

UNIVERZA V LJUBLJANI
EKONOMSKA FAKULTETA

MAGISTRSKO DELO

**VPLIV RAVNANJA Z UČITELJI NA KAKOVOST NJIHOVEGA DELA
NA SREDNJIH EKONOMSKIH ŠOLAH**

Ljubljana, september 2004

BRANKA LIKON

IZJAVA

Študentka *Branka Likon* izjavljam, da sem avtorica tega magistrskega dela, ki sem ga napisala pod mentorstvom *dr. Bogdana Lipičnika* in skladno s 1. odstavkom 21. člena Zakona o avtorskih in sorodnih pravicah dovolim objavo magistrskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

V Ljubljani, september 2004

Podpis _____

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
1.1	Opredelitev problema	1
1.2	Namen in cilji dela	2
1.3	Metodološki pristop in struktura magistrskega dela	3
2	RAVNANJE Z UČITELJI IN DEJAVNIKI, KI GA OPREDELJUJEJO	5
2.1	Opredelitev ravnanja z učitelji	5
2.2	Modeli ravnanja z ljudmi pri delu	6
2.2.1	Čisti strokovni modeli ravnanja z ljudmi pri delu	6
2.2.2	Slovenski modeli ravnanja z ljudmi pri delu	7
2.3	Dejavniki, ki opredeljujejo ravnanje z učitelji	9
2.3.1	Dejavniki uspešnih modelov ravnanja z ljudmi pri delu	9
2.3.2	Dejavniki ravnanja z učitelji, ki vplivajo na kakovost dela	10
2.3.2.1	Sodelovanje pri oblikovanju vizije in soodločanje	12
2.3.2.2	Individualna obravnava posameznika	14
2.3.2.3	Sodelovanje in dobri medsebojni odnosi	15
2.3.2.4	Komuniciranje in informiranje	16
2.3.2.5	Usmerjanje osebnega razvoja	17
2.3.2.6	Nagrajevanje in plače	19
3	KAKOVOST V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU	21
3.1	Kakovost v vzgoji in izobraževanju in kakovostna šola	21
3.2	Kakovost učiteljevega dela	25
3.2.1	Opredelitev kakovosti učiteljevega dela	25
3.2.2	Standardi kakovostnega učiteljevega dela	27
3.2.3	Zadovoljstvo uporabnikov storitev	29
3.2.4	Dejavniki, ki opredeljujejo kakovost učiteljevega dela	31
3.2.4.1	Kakovost procesa učenja in poučevanja	32
3.2.4.2	Uporaba sodobne tehnologije in didaktičnih pripomočkov	33
3.2.4.3	Medsebojni odnosi učitelj učenci	35
3.2.4.4	Dosežki učencev	36

4	RAZISKAVA O VPLIVU RAVNANJA Z UČITELJI NA KAKOVOST NJIHOVEGA DELA NA SLOVENSKIH SREDNJIH EKONOMSKIH ŠOLAH	37
4.1	Opredelitev problema in namena raziskave	37
4.2	Raziskovalne hipoteze	38
4.3	Metodologija	39
4.3.1	Postopek raziskave in anketni vprašalnik	39
4.3.2	Opis vzorca učiteljev in zbiranje podatkov	40
4.3.3	Opis odvisnih spremenljivk	40
4.3.4	Opis neodvisnih spremenljivk	41
4.3.5	Statistična obdelava	42
4.4	Opis ravnanja z učitelji na slovenskih srednjih ekonomskih šolah	43
4.4.1	Sodelovanje pri oblikovanju vizije in soodločanje	43
4.4.2	Individualna obravnava posameznika	45
4.4.3	Sodelovanje in dobri medsebojni odnosi	46
4.4.4	Komuniciranje in informiranje	48
4.4.5	Usmerjanje osebnega razvoja	50
4.4.6	Nagrajevanje in plače	51
4.5	Vpliv ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela	53
4.5.1	Soodločanje in kakovost učiteljevega dela	53
4.5.1.1	Soodločanje učiteljev in kakovost pouka	53
4.5.1.2	Soodločanje učiteljev in uporaba tehnologije in didaktičnih pripomočkov	55
4.5.2	Individualna obravnava posameznika in kakovost pouka	55
4.5.3	Sodelovanje med učitelji in kakovost pouka	57
4.5.3.1	Sodelovanje med učitelji in kakovost pouka	57
4.5.3.2	Spodbujanje sodelovanja učiteljev in kakovost pouka	58
4.5.4	Komuniciranje in informiranje	59
4.5.5	Osebni razvoj	63
4.5.6	Nagrajevanje in plače	67
4.5.6.1	Pokrivanje dodatnih materialnih stroškov in kakovost pouka	67
4.5.6.2	Pohvala uspešnega dela in kakovost pouka	68
4.5.6.3	Razdeljevanje sredstev za uspešnost in kakovost pouka	69
5	PREDLOGI ZA SPREMEMBE RAVNANJA Z UČITELJI	69
6	SKLEPI IN PRIPOROČILA	72
7	LITERATURA	75
8	VIRI	81
9	SEZNAM OKRAJŠAV IN SIMBOLOV	83

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Sodelovanje učiteljev pri oblikovanju vizije in načrtovanju	44
Preglednica 2: Soodločanje učiteljev.....	45
Preglednica 3: Individualna obravnava posameznika	46
Preglednica 4: Sodelovanje učiteljev na šoli	46
Preglednica 5: Ocene kakovosti sodelovanja	47
Preglednica 6: Sodelovanje z zunanjimi institucijami.....	47
Preglednica 7: Uporaba oblik komuniciranja	48
Preglednica 8: Zadovoljstvo s komuniciranjem	49
Preglednica 9: Komuniciranje o kakovosti dela.....	49
Preglednica 10: Povratna informacija.....	50
Preglednica 11: Usmerjanje osebnega razvoja.....	50
Preglednica 12: Hospitiranje učiteljev	51
Preglednica 13: Nagrajevanje	52
Preglednica 14: Način razdeljevanja sredstev	52
Preglednica 15: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in možnosti soodločanja o organizaciji dela	54
Preglednica 16: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, pri katerih ugotavljajo potrebe in načrtujejo razvoj kariere, in pri učiteljih, pri katerih se to ne počne.....	56
Preglednica 17: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih s katerimi se načrtuje dosežke, in pri učiteljih s katerimi se ne načrtuje dosežkov	56
Preglednica 18: Povezanost med sodelovanjem učiteljev in uporabo dejavnikov kakovostnega pouka.	58
Preglednica 19: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki jih vodstvo spodbuja k sodelovanju in učiteljih, ki jih k sodelovanju ne spodbujajo.....	59
Preglednica 20: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki so seznanjeni z opredelitvijo kakovostnega dela, in učiteljih, ki s tem niso seznanjeni	60

Preglednica 21: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki so seznanjeni s kakovostjo opravljenega dela, in učiteljih, ki s tem niso seznanjeni	61
Preglednica 22: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki so seznanjeni z ugotovitvami hospitacij, in učiteljih, ki s tem niso seznanjeni.....	62
Preglednica 23: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in izražanja visokih pričakovanj	63
Preglednica 24: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in spodbujanja učiteljev	64
Preglednica 25: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in upoštevanja želja učiteljev za strokovno izobraževanje	66
Preglednica 26: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki so ob večanju kakovosti pouka nagrajeni s pokrivanjem dodatnih materialnih stroškov, in učiteljih, ki niso nagrajeni.....	67
Preglednica 27: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in pohvale uspešnega dela	68

KAZALO SLIK

Slika 1: Dejavniki ravnanja z učitelji.	12
Slika 2: Dejavniki kakovostnega učiteljevega dela.....	32
Slika 3: Vplivanje na kakovost učiteljevega dela.....	70

1 UVOD

1.1 Opredelitev problema

Nenehne in hitre spremembe na vseh področjih zahtevajo tudi spreminjanje dela. Danes organizacije ne potrebujejo več ljudi s specifičnimi znanji in spretnostmi, temveč ustvarjalne in prilagodljive ljudi, ljudi ki svoje spretnosti lahko prilagodijo spreminjajočim se zahtevam dela. Poleg tega je pomembno timsko delo in pripravljenost na vseživljenjsko učenje. Razvoj želenih lastnosti naj bi se začel že v osnovni in srednji šoli. Za doseganje teh ciljev in zagotavljanje razvoja zmožnosti učencev in dijakov pa je potrebno nenehno spreminjati in izboljševati način učenja in poučevanja. Namen vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli je, da se omogoča pridobivanje formalne izobrazbe, poleg tega pa tudi zagotavlja osnovo za učenje. Zato je pomembno, da se učence in dijake pripravi na samostojno učenje.

Z večanjem avtonomije šol je potrebno večati tudi prizadevanja za zagotavljanje kakovosti storitev, predvsem osrednje storitve šole, to je vzgojno-izobraževalnega procesa. Vodstva šol se zavedajo, da je kakovosten vzgojno-izobraževalni proces v veliki meri odvisen od učiteljevega dela. Ni pa povsem jasen vpliv *ravnanja z učitelji*¹ na kakovost njihovega dela. Na podlagi opazovanja v praksi se ugotavlja, da se na slovenskih srednjih ekonomskih šolah uporabljajo različni načini ravnanja z učitelji. Vodstva nekaterih šol so se omejila na izbor učiteljev in zagotavljanje njihovega napredovanja. Druga pa so začela uporabljati tudi druge dejavnike ravnanja z ljudmi pri delu, kot so: individualna obravnava, usmerjanje osebnega razvoja, ustrezno nagrajevanje in podobno.

Kot posebna težava se pojavlja opredelitev kakovostnega učiteljevega dela. Pri tej se izhaja iz opredelitve kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kakovost v vzgoji in izobraževanju je sicer težko opredeliti, zajema pa dva elementa: zadovoljstvo uporabnika in merjenje po standardih (Trnavčevič, 2000, str. 12). Opredeljeni standardi pogosto vključujejo samo dosežene rezultate. Vendar je potrebno upoštevati, da je številne rezultate težko ali nemogoče meriti in da na rezultate vplivajo tudi številni dejavniki, na katere učitelji in šola nimajo vpliva (Middlewood, Cardno, 2001, str. 1-14). Pri določanju standardov je zato potrebno upoštevati učiteljevo delo in njegova prizadevanja za dosežke učencev v najširšem smislu.

¹ *Ravnanje z učitelji je termin za ravnanje z večino zaposlenih v šolah. Vsebinsko zajema ravnanje z učitelji in njihovimi zmožnostmi. V literaturi, ki obravnava področje ravnanja z zaposlenimi, so uporabljeni pojmi: ravnanje s človeškimi viri, management kadrovskih virov, management človeških virov in ravnanje z ljudmi pri delu. Pri citiranju domačih avtorjev je navedena izvirna terminologija. Izraz Human Resource Management je preveden kot ravnanje z ljudmi pri delu.*

Kakovostno delo učitelja je tisto delo, ki učencem omogoči, da se naučijo čim več. Učitelj si mora prizadevati, da ustvari čim boljše pogoje za učenje. Pri ugotavljanju kakovosti je nujno: presojanje procesa učenja in poučevanja ob presoji rezultatov, upoštevanje omejitev za doseganje kakovosti (okolščin, v katerih delujejo učitelji in dijaki) ter ustrezno usposabljanje in izpopolnjevanje učiteljev za doseganje kakovosti (Šteh Kure, 2000, str. 25). Opredelitev standardov in dejavnikov za ugotavljanje zadovoljstva uporabnikov naj izhaja iz celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa in naj ne temelji samo na rezultatih. V slovenskih srednjih šolah ne obstaja natančna opredelitev dejavnikov kakovostnega dela učitelja.

Vsaka organizacija oblikuje svoj model ravnanja z ljudmi pri delu, da bi zagotovila kvalitetno delo (Lipičnik, 1998, str. 42). Tudi v šolah bo potrebno vse več pozornosti posvetiti prizadevanjem za razvijanje *zmožnosti učiteljev*² in zagotavljanju čim večje uporabe teh zmožnosti. Vodstva šol se zavedajo pomena ravnanja z učitelji, vendar so njihova prizadevanja za večanje uporabljanja zmožnosti učiteljev šele na začetku. Ustrezno ravnanje z učitelji lahko spodbuja njihovo samoiniciativnost, ustvarjalnost in prilagodljivost ter pripravljenost na vseživljensko učenje. Šele potem se lahko pričakuje razvoj takšnih lastnosti tudi pri učencih. Vodstvo šole si morajo prizadevati oblikovati model ravnanja z učitelji, ki bo učitelje spodbujal k kakovostnemu delu.

Na podlagi študija literature in dobrih praks je potrebno preučiti dejavnike ravnanja z učitelji in opredeliti tiste dejavnike, ki vplivajo na kakovost učiteljevega dela. Potrebno je podrobneje opredeliti dejavnike kakovostnega učiteljevega dela in določiti tiste dejavnike, na katere so drugi vplivi, na primer predznanje *učencev in dijakov*³ ter njihove sposobnosti, minimalni. Dobro pa bi bilo poiskati povezanost med uporabo različnih dejavnikov ravnanja z učitelji in kakovostjo njihovega dela.

1.2 Namen in cilji dela

Namen dela je s pomočjo strokovne literature, izkušenj iz prakse in raziskave proučiti ravnanje z učitelji v slovenskih srednjih ekonomskih šolah. Magistrsko delo se osredotoča ***na ugotavljanje možnosti za vplivanje na večanje kakovosti učiteljevega dela.***

² Človek ima številne zmožnosti znanje, sposobnosti, različne spretnosti in druge. Najpomembnejše človeške zmožnosti so: znanje, sposobnosti in motivacija (Lipičnik, 1998, str. 27).

³ Učenec je, kdor se uči, se poučuje v osnovni ali srednji šoli. Dijak je učenec srednje šole (SSKJ, str. 1441 in 138). V vseh splošnih opredelitvah se uporablja pojem učenci za udeležence izobraževanja v osnovni in srednji šoli. Pri predstavitvi raziskave pa je uporabljen pojem dijak.

Cilji magistrskega dela so:

- opredeliti dejavnike ravnanja z učitelji, ki spodbujajo kakovostno delo, ter ugotoviti, kateri od teh dejavnikov so pomembni za učitelje;
- ugotoviti, ali se posamezni dejavniki ravnanja z učitelji uporabljajo v proučevanih šolah;
- opredeliti dejavnike, s katerimi merimo kakovost učiteljevega dela, ter ugotoviti, kako pogosto so prisotni;
- ugotoviti, ali način ravnanja z učitelji vpliva na kakovost njihovega dela;
- odkriti povezave med posameznimi dejavniki ravnanja z učitelji in dejavniki kakovostnega učiteljevega dela;
- nakazati možnosti sprememb ravnanja z učitelji za doseganje večanja kakovosti učiteljevega dela.

1.3 Metodološki pristop in struktura magistrskega dela

V magistrskem delu je uporabljena teoretična metoda in raziskava. Na osnovi literature sta proučena pojava ravnanje z učitelji in kakovost učiteljevega dela. Literatura, ki obravnava povezanost ravnanja z učitelji s kakovostjo njihovega dela, je omejena, zato je tudi uporabljena v manjšem obsegu. V drugem delu so na osnovi teoretičnih spoznanj in izkušenj iz prakse oblikovane predpostavke. Na podlagi rezultatov izvedene raziskave se predpostavke preverja.

Pri izvedbi raziskave so uporabljeni primarni podatki o ravnanju z učitelji v srednjih ekonomskih šolah in o kakovosti njihovega dela. Podatki so zbrani z anketnim vprašalnikom. Vprašalnik vsebuje vprašanja zaprtega tipa. Vključuje vprašanja s področja ravnanja z učitelji in vprašanja s področja kakovosti učiteljevega dela. Osnova za sestavljanje vprašalnika so bili že oblikovani vprašalniki s področja ravnanja z učitelji iz knjige Modro oko, ki je namenjena samoevalvaciji šol (Pluško et. al, 2001, str. 5–144). Pri raziskovanju kakovosti učiteljevega dela pa se izhaja iz vprašalnika o kakovosti procesa učenja in poučevanja (Šteh Kure, 2000, priloga 1). Za pokrivanje celotnih področij je v magistrskem delu oblikovan nov vprašalnik, ki je prilagojen in dopolnjen.

Področje ravnanja z učitelji je razdeljeno na šest sklopov: oblikovanje vizije in soodločanje, individualna obravnava, sodelovanje, komuniciranje in informiranje, usmerjanje osebnega razvoja ter nagrajevanje in plače. Področje kakovosti učiteljevega dela obsega kakovost pouka (procesa učenja in poučevanja), uporabo tehnologije in didaktičnih pripomočkov, medsebojne odnose med učitelji in dijaki ter dosežke dijakov.

Podatki so statistično obdelani. Uporabljeni so osnovna statistična analiza ter korelacijska analiza in primerjava aritmetičnih sredin. Pri neodvisnih spremenljivkah so predstavljene povprečne ocene o pogostosti pojavljanja posameznih aktivnosti ravnanja z ljudmi pri delu in standardni odkloni. Prikazano je stanje po mnenju učiteljev predmeta ekonomija.

V drugem poglavju je opredeljeno *ravnanje z ljudmi pri delu*. Predstavljene so glavne značilnosti tega pristopa pri spodbujanju razvijanja in uporabljanja zmožnosti zaposlenih. Poudarjen je pomen ravnanja z učitelji v šolah. Sledi opredelitev dejavnikov, ki vplivajo na želene aktivnosti učiteljev in bi jih šole morale upoštevati pri oblikovanju svojih modelov ravnanja z učitelji. Na podlagi opredelitve sestavnih delov modelov ravnanja z ljudmi pri delu in povzetka dobrih praks ravnanja z ljudmi pri delu so opredeljeni izhodiščni dejavniki ravnanja z učitelji. Predstavljeno je, kako posamezni dejavniki ravnanja z učitelji spodbujajo uporabo zmožnosti učiteljev ter njihov vpliv na rezultate in kakovost dela. Pri opredeljevanju vpliva dejavnikov ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela so upoštevane ugotovitve domačih in tujih avtorjev ter izkušnje iz prakse. Ravnanje z ljudmi pri delu se proučuje tudi posredno s proučevanjem delovnega zadovoljstva. Zato so najprej povzete dosedanje raziskave o delovnem zadovoljstvu in šele potem so določeni dejavniki ravnanja z učitelji, ki bodo upoštevani v raziskavi.

