu) in da si zagotovimo boljše pridobitve tako, da te veščine spremenimo v rutino (v opravilo, ki poteka že po znanem načinu). |

Vprašanje, ki si ga zastavljamo ni več, kaj je bistvo kompetenc, temveč katere kompetence so za učitelja bistvene in bi jih zato moral razvijati in udejanjati tudi v slovenskem izobraževalnem

sistemu oziroma v razredu. Zavedati se moramo, da so danes tudi pričakovanja staršev, da šola otroka, mladostnika opremi s kompetencami, ki mu bodo omogočila lažje krmarjenje skozi življenje. Zato se cilju izobraževanja ob bok postavlja opremljenost s kompetencami. Slednje »predstavljajo izkazan sklop znanja, veščin, sposobnosti in tudi osebnostnih lastnosti, vrednot, motivacije, samopodobe, čustev, vzorcev razmišljanja ipd.« (ZRSZ). Z opremljenostjo kompetentnosti je učitelj zmožen učenca (na)učiti in (po)dati vrednote in osebnostne lastnosti, ki človeku dajejo naziv Učitelj ali kot zasledimo v nekateri literaturi »dober učitelj«. Ravno kompetenten učitelj je dober učitelj, ki s svojo osebnostjo, čustveno stabilnostjo, vrednotami daje učencem zgled, ima avtoriteto in je predvsem Človek. V nadaljevanju se zato na kratko dotikamo tudi učiteljeve profesionalnosti, saj za »dobrega« učitelja ni dovolj »le« pridobitev formalne izobrazbe, temveč celostni, profesionalni razvoj, ki poteka celotno učiteljevo kariero.

Profesionalnost je opredeljena z več dejavniki, in sicer z visokim nivojem izobrazbe, daljšim obdobjem nadzorovanega pripravništva, strokovnim izpitom in strokovno doktrino. Ta zajema »kompleks za stroko specifičnih znanj in pravil, zahtevane (nacionalne) izpitne standarde, samostojnost pri odločanju v poklicnih situacijah, kompleksnost delovnih nalog, pri katerih se učitelj profesionalce srečuje z visoko stopnjo nedoločenosti, visoko stopnjo odgovornosti za blaginjo svojih »klientov«, v tem primeru učencev« (Marentič-Požarnik v Černe 1999, str. 34). Poleg omenjenega je potrebno tudi stalno razmišljanje o svojem delu, analiziranje lastnih izkušenj in primerjava s teorijo.

Učitelj, ki je profesionalen svojega dela ne opravlja rutinsko, temveč se zaveda, da je njegovo delo zahtevno in terja visoko raven znanja in specifične spretnosti. Hkrati učitelj uspešno sodeluje v nepredvidljivih situacijah, pri izbiri postopkov pa je neodvisen in svoboden (Černe 1999). Skrbeti mora za stalni osebnostni in strokovni razvoj, ki je mogoč z nadaljnjim strokovnim izpopolnjevanjem in usposabljanjem, podiplomskim izobraževanjem in s podporo šole (prav tam).

Marentič-Požarnik (1993) povzema Dreyfusovo opredelitev profesionalnega razvoja učitelja, ki poteka skozi različne faze ali stopnje:

- novinec (uči se zunaj konteksta, je tog, neelastičen in se strogo drži pravil);
- začetnik (že povezuje izkušnje z besednim znanjem, razlikuje uporabnost določenih pravil);
- usposobljen učitelj (zavestno izbira prioritete, jasni cilji, jasna zveza med cilji in sredstvi, osredotočen je na bistvo, je bolj odgovoren, še vedno pa ni dovolj fleksibilen in hiter);

- uspešen učitelj (hitro in intuitivno opravi diagnozo v učilnici, njegov pristop je celovit – holističen, napove dogodke, v odločitvah pa je analitičen);
- ekspert (celotno situacijo dojema intuitivno, odloča se brez dodatnega razmišljanja, a racionalno, njegovo ravnanje je tekoče);

Učitelj, ki je zgled začetnikom in brez vidnega napora, gladko spelje vse situacije. Ni pa nujno, da je dober mentor, ker jih v razmišljanje ne zna vpeljati po korakih.

Učiteljev profesionalni razvoj se začne že v študijskih letih, njegov sestavni del pa je zagotovo usposabljanje za »premišljeno ravnanje«. Kot zapiše Marentič Požarnik (2000), je dober učitelj razmišljujoč praktik. Le-ta sproti analizira svoje vsakdanje izkušnje, se iz njih uči, kar pa povzroča, da je v svojem ravnanju bolj elastičen in avtonomen ter premišljeno uvaja novosti. Ima ustvarjalen pristop k poučevanju. Učitelj mora biti zmožen poglobljene in situaciji ustrezne strokovne presoje oziroma refleksije ter obvladati širok spekter metod in pristopov. Smoter izobraževanja učitelja kot razmišljujočega praktika tako ni le izboljšati odločanje v razredu, temveč ga spodbuditi k razmišljanju o etičnih vidikih, ki so vsebovani v praksi. Potrebno mu je dati moč v javnosti, da lahko aktivno vpliva na razvoj šolske politike in prevzemanje večje odgovornosti za lasten profesionalni razvoj (Zemljak, 2005).

Apple in Jungckova (Apple in Jungck v Cvetek, 2003) ugotavljata, da poučevanje kot profesionalno dejanje in učiteljev naraščajoč ugled le ni tako blesteče kot se zdi, namreč na državnem, nacionalnem nivoju so pogostejše zahteve po natančno določenih, storilnostno naravnanih sistemih, poenotenih standardih znanja in instrumentarijih za njihovo preverjanje. To pa omeji učiteljevo izbiro učnega gradiva in tudi svobodo pri izbiri načinov za doseganje učnih ciljev. Na tem mestu bi lahko govorili o razvrednotenju pridobljenih poklicnih sposobnosti in deprofesionalizaciji, kajti če učitelj nima sam nadzora nad opravljanjem (in tudi načrtovanjem) svojega dela, potem ne more razvijati svojih temeljnih sposobnosti, ki so pogoj za dobro opravljeno delo.

Kot sestavine profesionalnega razvoja učitelja, ki hkrati sestavljajo njegov t.i. »profesionalni jaz« naj bi bile (Zemljak, 2005):

- vsebinsko znanje (tu gre za strokovno, predmetno znanje);

- splošno pedagoško znanje (gre za znanje s področja pedagogike, didaktike in drugih disciplin);
- psihološko znanje (vključuje poznavanje učenca, razvojne posebnosti ter individualne razlike);
- specialnodidaktično znanja (pedagoško vsebinsko znanje);
- kurikularno znanje (poznavanje pravilnikov, zakonodaje, učnih načrtov, organizacije šolstva);
- praktično znanje (poklicne spretnosti in kompetence, izkustveno in situacijsko znanje ipd.).

Navedene sestavine so ključni element učiteljevega poklica, a ugotavljamo, da le ena ali dve izmed teh sestavin ne bi bile zadostne za razvoj učitelja. Torej pomembno je povezovanje le-teh. Po drugi strani pa vse sestavine predstavljajo neko znanje, ki je sicer za poučevanje pomembno, a če pogledamo, da so učitelji tudi zgled otrokom, jih ne nazadnje (polega poučevanja) tudi vzgajajo, za kar pa je potrebno nekaj biti, kot osebnost.

Marentič Požarnik (2000) predstavlja Model učiteljevega poklicnega razvoja (po Terhartu), po katerem naj bi učitelj razvijal svojo profesionalno kompetentnost na treh področjih, in sicer na kognitivnem oziroma spoznavnem (vem, da ...), na praktičnem (vem, kako ...) in na moralnem (vem, čemu ...). Na vseh treh področjih pa se prepleta »2R«: refleksija/razmislek in rutina. Avtorica tako med učitelje profesionalce uvršča »tiste, ki pri svojem delu uporabljajo postopke, zasnovane na sistemu teoretičnih spoznanj, ki so v odločitvah samostojni, relativno neodvisni od pritiskov in kontrole od zunaj in ki so zavzeti za dobrobit svojih 'klientov'« (Marentič Požarnik 1990, str. 8).

Učiteljev osebni razvoj

Izraz INSET (In-Service Education and Training) ali stalno strokovno izpopolnjevanje uporabljajo v Veliki Britaniji in vključuje poklicni in osebni razvoj pedagoških delavcev. Pri razvijanju kvalitete šole je strateškega pomena stalna skrb za strokovni in osebni razvoj zaposlenih (Černe 1999). Učitelji morajo tako pri lastnem razvoju kot pri razvoju organizacije, v kateri so zaposleni aktivno sodelovati (prav tam).

Brečko (1998) opredeli osebni razvoj kot proces, ki vključuje čustvene, kognitivne, socialne in situacijske spremembe, ki se manifestirajo skozi posamezna obdobja kronološkega

sosledja človekovega življenja. Torej gre za stalen, dolgotrajen, »vseživljenjski«, načrtovan proces, ki je voden in vsebuje prepoznavanje potreb, vezane na zadovoljstvo v službi. Šola mora skrbeti za razvoj zaposlenih, to pomeni dvig pomena učiteljevega dela, povratna informacija pa omogoča, da ga izboljša. Poskrbeti je potrebno tudi za motivacijo učiteljev, saj to dviga raven zadovoljstva. Učitelji bodo tako bolj pripravljeni na spremembe in bodo bolj konstruktivno prispevali k razvoju šole. Cilje lahko strnemo v: skrbno ugotavljanje potreb posameznika in šole; kvalitetna, dodatna usposabljanja, ki so nadzorovana in vrednotena, usmerjena v prakso; spremljanje pridobljenih znanj in spretnosti.

Oldroyd in Hall (Oldroyd in Hall v Seymour 1995) omenjata naslednje korake, ki bi jih morali upoštevati, ko skrbimo za strokovni in osebni razvoj: analiza potreb; postavitev ciljev; zagotovitev virov; določitev prednostnih nalog; določitev aktivnosti; razporeditev odgovornosti za izpeljavo; spremljava porabe in izvedbe; vrednotenje uspešnosti in učinkovitosti; ponovni pregled za zagotavljanje kakovosti.

Omenjena avtorja ponujata tudi model dveh prijemov za načrtovanje razvoja učiteljev in pri tem izhajata iz dveh razsežnosti: namena in podajanja. Prva razsežnost, tj. namen vključuje razvoj za delo. Zajema znanja in spretnosti, ki jih učitelji pridobijo z začetnim usposabljanjem. Poteka pa od razvijanja sebe kot strokovnjaka do razvoja dela. Slednje predstavlja aktivnosti in vedenje pri opravljanju službe. Druga razsežnost je razsežnost podajanja, ki vključuje zagotavljanje strokovnih usposabljanj s pomočjo stalnega strokovnega izpopolnjevanja, lastnega razvijanja znanj in spretnosti, medsebojnega sodelovanja (s kolegi) in medsebojnega kritičnega opazovanja.

Manimo, da so učitelji, ki se osebno razvijajo, veliko boljši v poučevanju svojih učencev kot tistih, ki tega ne počnejo. Poleg tega učitelji, ki se razvijajo, veliko rajši opravljajo svoje delo, so bolj motivirani in bolj samozavestni, na učence pa delujejo bolj karizmatično. Učenci opazijo, kateri učitelj z veseljem opravlja svoj poklic in kdo ne. Ob »razvijajočem se« učitelju so učenci bolj zainteresirani za učenje, poslušanje, argumentiranje in spraševanje nadaljnjih vprašanj. Uspeh v učilnici z učiteljem, ki se osebno razvija, bo zaznavno boljši, kar se je pokazalo tudi skozi našo analizo anketnega vprašalnika.

Dejstvo je, da se učitelj pri pouku srečuje z novimi situacijami in problemi, ki naj bi jih reševal čim bolj konstruktivno in preišljeno. Zato je potrebno dopolnilno izobraževanje, ki je

namenjeno tistim, ki že imajo formalno izobrazbo. Učitelji jih sicer obiskujejo zaradi različnih motivov, vsekakor pa je dobrodošlo, da so oblike dodatnega izpopolnjevanja raznolike. Marentič-Požarnik (1987) kot skupine motivov omenja motiv, da bolje razumejo vsakdanjo prakso, da dobijo pridobitev za svoja prizadevanja, da izpolnijo primanjkljaje v znanju in premagajo poklicno izoliranost ter pridejo v stik z ljudmi, ki imajo podobne probleme in z njimi izmenjujejo izkušnje. Običajno dopolnilno izobraževanje poteka v obliki krajših programov, in sicer: seminarji, strokovni aktivni, svetovanja, konzultacije, dopisno izobraževanje idr. Lahko pa poteka tudi v obliki procesov individualnega dopolnilnega samoizobraževanja (Kaiser, 1990).

Krajnc (1979) dopolnilno izobraževanje glede na obravnavano snov deli na inovacijsko ali kompenzacijsko. Torej snov, ki se obravnava na teh vrstah izobraževanj je tista, ki je izpuščena v rednih programih, ali pa se posreduje nova znanstvena in tehnična spoznanja. S tem se pospešuje obnavljanje izobrazbe.

Marentič-Požarnik (1987) povzema osnovne principe, po katerih mora potekati organizirano dopolnilno izobraževanje učiteljev:

- aktivnost udeležencev (predavanje mora biti kot pobuda za razmišljanje o pomembnih problemih, konkretne dejavnosti ob reševanju resničnih vsakdanjih problemih pa morajo biti načrtovane);
- »samoupravljanje« v procesu dopolnilnega izobraževanja (učitelji naj sami upravljajo s procesom svojega permanentnega izobraževanja);
- usmerjenost v resnične probleme (v središču naj bodo živi problemi udeležencev, ki jih prenaša v šolski vsakdan);
- vezanost na konkretno situacijo (za izhodišče naj jemlje konkretno situacijo, zato naj poteka na posameznik šoli);
- komunikacija in sodelovanje (ustvari naj se sproščena skupinska atmosfera in naj sprejemajo priložnost za medsebojno izmenjavo mnenj, izkušenj, problemov in rešitev);
- kolegialno učenje ali vzajemno učenje poklicnih kolegov (za kolegialno učenje so ključni demokratični odnosi, vzajemno spoštovanje dogovorjenih pravil, odprta in sprejemajoča skupinska klima, kjer ni prisoten strah, priznavanje in vključevanje različnih možnosti ter enakovrednost vseh udeležencev);

- učenje ob izdelovanju izdelkov (gre za že znano Pestalozzijevo načelo, kjer je v ospredju integracija učenja in izdelovanja podrobnega učnega načrta, priprav, učnih pripomočkov ipd.).

Tudi samoupravljanje bi bilo potrebno uveljavljati, saj je potem večja verjetnost, da bodo učitelji uresničevali cilje s svojimi učenci. Ne smemo pozabiti na komunikacijo, ki je ena najpomembnejših sestavin učiteljeve vloge. V vsaki šoli bi bilo potrebno ustvariti sproščeno skupinsko klimo, učitelji pa bi morali z veseljem sprejeti mnenje drugega učitelja, si izmenjati izkušnje, opisati probleme in skupaj najti rešitve.

Kot »štiri stebre izobraževanja« Marentič-Požarnikova (1997) navaja:

- učiti se, da bi vedeli;
- učiti se, da bi znali delati;
- učiti se sobivati in učiti se biti.

Učitelji s svojim delom vplivajo na mišljenje in delovanje prihodnje generacije, zato morajo v času svojega izobraževanja dobiti celostni pogled nad strokovnim področjem in njuno zvezo povezati s širšimi problemi današnjega sveta. Vse to morajo pri svojem delu spretno povezovati s perspektivo učenca, poznati morajo, kako se strokovno znanje konstituira v učenčevih glavah in kako jim v tem procesu pomagati. Imeti morajo pregled nad tem, kako znanje z različnih področij medpredmetno povezovati, v ta namen pa naj bi znali tudi timsko sodelovati z drugimi učitelji (Marentič-Požarnik, 1997).

Za takšno povezovanje pa ni dovolj le izobraževanje v času formalnega študija, temveč je ključnega pomena medsebojno sodelovanje. Vsak učitelj naj bi imel osebno vizijo, obvladati mora metode in postopke poučevanja in naj se zavzema za uveljavljanje temeljnih vrednot. V učencu morajo prebujati radovednost, spodbujati intelektualnost in razvijati samostojnost. Učitelji imajo tako pri svojem delu odločilno vlogo pri oblikovanju in razvijanju odnosa do učenja (pozitivnega in negativnega).

Izobraževanje in usposabljanje učiteljev je odprt, dinamičen sistem in dolgoročen proces. Vključuje in povezuje najrazličnejše sfere, kot so država, univerze, pedagoške fakultete, šole in

celotno družbo. Število akterjev, ki pri tem sodelujejo je veliko, in sicer: učitelji, izobraževalci učiteljev, politiki, šolski inšpektorji, agencije za zagotavljanje kakovosti idr.

Ne smemo pa pozabiti, da ima pomembno vlogo pri tem motivacija učiteljev. Le-ta zagotavlja kakovost pri delu, prinaša zagnanost in zadovoljstvo, predanost in odgovornost. Motivaciji zato v nadaljevanju namenimo posebno pozornost v enem izmed podpoglavij.

Kompetenten učitelj je tako samozavestnejši pri svojem delu, je bolj motiviran, ima večji občutek uspešnosti, učinkovitosti in suverenosti. Vse to pa povečuje njegovo avtoriteto in ugled v učenčevih »očeh«. Kako učenci vidijo učitelja, se pokaže tudi v delu naše raziskave, ki jo natančneje analiziramo v empiričnem delu naloge.

2.3 Medosebni odnosi

Kakovost medosebnih odnosov med učenci močno vpliva na splošno razredno vzdušje. Kadar so odnosi spoštljivi, vključujoči in podpirajoči, se učenci počutijo varne in sprejete. To med drugim zmanjšuje pojav medvrstniškega nasilja, spodbuja sodelovanje in ustvarja okolje, kjer se učenec lahko izraža brez strahu pred posmehom, zavrnitvijo ali drugo obliko nasilja.

Učitelj ima pri tem ključno vlogo – s svojim zgledom, odzivanjem na konflikte in načinom vodenja razreda (so)ustvarja pogoje za razvoj pozitivnih odnosov. S spodbujanjem empatije, sodelovanja in strpnosti gradi temelje varne učne skupnosti.

Razredna interakcija je eden ključnih dejavnikov, ki vplivajo na sodelovalno okolje, sodelovanje pri pouku in predstavljajo enega izmed elementov spodbudnega učnega okolja. V enem delu smo zgornjo trditev že utemeljili v prejšnjih poglavjih, ko se dotikamo učiteljeve motivacije in osebnosti, v tem delu pa se bomo skušali z nekaj teorije dotakniti pomena razredne interakcije, učiteljeve metodike dela in pristopov, ki pomembno vplivajo na (aktivno) sodelovanje učencev pri pouku ter posledično vpliva na zanimanje učne vsebine. Navedeno skušamo tudi v empiričnem delu, skozi analizo anketnega vprašalnika analizirati v drugem delu naloge.

Razredno dogajanje, medsebojno delovanje učiteljev in učencev, ki si obojestransko določajo način ravnanja, ki s svojim vedenjem pozitivno ali pa negativno delujejo drug na drugega, je

zelo zapleten proces. Učinkovit učitelj zmore vzpostaviti dobro učno okolje in prepriča vse učence, da v šoli opravijo kvalitetno delo in izkoristijo svoje sposobnosti. Učenci so v temelju na sodelovanje pripravljeni, če delo zadovoljuje njihove potrebe. Učitelj mora biti to, kar je – kongruentnost (skladnost), da bo sposoben sprejeti učence takšne, kot so – empatičnost. Poskrbeti mora za prijazno delovno okolje, ki ustvarja ozračje gotovosti. To lahko uspe demokratičnemu učitelju, ki ustvari razredno vzdušje, v katerem je mogoče izmenjavati mnenja. Indirekten učitelj se je sposoben prilagajati individualnim posebnostim učenca in specifičnostim razrednega kolektiva – je fleksibilen. Njegovi učenci imajo pozitiven odnos do šole in učenja. Učiteljeva pojmovanja o bistvu učenja, o svoji vlogi in vlogi učencev, o ciljih njegovega dela pomembno vplivajo na njegov način poučevanja, na izbor učnih metod in oblik, na njegove odločitve. V trenutku, ko začnemo premislek v smeri sodelovanja pri pouku, ne moremo mimo učiteljevih učnih metod, kot postopek, način za doseganje posameznega cilja in strategij, kot premišljen, načrten postopek za doseg postavljenega cilja, ki usmerja celotno ravnanje posameznika (Valenčič Zuljan in Kalin 2020, str. 117). Avtorici (prav tam, str. 119–120) navedeta, da je učiteljeva strategija pouka tristopenjska:

- a) V prvem koraku gre za premislek in izbor posamezne didaktične strategije ali kombinacije le-teh, v okviru tega pa izbor ustreznih učnih metod in oblik.
- b) V drugem koraku grez za odločitev in izvedbo, ko učitelj ob izvedbi učnega procesa sledi izbrani strategiji.
- c) V tretjem koraku pa učitelj evalvira učni proces, na način, da razmisli, v kolikšni meri je dosegel učne cilje. Strokovni razmislek o izboru učnih metod in oblik mu omogoča kvalitetnejše in bolj učinkovito delo v prihodnje, za vse učence (učno šibkejše in nadarjene učence).

Kot elementi spodbudnega učnega okolja je potrebno izpostaviti razredno interakcijo, ustvarjanje dobrega učnega okolja, medosebne odnose in sodelovalno učenje. Obenem se je potrebno zavedati, da dobri medosebni odnosi med učenci povečujejo notranjo motivacijo in učne dosežke. Učenci nujno potrebujejo dialog med seboj in/ali z učiteljem, da lahko učinkoviteje razumejo učno snov in poglobljajo znanje. Učenje poteka v socialnem okolju, v socialni interakciji z drugimi ljudmi. Zato je prav, da učencu omogočimo sodelovanje z drugimi učenci, saj bo bolj učinkovito pridobival nova znanja in imel večjo možnost za oblikovanje celotne osebnosti. Zato je vzpostavljanje dobre razredne skupnosti in klime pomemben proces, ki ga med drugim lahko (z)gradimo s sodelovalnim učenjem, katerega namen je, skupno delo

za doseganje skupnega cilja. Peklaj (2001, str. 8) opredeli sodelovalno učenje po Kaganu, kot "delo (učenje) v majhnih skupinah, ki je oblikovano tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da dosežejo vsi kar najboljše rezultate. Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini." Za delo v skupini pa je potrebno obvladovanje komunikacijskih spretnosti in spretnosti za sodelovanje v skupini. Z izvajanjem sodelovalnega učenja se izboljšajo medsebojni odnosi med učenci.

Način dela v razredu vpliva na vedenje učencev in na razvoj notranje motivacije za šolsko delo (doživljanje pozitivnih izkušenj, zmanjšanje strahu pred spraševanjem), dviga se učenčeva učna samopodoba, vpliva na količino navora, ki ga bo učenec vložil v učenje in delo za šolo. Zato je pomembno, da je učitelj »dober«. Kaj to pomeni? Dobri učitelji so si med seboj različni, a hkrati so v nekaterih temeljnih značilnosti enaki. Jereb (1998, 44-45, v Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010, str. 37-38) izpostavlja naslednje lastnosti dobrega učitelja:

- psihofizične sposobnosti;
- strokovnost, znanje in izkušnje;
- motiviranost za vzgojno-izobraževalno delo;
- usposobljenost za vzgojno-izobraževalno delo;
- dobra in uspešna skupinska komunikacija;
- delovne navade;
- ustrezne druge socialne navade in vrednote ter njegove osebne lastnosti.

V raziskavi sta Jereb in Zagorišek (1998, 223, v Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010, str. 38) ugotovila, da so lastnosti dobrega učitelja naslednje: zanimivo razlaga, je pravičen, zahteva smiselno znanje, ima dobre odnose z učenci, napovedano sprašuje, ima smisel za humor, je prijazen, razumevajoč in tolerant, učence razume, jim pomaga in jih spodbuja, zna vzdrževati red in disciplino, ima smisel za skupinsko delo, je simpatičen, sproščen in dobre volje, je prijetnega zunanlega videza. Podobne rezultate so dale raziskave iz tujine (Thody, Gray in Bowden, 2000, prav tam, str. 39), in sicer učenci menijo, da so lastnosti dobrega učitelja naslednje:

- »Dober učitelj je zavzet in navdušen nad svojim delom.
- Učencem je pripravljen povedati več, če ga o zadevi povprašajo.
- S seboj prinese učne pripomočke, da bo učencem kar najbolje prikazal novo snov.
- Svoj predmet ima rad, prav tako pa ima rad svoje učence.

- Na uro je ustrezno pripravljen.
- Ima smisel za humor. Smejimo se lahko sebi ali situaciji, ne pa učencem. Humor pripomore k bolj sproščenemu vzdušju in zmanjšuje napetosti.
- Je pošten in vse učence obravnava enakovredno.
- Dober učitelj ustvarja pozitivno učno okolje.«

Ob vseh navedbah, kakšen naj bi bil dober učitelj se je potrebno zavedati, da je tudi učitelj le človek in je kot tak zmotljiv, ranljiv, vesel ali žalosten, jezen, skratka učitelj kot Človek z vsemi človeškimi lastnostmi. In kot takšnega ga moramo videti, ne kot »nadčloveka« ali »multipraktika«. Le učitelja z navedenimi lastnostmi lahko tudi učenci razumejo, vidijo kot človeka – pristnega, ki je učencem zgled v več pogledih osebnostnih lastnosti in (življenjskih, moralnih) vrednot.

Da učitelj vzpostavi dobre medosebne odnose v razredu, naj bo predvsem pozitivno naravn, pravičen in dosleden. Pomembna je tudi njegova pedagoška komunikacija, pohvala celega razreda, saj slednja pozitivno vpliva na odnos med učiteljem in učenci. Dober učitelj išče individualne krivce za rušenje odnosov v skupini, saj ima kaznovanje celotnega razreda (kar so naredili posamezniki) negativne posledice. Predvsem pa takšna poteza negativno vpliva na medosebni odnos med njim in učenci. Obenem pa naj učitelj omogoča, da so učenci pri pouku aktivni in samoiniciativni ter imajo možnost vplivanja na potek vzgojno-izobraževalnega dela (prav tam, str. 40).

Del profesionalnega odnosa med učiteljem in učenci je tudi zaupanje, vendar učitelj zaradi zakonskih in profesionalnih norm ne more biti popoln zaupnik učencev. Učiteljeva odgovornost in zakonodaja namreč nalagata, da mora učitelj vedno ravnati v korist učenca. Izkušen učitelj najde načine, da posameznemu učencu prisluhne in mu hkrati pove, da je njuna »skrivnost« omejena z vsebino zgodbe. Učitelj mora jasno povedati, da bo učencu prisluhnil in mu pomagal pri razreševanju njegovega problema, kolikor je v njegovi moči (prav tam, str. 41).

Dejstvo je, da učitelj nikoli ne sme zamolčati dogodkov in situacij, o katerih se mu zaupa učenec, če povedano vsebuje dejanja, ki kršijo pravice otrok ali, če je potrebno neko dejanje predati v pregon, v skladu z zakonodajo (prav tam, str. 41).

Naslednja zelo učinkovita aktivnost pa je motivacija učencev, o čemer bolj podrobno pišemo v naslednjem poglavju. Motivacija učencev je eden ključnih sestavin za razvoj kreativnosti, kritičnega in konstruktivnega mišljenja, kar učitelj lahko vzbudi s spodbujanjem zastavljanja vprašanj. S tem jih bolje spoznava, učenci so bolj pozorni, hkrati se več (na)učijo in se tako počutijo pomembne (prav tam, str. 41).

2.4 Pomen motivacije v razredu

Motivacija je psihološki pojav, ki ga različni avtorji različno opredeljujejo, vendar se pri tem vsi strinjajo, da pojem motivacije označuje pomen vzrokov vedenja. Marentič-Požarnikova (1980, v Nemet, 2004) motivacijo definira kot »proces izzivanja (zbujanja) človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji«. Gibalne sile, ki aktivnost izzivajo, krepijo in usmerjajo v določene cilje, imenuje motivi (iz lat. *Movere* – gibati, premakniti).

Kranjc (1982) opredeli motivacijo kot socialno vedenje ena najpomembnejših psihičnih funkcij in daje vsakemu človeku značilen pečat posebnosti ali celo enkratnosti, saj se pri nobenem človeku povsem isti motivi ne ponovijo. Motivacijo opredeljuje kot proces, ki sproži človekovo aktivnost, jo usmerja na določene objekte, uravnava obnašanje in ga poenoti, poveže v celoto v prizadevanju za doseg ciljev, ki si jih je zadal. Pravi, da motivacija obnašanje človeka uravnava tako, da določa stopnjo njegove aktiviranosti, stalnost in usmerjenost.

Musek (1997, v Nemet, 2004) motivacijo opredeljuje kot proces, ki zajema spodbujanje in usmerjanje človekove aktivnosti, ter opozarja, da je motivacijska situacija kompleksna in da vsebuje tako prvine, ki »potiskajo«, kot tudi prvine, ki »vlečejo«. Motiv pojmuje kot vse tisto, kar nam daje »vzgon« oziroma energijo in vse tisto, kar nas usmerja bolj k enim objektom kot drugim. Pravi, da so v našem obnašanju pomembni tako motivi potiskanja (nagoni, potrebe) kakor motivi privlačnosti (cilji, ideali, vrednote), oboji pa so med seboj tudi povezani. Ob vsaki delujoči potrebi se namreč pojavijo tudi cilji, h katerim se usmerimo, da bi potrebo zadovoljili. In tudi nasprotno: pojav postane motivacijski cilj šele takrat, kadar deluje določena potreba, nagon ali želja.