Tretje poglavje zajema opredelitev kakovosti v vzgoji in izobraževanju ter opredelitev *kakovosti učiteljevega dela*. Povzete so ugotovitve avtorjev o pojmovni nedorečenosti kakovosti v izobraževanju. Izpostavljeni so: nujnost presojanja rezultatov in procesa poučevanja in učenja, pomembnost upoštevanja omejitev za doseganje kakovosti in nujnost ustreznega usposabljanja in izpopolnjevanja učiteljev za doseganje kakovosti. Pri opredelitvi dejavnikov, ki opredeljujejo kakovost učiteljevega dela, so navedeni standardi, ki so jih določile različne organizacije, pa tudi področja, ki so pomembna za zadovoljstvo staršev in učencev. Na podlagi analize izsledkov domačih in tujih avtorjev so opredeljena tista področja kakovosti učiteljevega dela, na katera najmanj vplivajo drugi dejavniki in nanje predvidoma najbolj vpliva način ravnanja z učitelji.

V četrtem poglavju je predstavljena *raziskava o vplivu ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela* na slovenskih srednjih ekonomskih šolah. V prvem delu je opisano ravnanje z učitelji. Predstavljena je uporaba posameznih dejavnikov ravnanja z učitelji, ki so: sodelovanje pri oblikovanju vizije in soodločanje; individualna obravnava posameznika; sodelovanje in medsebojni odnosi; komuniciranje in informiranje ter nagrajevanje in plače. Drugi del pa prikazuje analizo povezav med uporabo posameznih dejavnikov ravnanja z učitelji in uporabo dejavnikov kakovostnega dela učiteljev.

Peto poglavje povzema glavne ugotovitve raziskave. Prikazuje dejavnike, ki vplivajo na kakovost učiteljevega dela. V tem poglavju se uporabi analizo rezultatov raziskave kot osnovo za oblikovanje predlogov za spremembe v načinu ravnanja z učitelji, s katerimi se lahko doseže večjo kakovost njihovega dela.

2 RAVNANJE Z UČITELJI IN DEJAVNIKI, KI GA OPREDELJUJEJO

2.1 Opredelitev ravnanja z učitelji

Organizacije se razlikujejo tudi po načinih ravnanja z ljudmi pri delu. Pri tem so lahko ljudje obravnavani kot viri, in z njimi ravnajo kot z vsemi drugimi viri. Vendar ljudje niso nespremenljiva celota, ampak imajo različne zmožnosti, ki se s primernim ravnanjem lahko še razvijajo, in se jim dodaja tudi nove zmožnosti. Posebej pomembne zmožnosti so: znanje, sposobnosti in motivacija (Lipičnik, 1998, str. 28). Za organizacije tako postaja vse pomembnejše obravnavanje človeških zmožnosti kot virov, ki se lahko spreminjajo. Zato si prizadevajo, da bi ljudje svoje zmožnosti nenehno razvijali in lahko uporabljali vedno več zmožnosti.

"Ravnanje s človeškimi viri je strateško usmerjena dejavnost nosilcev ravnanja s človeškimi viri, ki jo sestavljajo medsebojno usklajene aktivnosti pridobivanja in večanja človeških zmožnosti ter spodbujanja njihove uporabe, tako da v skladu z opredeljenim namenom podjetja dosežejo čim boljše rezultate." (Zupan, 1999, str. 26).

Ravnanje z ljudmi pri delu vključuje delovanje na področjih: pridobivanje in selekcija, uvajanje, usposabljanje in razvoj, motiviranje in spremljanje dela, ocenjevanje in nagrajevanje, organizacija dela, odpuščanje in odnosi s sindikati. Opredeljena so številna področja ravnanja z ljudmi pri delu, toda na vsakem področju je potrebno delovati v skladu s cilji organizacije (Goss, 1996, str. 14). Na vsakem področju je mogoče uporabiti različne metode in tudi področja je možno na različne načine povezati v celoto.

Več avtorjev opozarja na pomembnost ravnanja z ljudmi pri delu v šolah. Ravnatelji si morajo zagotoviti nabor formalnih in neformalnih pravil in standardov, znotraj katerih bo osebje delovalo po svojih najboljših zmožnostih ter tako največ prispevalo k celotnemu delovanju šole (Seifert, 1996, str. 5). Uspeh izobraževalnih organizacij temelji na kvaliteti, pripadnosti in uspešnosti ljudi, ki delajo zanje poudarjata tudi Middlewood in Lumby (1998, str. 5). Uspeh šole je odvisen predvsem od ljudi, zato

je pri pospeševanju procesa učenja in poučevanja potrebno posvetiti pozornost uporabi in razvoju zmožnosti ljudi (Jones, Walters, 1994, str. 6).

Cilj ravnanja z ljudmi pri delu je, da v skladu z opredeljenim namenom šole dosežejo čim boljše rezultate. Namen vzgoje in izobraževanja je opredeljen v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/96 in dopolnitve) in v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995, str. 49, 71 in 164). Med cilji so navedeni omogočanje pridobivanja izobrazbe, omogočanje razvoja posameznika in razvoja zmožnosti, omogočanje vseživljenjskega izobraževanja ter razvoj odgovornosti. Za doseg te ciljev je bistven sam proces učenja. Za kakovosten proces učenja je pomembna kakovost dela učitelja. V podjetjih ravnanje z ljudmi pri delu vpliva na konkurenčnost in uspešnost. Tudi v šolah je slabša uspešnost učiteljev rezultat slabega ravnanja z njimi v preteklosti (Fidler, Atton, 1999, str. 11). Tudi Fullan in Hargreaves (2000, str. 42) ugotavljata, da učitelje in njihove osebnosti oblikuje mnogo dejavnikov, vendar je najpomembnejše, kako z njimi ravna ravnatelj in šola.

Ravnanje z ljudmi pri delu v šolah vključuje ravnanje z učitelji in ravnanje z nepedagoškim osebjem. Ravnanje na nekaterih področjih je podobno, vendar obstajajo zaradi posebnosti dela in različnih zakonskih možnosti tudi številne razlike. V nadaljevanju je obravnavano ravnanje z učitelji. Ravnanje z učitelji je opredeljeno kot usmerjena dejavnost ravnatelja in vodstva šole, ki jo sestavljajo medsebojno usklajene aktivnosti pridobivanja in večanja človeških zmožnosti ter spodbujanja njihove uporabe, tako da v skladu z opredeljenim namenom šole dosežejo čim boljše rezultate.

2.2 Modeli ravnanja z ljudmi pri delu

Številni avtorji so preučevali načine ravnanja z ljudmi pri delu in so pri tem odkrili različne modele. Model pomeni predstavljivost realnosti z namenom, da kompleksne probleme zmanjšamo na manjše število spremenljivk, ki jih je mogoče obvladovati in jih analitiki lahko študirajo in uporabljajo (Lipičnik, 2000, str. 63).

2.2.1 Čisti strokovni modeli ravnanja z ljudmi pri delu

Iz pestrih načinov ravnanja z ljudmi pri delu, ki se pojavljajo v praksi, so izluščili čiste modele. V nadaljevanju so predstavljene značilnosti šestih modelov ravnanja z ljudmi pri delu (Lipičnik, 1998, str. 29).

Za administrativni model je značilno vodenje evidenc, vzdrževanje poročil, podatkov in dokumentov o posameznikih. Izraba človeških zmožnosti je pasivna oblika. Veliko je pravil in predpisanih rutinskih nalog. Pomembno je zbiranje podatkov o delavcih.

V legalnem modelu je ravnanje z ljudmi zakonsko določeno. Ravnanje z ljudmi je omejeno na izvajanje pravil s področja delovnopravne zakonodaje.

Za finančni model je pomembno, koliko človeške zmožnosti stanejo. Pomembnejši stroški so zavarovanje, in sicer zdravstveno, pokojninsko in življenjsko zavarovanje. Naloga pri delu z ljudmi je poiskati ustrezne človeške zmožnosti, ki stanejo najmanj.

V vodstvenem modelu je ravnanje z ljudmi osredotočeno na vodenje in vodje. Model se je razvijal v dve smeri. V prvi naj bi tisti, ki se ukvarjajo s človeškimi zmožnostmi, razumeli probleme dela in produktivnosti in naj bi izvajalskim vodjem svetovali, kako naj rešujejo probleme. V drugi različici imajo izvršni vodje pooblastila za delo z ljudmi, in kadrovske službe jim poskušajo privzgojiti potrebno znanje.

Osrednja ideja humanističnega modela je, da morajo tisti, ki se ukvarjajo s človeškimi potenciali, razvijati in vzgajati človeške vrednote in zmožnosti glede na organizacijo. Posebne strokovne službe so usmerjene v posameznike in jim pomagajo, da ti maksimalno razvijejo svoje zmožnosti in kariero. Rast organizacij naj bi temeljila na osnovi izobraževanja in razvoja njihovih kadrov.

Po vedenjsko-spoznavnem modelu želijo tisti, ki se ukvarjajo s človeškimi zmožnostmi, vključiti in izkoristiti vsa spoznanja in izsledke znanosti, ki se ukvarjajo z ljudmi (psihologije, sociologije, ...). Pri tem jih vodi osnovno izhodišče, da je mogoče tovrstne izsledke uporabiti v povsem praktične namene.

Malo je verjetno, da bodo v prihodnosti prevladovali samo modeli ene vrste, pač pa bodo situacije narekovale izbiro enega ali kombiniranje modelov (Lipičnik, 2000, str. 69). Izhajati bo potrebno iz tega, kaj in kako bomo delali, ter na osnovi tega oblikovati ustrezen specifičen model.

2.2.2 Slovenski modeli ravnanja z ljudmi pri delu

Raziskava Zupanove o obstoju posebnih modelov ravnanja z ljudmi pri delu v slovenskih podjetjih je pokazala, da lahko opredelimo pet različnih modelov (Zupan, 1999, str. 165-168).

Za model administrativne učinkovitosti ugotavlja, da si prizadeva samo za zniževanje bolniških izostankov. V kadrovskih službah prevladujejo administrativni kadri in administrativne naloge, tako da je strateška usmerjenost nalog majhna.

Pri participativnem modelu je značilen razmeroma velik vpliv zaposlenih v procesu odločanja o kadrovskih zadevah. Pri strokovnih metodah je poudarek na informiranju zaposlenih.

V navideznem strateškem modelu je neskladje med pomembnostjo kadrovika pri odločanju in njegovo vlogo pri odločanju o kadrovskih zadevah na eni strani ter zelo skromno strokovno aktivnostjo na drugi strani. Vodja kadrovske službe je vključen v vrhnji management in je podrejen neposredno glavnemu direktorju. Pri odločanju imajo veliko vlogo zaposleni, kar lahko vodi v prevladovanje njihovih interesov nad poslovnimi interesi. Za ta model je značilno pomanjkanje strokovnih aktivnosti pri delu z ljudmi.

Za model strokovne podpore vodjem je značilno, da o kadrovskih zadevah odloča vodja ob podpori kadrovika, glavni direktor se ne vključuje. Med strokovnimi metodami je najbolj poudarjeno načrtovanje karier. V kadrovskih službah je zaposlenih precej strokovnjakov.

Za model k posamezniku usmerjenega ravnanja s človeškimi viri so značilni: decentralizirano odločanje, strateška usmeritev in uporaba strokovnih metod. Strokovne metode so usmerjene k posamezniku: uvajanje na delovno mesto, načrtovanje karier, letni razgovori in povezava plačila z individualno uspešnostjo. Ni pa povezav plačila s timsko uspešnostjo, oziroma z uspešnostjo podjetja.

Ravnanje s človeškimi viri se je v nekaterih slovenskih podjetjih do določene mere uveljavilo kot model izvajanja kadrovske funkcije (Zupan, 1999, str. 172). Ravnanje s človeškimi viri se pojavlja predvsem v podjetjih, ki so mednarodno usmerjena, ki zasledujejo strategijo rasti in gradijo konkurenčnost na inovativnosti in znanju. Raziskava pa ni potrdila povezav med ravnanjem s človeškimi viri in deležem stroškov dela v celotnih stroških ter večje uveljavljenosti inovativnih modelov v primeru večjega deleža zaposlenih z najmanj višjo izobrazbo.

V šolah so ljudje pomemben dejavnik za zagotavljanje kakovosti in visok delež zaposlenih ima visoko izobrazbo. Nejasno je, kakšen model ravnanja z ljudmi pri delu se je uveljavil v šolah. Nejasna je tudi povezava med ravnanjem z učitelji in kakovostjo njihovega dela.

2.3 Dejavniki, ki opredeljujejo ravnanje z učitelji

2.3.1 Dejavniki uspešnih modelov ravnanja z ljudmi pri delu

Vsaka organizacija sestavlja svoj model ravnanja z ljudmi z namenom zagotavljanja kvalitetnega dela. Pri izgradnji uspešnega modela ravnanja z ljudmi pri delu je potrebno upoštevati številne dejavnike: predvidevanje sprememb v prihodnosti, pridobivanje uspešnih ljudi, razvoj ljudi z namenom, da dosežejo visoko uspešnost, model plač, ki spodbuja ljudi h koristnemu vedenju za organizacijo, vzdrževanje odkritih in uspešnih odnosov managerjev z ljudmi, spreminjanje organizacijske kulture z razvojem skupne vizije in krepitvijo odnosov med ljudmi ter sodelovanje managerjev za ravnanje z ljudmi pri delu v spremembah organizacije (Lipičnik, 1998, str. 42). Za uspešne organizacije v prihodnosti bo značilno: hitrejše in boljše odzivanje na inovacije in spremembe ter organizacijske rešitve, ki zagotavljajo zadovoljstvo zaposlenih in njihovo uspešnost pri delu, individualna orientiranost in upoštevanje vsakega zaposlenega kot človeka ter ponudba programov, ki izboljšajo delovno zadovoljstvo in moralo vsakega posameznika, usmerjenost k sodelovanju zaposlenih, oblikovanje uspešnih timov, enakopravno obravnavanje ljudi in usmerjenost h kakovosti in zadovoljstvu strank (Lipičnik, 1998, str. 44).

Na podlagi proučevanja najboljših praks ravnanja s človeškimi viri se ugotavlja, da so pomembna področja: varnost zaposlitve; selektivno zaposlovanje novih sodelavcev; samovodeni timi in decentralizacija odločanja; razmeroma visoke plače, ki so v veliki meri odvisne od uspešnosti; obsežno usposabljanje; zmanjševanje statusnih razlik; obsežno komuniciranje in sistem zagotavljanja uspešnosti (Zupan, 1999, str. 51-57).

Informacije o ravnanju z ljudmi pri delu lahko povzamemo po raziskavah, ki proučujejo vpliv tega ravnanja na zadovoljstvo zaposlenih. Zaposleni v Sloveniji izražajo določeno stopnjo nezadovoljstva z delom, ki ga opravljajo. Zadovoljni so z dobrimi sodelavci, s stabilnim dohodkom in z zanimivim delom, nezadovoljni pa so s priznanjem za dobro opravljeno delo, plačilom po dosežkih in dodatnim pokojninskim zavarovanjem (Lipičnik, Zupan, 1997, str. 509). Podobne so tudi ugotovitve raziskave Pogačnika (2000, str. 105-114), ki ugotavlja, da so zaposleni v Sloveniji zadovoljni z odnosi s sodelavci in s stalnostjo zaposlitve. Najbolj nezadovoljni pa so z možnostjo napredovanja in s plačo, z možnostmi soodločanja pri delu in poslovanju ter z možnostjo strokovnega razvoja in z ugledom dela.

Motivacijske dejavnike se po Herzbergu razdeli na higienike in motivatorje (Lipičnik, 1998, str. 168). S higieniki je mogoče povzročati predvsem zadovoljstvo, ki bo odstranilo odvečne napetosti in usmerilo človekovo aktivnost v delo. Z motivatorji pa

je mogoče izzvati odzive ali aktivnosti pri posamezniku. Herzberg opozarja, da skoraj noben dejavnik ni samo higienik ali samo motivator. Higieniki so predvsem varnost, status, odnos do podrejenih, osebno življenje in odnos do sodelavcev. Dejavniki, ki so bolj higieniki kot motivatorji, so: politika podjetja, nadzor, odnos do vodje, delovne razmere in plače. Dejavniki, ki so v večji meri motivatorji, so: razvoj, napredovanje, odgovornost, samostojnost, pozornost in dosežek. Raziskave v Sloveniji so pokazale, da so zaposleni bolj zadovoljni z dejavniki, ki so higieniki, in nezadovoljni z dejavniki, ki so motivatorji.

2.3.2 Dejavniki ravnanja z učitelji, ki vplivajo na kakovost dela

Pri določitvi dejavnikov ravnanja z učitelji, ki vplivajo na rezultate in kakovost dela, bodo upoštevane ugotovitve tujih in domačih avtorjev. Poudarjajo, da je pri ravnanju z učitelji potrebno zagotoviti vpliv na večanje uporabe zmožnosti učiteljev. Navedene bodo tudi nekatere ugotovitve raziskav o zadovoljstvu učiteljev s posameznimi dejavniki ravnanja z ljudmi pri delu.

Dejavniki, ki motivirajo učitelje, so: priznanje njihovih dosežkov in talentov, klima v šoli, odnosi med ravnateljem in učitelji, posebno pa različne vrste in oblike prepoznavanja rezultatov (Evans, 1998, str. 45). V delo je potrebno vgraditi čim več prvin motiviranja z dosežki, kot so: osebna odgovornost, sodelovanje pri izbiri kratkoročnih ciljev, zmerni cilji ter jasna in takojšnja povratna informacija o rezultatih posameznika (Everard, Morris, 1996, str. 53). Pozornost je potrebno posvetiti tudi problemu nizkega samovrednotenja učiteljev (Lojk, 1997, str. 132).