Musek (1982, v Nemet, 2004) tudi pravi, da si motivirano delovanje lahko predstavljamo kot proces, ki ima tri zaporedne faze. V prvi fazi pride do nastajanja oziroma javljanja potrebe, kar spodbudi izvajanje motivacijske dejavnosti (druga faza), to pa privede do cilja in zadovoljitve potreb (tretja faza).

Motivacija učencev je tesno povezana z občutkom pripadnosti in emocionalne varnosti. V spodbudnem razrednem okolju, kjer se učenci čutijo cenjene in razumljene, se povečuje njihova notranja motivacija – torej želja po učenju iz lastnega interesa (intrinzična motivacija), ne le zaradi zunanjih nagrad, pritiskov ipd.

Negativna klima, zaznamovana z rivalstvom, kritiko in nepravilnostjo, pa vodi v zmanjšano angažiranost, odpor do šole ter razvoj zunanje motivacije, ki običajno ni dolgoročno vzdržna. Motivirani učenci niso nujno tisti z najboljšimi ocenami, temveč tisti, ki čutijo smisel v učenju – in prav razredna klima pomembno vpliva na to doživljanje smisla.

Učna motivacija je nujna za uspešno učenje. Za uspeh pri učenju namreč ni pomembno le, da se znamo učiti in imamo sposobnost za kontinuirano izobraževanje, ampak tudi, da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih ciljev in pri tem vztrajati. Vrsta in stopnja motivacije določata temeljitost učenja ter kakovost doseženih rezultatov – ali bo šlo za trajno, uporabno in poglobljeno znanje ali za površinsko, s predznanjem nepovezano ter zato manj kvalitetno in manj uporabno znanje.

Marentič-Požarnikova (2000, v Nemet, 2004) pravi, da je učna motivacija skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji – obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Navaja tudi kognitivistično opredelitev učne motivacije, ki poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vzburjenja, ki vodi do zavestne odločitve za učenje in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega ali fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje. Avtorica zaključuje, da je učna motivacija v vsakem primeru rezultat sovplivanja ali interakcije trajnejših osebnostnih potez (interesi, stopnja storilnostne motivacije, raven aspiracije pri učencu) in značilnosti učne situacije (privlačnost, težavnost, smiselnost učnih nalog, medosebni odnosi).

Maslow (Musek, 1982, v Nemet, 2004) pravi, da so fiziološke potrebe elementarne in da ljudje njihovo nezadovoljenost najtežje prenašajo. Dokler niso zadovoljene, se človekovo vedenje vrta

okrog njih in je usmerjeno k iskanju temeljnih zadovoljitev na fiziološkem planu (Musek, 1999, v Nemet, 2004). Ko pa so te potrebe zadovoljene, motivacija za njihovo zadovoljitev upade in v ospredje stopijo druge potrebe. Zadovoljitev nižjih potreb je torej pogoj, da se višje potrebe sploh pojavijo.

V času izobraževanja ima velik pomen šola. Le-ta mora pomagati učencu, da si izoblikuje realno mnenje o sebi, o svojih sposobnostih in da si oblikuje samozaupanje ter pridobi samozavest. Če bo oseba med izobraževanjem doživljala napade na svojo osebnost, negativne izkušnje z učenjem, bo ta negativen odnos prenašala tudi na učno motivacijo. V nasprotnem primeru, kjer bodo delovale pozitivne izkušnje s šolo, občutek samozavesti, samozaupanja bo tudi motivacija za učenje bolj pozitivna.

In prav motivacija je ena najpomembnejših psihičnih funkcij, ki daje vsakemu človeku značilen pečat posebnosti ali celo enkratnosti. Je proces, ki sproži človekovo aktivnost, jo usmerja na določene objekte, uravnava obnašanje in ga poenoti, poveže v celoto v prizadevanju za doseg ciljev (Krajnc, 1982, str. 21). Učna motivacija je ena izmed vrst motivacije, ki je nujno potrebna za uspešno učenje. Ključnega pomena za uspeh pri učenju ni le, da se znamo učiti in imamo sposobnost za kontinuirano izobraževanje, temveč je pomembno tudi to, da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseganje ciljev, ki smo si jih zadali in pri tem vztrajati. Kako temeljito se bomo učili in s tem povezana kakovost doseženih rezultatov pa je odvisna od vrste in stopnje motivacije.

Woolfolkova (2002) opredeljuje učno motivacijo kot težnjo po iskanju akademskih aktivnosti, ki so smiselne in vredne truda ter kot poskus pridobivanja akademskih koristi iz omenjenih aktivnosti. Marentič – Požarnikova (2003) jo opredeljuje kot skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji in obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost.

Pri notranji ali intrinzični motivaciji, katere cilj je dejavnost sama, vir podkrepitve pa je v nas, gre za željo po razvoju. Razviti želimo svoje sposobnosti, doseči nekaj, kar nas zanima, obvladati določeno spretnost, nekaj novega spoznati in razumeti. Tu je proces pomembnejši od rezultata. Notranja motivacija je trajnejša, rezultati so boljši, povezuje se s spontanostjo, ustvarjalnostjo in užitki (prav tam). Pri tej motivaciji je cilj delovanja v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je v nas – razviti želimo svoje sposobnosti, doseči nekaj kar nas zanima,

obvladati določeno spretnost, nekaj novega spoznati in razumeti. Proces je pogosto pomembnejši od rezultata in je že sam po sebi vir zadovoljstva.

Pri notranji motivaciji je cilj delovanja v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je v nas – razviti želimo svoje sposobnosti, doseči nekaj kar nas zanima, obvladati določeno spretnost, nekaj novega spoznati in razumeti. Proces je pogosto pomembnejši od rezultata in je že sam po sebi vir zadovoljstva. Prednost notranje motivacije je v zadovoljstvu pa tudi v njeni trajnosti, v kakovostnejši dejavnosti ter boljših rezultatih. Povezana je z ustvarjalnostjo, spontanostjo, užitek ter s širjenjem interesov. Med vire notranje motivacije štejemo radovednost, interes za določeno področje, težnjo po uresničevanju svojih potencialov, ustvarjanju in obvladovanju nekega področja znanja ali spretnosti (Marentič-Požarnik, 2003, str. 190). Spodbujajo jo občutek samostojnosti oziroma nadzora nad situacijo, prepričanje v svoje sposobnosti in možnost izbire. O notranji motivaciji v najčistejši obliki lahko govorimo, kadar se učimo zaradi interesa za določeno stvar. Razlikujemo osebne in situacijske interese. Osebni so razmeroma trajne pozitivne usmerjenosti do posameznih področij, ki se začno razvijati že zelo zgodaj (prav tam, str. 190). O situacijskih interesih pa govorimo, ko zna učitelj ustvariti tako situacijo, ki zbudi interes tudi pri tistih učencih, ki ga na začetku niso imeli. Situacijski interesi lahko postopno vodijo do razvoja osebnih interesov. Na to, kako se bo učenec lotil posameznih učnih nalog pa ne vpliva le interes, ampak tudi to, kako jih učenec vrednoti in koliko mu pomenijo. Povezano pa je tudi z vrednotenjem učenja, znanja, izobrazbe v okolju v katerem živi (prav tam, str. 191).

Tudi jasni učni cilji so pomemben vir motivacije, še zlasti, če si jih zastavimo sami. Razlikujemo med cilji, usmerjenimi v dosežke ali storilnost ter med cilji, usmerjenimi v učenje ali v obvladovanje. Cilji obvladovanja vodijo do kakovostnejšega in vztrajnejšega učenja kot cilji, usmerjeni v dosežke. Na učenčevo motivacijo pa seveda vplivajo tudi njegove šolske in poklicne aspiracije (prav tam, str. 192).

O zunanji motivaciji pa govorimo, kadar se učimo zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del same dejavnosti (učenja); kadar cilj ni v dejavnosti (npr. igrati nek instrument, razumeti določeno zgodovinsko dogajanje), ampak zunaj nje, v določeni posledici, npr. v oceni, v želji, da nekomu ustrezemo, v pohvali. Učenje je tako zgolj sredstvo za doseganje pozitivnih in izogibanje negativnim posledicam (pozitivna in negativna zunanja motivacija). Ta motivacija običajno ni trajna, saj če vir zunanje podkrepitve izgine, dejavnost preneha. Pogosto je

povezana z napetostjo in pritiski, neredko tudi z nizkim samospoštovanjem in zaskrbljenostjo, zlasti kadar zahtevnim ciljem nismo kos in menimo, da sami s svojim trudom ne moremo vplivati na izid. Viri motivacije v socialnem okolju so predvsem starši, učitelj, sošolci in vrstniki. Starši vplivajo na razvoj otrokove motivacije s svojim načinom spodbujanja, z vrednotenjem znanja in dosežkov, s postavljanjem ciljev, z reagiranjem na dosežke. Za zdrav otrokov duševni razvoj in za razvoj njegovega odnosa do učenja je zelo pomembno, da ga starši v osnovi sprejemajo kot človeka, mu izražajo zaupanje in ljubezen ne glede na dosežke. Tudi učitelj bistveno vpliva na učno motivacijo in sicer prek sredstev notranje in zunanje motivacije, npr. z pohvalo in grajo. Seveda pa tudi vrstniki vplivajo na vrednotenje znanja, učenja, na interes za posamezne dejavnosti. Njihov vpliv je vpet med obstoječe socialne strukture in medosebne odnose, pri čemer imajo najpomembnejšo mesto razredna klima in medsebojni odnosi (prav tam, str. 198).

Najobičajnejša sredstva zunanje motivacije v šoli pa so tekmovanje, pohvala in graja, nagrada in kazen ter ocene. Splošno mnenje je, da prevelik del motiviranja sloni na šolskih ocenah in da pritisk za čim višje ocene in testne rezultate znižuje notranjo motivacijo in s tem kakovost učenja ter odnosov v razredu. Tudi različna pričakovanja, ki jih učitelj kaže do posameznih učencev ob razvrščanju v homogene skupine, po navadi negativno vplivajo na motiviranost slabših učencev (prav tam, str. 199).

Zelo pomembno je, da tako starši kot učitelji otroka spodbujajo k dosežkom, mu dajejo merila za kvaliteto dosežkov, mu puščajo dovolj samostojnosti za preizkušanje lastnih sil in ga pohvalijo ob doseženih uspehih. V primeru neuspeha pa naj raje ostanejo nevtralni. Tu gre za storilnostno motivacijo. Kako se bo le-ta razvila, je močno odvisno od socialno-kulturnih dejavnikov, od socialno-ekonomskega statusa družine in tudi od vrednot v širši družbi. Na vzorec učne motivacije bistveno vplivajo odnosi, predvsem individualistični, bolj tekmovalni ali pa sodelovalni. Največ pozitivnih vplivov na učno motivacijo in s tem na dosežke vseh kaže sodelovalno vzdušje, še zlasti pa razne oblike organiziranega sodelovalnega učenja (prav tam, str. 194).

Storilnostna motivacija je bolj notranja, če si prizadevamo za visokimi dosežki na področju, ki nas osebno zanima, če pa ni pomembno na katerem področju smo visoko storilnostni pa je motivacija bolj zunanja. Storilnostna motivacija je pričakovanje, da bomo našli zadovoljstvo v

obvladovanju zahtevnih dejavnosti, pri katerih se učinek meri in uspeh ni vnaprej zagotovljen (vse vsebujejo tudi element tveganja) (prav tam, str. 195).

Ljudje se razlikujemo po stopnji razvitosti storilnostne motivacije (eni so zelo ambiciozni, se ženejo za visokimi dosežki, tudi če jih nihče ne nadzoruje ali spodbuja, drugi pa so odvisni le od zunanjih spodbud in se zahtevnejših nalog lotevajo z obotavljanjem, strahom ali odporom). Razvoj storilnostne motivacije je močno odvisen od socialno-kulturnih dejavnikov, od socialno-ekonomskega statusa družine, pa tudi od vrednot in usmerjenosti v širši družbi (zahodna tehnično-industrijska civilizacija je izrazito storilnostno usmerjena) (prav tam, str. 195).

Splošno mnenje je, da prevelik del motiviranja sloni na šolskih ocenah in da pritisk za čim višje ocene in testne rezultate znižuje notranjo motivacijo in s tem kakovost učenja in odnosov v razredu. Tudi različna pričakovanja, ki jih učitelj kaže do posameznih učencev ob razvrščanju v homogene skupine, ponavadi negativno vplivajo na motiviranost slabših učencev (prav tam, str. 196).

Razred ni le prostor, kjer poteka prenos znanja, temveč socialna skupnost, kjer se učenci učijo tudi sobivanja, spoštovanja in gradnje odnosov. Razredna klima je temelj, na katerem slonijo medosebni odnosi, ti pa močno vplivajo na učenčevo motivacijo in odnos do šolanja. Vzpostavljanje pozitivne klime ni enkratni dogodek, temveč stalen proces, ki zahteva zavestno prizadevanje učitelja in aktivno vlogo učencev. Ko razred postane prostor varnosti, pripadnosti in spoštovanja, se ustvari prostor tudi za rast, učenje in celostni razvoj vsakega posameznika.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 PROBLEM in HIPOTEZE

3.1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Učiteljeva kompetentnost, kot ena izmed ključnih dejavnikov pri ustvarjanju spodbudnega okolja v razredu, soustvarja razredni, šolski in družbeni prostor, ki učencem ob zaključku osnovne šole, poleg vrstnikov pomeni pomembnega Drugega. Razredna klima je eden izmed dejavnikov, ki pomembno vplivajo na učenčevo počutje v šolskem prostoru, njihovo sodelovanje pri pouku in posledično na motivacijo za učenje ter kreiranje lastne vrednosti, kot popotnica za (širše) razumevanje funkcioniranja v socialnem, družbenem okolju in ne nazadnje v življenju (na delovnem mestu in drugih odnosih, ki jih bodo kreirali tekom življenja).

V raziskavi smo se osredotočili na **raziskovalna vprašanja**:

1. Kaj učence najbolj motivira za aktivno sodelovanje pri pouku?
2. Kaj po mnenju učencev učitelj potrebuje za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov z učenci v razredu?
3. Kateri načini dela, ki jih učitelj uporablja v vsakodnevni praksi, po mnenju učencev pomembno vplivajo na razumevanje učne vsebine posameznega predmeta?
4. Kako učitelji vodijo razred pri pouku slovenščine in likovne umetnosti?
5. Kako učenci na splošno ocenjujejo razredno klimo?
6. Kakšno je mnenje učencev glede njihovega odnosa do predmeta?
7. Ali se učenci razlikujejo v oceni, kakšen je njihov odnos do predmeta slovenščine, glede na to, kakšna razredna klima je vzpostavljena?
8. Ali se učenci razlikujejo v oceni, kakšen je njihov odnos do predmeta likovna umetnost, glede na to, kakšna razredna klima je vzpostavljena?

3.1.2 Hipoteze

1. Učence za aktivno sodelovanje pri pouku najbolj motivira učiteljeva pohvala in dobri odnosi s sošolci.
2. Učitelj po mnenju učencev za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov z učenci v razredu potrebuje kompetentnost.

3. Načini dela, ki po mnenju učencev pomembno vplivajo na razumevanje učne vsebine posameznega predmeta, so učiteljeve različne metode, ki jih prilagaja glede na vsebino snovi.
4. Učenci menijo, da učitelj pri pouku slovenščine vodi razred na način, da učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju ter razlaga snov na zanimiv in ustvarjalen način.
5. Učenci menijo, da učitelj pri pouku likovne umetnosti vodi razred na način, da učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju ter med poukom dopušča razpravo.
6. Učenci ocenjujejo razredno klimo pri pouku slovenščine in likovni umetnosti kot zelo ugodno.
7. Mnenje učencev glede njihovega odnosa do predmeta pri pouku slovenščine je, da k pouku zelo radi hodijo in pri tem z zanimanjem sodelujejo.
8. Mnenje učencev glede njihovega odnosa do predmeta pri likovnem pouku je, da učenci k pouku zelo radi hodijo in pri tem z zanimanjem sodelujejo.
9. Učenci se v oceni, kakšen je njihov odnos do predmeta slovenščine, glede na to, kakšna je vzpostavljena razredna klima pomembno ne razlikujejo.
10. Učenci se v oceni, kakšen je njihov odnos do predmeta likovna umetnost, glede na to, kakšna je vzpostavljena razredna klima pomembno ne razlikujejo.

3.2 METODA: UDELEŽENCI, UPORABLJENI PRIPOMOČKI IN POSTOPEK

V teoretičnem delu je uporabljena deskriptivna metoda raziskovanja, kot pomoč, ko opisujemo in spoznavamo raziskovalne pojave. V drugem, empiričnem delu, je uporabljena deskriptivna in kavzalna neeksperimentalna metoda raziskovanja, s katero pojasnujemo podatke in iščemo vzročno-posledične zveze med njimi. V raziskavi smo za zbiranje podatkov uporabili anketiranje s pomočjo spletne ankete, ki so jo učenci izpolnjevali preko aplikacije www.1ka.si. Vzorec je bil izbran priložnostno, vzorčno enoto pa predstavljajo učenci osmih in devetih razredov Osnovne šole Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem.

Vzorec učencev osmih in devetih razredov Osnovne šole Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem, ki so sodelovali v raziskavi, je bil priložnostno izbran. Osnovno množico

predstavlja 200 učencev zadnjih dveh razredov devetletne osnovne šole, izpolnilo pa ga je 130 učencev, kar predstavlja 65 % delež osnovne množice. Anketni vprašalnik smo učencem naložili v spletno učilnico, izpolnjevanje le-teh pa je potekalo v sklopu pouka (pri slovenščini in likovni umetnosti). Odstotek osnovne množice predstavlja običajno vrednost anketiranih glede na osnovno množico, zato je majhna verjetnost, da so tisti, ki niso odgovorili, zelo drugačni. V nadaljevanju je v preglednicah predstavljena struktura učencev glede na razred (tabela 1) in glede na spol (tabela 2).

Tabela 1: *Struktura učencev glede na razred*

| <i>Razred</i> | f | f (%) |
|---------------|-----|--------|
| 8. razred | 44 | 34 |
| 9. razred | 86 | 66 |
| skupaj | 130 | 100,0 |

Tabela 2: *Struktura učencev po spolu*

| <i>spol</i> | f | f (%) |
|-------------|-----|--------|
| moški | 64 | 49 |
| ženski | 66 | 51 |
| skupaj | 130 | 100,0 |

Predstavitev instrumentov

Anketni vprašalnik smo sestavili sami. Anketni vprašalnik od učencev zahteva, da povejo, kaj jih najbolj motivira za aktivno sodelovanje pri pouku, kateri načini dela vplivajo na njihovo razumevanje učne vsebine, kako učitelj vodi razred pri posameznem predmetu ter kakšno je njihovo mnenje glede učiteljevih kompetenc za vzpostavitev dobrih odnosov v razredu ter kakšna je razredna klima pri izbranem predmetu.

Zbiranje podatkov

Podatke smo zbirali med poukom slovenščine in likovne umetnosti; op. pri predmetih, na katere se je raziskava tudi navezovala. Učenci so se zbrali v računalniški učilnici (vsak razred posebej), vsak je imel na voljo svoj računalnik, preko spletne ankete, ustvarjene v www.1ka.si pa so

izpolnili vprašalnik. Izpolnjevanje anketnega vprašalnika je potekalo 7. in 8. novembra 2022. Predviden čas za izpolnjevanje vprašalnika je bil 8 minut.

3.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Raziskovalno vprašanje:

1. Kaj učence najbolj motivira za aktivno sodelovanje pri pouku?

Hipoteza 1: Učence za aktivno sodelovanje pri pouku najbolj motivira učiteljeva pohvala in dobri odnosi s sošolci.

Tabela 3: Zastopanost motivov, ki učence najbolj motivirajo

| Kaj vas najbolj motivira za aktivno sodelovanje pri pouku? Ocenite izbrana področja po pomembnosti. | | | | |
|--|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------|
| Podvprašanja | <i>zelo nepomembno in nepomembno</i> | <i>ni nepomembno ni pomembno</i> | <i>pomembno in zelo pomembno</i> | Skupaj |
| Učiteljeva pohvala | 5 4 % | 24 18 % | 101 77 % | 130 100 % |
| Učiteljeva graja | 47 37 % | 45 35 % | 38 29 % | 130 100 % |
| Malo nalog | 17 13 % | 39 30 % | 73 56 % | 129 100 % |
| Učiteljeva odgovornost | 12 9 % | 16 12 % | 121 78 % | 129 100 % |
| Občutek pripadnosti razredu | 6 5 % | 23 18 % | 101 78 % | 130 100 % |
| Dobra ocena | 0 0 % | 7 5 % | 123 95 % | 130 100 % |
| Dobri odnosi s sošolci | 3 2 % | 14 11 % | 113 87 % | 130 100 % |
| Dobri odnosi z učiteljem | 7 6 % | 13 10 % | 110 85 % | 130 100 % |
| Samostojnost pri opravljanju nalog | 16 12 % | 39 30 % | 75 58 % | 130 100 % |
| Učiteljevo spodbujanje med opravljanjem nalog | 14 11 % | 41 32 % | 85 58 % | 130 100 % |
| Učiteljevo spodbujanje k učenju | 22 17 % | 31 24 % | 77 59 % | 130 100 % |
| Pomoč svetovalne delavke pri učenju | 51 39 % | 41 32 % | 38 29 % | 130 100 % |
| (Frontalna) razlaga snovi | 15 | 25 | 89 | 129 |

| | | | | |
|----------------|------------|------------|------------|--------------|
| | 11 % | 19 % | 69 % | 100 % |
| Delo v paru | 12 9 % | 34 26 % | 84 65 % | 130 100 % |
| Delo v skupini | 15 12 % | 28 22 % | 87 67 % | 130 100 % |

Iz tabele 3 je razvidno, da vprašane učence za sodelovanje pri pouku najbolj motivira dobra ocena in dobri odnosi z učiteljem. 95 % vprašanih namreč meni, da jih motivira dobra ocena, 87 % dobri odnosi s sošolci in 85 % pa dobri odnosi z učiteljem. Tudi občutek pripadnosti razredu in učiteljeva odgovornost sta zastopana v velikem deležu, saj se kar 78 % anketiranim zdita navedena kriterija (zelo) pomembna. Učiteljeva pohvala je v 77 % zastopana kot (zelo) pomemben dejavnik, ki pri učencih vpliva na motivacijo za sodelovanje pri pouku. Našo hipotezo zato lahko potrdimo, a je potrebno dodati, da na motivacijo za sodelovanje pri pouku vpliva več kriterijev oz. dejavnikov. Poleg dobrih odnosov s sošolci in učiteljeva pohvala so nad 50 % kot (zelo) pomembni navedeni odgovori tudi: dobra ocena (95 %), dobri odnosi s sošolci (87 %), dobri odnosi z učiteljem (85 %), učiteljeva odgovornost in občutek pripadnosti razredu (78 %), učiteljeva pohvala (77 %), (frontalna) razlaga snovi (69 %), delo v skupini (67 %), delo v paru (65 %). Sledijo še učiteljevo spodbujanje k učenju (59 %), učiteljevo spodbujanje med opravljanjem nalog in samostojnost pri opravljanju nalog (58 %), malo nalog (56 %). Z najmanjšim deležem zastopanosti, kot (zelo) pomemben motiv za sodelovanje pri pouku pa so anketirani odgovorili pomoč svetovalne delavke pri učenju in učiteljeva graja (29 %).

Že v teoretičnem delu smo opredelili vrste motivacije in Marentič-Požarnikova (2003) navaja, da o najčistejši obliki notranje motivacije govorimo, kadar se učimo zaradi interesa za določeno stvar. Interesi pa so lahko osebni in/ali situacijski. Osebni so razmeroma trajne pozitivne usmerjenosti do posameznih področij, ki se začno razvijati že zelo zgodaj, medtem ko o situacijskih govorimo, ko zna učitelj ustvariti tako situacijo, ki zbudi interes tudi pri tistih učencih, ki ga na začetku niso imeli. Situacijski interesi lahko postopno vodijo do razvoja osebnih interesov (prav tam). Iz našega vprašalnika je razvidno, da učence najbolj motivira dobra ocena, torej element zunanje motivacije, medtem ko si v nadaljevanju sledijo odgovori, ki so del medosebnih odnosov in socialnih interakcij v razredu (odnosi s sošolci, z učiteljem, občutek pripadnosti ipd.).

Viri motivacije v socialnem okolju so predvsem starši, učitelj, sošolci in vrstniki. Starši vplivajo na razvoj otrokove motivacije s svojim načinom spodbujanja, z vrednotenjem znanja in

dosežkov, s postavljanjem ciljev, z reagiranjem na dosežke. Za zdrav otrokov duševni razvoj in za razvoj njegovega odnosa do učenja je zelo pomembno, da ga starši v osnovi sprejemajo kot človeka, mu izražajo zaupanje in ljubezen ne glede na dosežke. Tudi učitelj bistveno vpliva na učno motivacijo, in sicer prek sredstev notranje in zunanje motivacije, npr. s pohvalo in grajo. Seveda pa tudi vrstniki vplivajo na vrednotenje znanja, učenja, na interes za posamezne dejavnosti. Njihov vpliv je vpet med obstoječe socialne strukture in medosebne odnose, pri čemer imajo najpomembnejšo mesto razredna klima in medsebojni odnosi (Marentič-Požarnik, 2003). In prav s tem se soočamo v naslednjih raziskovalnih vprašanjih, skozi katere ugotavljamo pomen in povezanost z odnosom do posameznega predmeta.

2. Kaj po mnenju učencev učitelj potrebuje za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov z učenci v razredu?

Hipoteza 2: Učitelj po mnenju učencev za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov z učenci v razredu potrebuje kompetentnost.

Tabela 4: Mnenje učencev glede učiteljevih kompetenc za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov v razredu

| Kaj po tvojem mnenju učitelj potrebuje za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov z učenci v razredu? | | | | |
|--|---|---|---|--------------|
| | <i>se popolnoma ne strinjam in se ne strinjam</i> | <i>niti se ne strinjam niti se strinjam</i> | <i>se strinjam in popolnoma se strinjam</i> | Skupaj |
| Učitelj je vsak dan nasmejan. | 13 10 % | 33 25 % | 84 65 % | 130 100 % |
| Učitelj ne vpije na učence. | 18 14 % | 29 22 % | 83 64 % | 130 100 % |
| Učitelj sprejema vse učence enako. | 8 6 % | 9 7 % | 113 87 % | 130 100 % |
| Učitelj je do vseh učencev pošten. | 9 7 % | 3 2 % | 118 91 % | 130 100 % |
| Učitelj spodbuja vsakega učenca. | 8 7 % | 9 7 % | 113 87 % | 130 100 % |
| Učitelj pohvali učenca za opravljeno delo. | 6 5 % | 27 21 % | 97 74 % | 130 100 % |
| Učitelj spodbudi učenca k boljši izvedbi naloge. | 9 7 % | 31 24 % | 90 69 % | 130 100 % |
| Učitelj učence pozdravi tudi izven učilnice. | 16 12 % | 36 28 % | 78 60 % | 130 100 % |

| | | | | |
|--|------------|------------|--------------------|--------------|
| Učitelj lahko učenca opomni/opozori tudi na hodniku šole. | 34 27 % | 27 21 % | 69 53 % | 130 100 % |
| Učitelj je človek in je lahko tudi slabe volje, a se zna o tem pogovoriti z učenci. | 16 12 % | 29 22 % | 85 65 % | 130 100 % |
| Učitelj je pripravljen pomagati vsakemu učencu ne glede na priljubljenost v razredu. | 6 4 % | 11 8 % | 113 87 % | 130 100 % |
| Učitelj nudi učencem tudi čustveno oporo in je pri tem razumevajoč. | 15 12 % | 33 25 % | 82 63 % | 130 100 % |

Že v teoretičnem delu smo definirali pomen kompetentnosti. Če povzamemo nekaj avtorjev, lahko zavzamemo stališče, da gre pri kompetentnosti za skupek pridobljenega znanja in izkušenj, osebnostnih lastnosti, čustvene stabilnosti, vrednote in stališča, ki jih je posameznik pridobil. Anketirani so odgovorili, da je za vzpostavljanje kvalitetnih medosebnih odnosov z učenci najbolj pomembno, da je učitelj do vseh učencev pošten (91 %). 87 % vprašanih meni, da učitelj sprejema vse učence enako, spodbuja vsakega učenca in je pripravljen pomagati vsakemu učencu ne glede na priljubljenost v razredu. 74 % vprašanih meni, naj učitelj pohvali učenca za opravljeno delo. Sledijo si odgovori oz. mnenja: učitelj spodbuja učenca k boljši izvedbi naloge (69 %), učitelj je vsak dan nasmejan in učitelj je človek in je lahko tudi slabe volje, a se zna o tem pogovoriti z učenci (65 %) ter učitelj ne vpije na učence (64 %). Da učitelj nudi učencem tudi čustveno oporo in je pri tem razumevajoč se zdi pomembno 63 % vprašanih. Najmanjši delež anketiranih, tj. 53 % se strinja, da učitelj lahko opozori učenca tudi na hodniku šole in skoraj ena tretjina (27 %) vprašanih se (popolnoma) ne strinja z navedenim. Slednje nakazuje na zmožnost postavljanja meja že pri mladostnikih oz. starejših učencih, ki menijo, da naj bi se učitelj na komentarje, pripombe in opozorila omejil na razredni prostor. Izven razreda oz. pouka pa kot kaže anketa učenci pričakujejo, da bodo učitelji upoštevali njihovo integriteto.