Ravnateljeva vloga je zagotavljanje pogojev, ki omogočajo in spodbujajo učenje. Vodenje, ki spodbuja posameznikovo in skupno učenje, se imenuje transformacijsko vodenje. Transformacijsko vodenje ima naslednje značilnosti: oblikovanje vizije šole (skupaj s sodelavci); spodbujanje sprejemanja skupnih ciljev (sodelovanje in soodločanje); visoka ravnateljeva pričakovanja (zahteva strokovnost in visoko kakovost dela, spodbuja k ustvarjalnosti, uvajanju novih sodobnih metod in oblik poučevanja); vodenje z zgledom (spodbuja izobraževanje, sodelovanje ...); nudenje individualne podpore sodelavcem v njihovem strokovnem razvoju (materialni pogoji in moralna podpora); zagotavljanje intelektualne spodbude; gradnja ustvarjalne kulture; ter oblikovanje organizacijskih struktur, ki omogočajo soodločanje, kot so timsko delo, izmenjava izkušenj, kolegialne hospitacije (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1998, str. 80-86).

Pred določitvijo dejavnikov ravnanja z učitelji, ki bodo upoštevani v raziskavi, so povzete dosedanje raziskave o zadovoljstvu pri delu. Uporabne informacije o

ravnanju z ljudmi pri delu lahko dobimo posredno preko vplivov tega ravnanja na zadovoljstvo pri delu. Rezultati raziskave v enajstih slovenskih osnovnih šolah kažejo, da so učitelji nezadovoljni s priznanjem in povratnimi informacijami, precej nizko je tudi zadovoljstvo z napredovanjem. Na tretje mesto svojega nezadovoljstva uvrščajo uspešnost pri delu (Erčulj, 1998, str. 24). Na osnovi rezultatov se ugotavlja, da imajo vodje še veliko možnosti za obogatitev dela sodelavcev. Ravnatelji bi morali razvijati timsko delo, svetovati in razviti mehanizme za povratne informacije.

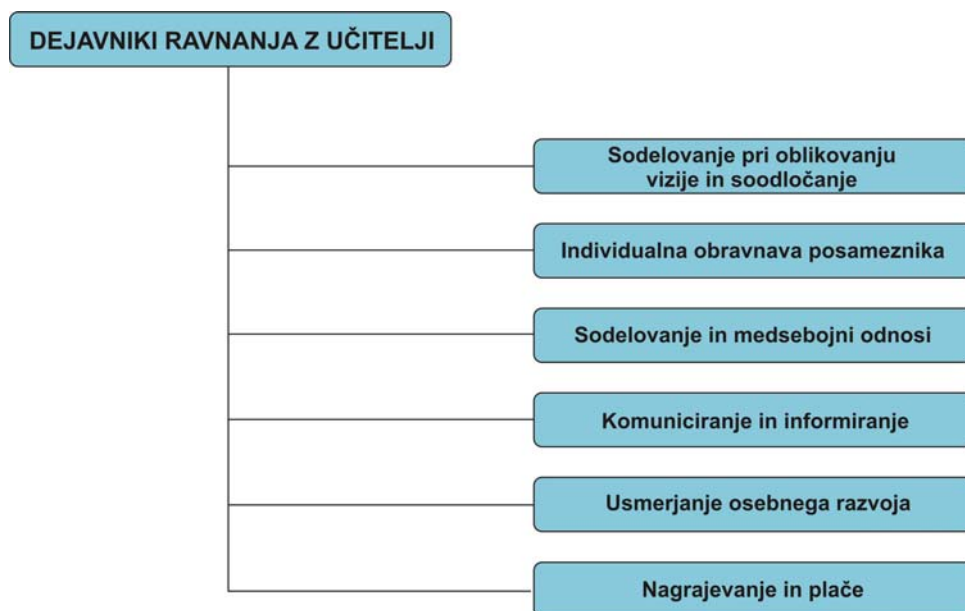
Na podlagi anketiranja ravnateljev je mogoče izslediti zanimive nasprotne ugotovitve. Več kot tri četrtine ravnateljev namreč meni, da učiteljem dajejo povratne informacije o njihovem delu. Ugotavlja se tudi, da ravnatelji poskušajo vplivati na motivacijo učiteljev z uporabo zunanjih motivacijskih dejavnikov (na primer: dodatek k plači, pohvala, spodbujanje ustvarjalnosti), medtem ko ravnatelje same motivirajo notranji motivacijski dejavniki (Berdajs, 1996, str. 78-81).

Najpomembnejši dejavniki, ki spodbujajo učitelje h kakovostnemu delu, so: plača in pokrivanje stroškov dodatnega dela, fizični delovni pogoji, upoštevanje potreb pri izdelavi urnika, šolska kultura in klima, strokovni napredek in rast ter priznanje. Vodstva šol premalo uporabljajo sodelovanje pri vodenju, delitev odgovornosti in priznanje (Resman, 1994a, str. 213-226).

Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji. Ferjan (1996, str. 106-107) ugotavlja, da je na nivoju konkretne šole potrebno zagotoviti različen status učiteljev znotraj organizacije. Kazalci statusa pa so: plača in različni dodatki k osnovni plači, opremljenost učilnice z didaktičnimi pripomočki, vpliv na izdelavo urnika, omogočanje dodatnega izobraževanja, vpliv pri snovanju specifičnih ciljev, delegiranje pooblastil v okviru zakonskih možnosti, sodelovanje pri raznih projektih, promoviranje izobraževalne ustanove preko osebne promocije učiteljev. Status posameznih učiteljev je odvisen od prizadevanj za doseg uspeha.

V magistrskem delu so opredeljeni najpomembnejši dejavniki ravnanja z učitelji, s katerimi se lahko vpliva na kakovost njihovega dela. Dejavniki ravnanja z učitelji so določeni na podlagi študija teoretičnih izhodišč in izkušenj iz prakse, in so: sodelovanje pri oblikovanju vizije in soodločanje; individualna obravnava posameznika; sodelovanje in dobri medsebojni odnosi; komuniciranje in informiranje; usmerjanje osebnega razvoja ter nagrajevanje in plače (Slika 1, na str. 12).

Slika 1: Dejavniki ravnanja z učitelji



Vir: Lasten

Na podlagi intervjujev z učitelji je bilo ugotovljeno, da so ti dejavniki zanje pomembni, med tri najpomembnejše pa so uvrstili: osebni razvoj, soodločanje in komuniciranje (Likon, 2003). Ravno pri teh treh dejavnikih so najmanj zadovoljni s trenutnimi razmerami. Ugotoviti bi bilo potrebno, ali vodstva šol vključujejo naštetе dejavnike v svoje modele ravnanja učitelji. Poleg tega je nejasno, kateri dejavniki vplivajo na kakovost dela učiteljev. Nejasno je tudi, na katera področja učiteljevega dela vpliva ravnanje z učitelji.

2.3.2.1 Sodelovanje pri oblikovanju vizije in soodločanje

Organizacije vodi k odličnosti in dolgoročnemu uspehu privlačna in dosegljiva vizija, ki je široko sprejeta (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 2000, str. 58). Glavna naloga vodij je določanje smeri. Transformacijski vodje poskušajo zagotoviti osebno strinjanje vsakega udeleženca v šoli s pomembnostjo in vrednostjo smeri ter spodbuditi vsakega udeleženca, da se giblje proti tej smeri. Pomembno je sodelovanje zaposlenih pri oblikovanju vizije, oblikovanje konsenza glede ciljev ter oblikovanje visokih pričakovanj glede kakovosti dela. Med dejavniki, ki spodbujajo učenje, navajajo tudi oblikovanje in predstavljanje vizije ter spodbujanje sprejemanja skupnih ciljev (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1998, str. 70-80). Opredeljeno naj bo, katere vrednote in načini dela so za šolo pomembni. Osebe naj sodeluje pri oblikovanju ciljev, da bi se potem delovalo v smeri doseganja skupnih ciljev.

Pri razvijanju kvalitete dela ima participativni model vodenja določene prednosti, vključevanje zaposlenih v odločanje pa je pomembno zaradi zadovoljstva zaposlenih, kar vpliva na uspešnost dela (Resman, 1993, str. 471). Zaposlene nič ne motivira za delo bolj kot spoznanje, da usmerjanje in vodenje šole in šolskega dela prevzemajo v svoje roke (Resman, 1993, str. 463). Jasno opredeljeni cilji in naloge ter operacionalizacija poti za njihovo uresničitev zvišujejo motivacijo zaposlenih. Ker so zaposleni sodelovali pri definiranju ciljev, so za njihovo uresničevanje tudi osebno čustveno zavzeti.

V šolah je pomembno določanje ciljev in skladnost ciljev oddelkov s cilji šole (Everard, Morris, 1996, str. 173). V Veliki Britaniji je kot prva poklicna dolžnost ravnateljev oblikovanje kratkoročnih in dolgoročnih ciljev šole. Vendar vsi zaposleni ne želijo sodelovati pri odločanju. Obstaja veliko dokazov za to, da bi večina ljudi rada imela večji delež pri odločitvah, ki jih zadevajo, pa so zanje odgovorni drugi (Everard, Morris 1996, str. 75). Med različnimi stili odločanja je priporočljivo odločanje s posvetovanjem. Odločanje s posvetovanjem upošteva prednosti pridobivanja zamisli, predlogov in sodelovanja vseh vpletenih, hkrati pa prenaša odgovornost odločanja na eno samo osebo. Priporoča se zagotavljanje konsistentnosti odločanja in prilagoditev začrtanim smernicam. Ugotavlja se, da je motivacija povezana z uspešnostjo in učinkovitostjo (Everard, Morris, 1996, str. 72). Odločitev je sprejeta tako, da ima vsakdo možnost dati svoj prispevek, zato je jasno, da bodo vsi ti najboljše opravili svoje delo.

Posebnosti vzgojno-izobraževalnih organizacij so: nejasni cilji, nejasnosti glede načina dela in vzgoje, nejasnost opredelitve stranke in relativna avtonomnost učiteljev kot strokovnjakov (Handy, 1986, str. 35). Pri nas cilji niso dovolj jasno postavljeni na nivoju šole, in pogosto pri izvajanju procesa ne upoštevamo dolgoročnih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki so opredeljeni v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/96 in dopolnitve) ter v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995, str. 49, 71 in 164). Opredeljen je namen vzgoje in izobraževanja. Med cilji gimnazijskega programa so poudarjeni: razvijanje zmožnosti samostojnega kritičnega mišljenja in presojanja, razvijanje sposobnosti strokovne komunikacije, oblikovanja lastnega pogleda na svet ter razvijanje ustvarjalnosti in odgovornosti do sebe, drugih in okolja.

Nujna je usklajenost ciljev v različnih vrstah načrtov (Giles, 1994, str. 6). Načrti v izobraževanju so razdeljeni na dve veliki skupini: strateški in operativni ali razvojni načrti. Operativni načrti so naprej razdeljeni na: enkratno uporabne in stalne načrte. V Sloveniji obstajajo samo stalni operativni načrti, ki vključujejo standardne pristope k upravljanju ponavljajočih se, rutinskih situacij – vodila v letnem delovnem načrtu (Giles, 1994, str. 4). V naših šolah ni skupnih in jasnih ciljev, načrti pa so splošni in

brez jasne osnove – to pa slabo mobilizira ljudi (Resman, 1994b, str. 127). Vizija šole naj bo konkretna in realna, v njeno postavljanje pa naj bodo vključeni vsi, ki so vezani na šolo.

Na naših šolah pogosto ni strateških načrtov z izpostavljenimi dolgoročnimi cilji šole niti ni operativnih načrtov, s katerimi bi uvajali spremembe. Ni točno določenih pristopov k izboljšavam samega procesa vzgoje in izobraževanja. Izboljšave glede organizacije dela, uporabe različnih metod in oblik dela, uporabe opreme in učil niso opredeljene kot cilji šole. Ne ugotavlja se niti skladnosti ciljev šole s cilji posameznika. Tudi v primerih, ko so nekateri cilji določeni, na primer v letnem delovnem načrtu, učitelji pri tem praviloma ne sodelujejo.

2.3.2.2 Individualna obravnava posameznika

Odnos vodstva do podrejenih, zlasti do posameznega učitelja, lahko močno vpliva na njihovo pripravljenost za delo. Ena pomembnih lastnosti uspešnih organizacij v enaindvajsetem stoletju je obveznost obravnavanja vsakega zaposlenega kot človeka – posameznika (Lipičnik, 1998, str. 44). Pomembno je ponuditi programe, ki bi izboljšali delovno zadovoljstvo in morale vsakega posameznika.

Pomembnost ravnateljevega nudenja individualne podpore sodelavcem opisujejo Leithwood, Jantzi, Steinbach (1998, str. 83). Poudarjeno je upoštevanje posameznika, njegovih prizadevanj in potreb. Pomembno je zagotavljanje knjig, opreme in ustreznega urnika, pa tudi ravnateljeva sposobnost poslušanja, pohvale in spodbude. Individualizirana podpora vključuje: nepristransko in obzirno obravnavo posameznika, sodelovanje pri usmerjanju strokovnega in osebnostnega razvoja, upoštevanje idej in individualnih interesov ter prepoznavanje dobrega dela in dosežkov (Leithwood, Jantzi, Steinbach 2000, str. 72).

Tudi drugi avtorji poudarjajo pomen individualne obravnave posameznika. Za dosego učiteljeve uspešnosti naj vodstvo pokaže spoštovanje do posameznika, ugotavlja Midlewood (2001, str. 192). Vodstvo bi si moralo zagotavljati ustrezne fizične delovne pogoje, imeti čas za pogovor s posamezniki ter pri sestavljanju urnika upoštevati osebne in posebne želje ljudi, kolikor je mogoče (Resman, 1994a, str. 218-219).

Spremljanje razvoja zaposlenih je bolj obširno predstavljeno v poglavju o osebnem razvoju, spodbujanje napredovanja pa v poglavju o plačah in nagrajevanju. V tem delu je predstavljeno samo individualno obravnavanje posameznika glede delovnih pogojev in upoštevanja njegovih potreb, ki jih narekuje narava dela.

Upoštevanje posameznika in individualna podpora, tako v zagotavljanju opreme, knjig kot tudi v obliki moralne spodbude, predvidoma vodi do večje zainteresiranosti učiteljev za uporabo te opreme v razredu. Poleg tega lahko učitelji posledično bolj individualno obravnavajo učence. Vodstvo naj bi imelo dovolj časa za delo z ljudmi: kadar potrebujejo učitelji pomoč, naj bi jim bil vodja na voljo. Vodstvo se zanima za ideje podrejenih in dobre upošteva, podrejenim zaupa in z njimi komunicira.

Na kakovost dela učitelja predvidoma pozitivno vpliva enakopravna obravnava posameznikov, ne pa zagotavljanje enakih pogojev vsakemu posamezniku. Vsi učitelji nimajo enakih potreb in prizadevanj, zato ni smiselno nuditi vsem enakih pogojev dela. Na začetku bi bilo smiselno zagotoviti enake pogoje dela vsem, potem pa glede na prizadevanja te pogoje spreminjati oziroma prilagajati posamezniku.

2.3.2.3 Sodelovanje in dobri medsebojni odnosi

Oblikovanje in razvoj uspešnih timov je eden od pogojev za uspešne šole (Sawatzki, 1997, str. 149). Skupinsko delo je potrebno za napredek pri poučevanju ter predvsem za učiteljev napredek in razvoj (Fullan, Hargreaves, 2000, str. 56; Middlewood, 1997, str. 197). V šolah ni dovolj samo povezovanje učiteljev v strokovne aktivne določenega predmetnega področja, ampak je nujno tudi sodelovanje med učitelji različnih predmetov. Nekateri timi so formalni in stalni. Drugi timi nastajajo sproti, tudi neformalno, in se razdružujejo ter nastajajo novi. Sodelovanje pa lahko vključuje tudi sodelovanje s strokovnjaki izven šole. Sodelovanje in komunikacija ter pripravljenost in sposobnost prilagajanja so pomembne značilnosti produktivne kulture. Vodja naj spodbuja sodelovanje med zaposlenimi in naj pomaga pri oblikovanju široko sprejetih norm, vrednot in prepričanj, ki so v skladu z nenehnimi izboljšavami storitev za učence (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1998, str. 84-85).

Fullan in Hargreaves (2000, str. 49) govorita o dveh temeljnih tipih *kulture šol*⁴: individualistični in sodelovalni. S kulturo razumeta vodilna prepričanja in pričakovanja, ki se kažejo v delovanju šole, posebno še v odnosih med ljudmi. Kultura pomeni, da v šoli delamo in se vedemo drug do drugega na tak način. Cilj organizacijske kulture je razumevanje vrednot, norm, mnenj, prepričanj in vzorcev vedenja. Pri sodelovalni kulturi ločita različne modele: balkanizacija, načrtovano sodelovanje in udobno sodelovanje ter pravo sodelovalno kulturo.

⁴ *Kultura ali organizacijska kultura je pojem, ki ga pogosto enačijo s pojmom organizacijska klima. Zato je pri citatih navedeno, kaj različni avtorji razumejo s posameznim pojmom. V delu je upoštevana opredelitev razlike po Kavčiču (Možina et al., 1994, str. 191-192). Organizacijska klima se omejuje na to, kako člani organizacije doživljajo realnost v organizaciji. Organizacijska kultura pa se ukvarja s pojavi, ki so objektivni, na primer: navade, vrednote, norme.*

Balkanizacija pomeni kulturo, v kateri se pojavijo določene skupine, ki mnogokrat tekmujejo med seboj, se borijo za oblast in so ohlapno povezane. Ta kultura ima številne slabosti. Udobno sodelovanje pomeni sodelovanje majhnega števila učiteljev, ki si izmenjujejo gradiva in svetujejo. Ni pa razmišljanja o lastnem delu, kritike postavljanja medsebojnih vprašanj ali dogovora. Pri delu v šoli ne pride do bistvenih izboljšav. Načrtovano sodelovanje, ki predpisuje čas in obliko sodelovanja, tudi ne prinaša želenih rezultatov. Prave sodelovalne kulture ne odrejajo kolegialne pomoči in partnerstva, ampak ju omogočajo in spodbujajo. Ravnatelj naj samo izrazi pričakovanja o skupnem delu in naj ne določa časa in oblike (Fullan, Hargreaves, 2000, str. 72).

Ugodna šolska klima je pomembna za kvalitetno delo (Resman, 1994a, str. 221). Pogoji za ustvarjanje ugodne šolske klime pa je dobro sodelovanje in vzpostavljanje zaupanja med ravnateljem in učitelji. Za kakovost dela učitelja ni pomembno samo sodelovanje med učitelji, ampak tudi sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci šole in s starši.

Informacije o organizaciji in značilnostih dela v slovenskih podjetjih povzema Zupanova (1999, str. 102) po Svetlikovi raziskavi o kakovosti življenja in ugotavlja, da prevladuje visoko individualizirano delo, zelo malo pa je delovnih timov, avtonomnih delovnih skupin in krožkov za kakovosti. Tudi kontrola je vgrajena le v tehnična navodila in postopke.

Stanje glede sodelovanja in medsebojnih odnosov v slovenskih srednjih šolah je nejasno. Zanimivo je proučiti prisotnost timskega dela in oblikovanja formalnih ali neformalnih timov. Prav tako je nejasna odvisnost sodelovanja učiteljev od vloge vodstva. Ni znano ali sodelovanje in spodbujanje sodelovanja vplivata na kakovost učiteljevega dela.

2.3.2.4 Komuniciranje in informiranje

Za uspešna podjetja je značilno obsežno komuniciranje. Vodilni managerji v slovenskih podjetjih se premalo zavedajo pomena komuniciranja, zaposleni pa občutijo prav pomanjkanje informacij in komuniciranja (Zupan, 1999, str. 103). Vprašanje pa je tudi, kako točne so informacije, ki jih zaposleni dobivajo. Obsežno komuniciranje lahko prispeva tudi k večji motiviranosti zaposlenih. Odprta komunikacija je pomembna za lažje prilagajanje spremembam (Cvetko, 2002, str. 84).

Pri delu z ljudmi v šolah so pomembni primerni in učinkoviti informacijski procesi (Middlewood, Lumby, 1998, str. 24). Sposobnost učinkovite komunikacije je v središču uspešnih medsebojnih odnosov (Riches, 1997, str. 26). Poleg izgradnje komunikacijske mreže je najbolj pomemben obojestranski komunikacijski tok, navzgor in navzdol. Na uspešno delo učiteljev predvidoma pozitivno vplivajo: poznavanje temeljnih ciljev šole, poznavanje pričakovanj vodstva o izvedbi njihovega dela, poznavanje standardov ali opisa dobrega dela, prejemanje povratne informacije o doseganju ciljev in o kakovosti opravljenega dela, seznanjanje učitelja z njegovo delovno uspešnostjo in seznanjanje podjetja z razvojnimi potrebami in željami zaposlenega.

V delo je potrebno vgraditi čim več prvin motiviranja z dosežki, kot so: osebna odgovornost, sodelovanje pri izbiri kratkoročnih ciljev, zmerni cilji ter jasna in takojšnja povratna informacija o rezultatih posameznika (Everard, Morris, 1996, str. 53). O pomenu povratne informacije govorijo tudi Middlewood (2001, str. 193) in Sawatzki (1997, str. 158). Pri nas poudarja pomen povratne informacije za kakovost učiteljevega dela Erčuljeva (1999, str. 89).

Proučiti je potrebno oblike komuniciranja in to za katere vrste informacij se uporablja posamezna oblika. Zanimivo bi bilo poznati, kako so učitelji obveščeni o odločitvah, ali vodstvo dobro obvešča podrejene in kakšna je medsebojna obveščenost. Nejasno je tudi, koliko je letnih pogovorov in kakšna je njihova vsebina ter kako pogosti so razgovori po hospitaciji, ki so specifična oblika komuniciranja, značilna za šolo.

2.3.2.5 Usmerjanje osebnega razvoja

Osebni razvoj vključuje tri osnovne komponente razvoja: strokovni, osebni in delovni razvoj. S strokovnim razvojem mislimo na človekovo oblikovanje z izobraževanjem, usposabljanjem in strokovnim izpopolnjevanjem, ki zagotavljajo njegovo napredovanje pri delu. Osebni razvoj definiramo kot razvoj osebnostnih lastnosti posameznika v širšem smislu. Pri tem mislimo na splet osebnostnih lastnosti, vrednot, nagnjenj, motivov, stališč in interesov, ki skupaj z njegovimi sposobnostmi in znanjem ter delovnimi dosežki oblikujejo celovito osebnost. Delovni razvoj pomeni uveljavitev ali uspeh posameznika na nekem področju delovanja. Ta komponenta razvoja je povezana z neposrednim delom in s samim delovnim okoljem (Možina, Florjančič, Gabrijelčič, 1984, str. 89).

Osebni razvoj je povezan s kariero. Kariera je načrtovano ali nenačrtovano zaporedje dela ali aktivnosti, ki vključuje elemente napredovanja, samouresničevanja in osebnega razvoja v določenem definiranim času (Lipičnik, 1998, str. 180).

Usmerjanje osebnega razvoja sodelavcev ima pomemben vpliv na kakovost v izobraževanju (Seymour, 1995, str. 20-23). Usmerjanje osebnega razvoja je premišljen, stalen in voden proces. Potrebno je izdelati načrt osebnega razvoja zaposlenega in uskladiti ta načrt z razvojem šole, z določenimi področji strokovnega razvoja in z zaznamim posameznikovim razvojem (Middlewood, 1997, str. 192). Upoštevati je potrebno tudi stanje kariere posameznika ter njegove želje in pričakovanja od kariere. Cilji za osebni razvoj v nadaljnjem izobraževanju so: izboljšati tekoče delo in odpraviti slabosti, pripraviti osebe na spreminjajoče se obveznosti in ga spodbujati za uporabo novih metod in tehnik, pripraviti učitelje na napredek in povečati delovno zadovoljstvo (Middlewood, 1997, str. 187). Vse dejavnosti, ki so povezane z ljudmi, se morajo stalno razvijati.

Obstaja veliko različnih prijemov, ki so povezani z usmerjanjem osebnega razvoja: seminarji, svetovanje in pomoč, krožki za kvaliteto, začasne premestitve in izmenjave, odprto učenje in učenje na daljavo ter različne oblike hospitacij (Seymour, 1995, str. 20-23). Krožki za kvaliteto so strokovni aktivni ali neformalne skupine, ki nastanejo, da bi analizirali svoje delo in za lažje reševanje problemov zbrali različne ideje. Poleg seminarjev obstajajo za zadovoljevanje razvojnih potreb naslednje metode: svetovanje, inštrukcije in posvetovanje, načrtovano branje, projekti, samoizpopolnjevanje, sprememba odgovornosti, udeležba na sestankih, pisanje poročil o raziskavah, obiski (Everard, Morris, 1996, str. 112). Resman (1994a, str. 224-225) kot priložnosti za učiteljevo strokovno izpopolnjevanje in napredovanje omenja: prevzemanje posamezne odgovornosti oziroma funkcije, na primer vodenje aktiva, vodenje inovacije in podobno, izobraževanje in usposabljanje ter hospitacije. Spremljanje učinkov razvoja je osnova za izboljševanje in nadgradnjo programov razvoja (Middlewood, 1997, str. 196).

Učenje spodbujajo in spreminjajo prakso učiteljev tudi visoka pričakovanja in intelektualne spodbude (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1998, str. 82-84). Ravnatelj naj od osebja pričakuje odličnost, kvaliteto in visoko uspešnost. Spodbuja naj učitelje h kreativnosti in uporabi novih metod in oblik dela. Spodbuja naj osebni razvoj. Naloga ravnateljev ali drugih v vodstvu, ki se ukvarjajo z osebnim razvojem, je pospeševati planirane možnosti učenja s: strukturiranimi programi, skupinskim raziskovanjem ali kulturo razvoja, kjer se osebe čuti vredno (Middlewood, 1997, str. 200). Intelektualna stimulacija je lahko neformalna v obliki vprašanj o smiselnosti uporabe starih metod, če ne dajejo dobrih rezultatov, ali prošnje učitelju, naj izkoristi svoj potencial in vodi skupino ali je mentor novincu. Formalna in razširjena oblika intelektualne spodbude je vključevanje učiteljev v planiranje in izvedbo programa strokovnega razvoja ljudi, ki je usklajen s programom izboljšav šole (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 2000, str. 75).

Spodbujanje učiteljevega spopolnjevanja, raziskovalno razvojne dejavnosti in stalne poklicne rasti učiteljev so področja ravnateljeve dejavnosti (Marentič – Požarnik, 1995, str. 331-356). Pri spodbujanju učiteljeve poklicne rasti v razmerah formalizacije rasti s pravilnikom o napredovanju opozarja na nujnost proaktivno usmerjenega spremljanja in ocenjevanja učiteljevega dela. Dobro bi bilo načrtovati učiteljev razvoj za vnaprej na podlagi spremljanja za nazaj.

Šele v devetdesetih letih se je začelo poudarjati stalno strokovno spopolnjevanje na področju vzgoje in izobraževanja, medtem ko sta industrija in trgovina to uvajali že od leta 1960, pristojna telesa za to pa so bila na primer: izobraževalni sveti, komisije za podporo delavcev in agencije za usposabljanje (Everard, Morris, 1996. str. 108).

Z izobraževanjem razumemo pridobivanje formalne izobrazbe, z izpopolnjevanjem pa pridobivanje znanj in spretnosti za določeno delo. Za kvalitetno delo učiteljev je pomembno, da imajo ustrezno zahtevano izobrazbo in da se stalno strokovno izpopolnjujejo. Organiziranje spopolnjevanja učiteljev mora ravnatelj opreti na dolgoročnejšo vizijo šole in vsako leto skupaj z učitelji določiti prednostna področja (Marentič – Požarnik, 1995, str. 340). Učitelji spoznavajo in uporabljajo nove metode in oblike učenja pri svojem delu.

Raziskave v Veliki Britaniji (Middlewood, 2001, str. 127) ugotavljajo, da ima spremljanje in vrednotenje dela učitelja le manjši vpliv na učenje učencev in delo učiteljev. Prav tako je mogoče opaziti šibko povezavo med vrednotenjem dela učitelja in programi osebnega razvoja. Le malo učiteljev meni, da spremljanje in vrednotenje dela lahko vpliva na njihovo motivacijo ali spodbudo pri karieri. V nadaljevanju ugotavljajo, da so vzroki za takšno stanje v tem, da v šolah ni razvitega zaupanja in da se ne spremlja tudi dela skupin.

Raziskave o vplivu posameznih elementov usmerjanja osebnega razvoja na kakovost dela učitelja v slovenskih srednjih šolah niso opravljene. Omogočile bi določitev smernic pri uporabi tega dejavnika.

2.3.2.6 Nagrajevanje in plače

Področje nagrajevanja in plač je pomembno tudi z vidika spodbujanja zaposlenih. Nagrajevanje po uspešnosti je pravično, saj zaposleni za večji prispevek prejmejo tudi večjo nagrado. To velja pod pogojem, da imajo zaposleni enake možnosti za uspešno delo in so razlike v uspešnosti le rezultat njihovih različnih spretnosti in zavzetosti. Povezovanje plač z uspešnostjo prispeva k večji uspešnosti posameznika in podjetja. Pri tem je uspešnost opredeljena kot doseganje zastavljenih ciljev (Zupan, 2001, str. 18).

Mnenja o vplivu nagrajevanja po uspešnosti na kakovost učiteljevega dela so deljena. Bush (1997, str. 13) povzema ugotovitve Tomlinsona, da finančne spodbude vplivajo na uspešnost dela, ter ugotovitve Campbella in Neilla, da na prizadevnost učiteljev bolj kot finančne nagrade vpliva pripadnost učencem, to je veselje do dela z mladimi. Nekateri avtorji pripisujejo malo verjetnosti temu, da učiteljevo delo lahko izboljša plača, ki upošteva uspešnost. To slabo vpliva na uspešnost timskega dela (Middlewood, 2001, str. 185). Lahko pa bi namesto posameznikov nagradili uspešne skupine, vendar je tudi vpliv takega nagrajevanja na kvaliteto dela nejasen.

V veliko državah (Nova Zelandija, Velika Britanija, Izrael in Singapur) je struktura učiteljeve kariere formalizirana. Napredovanje na naslednjo stopnjo je odvisno od določenih dosežkov (Middlewood, 2001, str. 185). Tudi v Sloveniji je po osamosvojitvi uveden sistem napredovanja učiteljev, ki temelji na formaliziranem vrednotenju učiteljevega dela za doseganje višje plače.

Sistem plač v šolstvu je urejen s Kolektivno pogodbo za negospodarske dejavnosti (Uradni list RS, št. 18/91 in dopolnitve) in Kolektivno pogodbo za dejavnost vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 52/94 in dopolnitve) ter z zakoni⁵: Zakonom o plačah v javnih vzgojno izobraževalnih zavodih (Uradni list RS, št. 16/92 in dopolnitve) ter Zakonom o razmerjih plač v javnih zavodih, državnih organih in v organih lokalnih skupnosti (Uradni list RS, št. 18/94). Napredovanje učiteljev je urejeno s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Uradni list RS, št. 54/2002) in Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede (Uradni list RS, št. 41/94 in dopolnitve). Plača je opredeljena kot seštevek osnovne plače ter dodatkov in dela za delovno uspešnost. Osnovna plača je določena s količnikom, ki je odvisen od količnika za določitev osnovne plače delovnega mesta in količnika, ki ga lahko zaposleni pridobi z napredovanjem. Različne vrste dodatkov, na primer za razredništvo, maturitetne predmete, so predpisane z zakonodajo.

V pristojnosti šole je le nagrajevanje individualne uspešnosti delavca. Šola dobi mesečno od Ministrstva za šolstvo, znanost in šport sredstva, ki so namenjena za nagrajevanje uspešnosti. Obseg teh sredstev pa lahko zavodi povečajo v soglasju z ustanoviteljem kot del sredstev, pridobljenih s prodajo storitev, ki se ne financirajo ali sofinancirajo iz javnih sredstev in ne sodijo v okvir službe. V Zakonu o razmerjih plač v zavodih je ustanovitelj določil zgornji limit sredstev za uspešnost (Uradni list RS, št. 18/94).

⁵ Navedeni zakoni so se uporabljali v času izvajanja ankete. Sprejeta je že bila zakonodaja, ki ureja področje plač in nagrajevanja v javnem sektorju in se uporablja od 1. 7. 2004. Spremembe, ki jih prinaša nova zakonodaja, so opisane v nadaljevanju.

Del plače za delovno uspešnost pripada zaposlenemu, ki bistveno presega pričakovane rezultate ali je nadpovprečno delovno obremenjen in samostojen pri delu. Delovna uspešnost se ugotavlja mesečno. Ta del plače lahko znaša največ dvajset odstotkov osnovne plače delavca. Na višino plače šola torej nima vpliva, razen da spodbuja napredovanje učiteljev in primerno razdeljuje sredstva za uspešnost.

Pri določanju plač v prihodnje prinaša spremembe Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (Uradni list RS, št. 20/2004). Na podlagi tega zakona je osnovna plača javnega uslužbenca določena kot tisti del plače, ki ga prejema javni uslužbenec ali funkcionar na posameznem delovnem mestu, nazivu ali funkciji za opravljeno delo v polnem delovnem času in za pričakovane rezultate dela v posameznem mesecu. V osnovni plači je všteto tudi napredovanje. Zakon določa da skupni obseg sredstev za plačilo delovne uspešnosti lahko znaša največ pet odstotkov letnih sredstev za osnovne plače. Skupen obseg sredstev za vsako leto se določi s kolektivno pogodbo za javni sektor. Tudi po novem zakonu lahko uporabniki proračuna, ki pridobivajo del sredstev s prodajo blaga in storitev na trgu, v soglasju z ustanoviteljem povečajo obseg sredstev za uspešnost. Del plače za delovno uspešnost pripada zaposlenemu, ki je pri delu dosegel nadpovprečne delovne rezultate ali je bil nadpovprečno delovno obremenjen. Zakon omejuje ta del plače na največ dve osnovni mesečni plači, ki se izplačata dvakrat v letu. Vrste dodatkov so opredeljene v zakonu.

V praksi pa se uspešnosti pogosto sploh ne ugotavlja, kot kažejo raziskave Zupanove (1999, str. 138). Tudi na šolah je predvidoma podobno. Ugotoviti bi bilo potrebno, na katere načine šole razdeljujejo sredstva za uspešnost in ali imajo za razdelitev teh sredstev izoblikovane kriterije. Zanimivo bi bilo proučiti, katera področja učiteljevega dela so vključena v kriterije, ter ali obstaja vpliv nagrajevanja na kakovost dela.

3 KAKOVOST V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

3.1 Kakovost v vzgoji in izobraževanju in kakovostna šola

Kakovost v vzgoji in izobraževanju je težko opredeliti, zajema pa dva elementa: zadovoljstvo uporabnika in merjenje po specifikaciji, standardih (Trnavčević, 2000, str. 12). Najpomembnejši kazalnik kakovosti vsake organizacije, ki ponuja storitve, je zadovoljstvo zunanjih in notranjih udeležencev. Določanje uporabnikov storitev je ključnega pomena za uspešnost organizacije (Zorman 1999, str. 22-27).