Iz ankete je tako razvidno, da je za učence dober učitelj tisti, ki ima pridobljene osebnostne lastnosti, kot so poštenost, upoštevanje enakosti, da je učitelj odločni spodbujevalec, opora in da nudi pomoč vsakemu. Iz tega lahko sklepamo, da za učitelja ni dovolj le strokovno znanje, temveč je pomembno, da učitelj dela na osebnostnem razvoju, ki ga že Brečko (1998) opredeli kot proces, ki vključuje čustvene, kognitivne, socialne in situacijske spremembe, ki se manifestirajo skozi posamezna obdobja kronološkega sosledja človekovega življenja. Torej gre za stalen, dolgotrajen, »vseživljenjski«, načrtovan proces, ki je voden in vsebuje prepoznavanje

potreb, vezane na zadovoljstvo. Potem takem je pomembno, da tudi šola skrbi za razvoj zaposlenih (v obliki ustvarjanja pogojev), obenem pa je potrebno skrbeti za motivacijo učiteljev, da skrbijo za svoj osebni razvoj. Učitelji bodo tako bolj pripravljeni na spremembe in bodo bolj konstruktivno prispevali k razvoju šole, predvsem pa bodo na delovnem mestu bolj zadovoljni in motivirani.

3. Kateri načini dela, ki jih učitelj uporablja v vsakodnevni praksi, po mnenju učencev pomembno vplivajo na razumevanje učne vsebine posameznega predmeta?

Hipoteza 3: Načini dela, ki po mnenju učencev pomembno vplivajo na razumevanje učne vsebine posameznega predmeta, so učiteljeve različne metode, ki jih prilagaja glede na vsebino snovi.

Tabela 5: Mnenje učencev glede učiteljevih načinov dela, ki jih učitelj uporablja v vsakodnevni praksi in vplivajo na razumevanje učne vsebine pri predmetu slovenščina.

| Kaj po tvojem mnenju najbolj vpliva na (lažje in hitrejšo) razumevanje učne vsebine posameznega predmeta? | | | | |
|--|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|---------------|
| <i>predmet</i> | <i>Slovenščina</i> | | | |
| | <i>sploh ne vpliva in ne vpliva</i> | <i>niti ne vpliva niti vpliva</i> | <i>vpliva in zelo vpliva</i> | <i>Skupaj</i> |
| Učitelj razloži snov. | 3 3 % | 6 5 % | 121 93 % | 130 100 % |
| Učitelj snov prikaže s praktičnimi primeri. | 7 6 % | 8 6 % | 115 88 % | 130 100 % |
| Učitelj razloži snov in jo prikaže na praktičnih primerih. | 7 5 % | 13 10 % | 110 85 % | 130 100 % |
| Učitelj spodbuja vse učence, da aktivno sodelujejo. | 11 9 % | 19 15 % | 100 77 % | 130 100 % |
| Učitelj nas razdeli v skupine in znotraj skupine rešujemo naloge. | 10 8 % | 31 24 % | 88 68 % | 129 100 % |
| Učitelj nas razdeli v pare, znotraj para rešujemo naloge/primere. | 12 8 % | 23 18 % | 96 74 % | 130 100 % |
| Učitelj uporablja različne metode in jih prilagaja glede na vsebino snovi. | 4 3 % | 20 16 % | 105 81 % | 129 100 % |
| Učitelj za razlago snovi uporablja brainstorming (viharjenje možganov). | 19 14 % | 42 32 % | 69 53 % | 130 100 % |

| | | | | |
|--|------------|------------|------------|--------------|
| Učitelj za razlago snovi uporablja delo s slikami, zemljevidi, fotografijami. | 12 9 % | 28 22 % | 89 69 % | 129 100 % |
| Učitelj za razlago snovi uporablja steno z listki. | 21 16 % | 42 32 % | 67 51 % | 130 100 % |
| Učitelj za razlago snovi uporablja opazovanje, zaznavanje in občutenje pojavov v prostoru. | 17 14 % | 29 22 % | 83 64 % | 129 100 % |

Načini dela, ki jih učitelj uporablja v vsakodnevni praksi, in za katere učenci menijo, da vplivajo na razumevanje učne vsebine pri predmetu slovenščina, so po mnenju vprašanih, da učitelj razloži snov (93 %). 88 % vprašanih meni, da (zelo) vpliva tudi prikaz snovi s praktičnimi primeri. 85 % jih meni, da kombinacija razlage učne snovi in prikaza le-te s praktičnimi primeri (zelo) vpliva na razumevanje učne snovi. 81 % pa jih meni, da (zelo) vpliva, če učitelj pri pouku uporablja različne metode in jih prilagaja glede na vsebino snovi. Tudi učiteljeva spodbuda k aktivnemu sodelovanju (zelo) vpliva na kar 77 % vprašanih, 74 % pa način dela, kot je razdelitev v pare in reševanje nalog znotraj para. Z nekoliko nižjimi odstotki si pri predmetu slovenščina sledijo: učiteljeva razlaga s pomočjo slik, zemljevidov, fotografijami (69 %), delo v skupinah in reševanje nalog znotraj določene skupine (68 %), opazovanje, zaznavanje in občutenje pojavov v prostoru (64 %). Način dela, ki po mnenju učencev najmanj vpliva na razumevanje učne snovi pri slovenščini je brainstorming (možganska nevihta ali viharjenje možganov) (53 %) in uporaba stene z listki (51 %).

Tabela 6: Mnenje učencev glede učiteljevih načinov dela, ki jih učitelj uporablja v vsakodnevni praksi in vplivajo na razumevanje učne vsebine pri predmetu likovna umetnost.

| Kaj po tvojem mnenju najbolj vpliva na (lažje in hitrejše) razumevanje učne vsebine posameznega predmeta? | | | | |
|--|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|---------------|
| <i>predmet</i> | <i>Likovna umetnost</i> | | | |
| | <i>sploh ne vpliva in ne vpliva</i> | <i>niti ne vpliva niti vpliva</i> | <i>vpliva in zelo vpliva</i> | <i>Skupaj</i> |
| Učitelj razloži snov. | 18 14 % | 21 16 % | 90 70 % | 129 100 % |
| Učitelj snov prikaže s praktičnimi primeri. | 4 3 % | 9 7 % | 115 90 % | 128 100 % |
| Učitelj razloži snov in jo prikaže na praktičnih primerih. | 4 3 % | 16 13 % | 108 84 % | 128 100 % |
| | 10 | 21 | 98 | 129 |

| | | | | |
|--|------------|------------|--------------------|--------------|
| Učitelj spodbuja vse učence, da aktivno sodelujejo. | 8 % | 16 % | 76 % | 100 % |
| Učitelj nas razdeli v skupine in znotraj skupine rešujemo naloge. | 20 16 % | 34 26 % | 75 59 % | 129 100 % |
| Učitelj nas razdeli v pare, znotraj para rešujemo naloge/primere. | 21 16 % | 27 21 % | 81 63 % | 129 100 % |
| Učitelj uporablja različne metode in jih prilagaja glede na vsebino snovi. | 5 4 % | 23 18 % | 101 78 % | 129 100 % |
| Učitelj za razlago snovi uporablja brainstorming (viharjenje možganov). | 21 17 % | 46 36 % | 62 48 % | 129 100 % |
| Učitelj za razlago snovi uporablja delo s slikami, zemljevidi, fotografijami. | 13 10 % | 11 9 % | 105 81 % | 129 100 % |
| Učitelj za razlago snovi uporablja steno z listki. | 24 19 % | 53 41 % | 52 41 % | 129 100 % |
| Učitelj za razlago snovi uporablja opazovanje, zaznavanje in občutenje pojavov v prostoru. | 8 7 % | 28 22 % | 93 72 % | 129 100 % |

Pri predmetu likovna umetnost pa so načini dela, ki pomembno vplivajo na razumevanje učne vsebine: učitelj snov prikaže s praktičnimi primeri (90 %), 84 % vprašanih meni, da (zelo) vpliva tudi kombinacija razlage učne snovi in prikaza s praktičnimi primeri. 81 % jih meni, če učitelj pri razlagi uporablja delo s slikami, zemljevidi in fotografijami, (zelo) vpliva na razumevanje učne snovi. 78 % pa jih meni, da (zelo) vpliva, če učitelj pri pouku uporablja različne metode in jih prilagaja glede na vsebino snovi. Tudi učiteljeva spodbuda k aktivnemu sodelovanju (zelo) vpliva na kar 76 % vprašanih, 72 % pa način dela, kot je uporaba opazovanja, zaznavanje in občutenja pojavov v prostoru in s 70 %, da učitelj razloži snov. Z nekoliko nižjimi odstotki si pri predmetu likovna umetnost sledijo: delo v paru (63 %), delo v skupinah (59 %), brainstorming oz. viharjenje možganov (48 %) in uporaba stene z listki (41 %).

Tacol (2003, str. 118) priporoča skupinsko delo pri pouku likovne umetnosti v primeru, če so izpolnjeni pogoji likovna tehnika, likovni motiv, likovni pojmi in razpoložljivi čas. Učitelj lahko oblikuje skupino glede na to, ali bodo vsi učenci reševali isto problemsko likovno nalogo ali pa bo razčlenil problemsko nalogo na delne naloge. Pri tem mora biti učitelj pozoren na strukturo skupine, na interese učencev, njihovo zanimanje za likovno področje, pojme, izrazno sredstvo in likovni motiv, zmožnost likovnega izražanja in tudi na spol.

Tudi delo v paru od učitelja zahteva pripravo in organizacijo, pri katerem učitelj lahko vključuje frontalno obliko in jo dopolnjuje z različnimi metodami dela. Učencem mora nazorno pojasniti vsebino in posebnosti likovnega problema, ki ga teoretično in praktično učenci rešujejo v parih. Pripraviti mora tudi likovni material in orodja, podati natančna navodila za izvajanje še morebitno nepoznane likovne tehnike in se pogovoriti o likovnem motivu na način, da ga bodo učenci doživeli in razumeli (prav tam, str. 120). Potem takem vidimo, da mora pouk likovne umetnosti potekati kot zelo dinamične proces, v katerem naj bi učenci aktivno sodelovali, učitelj pa se mora zelo dobro pripraviti na sam pouku, obenem pa mora dobro poznati učence in jih znati spodbuditi, motivirati, da bodo aktivno pristopili k pouku.

Avtorica Peklaj izpostavlja pomen sodelovalnega učenja, kjer so pomembna ključna načela (2001, str. 39-40):

- **delo v skupinah, ki so največkrat heterogene** (izbor po skrbnem premisleku ali po naključju);
- **pozitivna soodvisnost članov skupine** (vsi v skupini razumejo, da delo in uspeh celotne skupine koristita tudi vsakemu posameznemu učencu, uspeh posameznika pa uspehu skupine);
- **odgovornost posameznega člana skupine** (delo vsakega posameznika in njegova odgovornost v skupini je jasno vidno in merljivo, da ne pride do razpršitve odgovornosti pri delu v skupini. Naloge za posameznega člana so natančno določene, poročajo posamezni člani, jasno vrednotenje posameznikovega prispevka.);
- **ustrezna struktura naloge**: pri tem je pomemben način organiziranja interakcije v skupinah, ki gre lahko po naslednjih smernicah oz. priporočilih:
 - *strukture za utrjevanje znanja*: sodelovalne karte, več glav več ve, preverjanje v parih, okrogla miza, pošiljanje vprašanj, dejstvo ali izmišljotina, učne skupine za večje dosežke – STAD;
 - *strukture za razvoj pojmov*: skupinska diskusija, intervju v treh stopnjah, razmisli, pogovori se v paru, povej, skupinska pojmovna mreža, Bloomovi učni listi – posvetovanje v skupini;
 - *sodelovalni projekti*: preprosti projekt, krog, skupinska preiskava, sodelovalni projekt "co-op, co.op";
 - *sestavljene strukture*: izvirna sestavljanica – originalni jigsaw, sestavljanica II – jigsaw II;
 - *programi za učenje veščin*: individualizacija v skupini – TAI, sodelovalno integrirano branje in pisanje – CIRC.

- **sodelovalne veščine:** načrtnemu poučevanju sodelovalnih veščin se ne moremo izogniti.

Tudi pri sodelovalnih veščinah mora biti učitelj pozoren, saj lahko pride do težav pri delu v skupini. Avtorica (prav tam, str. 41) izpostavi naslednje sodelovalne veščine, s katerimi odpravimo težave pri delu v skupini: poslušanje, usmerjanje pozornosti na vse člane skupine in vzpodbujanje vseh članov skupine, usmerjanje pozornosti na nalogo in vztrajanje pri nalogi, sprejemanje (zamisli, drugih učencev), odprtost, spodbujanje izražanja različnih zamisli, izrekanje pohval, ustrezna pomoč (razlaga, vztrajanje na tem, da učenci razlago uporabijo pri reševanju svojega problema), nadzorovanje glasnosti, razvijanje občutka odgovornosti. To slednje pa je že del učiteljevih osebnostnih lastnosti, o katerih smo že pisali v nalogi.

Pri postavitvi tretje hipoteze se je pokazala njena slabost, saj se odgovori pri predmetu slovenščine in likovne umetnosti nekoliko razlikujejo. Tako pri slovenščini izstopa način dela, ki po mnenju učencev (zelo) vpliva na razumevanje učne vsebine, *učitelj razloži snov*, medtem ko pri likovni umetnosti za večino vprašanih (zelo) vpliva, da *učitelj snov prikaže s praktičnimi primeri*. Glede na vsebino posameznega predmeta je pričakovano, da se odgovora med seboj razlikujeta, a smo si na začetku postavili hipotezo, da je kombinacija različnih načinov dela, torej *razlage učne snovi in prikaza snovi s praktičnimi primeri* bila pričakovana. Iz analize vprašalnika je razvidno, da prednjačijo načini dela, ki za učence pomembno vplivajo na razumevanje učne vsebine, in to so: *navezovanje na praktične prikaze, s slikami, fotografijami in/ali kombinacija razlage učne snovi s praktičnim prikazom*.

Pri predmetu slovenščina večina učencev meni, da je način dela, ki (zelo) vpliva na njihovo razumevanje učne vsebine *razlaga snovi in razlaga s praktičnimi primeri*. Skozi anketo se je pokazalo, da je pri obeh predmetih pomembna *učiteljeva razlaga, s prikazom praktičnih primerov*, zato lahko hipotezo potrdimo pri predmetu slovenščina, kot tudi pri likovni umetnosti.

4. Kako učitelji vodijo razred pri pouku slovenščine in likovne umetnosti?

Hipoteza 4: Učenci menijo, da učitelj pri pouku slovenščine vodi razred na način, da učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju ter razlaga snov na zanimiv in ustvarjalen način.

Tabela 7: Mnenje učencev, kako učitelj pri predmetu slovenščine vodi razred.

| Kako po vašem mnenju učitelj posameznega predmeta vodi razred? | | | | |
|---|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------|
| <i>predmet</i> | <i>Slovenščina</i> | | | |
| | se popolnoma ne strinjam in se ne strinjam | niti se ne strinjam niti se strinjam | se strinjam in popolnoma se strinjam | Skupaj |
| Učitelj je med poukom izredno prijazen. | 17 13 % | 24 19 % | 87 68 % | 128 100 % |
| Učitelj med poukom dopušča razpravo. | 32 25 % | 35 27 % | 61 48 % | 128 100 % |
| Učitelj razlaga snov in med tem ne dovoli vprašanj in komentarjev. | 65 51 % | 29 23 % | 34 27 % | 128 100 % |
| Učitelj na zanimiv in ustvarjalen način razlaga snov. | 24 19 % | 23 18 % | 80 63 % | 127 100 % |
| Učitelj mora pogosto razred umiriti. | 34 27 % | 46 36 % | 47 37 % | 127 100 % |
| Učitelj se med poukom veliko giba po razredu. | 26 20 % | 43 34 % | 58 46 % | 127 100 % |
| Učitelj nas spodbuja k sodelovanju. | 12 9 % | 26 20 % | 89 70 % | 127 100 % |
| Učenci se med poukom sprehajajo. | 70 55 % | 27 21 % | 30 23 % | 127 100 % |
| Učenci med poukom aktivno sodelujejo. | 13 11 % | 35 28 % | 79 62 % | 127 100 % |

70 % anketiranih pripisujejo dobro vodenje učitelju, ki učence spodbuja k sodelovanju, 68 % pa dobremu vodenju pripisujejo učiteljevo prijaznost med poukom. Našo hipotezo lahko delno potrdimo, in sicer v delu, da učitelj vodi razred s spodbujanjem učencev k sodelovanju. Kot drugi kriterij pa smo v hipotezi določili, da učitelj razlaga snov na zanimiv in ustvarjalen način, ki pa se je v naši raziskavi pokazalo, da se 63 % vprašanih strinja z navedeno trditvijo. 62 % pa jih meni, da učenci med poukom aktivno sodelujejo.

Uporaba debatnih tehnik pri pouku slovenščine, kot so diskusija in formalna debata, spodbuja aktivno vlogo učencev, a jo je smotrno izvajati le, če je učitelj v tem dober poznavalec. Prednost

debatnih tehnik je predvsem v tem, da omogočajo soočenje in nasprotovanje mnenj, izkušenj ali interpretacij dveh ali več strani, daje možnost za prepričevanje, obrambo, argumentiranje in dokazovanje različnih stališč in prepričanj (Vesel, 2005, str. 62). Učitelj lahko na ta način spodbudi zanimanje pri učencih, a mora biti pri tem zelo spreten in poznati širok spekter metod ter načinov za spodbujanje interesa.

O spodbujanju učencev k aktivnemu sodelovalnemu učenju opozarja tudi Pšunder (2011, str. 122), ki opisuje vlogo razrednika pri razvoju sodelovalne oddelčne skupnosti in izpostavlja pomen postavljanja skupnih ciljev in spodbujanja procesa reševanja problemov, skrbi za oblikovanje dobre socialne klime in odnosov v razredu ter sodelovalnega učenja. V sklopu slednjega navaja značilnosti sodelovalne učne skupine, kot so: pozitivna soodvisnost članov, heterogenost skupine, odgovornost, poučevanje sodelovalnih veščin, da učitelj opazuje sodelovalne veščine in poseže v delo, kadar je to potrebno ter da skupine analizirajo svoje delovanje (prav tam, str. 130). Na ta način učitelj spodbuja učence k aktivnemu sodelovanju in hrkati gradi zaupanje, odnos med učenci ter odnos med učiteljem in učenci.

Hipoteza 5: Učenci menijo, da učitelj pri pouku likovne umetnosti vodi razred na način, da učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju ter med poukom dopušča razpravo.

Tabela 8: Mnenje učencev, kako učitelj pri predmetu likovne umetnosti vodi razred.

| Kako po vašem mnenju učitelj posameznega predmeta vodi razred? | | | | |
|---|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------|
| <i>predmet</i> | <i>Likovna umetnost</i> | | | |
| | se popolnoma ne strinjam in se ne strinjam | niti se ne strinjam niti se strinjam | se strinjam in popolnoma se strinjam | Skupaj |
| Učitelj je med poukom izredno prijazen. | 14 11 % | 24 19 % | 89 70 % | 127 100 % |
| Učitelj med poukom dopušča razpravo. | 16 13 % | 21 17 % | 90 71 % | 127 100 % |
| Učitelj razlaga snov in med tem ne dovoli vprašanj in komentarjev. | 50 39 % | 35 28 % | 42 33 % | 127 100 % |
| Učitelj na zanimiv in ustvarjalen način razlaga snov. | 21 17 % | 15 12 % | 90 71 % | 126 100 % |
| | 27 | 44 | 55 | 126 |

| | | | | |
|---|------------|------------|-------------------|--------------|
| Učitelj mora pogosto razred umiriti. | 21 % | 35 % | 43 % | 100 % |
| Učitelj se med poukom veliko giba po razredu. | 15 12 % | 33 26 % | 78 62 % | 126 100 % |
| Učitelj nas spodbuja k sodelovanju. | 12 10 % | 22 17 % | 92 73 % | 126 100 % |
| Učenci se med poukom sprehajajo. | 29 23 % | 33 26 % | 64 50 % | 126 100 % |
| Učenci med poukom aktivno sodelujejo. | 12 10 % | 24 19 % | 90 72 % | 126 100 % |

Pri pouku likovne umetnosti je kar pet spremenljivk zelo zgoščeno razvrščeno, in sicer se 73 % vprašanih strinja, da jih učitelj spodbuja k sodelovanju, 72 % učencev med poukom aktivno sodeluje, 71 % pa jih meni, da učitelj razlaga snov na zanimiv in ustvarjalen način ter da med poukom dopušča razpravo. 70 % vprašanih meni, da je učitelj likovnem umetnosti prijazen. Najnižje so razvrščeni odgovori, kot so učiteljevo gibanje med poukom v razredu (62 %), 50 % učencev se strinja, da se med poukom sprehajajo, 43 % meni, da mora učitelj razred pogosto umiriti in le dobra tretjina (33 %) jih meni, da učitelj razlaga snov, med tem pa ne dovoli vprašanj in komentarjev. Glede na razvrščenost odgovorov našo hipotezo lahko delno potrdimo, saj večina vprašanih (73 %) meni, da učitelj učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju. Da učitelj med poukom dopušča razpravo se strinja 71 % anketiranih, a se odgovor uvršča na tretje mesto po odstotkih razpršenosti.

Lucariello (2016, str. 31) skozi psihološka načela priporoča, kako najbolje voditi razred in navaja, da so pričakovanja o tem, kakšno naj bo vodenje v razredu, in socialna interakcija naučeni in jih je mogoče oblikovati z uporabo ustreznih načel vedenja in učinkovitim poučevanjem. Kot drugo pomembno načelo za dobro vodenje razreda pa je teza, da učinkovito vodenje razreda temelji na visokih pričakovanjih, dosledni skrbi za pozitivne odnose in na zagotavljanju visoke stopnje podpore učencem. In prav razvoj vzdušja, ki je osnovan na strukturi in podpori, pomeni, da učenci jasno razumejo pravila vedenja, pričakovanja razreda, ki morajo biti predstavljena neposredno, pogosto in dosledno utrjevana (prav tam, str. 32). Na ta način učitelj ustvari pogoje, v katerih se bodo učenci počutili varno in sprejeto. To pa je podlaga, za učinkovito učenje. Tudi učiteljeva podpora je pomembna, kar kaže tudi naša analiza raziskave. Pozitiven odnos s svojimi učenci učitelj ustvari z doslednim sporočanjem, da zelo podpirajo vse svoje učence v doseganju visokih učnih in vedenjskih pričakovanj (prav tam, str. 32). K ustreznemu vedenju učencev pa pomembno prispeva predvidljiva struktura in visoka pričakovanja, kot na primer: varno in dobro urejeno fizično okolje; razvijanje podpornih in

negujočih odnosov z učenci; izražanje spoštovanja do vseh učencev, kar gradi zaupanje (prav tam, str. 32–33). V proces vključevanja v šolo pa je nujno potrebno vključiti in aktivno sodelovati s starši, saj sovražno naravnani starši lahko pri otroku vzpodbujajo negativen odnos do šole, kar ima negativne učinke tudi na razred (Ayers in Gray, 2002, str. 13).

Iz naše analize je razvidno, da se učenci pri obeh predmetih opredeljujejo, da mora biti učitelj dober pri spodbujanju k aktivnemu sodelovanju, podajanje snovi naj bi bilo zanimiv in ustvarjalno, da lahko vzbudi učenčev pozornost in zanimanje ter da v njem vzbudi interes, hkrati pa jih mora učitelj znati spodbujati k razpravi. Po mnenju učencev naj bi učitelj znal biti odločni spodbujavalec, motivator in obenem mora poznati pomen povezovanja učencev ter poznati pomen sodelovanja v razredu in imeti sodelovalne veščine.

5. Kako učenci na splošno ocenjujejo razredno klimo?

Hipoteza 6: *Učenci ocenjujejo razredno klimo pri pouku slovenščine in likovni umetnosti kot zelo ugodno.*

Tabela 9: *Ocena učencev glede razredne klime pri pouku slovenščine in likovni umetnosti*

| Kakšna je po vašem mnenju razredna klima pri pouku posameznega predmeta? | | | | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------------|
| | <i>zelo neugodna in neugodna</i> | <i>niti neugodna niti ugodna</i> | <i>ugodna in zelo ugodna</i> | Skupaj |
| Slovenščina | 21 16 % | 25 19 % | 84 65 % | 130 100 % |
| Likovna umetnost | 18 12 % | 23 18 % | 89 68 % | 130 100 % |

Iz tabele 9 je razvidno, da anketirani učenci ocenjujejo, da je razredna klima pri pouku slovenščine (zelo) ugodna (65 %) in pri pouku likovne umetnosti prav tako (68 %). Glede na odgovore lahko sklepamo, da se večina vprašanih pri pouku slovenščine in likovne umetnosti dobro počutijo in tako lahko tudi našo hipotezo potrdimo.

Ugodna razredna klima je pomemben dejavnik, kako se učenci počutijo v razredu. Kot navajata Peklaj in Pečjak (2015, str. 19) je »socialna vključenost učenca eden od pomembnih varovalnih dejavnikov pred učnimi težavami«. Razredna klima je močno odvisna od učiteljevega odnosa do dela, zmožnosti ustvarjanja pogojev za delo v razredu, predvsem pa je tesno povezana z načinom učiteljevega vodenja razreda. Kakšna klima bo v razredu, je pomemben dejavnik za učenčev počutje in učni uspeh. Zato mora učitelj znati ustvariti spodbudne psihosocialne odnose, ki bodo tako učencem kot njemu doprinesli k ugodni razredni klimi. Kako dobro se počutijo učenci v razredu, v veliki meri vpliva na njihovo vključenost in obratno. Torej, bolj ugodna je klima v razredu, bolj poteka vključevanje. Vključenost pa se odraža v vedenju, čustvih in zavzetosti (Rutar Ilc, 2017). Kot povzema avtorica, je klima socialno-psihološki in organizacijski pojem in se nanaša na sobivanje, sodelovanje in sodoživljanje v razredu. Z doživljanjem odnosov, zadovoljstva pa se meri kakovost razredne klime (prav tam, str. 4). V naši raziskavi se je pokazalo, da večina vprašanih meni, da je razredna klima pri pouku slovenščine (65 %) in likovne umetnosti (68 %) (zelo) ugodna. Zaključimo lahko, da se večina učencev pri obeh predmetih počutijo dobro. Ob tem se mora učitelj zavedati, da razred ni zgolj prostor, kjer se odvija učenje v ožjem pomenu besede, ampak je predvsem prostor socialnega učenja, vzgoje in oblikovanja samopodobe, zato je pomembno, kakšni so donosi med učenci znotraj razred in kakšen odnos ima učitelj z učenci. Učitelju je potem takem v izziv ustvarjati pogoje, v katerih se bodo učenci počutili sprejeto in spodbudno, saj to vpliva na več dejavnikov, kot so učni dosežki učencev, pozitivne oblike vedenja in na učenčeva čustva. Ustvarjati ugodno razredno klimo je nujno za povečanje motivacije učencev za učenje in njihovo doživljanje šole na sploh (prav tam, str. 4).

Tudi Peklaj in Pečjak (2015, str. 18) navajata, da so pozitivni odnosi z vrstniki povezani in se kažejo v dobrem počutju učencev v šoli, v višji samozavesti učencev, v višjem vrednotenju prosocialnih oblik vedenja in v boljšem učnem dosežku. V raziskavi, v kateri so sodelovali avtorji Magajna, Pečjak, Čaćinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Kavkler in Tancing iz leta 2008 (v Peklaj in Pečjak, 2015) ugotavljajo, da socialna vključenost deluje kot pomemben varovalni dejavnik, obenem pa učenci z učnimi težavami kot drugo najpomembnejše področje prepoznavajo lastno učinkovitost (kompetentnost) v socialnih spretnostih. Z vidika staršev pa se je v isti raziskavi pokazalo, da je sposobnost navezovanja stikov z drugimi in dobrega razumevanja z deležniki v šoli, najmočnejše področje za uspešno socialno vključenost in posledično za uspešno spoprijemanje z učnimi težavami (prav tam, str. 19).

Vzpostavljane ugodne razredne klime je ključno, če želimo, da bodo učenci v razred prihajali zadovoljni, da se bodo počutili varne, in da bomo kot učitelji lahko spodbujali učence k aktivnemu sodelovanju ter s tem v njih vzbujali interes zanimanje za učno vsebino.

6. Kakšno je mnenje učencev glede njihovega odnosa do predmeta?

Hipoteza 7: Mnenje učencev glede njihovega odnosa do predmeta pri pouku slovenščine je, da k pouku zelo radi hodijo in pri tem z zanimanjem sodelujejo.

Hipoteza 8: Mnenje učencev glede njihovega odnosa do predmeta pri likovnem pouku je, da učenci k pouku zelo radi hodijo in pri tem z zanimanjem sodelujejo.