V osnovi obeh elementov, zadovoljstva uporabnikov in merjenja po standardih, so procesi: kontrola kakovosti, zagotavljanje kakovosti in nenehno izboljševanje kakovosti. V izobraževanju kontrolo kakovosti prepoznamo v šolski inšpekciji in kontroli ravnatelja na ravni šole. Šolska inšpekcija skrbi, da so zakonski predpisi, pravice in dolžnosti izpolnjeni. Kontrolira in kaznuje odstopanja in nepravilnosti ter tako skrbi za minimalno kakovost, izraženo v zakonodajnih standardih in normativih. Na ravni šole izvaja nadzor kakovosti pouka ravnatelj (Trnavčević, 2000, str. 13). Proces zagotavljanja kakovosti vključuje izpostavljanje in opredelitev majhnih segmentov, na katerih se kakovost preverja, ocenjuje in spremlja. Poleg tega vključuje proces zagotavljanja kakovosti določitev standardov za posamezne segmente, to je določitev stanja, ki se ga želi doseči. Kakovost kot nenehen proces izboljševanja in preverjanja stanja ter odzivanja na spremenjene okoliščine vključuje dva modela: model TQM ali celovito obvladovanje kakovosti, ki je usmerjen v uporabnike in njihove potrebe, ter proces nenehnega izboljševanja, ki temelji na kulturi, spreminjanju, spremljanju kakovosti in nenehnem izboljševanju (Trnavčević, 2000, str. 17).

V managementu v vzgoji in izobraževanju so se razvili trije pristopi pri iskanju poti k boljšemu delu in učinkom: pristop k učinkovitosti/uspešnosti šol, pristop k nenehnemu izboljševanju dela šol in celovito obvladovanje kakovosti. Prizadevanja za večjo učinkovitost in uspešnost šol temeljijo na raziskavah učinkovitih šol in določanju seznamov značilnosti učinkovitih oziroma uspešnih šol. Nenehno izboljševanje dela šol je osredotočeno na majhne spremembe, ki vodijo k izboljševanju dela in učinkov na učenje učencev. Celovito obvladovanje kakovosti temelji na učinkovitem managementu ter primerjanju trenutne kakovosti dela šole s potrebami uporabnikov ter cilji šole (Roncelli – Vaupot, 2000, str. 59).

Za doseganje kakovosti v vzgoji in izobraževanju je pomembno prizadevanje za razvoj učencev. Razvoj učencev pa je lahko odvisen od značilnosti posamezne šole. Velik vpliv na dosežke učencev imajo: kultura šole, način poučevanja in razvoj učiteljev in šole. Poleg izboljševanja rezultatov je potrebno dosegati tudi širše cilje šolanja. Navedene so tudi študije izboljšanja šole, ki imajo dolgoročni cilj približevanje viziji razmišljajoče ali problemsko naravnane šole. Za razliko od študij o učinkovitih šolah opredeljujejo študije o izboljševanju šole načine, kako dosežemo izboljšave (različni modeli poučevanja, sodelovalno učenje, uporaba tehnologije, ...). Pri tem je pomembno upoštevati, da je za doseganje izboljšav potrebno oblikovati vizijo, ob tem upoštevati kulturo šole, in pripraviti razvojni načrt o izboljšavah. Celoten proces naj temelji na samoocenjevanju. Na tak način je mogoče postopno spreminjati kulturo šole in šolo izboljšati oziroma spremeniti v kraj, kjer se vsi učenci in učitelji učijo bolj učinkovito (Hargreaves, Hopkins, 2001, str. 113-119).

Možnost doseganja večje kakovosti v šoli je vodenje brez prisile in na način, ki učencem omogoča, da s šolskim delom zadovoljujejo svoje potrebe. Šola, ki želi motivirati učence, je šola, ki omogoča zadovoljevanje ene od potreb: preživetje, moč, ljubezen, zabava, svoboda (Glasser, 1994, str. 28-40). Pogoji za kvalitetno šolsko delo so: spodbudna in topla razredna klima; od učencev se zahteva, da delajo uporabne stvari; stalno spodbujanje učencev, da dajo od sebe najboljše; zahteve po ocenjevanju in izboljševanju lastnega dela učencev, kakovostno delo pomaga k boljšemu počutju in ni nikoli destruktivno (Glasser, 1998, str. 35).

Kakovostna šola je šola: ki skrbi za napredek vseh učencev, ne glede na njihovo predznanje in na okolje, iz katerega izhajajo; ki zagotavlja, da vsak učenec doseže najvišji možni standard znanja; ki spodbuja vse vidike razvoja in dosežkov pri učencih in ki je iz leta v leto boljša, kot povzema Erčuljeva po Stollovi (1999, str. 9) in predstavlja dva pristopa h kakovosti vzgojnoizobraževalnih organizacij, uspešnost šol in proces nenehnih izboljšav ter njuno združitev. Za doseganje kakovosti je pomembna tudi organizacijska – šolska kultura, pripadnost ideji in komunikacija za uspešnost uvajanja sistema kakovosti.

Značilnosti kakovostne šole so: jasno opredeljeni cilji, jasna merila za kakovost, občutek pripadnosti organizaciji in njenim ciljem, visoka stopnja zaupanja, skrb za ljudi in demokratični slog vodenja (Zupanc – Grom, 1999, str. 16-21). Pri tem je ena najpomembnejših nalog ravnatelja, da določi standarde, jih spremlja in kontrolira ter nagraduje uresničevanje sprejetih ciljev. Ravnatelj naj jasno in nedvoumno razloži načela nagrajevanja zaposlenih ter načine in metode preverjanja dosežkov.

Pri oblikovanju modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je potrebno upoštevati tri področja vzgojno–izobraževalnega procesa: organizacijo ter možnosti za življenje in delo v šoli, obvezni in izbirni program šole ter medosebne odnose oziroma interakcijo med ljudmi (Lorenčič, 1999, str. 7). Za posamezna področja je potrebno določiti indikatorje z vidika učencev, delavcev šole in staršev ter širše družbe.

Šteh Kure (2000, str. 22-25) povzema ugotovitev večine avtorjev o pojmovni nedorečenosti kakovosti v izobraževanju ter o naslednjih značilnostih: nujnost presojanja rezultatov ter procesa poučevanja in učenja z namenom nadaljnega izboljšanja, upoštevanje omejitev za doseganje kakovosti (upoštevanje okolja in izobraževalnega sistema ter pomen sodelovanja in timskega dela, tudi doseganje aktivnosti učencev) ter pomembnost ustreznega usposabljanja in izpopolnjevanja učiteljev za doseganje kakovosti.

Evropski sklad za upravljanje kvalitete EFQM (European Foundation for Quality management) spodbuja organizacije, da se same ocenijo po evropskem modelu

odličnosti. Na ta način lahko prepoznajo svoje prednosti in področja, ki jih morajo izboljšati. V modelu za samoocenjevanje so določeni ključni elementi in pomembnost posameznega elementa (West – Burnham, 1997, str. 125). Določena so merila za kakovost dejavnikov, ki vplivajo na procese: vodenje, zaposleni, politika in strategije, partnerstva in viri ter procesi. Določena so tudi merila dosežkov: zadovoljstvo zaposlenih, zadovoljstvo odjemalcev, vpliv na družbo in rezultati dejavnosti. Inovativnost in učenje omogočata nenehno izboljševanje dosežkov in procesov. Evropski sklad za upravljanje kvalitete je uveljavil model odličnosti na treh področjih: za velike organizacije, za javni sektor ter za majhna in srednje velika podjetja. Model se uvaja tudi v Sloveniji (Nemec, 2002, str. 2).

Odličnost je način dela, s katerim dosežemo zadovoljstvo vseh udeležencev, to je odjemalcev, zaposlenih, ustanoviteljev in družbe. Po EFQM je opredeljen model odličnosti tudi v javnem sektorju, in to posebej za posamezna področja. Odličnost v izobraževanju je opredeljena kot razumevanje in sistematično upravljanje vseh aktivnosti skozi ključni proces in sprejemanje odločitev na osnovi teh informacij. Pomembna je osredotočenost na učence kot ključne odjemalce, ob upoštevanju drugih udeležencev. Uravnoteženo zadovoljevanje potreb učencev, zaposlenih in drugih se meri s primernimi kazalci za spremljanje in primerjanje uspešnosti. Upoštevati je potrebno vpliv šole na lokalno in širšo družbo, vodenje, ki temelji na učenju in izkušnjah, ter izvajanje sprememb, ki omogočajo stalne izboljšave. Poudarek je na razvoju odnosov znotraj in zunaj šole z vzajemnimi koristmi za udeležence, na preglednem in jasnem vodenju, kot tudi na razvoju in vključevanju osebja ter pripadnosti vrednotam (Pupius, 2002, str. 3).

St. Mary's College iz Severne Irske je dobitnik Evropske nagrade za kakovost v kategoriji javnega sektorja v letu 2001. V tej šoli so začeli leta 1992 uvajati na TQM temelječ program izboljšav šole. Pri tem so glavne naloge obsegale: izoblikovanje glavnega skupinskega cilja, usmerjenost na porabnika, stalne izboljšave, podpiranje skupinskega dela, izboljšave komunikacije, osredotočenje na ljudi, njihov razvoj in šolanje. V šoli jim je uspelo ustvariti klimo inovacij. Njihove izboljšave so vidne v boljših dosežkih učencev in večjem zadovoljstvu učencev in staršev. Klima v šoli je pomembna, ker omogoča, da se izkoristi potencial učiteljev in učencev (Kelly, 2001, str. 46).

Pri prizadevanjih za čim večje izkoriščanje potenciala učiteljev in učencev je potrebno spodbujati kakovostno delo učiteljev. Natančna opredelitev kakovostnega učiteljevega dela ne obstaja. V nadaljevanju so predstavljena teoretična izhodišča za opredelitev kakovosti učiteljevega dela. Določeni pa so tudi dejavniki, ki opredeljujejo kakovost učiteljevega dela.

3.2 Kakovost učiteljevega dela

3.2.1 Opredelitev kakovosti učiteljevega dela

Opredelitev kakovostnega dela običajno temelji na ugotavljanju kakovosti izdelkov oziroma storitev. V vzgoji in izobraževanju ni mogoče enoznačno definirati »izdelka« oziroma določiti področja za ugotavljanje kakovosti (Lorenčič, 1999, str. 5). Lahko bi kot področje ugotavljanja kakovosti opredelili pridobljeno znanje in spretnosti učencev, vendar je taka opredelitev preozka in nenatančna. Prav tako je težko opredeliti merljive posledice dela učitelja, na podlagi katerih bi ugotavljali kakovost tega dela. Pri presojanju kakovosti dela učitelja je potrebno izhajati iz procesa nastajanja kakovostnih izdelkov in storitev. Opredelitev *standardov* in *dejavnikov* za ugotavljanje *zadovoljstva uporabnikov* naj izhaja iz celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Pri opredelitvah standardov se pogosto upošteva samo merljive dosežene rezultate. Vendar je potrebno upoštevati, da je številne rezultate težko ali nemogoče meriti in da na rezultate vplivajo tudi številni dejavniki, na katere učitelji in šola nimajo vpliva. Vplivajo lahko: različno predznanje in sposobnosti učencev, okolje, v katerem je šola in okoliščine, v katerih dela učitelj. Opredeljevanje kakovosti samo na podlagi doseženih merljivih rezultatov ni smiselno. Pri ocenjevanju dela učitelja imajo omejeno vrednost tudi različni sezname značilnih lastnosti dobrih učiteljev (na primer inteligentnost, pripadnost in podobno). Pri opredeljevanju kakovosti učiteljevega dela je potrebno upoštevati odgovornost za doseganje različnih rezultatov in tudi osebni razvoj učiteljev (Middlewood, Cardno, 2001, str. 1-14).

Oblikovanje kriterijev za spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela večinoma temelji na upoštevanju dosežkov učencev. Učitelje tako spodbujajo k prizadevanjem za čim višje ocene, namesto da bi jih spodbujali k ustvarjanju kakovostnih priložnosti za učenje. Pri opredelitvi kakovostnega dela učitelja je potrebno izhajati iz jasne vizije kvalitetnega učenja, potrebnih znanj in sposobnosti učitelja, da uresniči to vizijo. Natančno določanje standardov kakovostnega dela učitelja je potrebno nenehno dograjevati in spreminjati. Poučevanje se kot stroka spreminja in razvija, zato je potrebno spodbujati poklicni razvoj učiteljev na podlagi standardov, ki jih določa stroka (Ingvarson, 2001, str. 164-177).

Kakovostno učiteljevo delo je osredotočeno na kakovost procesa učenja in poučevanja. Učitelj si prizadeva učence pripraviti, da lahko svoje znanje o dejstvih uporabijo in da razvijejo sposobnost ugotavljanja, kdaj in kje bi lahko pridobljeno znanje uporabili. Učenci se naučijo uporabljati pridobljeno znanje za reševanje novih

problemov in tako izgrajujejo svoje novo znanje. Učitelj poskuša doseči, da se bodo učenci čim bolj aktivno vključevali v ustrezne učne aktivnosti (Šteh Kure, 2000, str. 26-33).

V Sloveniji manjka natančno določen sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in je potrebno določiti področja vzgojno-izobraževalnega procesa in indikatorje kakovosti (Lorenčič, 1999, str. 6). Pri tej določitvi je poleg mnenj strokovnjakov potrebno upoštevati zadovoljstvo porabnikov. Zagotavljati je potrebno zadovoljstvo notranjih uporabnikov in zunanjih uporabnikov storitev. Pri ugotavljanju kakovosti šole je torej potrebno upoštevati izpolnjevanje potreb in pričakovanj učencev, učiteljev, staršev in okolja (Lorenčič, 1999, str. 7). Kakovost izobraževanja pri doseganju ciljev je tisto, kar pričakujejo uporabniki (gospodarstvo, učenci, starši, ...), ne pa nekaj, kar si izmisli šolska birokracija (Ferjan, 1996, str.130).

Na kakovostne spremembe v šolah vplivata dve skupini dejavnikov: notranji (pripravljenost in sposobnost šole za samoevalvacijo) ter zunanji (zunanja evalvacija, šolska inšpekcija in zunanje svetovanje) (Širec, 2000, str. 15). Šolska inšpekcija spremlja skladnost dela glede na normativno urejenost. Spremlja formalno ustreznost letnih priprav in sprotnih priprav. Samo na izrednih pregledih preverja vsebinsko ustreznost priprav ter vlogo učenca pri pouku in časovni vidik poučevanja. Spremlja vključenost učiteljev v delo šole in njihovo zadovoljstvo z delom v šoli. Najbolj poudarjeno spremlja delovanje strokovnih delavcev v strokovnih aktivih z vidika usklajevanja meril za ocenjevanje (Širec, 2000, str. 14). Vzporedno z večjo jasnostjo in transparentnostjo zunanjih dejavnikov (šolske inšpekcije, zunanje evalvacije – mature) in zunanjega svetovanja je za dvig kakovosti potreben tudi proces samoevalvacije. Pri samoevalvaciji je potrebno ugotavljati zaznavanje kakovosti s strani notranjih in zunanjih uporabnikov.

Zaznavanje kakovosti pri zunanjih uporabnikih, pa tudi pri notranjih, se spremlja s pomočjo anketiranja. Poleg tega je potrebno spremljati in vrednotiti učiteljevo delo predvsem na ravni šole, da bi dosegli dvig kakovosti. Pripravljene so tudi opazovalne lestvice za potek učne ure, preverjanje in ocenjevanje znanja ter komunikacijo pri pouku (Bevc, Fošnarič in Sentočnik, 2002, str. 6-71; Tomić, 2002, str. 1-167). Ravnatelju so nedvomno v pomoč, tudi takšne splošne lestvice, vendar bi morale biti opazovanje kombinirano s stroko – kolegialne hospitacije ali hospitacije v okviru študijskih skupin. Na podlagi izkušenj iz prakse se ugotavlja da se učiteljevo delo velikokrat ne ovrednoti ali pa se ovrednoti na podlagi nejasnih standardov.

V Sloveniji se v zadnjem času na področju zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju uveljavljajo projekti: Mreže učečih se šol, Ogledalo (Milekšič, 1999, str. 16-26) in Modro oko (Pluško et al., 2001, str. 5-144) ter Ugotavljanje in zagotavljanje

kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V samoevalvacijo so se začeli vključevati vrtci, osnovne šole, gimnazije in poklicne šole. Izdelani so tudi pripomočki za vrednotenje učiteljevega dela, vendar so se šele začeli uporabljati in se še ne more presojati o njihovi praktični uporabnosti.

Na nivoju šole bi morali imeti izdelano vizijo, kaj je kvalitetno poučevanje, pri tem upoštevati tudi stroko. Šele zatem bi lahko vodstvo skupaj z učitelji pripravilo pravilnik in v njem opredelilo kriterije in merila za ocenjevanje kakovostnega učiteljevega dela. Učitelji bi morali biti seznanjeni s pričakovani vodstva in prejemati povratno informacijo o svojem delu. Učitelji bi morali dobiti informacijo o tem kako kakovostno je opravljeno njihovo delo ter informacije o področjih kjer so dosegli pomembne uspehe in področjih dela, ki jih lahko še izboljšajo.

3.2.2 Standardi kakovostnega učiteljevega dela

Za ocenjevanje učiteljevega dela je potrebno določiti dejavnike kakovostnega dela in opredeliti standarde, ki jih mora učitelj doseči. Učitelja je potrebno seznaniti s pričakovanim izvajanjem in rezultati. Zelo pomembno je, da se učiteljevo delo potem spremlja in v primeru doseganja ali preseganja pričakovanih rezultatov tudi primerno nagradi. Razvoj strokovno verodostojnih standardov in zanesljive metode za ocenjevanje učiteljevega dela ni lahek. Pri tem se je potrebno zavedati, da nič ne vpliva bolj negativno na motivacijo učiteljev kot neustrezen sistem nagrajevanja (Ingvarson, 2001, str. 163). Področja, na katerih bi lahko preverjali in ocenjevali delo učitelja, še niso opredeljena enotno.

Na podlagi poročila Evropske komisije so kazalci kakovosti šolskega izobraževanja razdeljeni na tri širša področja: inputi, procesi in izidi. Med kazalci izidov so naštet: končne ocene, osip učencev, uresničenost vpisnih želja, zaposljivost učencev in drugi. Pri procesih pa so vključena področja: vodenje, management, organizacijska kultura in klima ter vodenje odnosov z okoljem (Andreja Trtnik – Herlec, 2000, str. 37–39).

UNESCO-vi indikatorji vzgojno-izobraževalnega sistema vključujejo tudi indikatorje notranje učinkovitosti vzgoje in izobraževanja ter indikatorje rezultatov vzgoje in izobraževanja (Kolenc, 2000, str. 52). Vendar samo z upoštevanjem deleža ponavljalcev ali stopnje nadaljevanja vzgoje in izobraževanja po letnikih ne moremo ugotavljati kakovosti učiteljevega dela. Več nam o učiteljevem delu povedo indikatorji OECD (Kolenc, 2000, str. 54). Indikatorji okolja učenja in organizacije šol vključujejo podatke o številu ur, ki jih učitelji porabijo za različne dejavnosti, in številu ur, ki jih namenijo posameznim načinom dela v razredu. OECD sistem indikatorjev vključuje tudi izobraževalne dosežke ter dokončanje šolanja.

Za zagotavljanje kakovosti se izvaja presoja, ki je možna na podlagi oblikovanih in dokumentiranih kriterijev in metod za presojo ter seznanitev s temi kriteriji tistih, ki so presoji podvrženi (Ferjan, 1996, str. 138). Pri presoji kakovosti pedagoškega procesa se uporabljajo kriteriji: absentizem, sivi absentizem, udeležba na pedagoških in nepedagoških sestankih ter sodelovanje v timih, stopnja formalne izobrazbe in opravljen strokovni izpit, izpolnjevanje pedagoške dokumentacije, načrtovanje učnih vsebin, planiranje resursov, upoštevanje didaktičnih načel v procesu planiranja, upoštevanje didaktičnih načel pri izvajanju, uporaba didaktičnih pripomočkov, konstrukcija novih didaktičnih pripomočkov, upoštevanje zaporedja izvajanja, preverjanje znanja (termini, metode in kriteriji za oblikovanje ocen) in zunanje ocenjevanje (Ferjan, 1996, str. 140-148). Kot kazalce uspešne šole pa našteva: delež uspešnih učencev, absentizem učencev, delež učiteljev z ustrezno izobrazbo, opremljenost z didaktičnimi pripomočki ter odstotek realiziranih ur pouka (Ferjan, 1996, str. 193).

Nekateri avtorji opozarjajo na pomen enega področja, na primer: strokovne usposobljenosti ali rezultatov zunanjega preverjanja znanja. Zupanc (1999, str. 126) kot enega izmed kazalcev kakovosti učiteljevega dela navaja rezultate zunanjega preverjanja znanja. Ugotavljanje strokovne usposobljenosti učiteljev posameznih predmetov glede na normativne zahteve je lahko samo začetek pri presojanju kakovosti dela. Podatek, da je v šolskem letu 1995/96 v srednjih šolah v Sloveniji ustrezalo normativnim zahtevam le okrog tri četrtine učiteljev slovenskega in angleškega jezika ter samo nekaj več kot polovica odstotkov učiteljev matematike in fizike (Šeme, 2000, str. 189), kaže, da je potrebno spremembe začeti že na tem področju.

Potrebno je bolj celovito opredeliti dejavnike kakovostnega učiteljevega dela. Pri tem je potrebno upoštevati, da kakovost dela odražajo visoki dosežki učencev (Erčulj, 1999, str. 10) in da ima velik pomen proces učenja in poučevanja (Šteh Kure, 2000, str. 22). Pri ugotavljanju kakovosti učiteljevega dela je potrebno vključiti ocenjevanje izvajanje procesa učenja in poučevanja. Poleg tega je potrebno upoštevati, da ima vsako predmetno področje svoje specifikke. Zato je smiselno najprej natančno opredeliti kvalitetno učenje na posameznem področju in šele potem določiti standarde. V ocenjevanje je potrebno vključiti, ali učitelji lahko zagotavljajo dobre pogoje za učenje in to v skladu z zadnjimi raziskavami in strokovno določenimi standardi. V primerih ocenjevanja učiteljev s strani ravnateljev se lahko zgodi, da ocenjevanje postane avtomatizem in izgubi pomen. Poleg tega ravnatelj ni strokovnjak za vsa področja (Ingvarson, 2001, str. 165-177).

Praksa sistemov ocenjevanja uspešnosti v določeni državi je odvisna od: kulture in tradicije, preteklega ocenjevanja učiteljev in politične oblasti (Middlewood, Cardno, 2001, str. 14). V Sloveniji obstaja ocenjevanje učiteljev le na papirju in se v praksi

zelo malo uporablja. Napredovanje učiteljev je urejeno s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive (Uradni list RS, št. 39/92, in dopolnitve) in Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede (Uradni list RS, št. 41/94 in dopolnitve). Ocenjevanje uspešnosti je pogoj za napredovanje po obeh pravilnikih, obenem pa ni opredeljeno, kaj uspešno delo je. Ocenjevanje je nesistematično in se med šolami razlikuje.

3.2.3 Zadovoljstvo uporabnikov storitev

Kakovost storitve je lahko opredeljena tudi s stališča uporabnikov. Ta opredelitev je lahko še pomembnejša kot opredelitev na podlagi standardov. Pogoj za doseganje odličnosti šole je stalno zavedanje vodstva šole, da je odličnost mogoče zagotoviti ob nenehnem spremljanju potreb in pričakovanj sedanjih in prihodnjih učencev ter okolja (Sallis, 1993, str. 10). Tudi v smernicah o vodenju kakovosti v storitvenih dejavnostih po standardih ISO 9004-2 je v središču pozornosti zadovoljevanje odjemalca. Kakovost je v smernicah opredeljena kot skupek lastnosti in značilnosti, s katerimi lahko zadovoljimo konkretne potrebe (Devetak, 2002, str. 288).

Ugotavljamo lahko zadovoljstvo uporabnikov storitev. Zadovoljstvo uporabnikov je stopnja človekovega počutja, ki je posledica primerjave med zaznanim delovanjem izdelka ali rezultata in osebnimi pričakovanji (Kotler, 1996, str. 40). Zadovoljstvo odjemalcev s storitvijo merimo z razliko med vrednostjo, ki jo odjemalci pričakujejo od določenega izdelka, in dejansko zaznano vrednostjo izdelka ob nakupu in uporabi (Snoj, 1998, str. 158). Zadovoljstvo odjemalcev je emocionalna reakcija na izkušnje v zvezi s storitvami v primerjavi s pričakovanji v zvezi z njimi. Zadovoljstvo odjemalcev s storitvami je sestavina ocene kakovosti storitev.

Zaradi pomanjkanja objektivnih meril je za organizacijo še najprimernejši pristop za ovrednotenje kakovosti storitev merjenje tega, kako odjemalci zaznavajo kakovost storitev (Snoj, 1998, str. 167). Organizacije uporabljajo za merjenje kakovosti storitev kratke vprašalnike, namenjene odjemalcem. Schiffman in Kanuk sta zaznavanje opredelila kot proces, s katerim posameznik odbira, organizira in interpretira dražljaje v razumljivo in koherentno sliko sveta (Mumel, 1999, str. 64). Različni posamezniki zaznavajo storitve različno, odvisno od njihovih pričakovanj in izkušenj. Uporabniki ocenjujejo storitev po njeni tehnični kakovosti, na primer uspešnost učencev po koncu izobraževanja, in tudi po funkcionalni kakovosti, odnos učiteljev do učencev (Kotler, 1996, str. 470). Pred merjenjem stališč porabnikov je potrebno izvedeti, katere so tiste lastnosti izdelka ali storitve, ki so pomembne za uporabnika in stopnjo pomembnosti, ki jo porabnik pripisuje določenim lastnostim (Kotler, 1994, str. 195).

Na podlagi škotskega projekta iz leta 1992 so opredeljeni osrednji kriteriji kakovosti z vidika: staršev, učencev, učiteljev in vodstva. Po mnenju učencev je najpomembnejši dejavnik kakovosti izobraževanja odnos učitelja do njih (pomoč, razumevanje, enaka obravnava, ...), z vidika staršev pa počutje otroka v šoli in to, ali učitelji nudijo otroku v šoli vse priložnosti za učenje ter ali mu pomagajo, da se odloči za to, kar je najboljšo. Angleška raziskava Petnajsttisoč ur pojasnjuje, da je za kakovostne šole značilno: razločno in v vsaki šoli vsakomur razvidno spoštovanje učenja in dobrih šolskih dosežkov; jasno strukturiran pouk, v katerem se malo časa porabi za nesmiselne dejavnosti; na učenca osredotočeno vzdušje, v katerem bolj prevladuje pohvala kot graja in v katerem se počutijo sprejete kot osebnosti; možnost, da so učenci sogovorniki in da prevzemajo odgovornost; majhna fluktuacija tako v učiteljskem zboru kot v sestavi učnih skupin; tesno sodelovanje in konsenz o vrednotah v učiteljskem zboru (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002).

Na podlagi manjše raziskave (Likon, 2000) na srednji šoli so dijaki med pet dejavnikov, ki najmočneje vplivajo na izbiro srednje šole, uvrstili učitelje z njihovo strokovnostjo in odnosom do dijakov. Po številu omemb se je ta dejavnik uvrstil visoko, na drugo mesto. Podrobnejša razčlemba dejavnikov, ki vplivajo na kakovost učiteljevega dela po mnenju dijakov (Harb, 2002) in po mnenju učiteljev (Likon, 2003) omogoča določitev skupnih dejavnikov: uporaba različnih načinov podajanja snovi (metode in oblike) in preverjanja znanja, motiviranje dijakov za samostojno delo, uporabnost znanja in učinkovita priprava na maturo. Za dijake je zelo pomemben odnos učitelja do dijakov in pripravljenost, da dijakom pomaga. Za učitelje pa je pomembno sodelovanje z dijaki pri različnih projektih, sodelovanje s starši in svetovalno službo.

Učitelji se strinjajo, da je težko opredeliti realne in izmerljive cilje izboljšanja njihovega dela. Med možnostmi ugotavljanja kakovosti dela navajajo tudi upoštevanje rezultatov na maturi in kolegialne hospitacije. Velik napredek na tem področju opazajo pri delu študijskih skupin, ki si prizadevajo povečati uporabo aktivnih metod učenja in poučevanja. V ta namen izražajo učitelje in predlagajo, da pogosteje uporabljajo aktivne metode. Učitelji ugotavljajo, da možnosti za določanje primernih standardov za njihovo delo so (Likon, 2003).

Za šole, v katerih je kvaliteta izobraževalnega dela visoka, so cilji: ustrezna tehnična opremljenost šole, ustrezno znanje učiteljev, motivirani učitelji (plača, znanje, ustrezna razporeditev obremenitev), ugodno vzdušje med učenci za delo – na to vpliva sodoben način poučevanja in ustrezno število učencev v oddelku (Lipičnik, 1991, str. 138). Kvalitetno delo učitelja pa vključuje tudi informiranje staršev.

Šola ponuja storitve učencem, staršem in pedagoškim delavcem. Tudi za šolo velja, da kakovosti storitev kot splošne lastnosti končnih izdelkov ali storitev ni mogoče opredeliti, je pa mogoče opredeliti proces nastanka kakovostnih izdelkov ali storitev (Milekšič, 1999, str. 17). Pri opredeljevanju kakovosti učiteljevega dela so v projektu Ogledalo s stališča dijakov vključeni naslednji elementi: način motiviranja, načrtovanje dela v razredu, izvajanje pouka, spremljanje in ocenjevanje ter komunikacija in odnosi zunaj pouka. S stališča staršev so pomembni: roditeljski sestanki, govorilne ure ter načini komunikacije in dostopnost delavcev šole (Milekšič, 1999, str. 19).

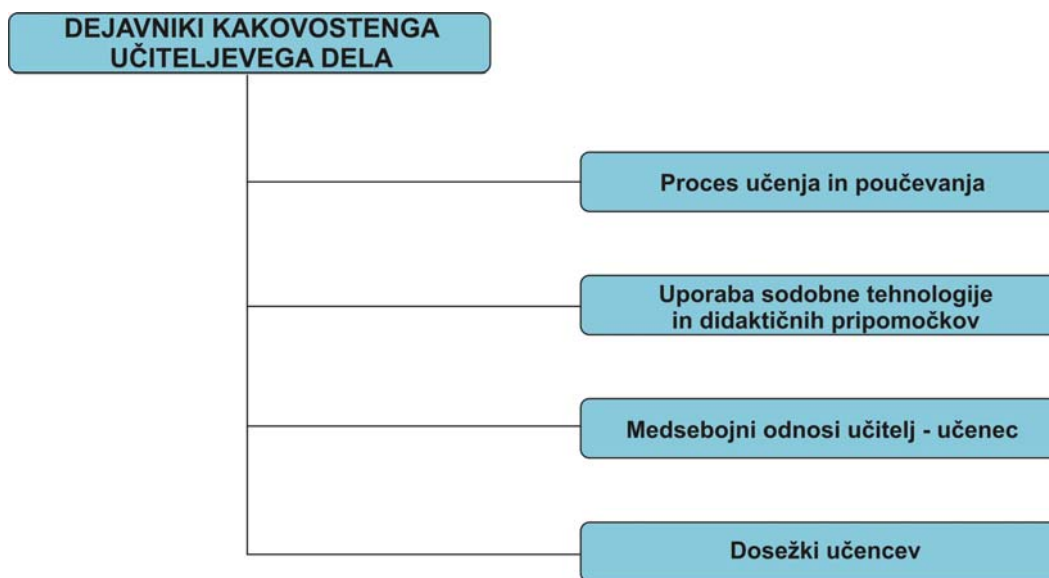
Predpisane sestavine (cilji, vsebine, načini preverjanja, kadrovske možnosti, ...) se uresničujejo v interakciji med udeleženci, zato je potrebno pozornost usmeriti na interakcijo, ki zadovoljuje socialno emocionalne potrebe, posebno na ravni učitelj učenec (Milekšič, 1999, str. 21). Dejavniki za spremljanje in vrednotenje vzgojnoizobraževalnega procesa so navedeni v projektu Ogledalo (Milekšič, 1999, str. 16-26), v knjigi Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev (Bevc, Fošnarič, Sentočnik, 2002, str. 1-71) ter v vprašalnikih o procesu učenja in poučevanja (Šteh Kure, 2000, priloga 1). Projekt Modro oko je namenjen samoevalvaciji in vključuje tudi dosežke učencev ter porabo časa učitelja za posamezne aktivnosti (Pluško et al., 2001, str. 5-144).

3.2.4 Dejavniki, ki opredeljujejo kakovost učiteljevega dela

Pri opredelitvi dejavnikov, po katerih lahko ugotavljamo kakovost učiteljevega dela je potrebno upoštevati omenjene ugotovitve določanja standardov in dejavnike, ki so pomembni za uporabnike storitev. Realizirane ure pouka, preverja jih šolska inšpekcija, niso primeren kazalec kakovosti dela učitelja. Tudi na podlagi odstotka dijakov, ki napredujejo v višji letnik ali odstotka generacije, ki zaključi šolanje v štirih letih ni, mogoče ugotavljati kakovosti učiteljevega dela. Potrebno je celovito opredeliti kakovost učiteljevega dela ter določiti kriterije za ocenjevanje na posameznih področjih.

Na podlagi teoretičnih ugotovitev in ugotovitev iz prakse so opredeljeni dejavniki kakovostnega učiteljevega dela: kakovost procesa učenja in poučevanja; uporaba sodobne tehnologije in didaktičnih pripomočkov; medsebojni odnosi (učitelj – učenec) in dosežki učencev (Slika 2, na str. 32).

Slika 2: Dejavniki kakovostnega učiteljevega dela



Vir: Lasten

3.2.4.1 Kakovost procesa učenja in poučevanja

Veliko avtorjev poudarja kot najpomembnejšo značilnost kakovostnega učiteljevega dela proces učenja oziroma ustvarjanja priložnosti, da se učenci čim več naučijo (Ingvarson, 2001, str. 164; Šteh Kure, 2000, str. 25; Ferjan, 1996, str. 140). Tudi rezultati angleških raziskav Petnajsttisoč ur in škotskega projekta potrjujejo pomen kakovostnega pouka nudenja priložnosti za učenje (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002). Po mnenju anketiranih dijakov in učiteljev je najpomembnejši dejavnik kakovostnega dela učiteljev uporaba različnih načinov podajanja snovi in preverjanja znanja (Likon, 2000, 2003, Harb, 2002).

Za kakovostno učenje je potrebno razvijati kompleksno razmišljanje učencev ter začetne ideje in razlage preveriti, nadgraditi, popraviti ali celo ovreči v procesu aktivnega raziskovanja in diskusije (Rutar – Ilc, 2001, str. 43). Primerne metode so: razširjeno raziskovanje ali reševanje problemov, planiranje raziskovanja in njegovo kritično vrednotenje, razprava, kritična refleksija dela učencev, široka uporaba različnih virov znanja (Rutar – Ilc, 2001, str. 45). Poleg vsebin vse bolj postaja pomembno, kako se vsebine pridobiva in kako jih dijaki uporabljajo. Pomembno je, da učenci cilje dosegajo s svojo aktivnostjo in v procesu (Rutar – Ilc, 2003, str. 6). Do vsebinskih znanj naj prihajajo v procesu in s pomočjo procesov svoje znanje izgrajujejo. Na ta način bodo učenci spopolnjevali svoje znanje in ne bodo samo privzemali podanega znanja.

Inovativno poučevanje je opredeljeno kot poučevanje, ki zagotavlja visoke dosežke (Šteh Kure, 2000, str. 43). Namesto tradicionalnega podajanja snovi podpira učenčevo aktivnost in samostojnost. Za dosego učnih ciljev na višji ravni so primerne metode: razprava z učiteljem in razprava med dijaki, samostojno učenje, projektno delo in skupinsko delo. Namen je, da so učenci aktivni pri delu in mentalno aktivni. Učitelj naj ne bi prevzemal učnih aktivnosti, ki bi jih učenci lahko izvedli sami, ker tako upade njihovo aktivno sodelovanje. Učitelji ne izkoristijo predznanja učencev niti njihovih intelektualnih sposobnosti, kot bi jih lahko.