Tabela 10: Ocena odnosa učencev do predmeta pri predmetu – slovenščina in likovna umetnost

| Prosim, da v tabeli oceniš svoj odnos do posameznega predmeta? | | | | | |
|---|--|--|--|---|--------------|
| | <i>K pouku zelo rad hodim in z zanimanjem sodelujem.</i> | <i>K pouku rad hodim, a ne sodelujem z zanimanjem/aktivno.</i> | <i>K pouku ne hodim rad, a vseeno sodelujem, da mi čas hitreje mine.</i> | <i>K pouku sploh ne hodim rad in tudi ne sodelujem.</i> | Skupaj |
| Slovenščina | 40 31 % | 35 27 % | 44 34 % | 11 8 % | 130 100 % |
| Likovna umetnost | 55 42 % | 38 29 % | 23 18 % | 14 11 % | 130 100 % |

Iz tabele 10 je razvidno, kako anketirani ocenjujejo svoj odnos do predmeta slovenščine in likovne umetnosti. 34 % vprašanih ocenjuje, da k pouku slovenščine ne hodijo radi, a vseeno sodelujejo, da jim čas hitreje mine. 31 % k pouku slovenščine zelo radi hodijo in z zanimanjem sodelujejo, 27 % pa k pouku radi hodijo, a ne sodelujejo z zanimanjem oz. aktivno. Navedeno bi lahko povezali s pomenom predmeta slovenščine, ki je v učenčevih očeh kot eden glavnih predmetov, medtem ko je pristop do predmeta likovna umetnost nekoliko drugačen. 42 % vprašanih ocenjuje, da k pouku zelo radi hodijo in z zanimanjem sodelujejo. Slednje lahko pripisujemo naravi predmeta, pri katerem gre za ustvarjanje in so učenci pri tem bolj sproščeni,

učitelj večkrat dopušča razpravo ipd. 29 % pa jih ocenjuje, da k pouku likovne umetnosti radi hodijo, a ne sodelujejo z zanimanjem oz. aktivno.

V sklopu pouka likovne umetnosti (Tacol 2003, str. 30–32) naj bi učitelj učno pripravo napisal v dveh delih; v prvem kot »glava priprave« in v drugem »potek učne ure« po učnih korakih, od uvodnega prek osrednjega do sklepnega dela. Likovni problem, ki ga učitelj zasnuje naj bi znal izrabiti izkušnje učencev iz njihovega neposrednega življenjskega okolja ali situacij, ki v učencih vzbudijo domišljijo. Ob spoznavanju likovnih pojmov mora učence usmerjati k povezavi (transferju) pojmov posameznega likovnega področja, likovnih pojmov različnih likovnih področij in/ali likovnih pojmov in pojmov z drugih predmetnih področij. Torej pomembno je, da učitelj likovni problem zasnuje celostno, »da učenci ob doživljanju razumevanju in reševanju emocionalno, socialno in estetsko razvijajo, urijo ročne spretnosti in usvajajo likovne pojme skladno s starostno stopnjo« (prav tam, str. 31). Če učitelji uspe prilagoditi zahtevnost likovnega problema, ki ga morajo učenci likovno ali besedno rešiti, pri čemer učitelj zahtevnost prilagaja starostni stopnji učencev, jih spodbuja k sodelovanju in problemske značilnosti uskladi z možnostmi reševanja (prav tam, str. 32), se bodo učenci pri pouku počutili ugodno.

7. Ali se učenci razlikujejo v oceni, kakšen je njihov odnos do posameznega predmeta, glede na to, kakšna razredna klima je vzpostavljena?

Hipoteza 9: Učenci se v oceni, kakšen je njihov odnos do predmeta slovenščine, glede na to, kakšna je vzpostavljena razredna klima pomembno ne razlikujejo.

Pri pouku slovenščine:

$$2\hat{I} = 40,313 (\alpha = 0,000; g = 5)$$

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa je statistično pomembna. Sprejmemo našo hipotezo, s katero smo dokazali, da so vsi odgovori v osnovni množici enako pogosti. Tudi v osnovni množici učenci ocenjujejo njihov odnos do predmeta glede na to, kakšna klima je v razredu.

Tabela 11: Ocena odnosa do predmeta glede na vzpostavljeno razredno klimo – slovenščina

| Ocena odnosa do predmeta slovenščine | Razredna klima pri pouku slovenščine | | | Skupaj |
|--|--------------------------------------|-----------------------|---------------|--------|
| | (zelo) neugodna | ni neugodna ni ugodna | (zelo) ugodna | |
| <i>K pouku zelo rad hodim in z zanimanjem sodelujem.</i> | 2 | 2 | 36 | 40 |
| | 5 % | 5 % | 90 % | 100 % |
| <i>K pouku rad hodim, a ne sodelujem z zanimanjem/aktivno.</i> | 3 | 8 | 24 | 35 |
| | 9 % | 23 % | 68 % | 100 % |
| <i>K pouku ne hodim rad, a vseeno sodelujem, da mi čas hitreje mine.</i> | 11 | 13 | 20 | 44 |
| | 25 % | 30 % | 45 % | 100 % |
| <i>K pouku sploh ne hodim rad in tudi ne sodelujem.</i> | 5 | 2 | 4 | 11 |
| | 45 % | 18 % | 36 % | 100 % |
| Skupaj | 21 | 25 | 84 | 130 |
| | 16 % | 19 % | 65 % | 100 % |

Iz tabele 11 lahko razberemo, da tisti učenci, ki ocenjujejo razredno klimo kot (zelo) ugodno, k pouku slovenščine *zelo radi hodijo in z zanimanjem sodelujejo* (90 %). 45 % vprašanih pa je takšnih, ki razredno klimo pri pouku slovenščine ocenjujejo kot (zelo) neugodno in hkrati *k pouku ne hodijo radi in tudi ne sodelujejo*.

Pri pouku likovne umetnosti:

Hipoteza 10: *Učenci se v oceni, kakšen je njihov odnos do predmeta likovna umetnost, glede na to, kakšna je vzpostavljena razredna klima pomembno ne razlikujejo.*

$$2\hat{I} = 73,166 (\alpha = 0,000; g = 4)$$

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa je statistično pomembna. Sprejmemo našo hipotezo, s katero smo dokazali, da so vsi odgovori v osnovni množici enako pogosti. Tudi v osnovni množici učenci ocenjujejo njihov odnos do predmeta glede na to, kakšna klima je v razredu.

Tabela 12: Ocena odnosa do predmeta glede na vzpostavljeno razredno klimo – likovna umetnost

| Ocena odnosa do predmeta likovna umetnost | Razredna klima pri pouku likovne umetnosti | | | Skupaj |
|--|--|-----------------------------|-------------------|-------------|
| | (zelo) neugodna | ni(n) neugodna ni(n) ugodna | (zelo) ugodna | |
| <i>K pouku zelo rad hodim in z zanimanjem sodelujem.</i> | 3 6 % | 5 9 % | 47 85 % | 55 100 % |
| <i>K pouku rad hodim, a ne sodelujem z zanimanjem/aktivno.</i> | 3 8 % | 5 16 % | 29 76 % | 37 100 % |
| <i>K pouku ne hodim rad, a vseeno sodelujem, da mi čas hitreje mine.</i> | 5 22 % | 10 43 % | 8 35 % | 23 100 % |
| <i>K pouku sploh ne hodim rad in tudi ne sodelujem.</i> | 7 51 % | 2 14 % | 5 35 % | 14 100 % |
| Skupaj | 18 | 23 | 89 | 130 |
| | 16 % | 19 % | 65 % | 100 % |

Iz tabele 12 pa razberemo, da tisti učenci, ki ocenjujejo razredno klimo kot (zelo) ugodno, k pouku likovne umetnosti *zelo radi hodijo in z zanimanjem sodelujejo* (85 %). 51 % vprašanih tistih, ki razredno klimo pri pouku likovni umetnosti ocenjujejo kot (zelo) neugodno, hkrati *k pouku ne hodijo radi in tudi ne sodelujejo*.

Pri obeh predmetih se je izkazalo, da razredna klima pomembno vpliva na oceno odnosa do posameznega predmeta. Odnosi so kompleksna stvar. Ustvarjajo se v nas in so pomembni dejavnik pri našem počutju.

Vsak učitelj naj bi imel osebno vizijo, obvladati mora metode in postopke poučevanja in naj bi se zavzemal za uveljavljanje temeljnih vrednot, v učencu mora prebujati radovednost, spodbujati intelektualnost in razvijati samostojnost. Učitelj je tisti, vodja, ki naj bi ustvarjal pogoje, v katerih bodo vsi učenci lahko razvijali svoje potenciale. Učitelji imajo tako pri svojem delu odločilno vlogo pri oblikovanju in razvijanju odnosa do učenja (pozitivnega in negativnega). Potem takem lahko zaključimo, da učitelj arhitekt razredne klime in medosebnih odnosov. Imeti mora širok nabor strokovnih in specifičnih znanj, biti kompetenten na področju socialnih veščin (sposobnosti za razvijanje lastnih sodelovalnih veščin ter znati ustvarjati in spodbujati učence k socialnih interakcijam, ki jim bodo dale pozitivne izkušnje). Tudi v

raziskavi Peklaj s sod. (2009 v Peklaj in Pečjak, 2015, str. 19) je bilo ugotovljeno, da »socialno želeno vedenje visoko pozitivno napoveduje učno uspešnost pri slovenščini«. Prav tako je bilo v raziskavi L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig (prav tam, str. 19) ugotovljeno, da so učenci z učnimi težavami preko socialne vključenosti bolj socialno prilagodljivi, torej, da so relativno dobro vključeni v oddelčno skupnost, saj jih sošolci pogosto spodbujajo in podpirajo. Zato je tako za razrednika kot tudi druge učitelje pomembno dejstvo, da je socialna vključenost učencev eden pomembnejših varovalnih dejavnikov pred (morebitnimi) učnimi težavami (prav tam, str. 19).

Ugotavljamo, da večina vprašanih svoj odnos do predmeta ocenjuje na podlagi razredne klime, kar pomeni, da sta dejavnika povezana. 90 % vprašanih, ki ocenjujejo razredno klimo kot (zelo) ugodno, k pouku slovenščine radi hodijo in z zanimanjem sodelujejo, medtem ko je pri pouku likovne umetnosti kar 85 % takšnih. Obenem pa se kaže povezanost med spremenljivkama tudi v negativni ocene razredne klime, saj kar 45 % in 51 % tistih, ki razredno klimo ocenjujejo kot (zelo) neugodno, k pouku ne hodijo radi in pri pouku ne sodelujejo. Argument več, da bi se morali učitelji usmeriti najprej k ustvarjanju varnih pogojev za dobre psihosocialne odnose, ugodno razredno klimo in se osebno in poslovno razvijati, da postanejo kompetentni vodje.

4. ZAKLJUČEK

»Za uresničevanje vloge bodočih učiteljev, ki naj bi vplivalo na celostni razvoj učenčeve osebnosti, je treba zagotoviti, da bo njihovo usposabljanje temeljilo na štirih stebrih izobraževanja.« (Delors, Učenje, skriti zaklad 1996, str. 13)

Našo raziskovalno nalogo smo si zadali precej široko, kar se je izkazalo proti zaključku empiričnega dela. V teoretičnem delu smo pripravili teoretično podlago za raziskovalni del naloge, v katerem smo ugotavljali, kaj učence zaključnih razredov (tj. 8. in 9. razred) osnovne šole motivira za sodelovanje pri pouku. Zanimalo nas je tudi, kaj v učenčevih očeh dela učitelja kompetentnega kot ustvarjalca razrednih pogojev, klime ter medosebnih odnosov. V tem kontekstu smo morali v teoretičnem delu raziskati oz. pregledati veliko dejavnikov, ki vplivajo na učiteljevo vodenje razreda in (so)ustvarjanje kvalitetnih medosebnih odnosov. Zato smo v prvem delu naloge raziskali pomen kvalitetnega vodenja razreda, kaj vse sestavlja učiteljevo kompetentnost kot del učiteljevega profesionalnega in osebnostnega razvoja. V nadaljevanju se dotikamo nekaterih pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na aktivno sodelovanje v razredu, tj. učna motivacija, na katero bistveno vplivajo odnosi, predvsem individualistični, bolj tekmovalni ali pa sodelovalni. Največ pozitivnih vplivov na učno motivacijo in s tem na dosežke vseh kaže sodelovalno vzdušje, še zlasti pa razne oblike organiziranega sodelovalnega učenja (Marentič-Požarnik, 2003). Avtorica (prav tam) med vire notranje motivacije šteje radovednost, interes za določeno področje, težnjo po uresničevanju svojih potencialov, ustvarjanju in obvladovanju nekega področja znanja ali spretnosti. In prav to smo v nalogi tudi raziskovali in ugotovili, da učence za aktivno sodelovanje pri pouku najbolj motivira dobra ocena, kar bi lahko pripisali zunanji motivaciji. Tudi dobri odnosi z učiteljem in s sošolci so bili med najpogostejšimi odgovori. Graditev dobrih, kvalitetnih odnosov pa je dolg proces, predvsem pa mora biti učitelj ne le strokoven, temveč predvsem kompetenten. V sklopu te definicije smo se opirali na kompetentnost, kot najpomembnejšo lastnost posameznika za kakovostno opravljeno delo, saj poleg strokovnosti, pridobljenega znanja, vključuje tudi osebnostne lastnosti, čustveno stabilnost, pridobljene vrednote in stališča, kot dela Človeka.

Glede na to, da je delo učitelja, kot vodje razreda, vezano na delo z ljudmi, kar posameznika notranje bogati in napolni, hkrati pa ga (lahko) tudi obremenjuje. Kopičenje raznih stresnih situacij pripelje do porušenega ravnovesja ali celo do izgorelosti, zato morajo učitelji skrbeti za

svoj ne le poklicni, temveč tudi osebnostni razvoj. Vse to vpliva na samospoštovanje in samopodobo učitelja in lahko zavira osebnostno rast. Na prvem mestu je zato učiteljeva ozaveščenost sebe. Pomeni, da se zaveda sebe kot svobodnega bitja, ki se sam odloča in za svoje odločitve sprejema odgovornost. Zato smo se v prvem delu naloge dotaknili tudi osebnostnega razvoja učitelja v kontekstu profesionalnega razvoja.

Še predno pa sploh lahko govorimo o učiteljevi kompetentnosti, moramo najprej razčistiti, kaj pomeni dobro, kvalitetno ali učinkovito vodenje razred. Kaj pomeni, da učitelj dobro vodi razred? Skozi analizo ugotavljamo, da je učinkovito vodenje razreda tisto, ob katerem se učenci počutijo varno, imajo občutek sprejetosti, slišnosti, se uporablja odprta in spoštljiva komunikacija (tako med učiteljem in učencem, kot med učenci), so učencem jasna učiteljeva pričakovanja idr. Kvalitetno vodenje razreda je pogojeno z ustvarjanjem dobre razredne klime, ki nastane z dobrimi medosebnimi odnosi. Učitelj naj zato najprej ustvari pogoje, v katerih bo možno (so)ustvarjati takšno razredno klimo, v kateri se bodo učenci počutili varne, slišane, sprejete, spoštljive ipd. V naši raziskavi se je pokazalo, da učenci za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov najbolj pričakujejo učiteljevo poštenost, spodbujanje vseh učencev, da učitelj vse učence enako sprejema in da je pripravljen pomagati vsakemu. Tudi Marzano idr. ter Bluestein (v Rutar Ilc 2019, str. 12–13) navajajo, na kaj mora biti učitelj pozoren, da skrbi za dobro razredno klimo: skrb za varnost, orientacijo, potrditev in sprejetost; negovanje spoštljive, spodbudne in odprte komunikacije; dajanje podpore in pozitivna pričakovanja; sprejemanje različnosti; skrb za posebne potrebe, individualizacija, personalizacija; skrb za pravičnost; upravljanje konfliktov; skrb za psihofizično blagostanje. Širok spekter učiteljevih sposobnosti za učinkovito vodenje razreda, postavlja ob bok analize prav učiteljev profesionalni razvoj, saj se je potrebno zavedati, da le-tega ne dobimo skozi »le« študijski proces, temveč je za profesionalni razvoj potrebno skrbeti celotno obdobje aktivnega delovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Tudi tu ugotavljamo, da je pomembno ne rutinsko delovanje, temveč kontinuirano nadaljnje usposabljanje na različnih področjih (tako na področju psiholoških ved, kot tudi pedagoških, socioloških, v nekaterih izkušnjah tudi nekaj (u)pravnega znanja je potrebno) ter predvsem sledenje novostim in razvoju pedagoške stroke. Za vse to je seveda potreben čas. Neupravičeno bi bilo pričakovati, da je učitelj začetnik usposobljen na vseh področjih, ko pa nima izkušenj. Zato je pomembno razumevanje in podpora šole (predvsem vodstva), da svoje zaposlene spodbuja v smeri sodelovanja in medgeneracijskega povezovanja. Tudi analiza rezultatov anketiranja je pokazala, da učenci zaznavajo in se zavedajo pomena osebnostnega razvoja, saj navajajo, da jim je pri učitelju najbolj pomembna poštenost, enakost

obravnavanje (ne glede na njihov status v razredu), jih spodbuja in je empatičen. Vse to pa nakazuje na učiteljeve osebne lastnosti, ki jih razvija tekom življenja.