Elementi kakovosti v procesu učne interakcije so: izpostavljanje učnih ciljev, navezovanje na predznanje in izkušnje dijakov, povezovanje znanja po predmetih in med predmeti, uporaba problemskega pristopa, aktualiziranje, uporaba znanj in osmišljanje učenja, razčiščevanje razumevanja, zagotavljanje pestrosti učnih ur, vključevanje interesov, želja, doživljanja in čustev dijakov ter aktivne oblike učenja in poučevanja (Šteh Kure, 2000, str. 66).

Za učitelje na srednjih šolah je značilno, da so premalo usposobljeni za sodobnejše metode poučevanja in da je za mnoge pomembnejše, da so predmetni strokovnjaki in šele potem učitelji. Učitelje omejujeta zunanje preverjanje znanja in pomanjkanje učnih gradiv. (Šteh Kure, 2000, str. 62). Uporabo didaktičnih pripomočkov in konstrukcijo novih didaktičnih pripomočkov uvršča Ferjan (1996, str. 144) med kriterije presoje izvajanja pedagoškega procesa. Uporaba didaktičnih pripomočkov na šolah je večinoma omejena na prosojnice in delovne liste. Poleg uporabe različnih metod in oblik dela vpliva na kakovost procesa poučevanja in učenja tudi to, kako učitelju uspe povezati novo znanje s temami, ki so dijaku že znane, izpostavljanje uporabne vrednosti obravnavane tematike in iskanje povezav z življenjem.

Učitelji ekonomije so na študijskih skupinah skupaj pripravili učna gradiva in imeli nekaj predstavitev aktivnega učenja in poučevanja. Veliko jih podaja snov še vedno pretežno tradicionalno. Zanimivo bi bilo ugotoviti, ali obstaja korelacija med ravnanjem z učitelji in kakovostjo procesa učenja in poučevanja. Pri tem je treba upoštevati vse štiri elemente procesa učenja in poučevanja: podajanje snovi, način preverjanja znanja, uporabo učnih metod in uporabo učnih oblik.

3.2.4.2 Uporaba sodobne tehnologije in didaktičnih pripomočkov

Poleg uporabe različnih oblik in metod dela se glede na zastavljene cilje lahko doseže večjo aktivnost učencev s smiselno uporabo sodobne tehnologije. Sodobno tehnologijo se lahko uporabi pri učiteljevi razlagi nekaterih pojmov, predvsem pa je njena uporaba smiselna za aktivno vključevanje učencev v proces učenja.

Med kazalci uspešnosti izobraževalnih ustanov, ki jih lahko primerjamo v različnih časovnih obdobjih ali glede na druge izobraževalne ustanove, so opremljenost šol s strojno in programsko računalniško opremo ter opremljenost šol z didaktičnimi pripomočki (Ferjan, 1996, str. 195). Lipičnik (1991, str. 138) kot dejavnike, ki vplivajo na uporabo sodobnih načinov poučevanja, navaja ustrezno tehnično opremljenost šole in ustrezno znanje učiteljev. Sodoben način poučevanja pa vpliva na pripravljenost učencev za delo. Uporaba sodobne tehnologije ne predstavlja samo grafoskopa in prosojnic ali predvajanja videoposnetkov, ampak tudi uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije (računalnikov, računalniških omrežij in multimedijskih namenskih programov).

Na potrebo po informatizaciji izobraževalnega sistema in uvajanju sodobnih učnih metod in oblik dela, ki jih omogočata informacijska in komunikacijska tehnologija (Gerlič, 2002, str. 470). Uvajanje sodobne informacijsko–komunikacijske tehnologije omogoča poleg osvajanja spretnosti in znanj, ki jih bodo učenci potrebovali pri vključevanju v delo, tudi izboljšanje pogojev za učenje in poučevanje. Lahko se izboljša kvaliteta učnega procesa in spodbuja osvajanje višjih oblik miselnih procesov, na primer sodobnih metod reševanja problemov, sposobnosti analiziranja in sintetiziranja, kritične presoje, raziskav in podobno (Gerlič, 2002, str. 471).

Razvite države ugotavljajo, da je uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije v izobraževalnem sistemu pomemben element kakovosti le–tega. Študije Narodnega sveta za izobraževalno tehnologijo v Veliki Britaniji, ugotavljajo, da informacijska tehnologija lahko obstoječe informacije predstavi na več novih načinov, kar učencem pomaga, da jih razumejo, sprejmejo in z lahkoto uporabljajo, ter učencem omogoča takojšnji dostop do bogatejših virov gradiv in številne druge prednosti (Gerlič, 2000, str. 245).

Učitelji v Združenih državah Amerike menijo, da računalniki in dostop do interneta izboljšujejo kvaliteto izobraževanja ter da internet predstavlja pomembno orodje za iskanje novih virov (Pastore, 2003, str. 1). Ob tem je zanimivo dejstvo, da manj kot 10 odstotkov učiteljev srednjih šol v Združenih državah Amerike uporablja internet za multimedijske predstavitve v razredu ter za dostop do raziskav in dobrih praks ter tudi kot model učne ure. Velik odstotek učiteljev pa uporablja računalnik za pripravo gradiv za učno uro in za vodenje evidenc (Rowand, 2003, str. 1-5.). Za Veliko Britanijo velja, da na eni tretjini šol učitelji predmetnega pouka nikoli ne uporabljajo interneta. Obenem se dve tretjini učiteljev strinja, da je internet pomemben vir za srednjo šolo. Učitelji in učenci ga uporabljajo izven pouka (The RM Report on The Internet in Secondary School Education, 2003).

Z raziskavo na osnovi anketnega vprašalnika, izvedeno v občini Brežice, se ugotavlja, da se informacijsko-komunikacijska tehnologija v izobraževalnem sistemu ne uporablja dovolj. Razlogi za to so: pomanjkljivo znanje učiteljev za uporabo, omejen dostop do tehnologije in premajhna tehnična podpora učiteljem (Tomažin, Gradišar, 2002, str. 521).

Raziskave o uporabi interneta v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji ugotavljajo, da je internet ocenjen kot manj pomembna komponenta izobraževalnega sistema (Raziskave Raba interneta v Sloveniji, anketa zavodov, šolski zavodi 2001/02, 2003). Ugotavljajo tudi, da je uporaba interneta pri posameznih predmetih samo občasna. Pogosto se internet uporablja samo pri predmetu računalništvo. Številni evropski projekti spodbujajo pripravo in uporabo multimedijskih učnih gradiv ter sodelovanje izobraževalnih ustanov (Gerlič, 2000, str. 244). Tudi v Sloveniji temu področju v zadnjem času posvečamo več pozornosti.

Uporaba sodobne tehnologije pri pouku ekonomije je omejena. Čeprav so nekatere šole že dobro opremljene, je oprema v učilnicah, ki so namenjene določenim predmetom, pri katerih učenci pridobivajo znanja in spretnosti za uporabo tehnologije pri delu. Učitelji drugih predmetov nimajo na razpolago ustrezne opreme.

V zadnjih letih je za predmet ekonomija nastalo nekaj didaktičnih pripomočkov, na primer elektronske prosojnice in elektronski delovni zvezki (z vajami za utrjevanje in uporabo znanja) ter didaktična igrice Memo. Didaktični pripomočki so dostopni na spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (Memo, Mala šola in Velika šola mikroekonomije, 2003), učiteljem pa so bili predstavljeni na študijskih skupinah. Kljub temu jih predvidoma učitelji ne uporabljajo pogosto pri pouku zaradi nedostopnosti opreme. Tudi tekmovanje iz znanja ekonomije v elektronski obliki se ni ohranilo zaradi previsokih stroškov za šole. V raziskavo bi bilo potrebno vključiti proučevanje uporabe omenjenih pripomočkov pri procesu poučevanja in učenja in ali je ta uporaba odvisna od ravnanja z učitelji pri delu.

3.2.4.3 Medsebojni odnosi učitelj učenci

Po mnenju učencev je najpomembnejši dejavnik kakovosti izobraževanja odnos učitelja do njih, ki vključuje pomoč, razumevanje, enako obravnavo in podobno (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002). Med dejavniki učinkovite šole so naštet jasni cilji in visoka pričakovanja za učence. Med ključnimi dejavniki učinkovitosti nižje srednje šole pa tudi maksimalna komunikacija med učenci in učitelji, pozitivna klima in intelektualna zahtevnost učitelja (Hargreaves, Hopkins, 2001, str. 121).

Na podlagi manjše raziskave (Likon, 2000) na srednji šoli dijaki med pet dejavnikov, ki najmočneje vplivajo na izbiro srednje šole, uvrščajo učitelje z njihovo strokovnostjo in odnosom do dijakov. Predpisane sestavine v vzgoji in izobraževanju (cilji, vsebine, načini preverjanja, kadrovske možnosti, ...) se uresničujejo v interakciji med udeleženci, zato je potrebno pozornost usmeriti na interakcijo, ki zadovoljuje socialno emocionalne potrebe, posebno na ravni učitelj učenec (Milekšič, 1999, str. 21). Pri tem so poleg didaktičnega prijema pomembni komunikacija in odnosi.

Dobra šola je šola, v kateri se učenci in učitelji počutijo dobro, počutijo se uspešni in zagreti za delo in napredovanje; šola, v kateri se zavedajo, da je vodenje ljudi lahko uspešno le, če so ljudje, ki jih vodijo, pripravljeni sodelovati (Glasser, 1994, str. 15). Ljudje so bolj pripravljeni sodelovati, če se jih vodi neprisilno, če vidijo uporabnost svojega dela ter s samim delom lahko zadovoljijo svoje potrebe.

V medsebojnih odnosih učitelj – učenci je pomembno spoštovanje ljudi. Potrebno je pokazati, da so učenci, njihovo mnenje in delo cenjeni in upoštevani. Zanimiv za proučevanje je odnos učiteljev do dijakov na srednjih ekonomskih šolah ter vpliv ravnanja z učitelji na njihov odnos do dijakov.

3.2.4.4 Dosežki učencev

Glavna značilnost uspešne in učinkovite šole so visoki dosežki učencev v najširšem pomenu (Erčulj, 1999, str. 10). Poleg doseženih rezultatov pri preverjanju znanja in zunanjem preverjanju znanja so to uspehi na tekmovanjih ter težko merljiva uporabnost pridobljenega znanja. Tudi drugi avtorji ugotavljajo, da so kazalci uspešnosti izobraževalne ustanove tudi uspehi dijakov na tekmovanjih in pri raziskovalnih nalogah (Ferjan, 1996, str. 195). Dosežki sicer niso odvisni samo od učitelja, pomembna pa je vloga učitelja pri spodbujanju dijakov, da se takšnih tekmovanj udeležijo.

Z manjšo raziskavo je ugotovljeno, da so rezultati zunanjega preverjanja znanja lahko primerno merilo za ugotavljanje uspešnosti učiteljevega dela (Zupanc, 1999, str. 126). Vendar rezultati zunanjega preverjanja znanja niso edini cilj uspešne šole, pač pa so lahko samo eno od meril ugotavljanja uspešnosti, ob upoštevanju omejitve, da so odvisni tudi od številnih drugih dejavnikov, na katere učitelj nima vpliva.

Ena od pomembnih nalog vzgoje in izobraževanja je pripraviti učence na samostojno učenje in jih pri reševanju problemov spodbujati k iskanju vseh možnih virov znanja. Pomembno je, kako učitelj in njegovi učenci sodelujejo s knjižnico. Med dosežke učencev se lahko uvršča tudi njihova samostojnost pri iskanju informacij na internetu in v drugih virih.

Danes imamo na voljo veliko informacij, zato je pomembno tudi izobraževanje uporabnikov za učinkovito uporabo teh informacij. Potrebno je poiskati različne vire in jih smiselno uporabiti. Pomembno je, da si učenci pridobijo potrebna znanja in veščine za pridobivanje informacij in delo z njimi. Raziskava v Veliki Britaniji kaže, da v šolah, ki sistematično pristopajo k učenju posebnih informacijskih znanj, organizirajo začetne programe knjižnice. Učijo jih razvijanja veščin za pridobivanje informacij in delo z informacijami. Ne vrednotijo pa učinkov tega dela (Survey of UK secondary school libraries 1999, 2003).

Pri nas šolske knjižnice izvajajo program knjižnično informacijska znanja, ki je namenjen seznanjanju dijakov z načini in veščinami pridobivanja informacij. Znanje dijakov pri iskanju, delu in učenju z informacijskimi viri se je z izvajanjem tega programa izboljšalo. Povečala se je samostojnost dijakov pri delu z informacijskimi viri (Steinbuch, 1999, str. 75). Tako pridobljena znanja je potrebno uporabiti pri reševanju problemov za posamezne predmete in jih nadgraditi. Sodelovanje učiteljev in dijakov s šolsko knjižnico je pomembno. Dijaki lahko pridobljeno znanje ekonomije preizkusijo na tekmovanju iz znanja ekonomije, pri debatnem krožku ali pri izdelavi raziskovalnih nalog. Pri izdelavi seminarских ali raziskovalnih nalog pa lahko sami poiščejo potrebne vire.

V raziskavo bi bilo potrebno vključiti proučevanje povezanosti med dosežki učencev in načinom ravnanja z učitelji. Pri dosežkih dijakov bi bilo potrebno vključiti različne dosežke: rezultate zunanjega preverjanja znanja, dosežke na tekmovanjih, sposobnost pridobivanja informacij in samostojnost učencev.

4 RAZISKAVA O VPLIVU RAVNANJA Z UČITELJI NA KAKOVOST NJIHOVEGA DELA NA SLOVENSKIH SREDNJIH EKONOMSKIH ŠOLAH

4.1 Opredelitev problema in namena raziskave

Magistrsko delo obravnava pomen ljudi in njihovih virov za uspešnost šole. Osrednja storitev šole je vzgojno–izobraževalni proces, zato je poudarek na zagotavljanju kakovosti tega procesa. V zadnjih desetih letih se v Sloveniji veliko pozornosti posveča spremembam vsebine in ciljev izobraževanja. Namesto reprodukcije znanja postajajo pomembni sposobnost uporabe znanja, spodbujanje in omogočanje vseživljenjskega učenja ter prizadevanje za razvijanje prilagodljivih posameznikov.

Pri tem pridobiva na pomenu vloga učitelja, ki s svojim delom ustvarja pogoje, v katerih se učenci lahko največ naučijo in razvijejo omenjene lastnosti. Merilo kakovosti postaja uspešno delo učitelja, in ne samo obseg predelane snovi ali realizirano število ur pouka. Za uspešno delo učiteljev so zelo pomembni načini ravnanja z njimi pri delu.

V literaturi ni mogoče zaslediti nobene celovite raziskave o ravnanju z učitelji v slovenskih šolah niti o vplivu tega ravnanja na kakovost dela učitelja. Podatki, ki so prikazani v teoretičnem delu, izhajajo iz raziskav, ki ravnanje z učitelji obravnavajo posredno (na primer raziskave o zadovoljstvu učiteljev). Namen raziskave je, da se ugotovi kateri načini ravnanja z učitelji se uporabljajo v slovenskih srednjih ekonomskih šolah in ali je ravnanje z učitelji povezano s kakovostjo njihovega dela.

Cilj raziskave je odkriti povezave med posameznimi dejavniki ravnanja z učitelji in dejavniki kakovostnega dela učitelja. Na osnovi teh ugotovitev se lahko oblikuje predloge za izboljšanje ravnanja z učitelji in odpravo slabosti, ki zavirajo učinkovito izrabo njihovih zmožnosti. Pri tem je upoštevano, da je veliko sestavin ravnanja z učitelji (na primer planiranje in sistem plač) predpisanih in so predlagane samo realne in še neizkoriščene možnosti izboljšav. Vse ugotovitve, ki izhajajo iz raziskave, se nanašajo na proučevane učitelje, in se ne morejo z gotovostjo prenesti na celotno populacijo.

4.2 Raziskovalne hipoteze

Temeljna raziskovalna hipoteza je: **Način ravnanja z učitelji vpliva na kakovost njihovega dela.**

Hipoteza 1.1: Učitelji, ki imajo možnost soodločanja, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka.

Hipotezi 1.2: Učitelji, ki imajo možnost soodločanja, pogosteje uporabljajo sodobno tehnologijo in didaktične pripomočke.

Hipoteza 2: Učitelji, ki jih individualno obravnavajo, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka.

Hipoteza 3.1: Sodelovanje med učitelji vpliva na kakovost pouka.

Hipoteza 3.2: Učitelji, ki jih vodstvo spodbuja k sodelovanju, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka.

Hipoteza 4: Učitelji, ki so informirani o kakovosti dela, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka.

Hipoteza 5: Učitelji, s katerimi vodstvo sodeluje pri usmerjanju osebnega razvoja, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka.

Hipoteza 6.1: Učitelji, ki ob izboljševanju pouka prejemajo nagrado v obliki pokrivanja dodatnih materialnih stroškov, bolj pogosto uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka.

Hipoteza 6.2: Pogosta ravnateljeva pohvala uspešnega dela pozitivno vpliva na kakovost pouka.

Hipoteza 6.3: Način razdeljevanja sredstev za uspešnost vpliva na kakovost pouka.

4.3 Metodologija

4.3.1 Postopek raziskave in anketni vprašalnik

Na osnovi teorije o ravnanju z učitelji, posrednih raziskav in izkušenj iz prakse so oblikovane raziskovalne hipoteze. Te se preverjajo empirično in na podlagi rezultatov se oblikujejo empirične posplošitve, ki so osnova za pripravo programov sprememb ravnanja z učitelji.

Pri izvedbi raziskave so uporabljeni primarni podatki o ravnanju z učitelji in o kakovosti dela učiteljev na srednjih ekonomskih šolah. Podatki so zbrani z anketnim vprašalnikom (glej prilogo 1).