Ugotavljamo, da je razredna klima tesno povezana z medosebnimi odnosi. Učitelj naj bi potem takem bil »arhitekt«, ki načrtuje in ustvarja kvalitetne medosebne odnose v razredu, kot pomemben dejavnik za ustvarjanje dobre razredne klime. Dejstvo je, da ima učitelj na nekatere dejavnike vpliv (organizacija dela, postopki, načini in metode dela, ki jih uporablja pri pouku, spodbujanje oz. aktivnost učencev, način komunikacije ipd.), na druge nekoliko manj (odnosi, konflikti, položaj učencev, družinske razmere) (Rutar Ilc, 2019). Anketirani učenci so menili, da naj bi učitelj za vzpostavljanje kakovostnih medosebnih odnosov imel predvsem dobro zgrajeno osebnost, da je čustveno stabilen, je empatičen in ima čut za moralne vrednote.

Za učitelja je pomembno, da zmore ustvariti pogojev, v katerih se bodo učenci dobro počutili. Mrgole in Mrgole (2014, str. 119) zapišeta »*Navdušenje za sodelovanje se rodi prek stika in kakovosti odnosa.*« in prav to je eden izmed pogojev, ki naj bi ga učitelj ustvaril. Anketirane smo v naši raziskavi vprašali za mnenje o načinu učiteljeva dela v razredu; kaj vpliva na (lažje in hitrejše) razumevanje učne vsebine pri posameznem predmetu. Večina vprašanih meni, da (pri slovenščini) učitelj razloži snov, jo prikaže s praktičnimi primeri, ali kombinacija obojega, učiteljeva spodbuda za aktivno sodelovanje ter delo v parih in/ali skupinah. Nekoliko se vrstni red spremenljivk spremeni pri pouku likovne umetnosti (op. nekoliko bolj so v ospredju način dela prikaz učne vsebine s slikami, fotografijami ipd., kar je bilo pričakovano glede na naravo predmeta).

V nadaljevanju naloge smo se tako v empiričnem kot teoretičnem delu naloge dotaknili motivacije, kot ključni motivator za doseganje ciljev. Pomembno je bilo ugotoviti, katera vrsta motivacije ima večjo vlogo za kakovostnejše (so)delovanje pri pouku. Tako v teoretičnem delu opredelimo več vrst motivacije (notranja, zunanja, storilnostna, učna motivacija), kjer ugotavljamo, da je smotrno znati uporabljati vse vrste ali jih kombinirati glede na učno vsebino (učitelj ustvari situacijo na način, da v učencih vzbudi interes, zanimanje (notranja motivacija) ali z načinom dela (v parih, skupinah) ustvari bolj tekmovalno klimo z nagradami (zunanja motivacija), lastnosti posameznega razreda (učitelj mora poznati svoje učence), predvsem pa svoje pedagoško delo, da se na pouk pripravi z jasnimi cilji, pričakovanji, ustreznim pristopom, iskanjem stika z učenci, komunikacijo ipd. Zaželeno je, da učitelj med poukom zna spodbuditi tako notranjo kot zunanjo motivacijo. Storilnostna motivacija zahteva kar nekaj znanja in

spretnosti od učitelja, saj pri tem učence spodbuja k dosežkom, mu daje merila za kvaliteto dosežkov in mu hkrati pušča dovolj samostojnosti za preizkušanje lastnih sil, pri čemer uporablja pohvalo (Marentič-Požarnik, 2003). Tudi v naši raziskavi se je pokazalo, da je učiteljeva pohvala zelo pomembna pri oceni, kako aktivno učenci sodelujejo pri pouku.

Glede na našo raziskavo ugotavljamo, da naj bo učitelj najprej Človek. Učenci to zelo cenijo in spoštujejo. Učiteljeva strokovnost je zgolj en kamenček v mozaiku kompetentnosti in profesionalnega razvoja. Učenci so pokazali, da so »le« otroci, mladostniki, na začetku svojega življenja, ki v pomembnem družbeno-socialnem okolju potrebujejo ne zgolj učitelja, temveč predvsem učitelja z zgrajenim vrednostnim sistemom in moralnimi načeli ter osebnostjo, ki posameznega pedagoškega delavca dela Človeka.

5. LITERATURA IN VIRI

1. Ayers, H., Gray, F. (2002). Vodenje razreda. Priročnik za učitelje [v osnovni in srednji šoli]: [za učinkovito delo v vzgoji in izobraževanju]. Ljubljana: Educy.
2. Ažman, T. (2012). Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Brečko, D. (1998). Kako se odrasli spreminjamo. Radovljica: Didakta.
4. Černe, B. (1999). Izpopolnjevanje učiteljev za nove potrebe: diplomska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko in andragogiko.
5. Delors, J. (1996). Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
6. Kovač Šebart M. (2002). Samopodobe šole (Konceptualizacija devetletke). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Filozofska fakulteta.
7. Krajnc A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Ljubljana: Delavska enotnost.
8. Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. *Sodobna pedagogika* (Posebna številka: Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji). Let. 55 (121), str. 76–88. Ljubljana.
9. Lucariello, J. M. (2016). Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrteca do srednje šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti.
10. Marentič - Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
11. Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, let. 51/117, št. 1, str. 186–197.
12. Mrgole, A. in Mrgole, L. (2014). Izštekani najstniki in starši, ki štekajo. Trzin: Vežal.
13. Nemet, L. (2004). Samopodoba in učna motivacija učencev. Ljubljana: diplomsko delo.
14. Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
15. Peklaj, C., Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
16. Pšunder, M. (2011). Vodenje razreda. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
17. Pšunder, M. in Dečman Dobrnjič, O. (2010). Alternativni vzgojni ukrepi med teorijo, zakonodajo in prakso. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

18. Rutar Ilc, Z. (2019). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V: Zakaj vključujoča šola, 3. zvezek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
19. Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno 9. 12. 2022 iz: <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=kompetenten>.
20. Tacol, T. (2003). Likovno izražanje: didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Debora.
21. Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
22. Vesel, J. (2005). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. V: Rupnik Vec, T., (ur.). Uporaba debatnih tehnik pri pouku (str. 62–78). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
23. Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.
24. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. Pridobljeno 8. 12. 2022 iz:
25. <https://esvetovanje.ess.gov.si/KajZnam/KajSoKompetence/>.

PRILOGE

PRILOGA 1: ANKETNI VPRAŠALNIK

Spoštovane učenke in učenci,

pred vami je vprašalnik o vašem mnenju glede učiteljeve usposobljenosti, o vaših medosebnih odnosih ter o pomenu vodenja razreda.

Prvi del vprašalnika se navezuje na vašo motivacijo za sodelovanje pri pouku in na medosebne odnose v razredu.

V drugem delu vprašalnika pa boste podali mnenje glede razumevanja učne vsebine, učiteljevega vodenja razreda, razredne klime in vašega odnosa do predmeta. Vsa vprašanja v drugem delu vprašalnika se navezujejo na dva predmeta, in sicer na slovenščino in likovno umetnost. Zato vas naprošam, da se pri odgovarjanju spomnite na navedena predmeta.

Prosim vas, da si vzamete nekaj minut za odgovore, ki bodo pripomogli k razumevanju in izboljšanju delovanja, sodelovanja in povezanosti med učenci in učitelji.

Podatki bodo uporabljeni zgolj za raziskovalne namene.

Rezultati ankete bodo uporabljeni anonimno!

V vprašalniku se uporablja splošna spolna slovnična oblika.

1. RAZRED:

- a) 8. razred
- b) 9. razred

2. SPOL:

- a) M
- b) Ž

3. Kaj vas najbolj motivira za aktivno sodelovanje pri pouku? Ocenite izbrana področja po pomembnosti. (*ustrezno obkrožite na lestvici od 1 do 5, pri čemer pomeni:*

- 1 – zelo nepomembno,*
- 2 – nepomembno,*
- 3 – niti nepomembno niti pomembno,*
- 4 – pomembno,*
- 5 – zelo pomembno.)*

| | <i>1</i> <i>zelo</i> <i>nepomembno</i> | <i>2</i> <i>nepomembno</i> | <i>3</i> <i>niti</i> <i>nepomembno</i> <i>niti pomembno</i> | <i>4</i> <i>pomembno</i> | <i>5</i> <i>zelo</i> <i>pomembno</i> |
|-----------------------------|--|-------------------------------|--|-----------------------------|--|
| Učiteljeva pohvala | | | | | |
| Učiteljeva graja | | | | | |
| Malo nalog | | | | | |
| Učiteljeva odgovornost | | | | | |
| Občutek pripadnosti razredu | | | | | |
| Dobra ocena | | | | | |
| Dobri odnosi s sošolci | | | | | |
| Dobri odnosi z učiteljem | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Samostojnost pri opravljanju nalog | | | | | |
| Učiteljevo spodbujanje med opravljanjem nalog | | | | | |
| Učiteljevo spodbujanje k učenju | | | | | |
| Pomoč svetovalne delavke pri učenju. | | | | | |
| (frontalna) razlaga snovi | | | | | |
| Delo v paru | | | | | |
| Delo v skupini | | | | | |

4. Kaj po tvojem mnenju učitelj potrebuje za vzpostavljanje **kakovostnih medosebnih odnosov** z učenci v razredu? *Ustrezno označi na lestvici od 1 do 5, pri čemer pomeni:*

- 1- se popolnoma ne strinjam
- 2- se ne strinjam
- 3- niti se ne strinjam niti se strinjam
- 4- se strinjam
- 5- popolnoma se strinjam

| Učiteljevo vedenje | | | | | | |
|--------------------|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1 | Učitelj je vsak dan nasmejan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Učitelj ne vpije na učence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Učitelj sprejema vse učence enako. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 4 | Učitelj je do vseh učencev pošten. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Učitelj spodbuja vsakega učenca. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Učitelj pohvali učenca za opravljeno delo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Učitelj spodbudi učenca k boljši izvedbi naloge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Učitelj učence pozdravi tudi izven učilnice. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Učitelj lahko učenca opomni/opozori tudi na hodniku šole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Učitelj je človek in je lahko tudi slabe volje, a se zna o tem pogovoriti z učenci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Učitelj je pripravljen pomagati vsakemu učencu ne glede na priljubljenost v razredu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Učitelj nudi učencem tudi čustveno oporo in je pri tem razumevajoč. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. Kaj po tvojem mnenju najbolj vpliva na (lažje in hitrejše) razumevanje učne vsebine posameznega predmeta? (ustrezno obkrožite na lestvici od 1 do 5, pri čemer pomeni:

- 1 – sploh ne vpliva,
 2 – ne vpliva,
 3 – niti ne vpliva niti vpliva,
 4 – vpliva,
 5 – zelo vpliva.)

| | <i>slovenščina</i> | | | | | <i>Likovna umetnost</i> | | | | |
|--|--------------------|---|---|---|---|-------------------------|---|---|---|---|
| Učitelj razloži snov. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj snov prikaže s praktičnimi primeri. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj razloži snov in jo prikaže na praktičnih primerih. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj spodbuja vse učence, da aktivno sodelujejo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|
| Učitelj nas razdeli v skupine in znotraj skupine rešujemo naloge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj nas razdeli v pare, znotraj para rešujemo naloge/primere. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj uporablja različne metode in jih prilagaja glede na vsebino snovi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj za razlago snovi uporablja brainstorming (viharjenje možganov). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj za razlago snovi uporablja delo s slikami, zemljevidi, fotografijami. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj za razlago snovi uporablja steno z listki. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj za razlago snovi uporablja opazovanje, zaznavanje in občutenje pojavov v prostoru. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6. Kako po vašem mnenju učitelj posameznega predmeta vodi razred? Ustrezno obkroži na lestvici od 1 do 5, pri čemer pomeni:

1 - se popolnoma ne strinjam

2 - se ne strinjam

3 - niti se ne strinjam niti se strinjam

4 - se strinjam

5 - popolnoma se strinjam

| | <i>slovenščina</i> | | | | | | <i>Likovna umetnost</i> | | | | |
|--|--------------------|---|---|---|---|--|-------------------------|---|---|---|---|
| Učitelj je med poukom izredno prijazen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj med poukom dopušča razpravo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj razlaga snov in med tem ne dovoli vprašanj in komentarjev. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj na zanimiv in ustvarjalen način razlaga snov. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj mora pogosto razred umiriti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|
| Učitelj se med poukom veliko giba po razredu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj nas spodbuja k sodelovanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učenci se med poukom sprehajajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učenci med poukom aktivno sodelujejo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**7. Kakšna je po vašem mnenju razredna klima pri pouku posameznega predmeta:
(ustrezno označi s X)**

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
|------------------|----------------------|-----------------|--------------------------------------|---------------|--------------------|
| | <i>Zelo neugodna</i> | <i>Neugodna</i> | <i>Niti neugodna niti ugodna</i> | <i>Ugodna</i> | <i>Zelo ugodna</i> |
| SLOVENŠČINA | | | | | |
| LIKOVNA UMETNOST | | | | | |

8. Prosim, da v tabeli oceniš svoj odnos do posameznega predmeta?

| | K pouku zelo rad hodim in z zanimanjem sodelujem. | K pouku rad hodim, a ne sodelujem z zanimanjem/aktivno. | K pouku ne hodim rad, a vseeno sodelujem, da mi čas hitreje mine. | K pouku sploh ne hodim rad in tudi ne sodelujem. |
|------------------|---|---|---|--|
| SLOVENŠČINA | | | | |
| LIKOVNA UMETNOST | | | | |

Za odgovore se vam iskreno zahvaljujem!