Osnova za sestavo vprašalnika so vprašanja o nekaterih elementih ravnanja z učitelji in njihovem zadovoljstvu in vprašanja o kvaliteti vzgojno-izobraževalnega dela (Pluško et al., 2001, str. 5–144) ter vprašanja za presojanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa (Šteh Kure, 2000, priloga 1). Za pokrivanje celotnih področij je oblikovan nov, prilagojen in dopolnjen vprašalnik. Prvotno je vprašalnik vključeval pretežno vprašanja zaprtega tipa in manjše število vprašanj odprtega tipa. Izvedeno je bilo testno zbiranje podatkov za pet učiteljev z iste šole. Namen testnega zbiranja podatkov je bil preverjanje razumljivosti in jasnosti postavljenih vprašanj ter preverjanje primernosti zbranih podatkov za obdelavo. Vprašanja odprtega tipa so zaradi preobsežnih odgovorov, ki niso omogočali ustrezne statistične obdelave, izključena iz vprašalnika. Končni vprašalnik vsebuje samo vprašanja zaprtega tipa.

Vprašalnik je razdeljen na dva sklopa. Prvi sklop zajema vprašanja o ravnanju z učitelji za področja: sodelovanje pri oblikovanju vizije in soodločanje, komuniciranje in informiranje, individualna obravnava posameznika, usmerjanje osebnega razvoja, sodelovanje ter nagrajevanje in plače. Drugi sklop vključuje vprašanja o kakovosti dela učitelja: kakovost procesa učenja in poučevanja (uporaba posameznih učnih aktivnosti, uporaba učnih metod in oblik, uporaba posameznih načinov preverjanja znanja), uporaba tehnologije in učnih pripomočkov, dosežki dijakov ter odnos med učitelji in dijaki.

4.3.2 Opis vzorca učiteljev in zbiranje podatkov

V raziskavo so vključeni učitelji, ki poučujejo predmet ekonomija na srednjih šolah, ki izvajajo izobraževalna programa ekonomski tehnik in ekonomska gimnazija ali samo enega od obeh programov.

Vzorec je določen s stratificiranim vzorčenjem. Stratum predstavljajo učitelji predmeta ekonomija v posamezni regiji. Pred samo izvedbo vzorčenja so bile srednje ekonomske šole razdeljene po regijah. Iz regij, v katerih je srednjih ekonomskih šol več, sta v vzorec izbrani po dve šoli znotraj posamezne regije. Regije, v katerih je manjše število šol s programom ekonomski tehnik ali ekonomska gimnazija pa v vzorcu zastopa ena šola. Po pošti so bili na osemnajst šol poslani anketni vprašalniki (glej prilogo 1). Na vsaki od šol sta anketni vprašalnik izpolnila vsaj dva učitelja.

Učitelji so bili na študijski skupini obveščeni o načinu in namenu anketiranja. Kratko jim je bila predstavljena tudi vsebina vprašalnika. Vprašalnike so prejeli po pošti na šole in so izpolnjene vprašalnike po pošti tudi vrnil. Poslanih je bilo 54 vprašalnikov, učitelji so jih vrnil 40. Pet učiteljev ni odgovorilo na vsa vprašanja, pri nekaterih vprašanjih pa so ti posredovali pripombe o možnosti različne interpretacije vprašanj. Podatki iz teh vprašanj niso vključeni v statistično obdelavo. V obdelavo so vključeni podatki iz 35 vprašalnikov. V podatke, ki so obdelani, so vključeni podatki za najmanj dva učitelja iz vsake regije.

4.3.3 Opis odvisnih spremenljivk

Pri analizah, s katerimi se preverja zastavljene hipoteze, je uporabljenih 42 odvisnih spremenljivk. Odvisne spremenljivke se nanašajo na dejavnike, s katerimi merimo kakovost učiteljevega dela. Razdeljene so v štiri sklope: spremenljivke za presojanje kakovosti procesa poučevanja in učenja (pouka), spremenljivke o uporabi sodobne tehnologije in didaktičnih pripomočkov, spremenljivke o medsebojnih odnosih med učitelji in dijaki ter spremenljivke o dosežkih dijakov.

Pri preverjanju hipotez sta uporabljeni samo dve skupini spremenljivk: spremenljivke s katerimi merimo kakovost pouka, in spremenljivke o uporabi sodobne tehnologije in didaktičnih pripomočkov.

Spremenljivke, s katerimi merimo kakovost pouka, obsegajo štiri skupine. V prvo skupino so uvrščene spremenljivke, ki opisujejo pogostost uporabe posameznih učnih aktivnosti pri obravnavanju nove snovi, od OAKT1 do OAKT11 in spremenljivka za seštevek učnih aktivnosti OAKT_111. Druga skupina zajema spremenljivke, ki se nanašajo na uporabo učnih metod, od OUM1 do OUM9, tretja skupina spremenljivke, ki se nanašajo na uporabo učnih oblik, od OUO1 do OUO4, četrta skupina spremenljivk opisuje uporabo različnih načinov preverjanja znanja, in sicer od ONPZ1 do ONPZ8. Učitelji so pogostost uporabe posameznega dejavnika kakovostnega pouka ocenili z nikoli (1), redko (2), pogosto (3) ali vedno (4).

Uporabo sodobne tehnologije opisujejo spremenljivke od OUOP1 do OUOP4, uporabo didaktičnih pripomočkov spremenljivke od OUDP1 do OUDP5. Učitelji so opisovali pogostost uporabe opreme z nikoli (1), enkrat mesečno (2), enkrat tedensko (3) in vsak dan (4). Za didaktične pripomočke so navajali samo ali jih ne uporabljajo (1) ali jih uporabljajo (2).

4.3.4 Opis neodvisnih spremenljivk

V analizo je vključenih 27 neodvisnih spremenljivk. Neodvisne spremenljivke se nanašajo na dejavnike, ki opredeljujejo ravnanje z učitelji pri delu. Uporabljenih je šest skupin spremenljivk.

Prva skupina spremenljivk opisuje možnost soodločanja učiteljev. Vključeno je soodločanje pri odločitvah, ki zadevajo delo učitelja (NODLC1), soodločanje pri organizaciji dela na šoli (NODLC2), upoštevanje predlogov pri odločitvah v zvezi z opremo (NODLC3) in upoštevanje predlogov pri odločitvah v zvezi z učili in učnimi sredstvi (NODLC4). Učitelji so pogostost pojavljanja posameznega dejavnika ocenili z nikoli (1), redko (2), pogosto (3) ali vedno (4).

Individualna obravnava posameznega učitelja je opisana s spremenljivkama: NIOP3, to je ugotavljanje dosežkov in njihovo načrtovanje, in NIOP2, to je ugotavljanje potreb učitelja in načrtovanje kariere. Učitelji so izbirali med možnostima da (2) in ne (1).

Tretja skupina spremenljivk opisuje sodelovanje učiteljev. Sodelovanje učiteljev je opisano s spremenljivkami od NS1 do NS7 in seštevkom NS_17. Pogostost sodelovanja so učitelji ocenjevali z ena do štirikrat na leto (1), pet do desetkrat na

leto (2), tedensko (3) ali dnevno (4). Spodbujanje sodelovanja učiteljev pa je opisano s spremenljivko NSPB1, pri kateri so učitelji izbirali med tem, ali je spodbujanje sodelovanja prisotno (2) ali spodbujanje ni prisotno (1).

Spremenljivka NKINF1 opredeljuje seznanjenost z opredelitvijo kakovostno opravljenega dela, spremenljivka NKINF5 pa informiranost o kakovosti opravljenega dela. Pri obeh spremenljivkah so učitelji izbirali med možnostima da (2) in ne (1). Med neodvisne spremenljivke o komuniciranju so vključene tudi spremenljivke od NZAK1 do NZAK3, ki opisujejo zadovoljstvo učiteljev s komuniciranjem. Na voljo so bile štiri možnosti: zelo nezadovoljen (1), nezadovoljen (2), zadovoljen (3) ali zelo zadovoljen (4).

V skupino spremenljivk, ki se nanašajo na osebni razvoj, so vključene štiri spremenljivke. Pri spremenljivki o hospitacijah NH6 (seznanjenost učiteljev z ugotovitvami hospitacij) so učitelji izbirali med možnostima da (2) in ne (1). Pri spremenljivkah NH8 (pogostost hospitiranja ravnatelja), izražanje visokih pričakovanj (NIOP4) ter spodbujanje učiteljev (NIOP_58) pa so pogostost pojavljanja posameznega dejavnika ocenili z nikoli (1), redko (2), pogosto (3) ali vedno (4).

Uporaba različnih načinov nagrajevanja je opisana s tremi spremenljivkami. Pri opisovanju možnosti pokrivanja dodatnih materialnih stroškov (NNAGR2) so učitelji izbirali med tem, ali ta možnost obstaja (2) ali ne obstaja (1). Uporabo pohvale dobro opravljenega dela (NKINF6) so ocenjevali z nikoli (1), redko (2), pogosto (3) ali vedno (4). Pri opisovanju meril za ugotavljanje učiteljeve uspešnosti (NNAGR5) so se odločali med možnostmi: vsem enako (1), pavšalno (2) ali na podlagi natančno določenih meril (3).

4.3.5 Statistična obdelava

Podatki so statistično obdelani⁶. Pri opisu stanja na področju ravnanja z učitelji na slovenskih srednjih ekonomskih šolah je uporabljena osnovna statistična analiza. Izračunani so povprečje, največja in najmanjša vrednost ter standardni odklon. Na ta način je prikazana vrednost določenega podatka in razpršenost. Prikazani so deleži učiteljev, ki menijo, da se posamezni dejavniki ravnanja z učitelji uporabljajo. V skladu z namenom raziskave o vplivu ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela so uporabljene statistične metode: korelacijska analiza, primerjava aritmetičnih sredin in analiza variance.

6 *Teoretične osnove uporabljenih metod statistične analize so opisane v Prilogi 2. Pri tem je uporabljena literatura Statistika 1 (Pfajfar, Arh, 2002, str. 1-252), Statistično sklepanje (Košmelj, Rovn, 2003, str. 245-252) in Analiza odvisnosti za vzorčne podatke (Košmelj, 1993, str. 1-136).*

Povezanost dveh spremenljivk je preverjena s Pearsonovo korelacijsko analizo. Za primerjave povprečnih vrednosti dveh skupin učiteljev je uporabljen t-test za neodvisna vzorca. Primerjava povprečnih vrednosti v treh skupinah pa je izvedena z analizo variance.

Rezultati statističnih analiz so prikazani v dveh delih. Najprej so opisane značilnosti ravnanja z učitelji na slovenskih srednjih ekonomskih šolah, v drugem delu pa so predstavljeni rezultati raziskave o vplivu ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela. Prikazane so povezave med posameznimi dejavniki ravnanja z učitelji in posameznimi dejavniki kakovostnega dela učitelja.

Rezultati raziskave so prikazani v dveh delih. V prvem delu je opisano ravnanje z učitelji na slovenskih srednjih ekonomskih šolah. Drugi del pa prikazuje analizo povezav med uporabo posameznih dejavnikov ravnanja z učitelji in uporabo dejavnikov kakovostnega dela učiteljev.

4.4 Opis ravnanja z učitelji na slovenskih srednjih ekonomskih šolah

V srednjih šolah v Sloveniji so uveljavljeni različni načini ravnanja z ljudmi pri delu. Ravnatelji se sicer zavedajo pomena učiteljev in njihovih zmožnosti za izvajanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar posvečajo premalo pozornosti posameznim dejavnikom ravnanja z učitelji. Celovite raziskave na ustrezni metodološki ravni o ravnanju z učitelji na slovenskih šolah ne obstajajo.

Razprava o razvitosti ravnanja z učitelji na ekonomskih srednjih šolah temelji na rezultatih obdelave anketnega vprašalnika. Predstavljene so osnovne značilnosti posameznih pojavov. Za posamezne dejavnike ravnanja z učitelji je ugotovljeno, koliko se uporabljajo v praksi. Predstavljene so povprečne ocene o pogostosti pojavljanja posameznih aktivnosti ravnanja z učitelji in standardni odkloni. Prikazani so deleži učiteljev, ki menijo, da so posamezni dejavniki ravnanja z učitelji na njihovi šoli prisotni. Ugotovitve o uporabi posameznih dejavnikov ravnanja z učitelji se nanašajo na proučevane učitelje in se ne morejo z gotovostjo prenesti na celotno populacijo.

4.4.1 Sodelovanje pri oblikovanju vizije in soodločanje

V preglednici 1 na strani 44 so prikazani deleži učiteljev glede na to ali menijo, da so posamezni elementi oblikovanja vizije in soodločanja na njihovi šoli prisotni.

Preglednica 1: Sodelovanje učiteljev pri oblikovanju vizije in načrtovanju (n = 35)

	Da		Ne	
	f	f %	f	f %
Obstaja dolgoročna usmeritev – vizija šole.	30	85,7	5	14,3
Vizija šole je zapisana.	21	60,0	14	40,0
Učitelji sodelujejo pri oblikovanju vizije šole.	20	57,1	15	42,9
Za našo šolo je kot vrednota značilno znanje (strokovnost).	30	85,7	5	14,3
Za našo šolo je kot vrednota značilen kakovosten proces učenja in poučevanja.	27	77,1	8	22,9
Obstaja dolgoročni razvojni načrt šole.	20	57,1	15	42,9
Učitelji sodelujejo pri nastajanju dolgoročnega razvojnega načrta.	9	25,7	26	74,3
Učitelji sodelujejo pri nastajanju letnega delovnega načrta.	28	80,0	7	20,0
V načrtih so vključeni cilji glede izboljšav pouka.	25	71,4	10	28,6
Ravnatelj spodbuja k doseganju skupnih ciljev šole.	12	34,3	23	65,7

Legenda:

f – število učiteljev v posamezni skupini f % – odstotek učiteljev v posamezni skupini

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Velik delež učiteljev je prepričan, da dolgoročna usmeritev oziroma vizija šole obstaja. Nekoliko manjši delež jih meni, da obstaja dolgoročni razvojni načrt šole. Sam obstoj vizije in razvojnih načrtov še ne vpliva na večanje kakovosti učiteljevega dela. Za to je potrebno sodelovanje učiteljev pri oblikovanju vizije in postavljanju ciljev ter njihovo strinjanje z vizijo in s cilji. Iz zbranih podatkov se žal ne more sklepati, ali je vizija zelo razširjena in jo učitelji sprejemajo za svojo — zato v tem primeru tudi ni smiselno ugotavljati vpliva vizije na kakovost učiteljevega dela. Učitelji so prepričani, da lahko sodelujejo pri kratkoročnem načrtovanju, na primer pri nastajanju letnega delovnega načrta. Vendar pa samo četrtnina anketiranih učiteljev meni, da lahko sodeluje tudi pri nastajanju dolgoročnega razvojnega načrta. Velik delež učiteljev meni, da za njihovo šolo znanje ter kakovosten proces učenja in poučevanja predstavljata pomembni vrednoti. Nizek odstotek učiteljev je prepričan, da jih vodstvo spodbuja k doseganju skupnih ciljev šole (preglednica 1).

Preglednica 2 na strani 45 prikazuje mnenje anketiranih učiteljev o njihovi možnosti soodločanja. Povprečne ocene učiteljev o pogostosti upoštevanja njihovega mnenja pri sprejemanju odločitev so razmeroma visoke, saj se vse, razen pri kadrovskih odločitvah, gibljejo nad 2,5. Vendar so visoki tudi standardni odkloni, nad 0,5, kar kaže na razpršenost mnenj učiteljev. Po mnenju anketiranih učiteljev je v povprečju najbolj pogosto upoštevano mnenje v zvezi z vzgojnimi ukrepi in obveščanje o sprejetih odločitvah. Tudi pri odločitvah, ki zadevajo delo učitelja, odločitvah v zvezi z učili in opremo ter pri dolgoročno pomembnih odločitvah se mnenje učiteljev v povprečju upošteva pogosto. Učitelji v povprečju najnižje ocenjujejo možnost soodločanja pri kadrovskih odločitvah in možnost soodločanja o organizaciji dela.

Preglednica 2: Soodločanje učiteljev (n = 35)

	min	max	$\bar{y}$	σ
Ravnatelj se posvetuje z mano, preden sprejme odločitve, ki zadevajo moje delo.	2	4	2,89	0,718
Imam možnost soodločanja o organizaciji dela na šoli (urnik, oddelek, učilnica, ...).	1	4	2,51	0,781
Ravnatelj upošteva moje predloge pri odločitvah v zvezi z opremo.	2	4	2,74	0,611
Ravnatelj upošteva moje predloge pri odločitvah v zvezi z učili in učnimi sredstvi.	2	4	2,97	0,568
V okviru možnosti ravnatelj upošteva moje pobude in predloge pri kadrovskih odločitvah.	1	4	2,34	0,998
Ravnatelj upošteva mnenje večine pri dolgoročno pomembnih odločitvah.	1	4	2,80	0,759
Ravnatelj upošteva moje mnenje v zvezi z vzgojnimi ukrepi.	2	4	3,37	0,598
Ravnatelj nas obvešča o sprejetih odločitvah.	2	4	3,43	0,655

Legenda:

min – najmanjša vrednost, max – največja vrednost, $\bar{y}$ – aritmetična sredina, σ – standardni odklon

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Pri razvoju strategije ravnanja z učitelji na šolah bi bilo potrebno zagotoviti možnost soodločanja vsem učiteljem, in to tudi na področju organizacije dela na šoli. Prav tako bi bilo dobro zagotoviti večje sodelovanje učiteljev pri dolgoročnem razvojnem načrtovanju in postavljanju ciljev. Tako bi se učitelji bolj identificirali s cilji in si bolj prizadevali za njihovo uresničevanje.

4.4.2 Individualna obravnava posameznika

Individualna obravnava vsakega učitelja kot posameznika obsega tako razgovore s posameznikom o njegovih dosežkih in načrtovanju njegove kariere kot tudi nudenje individualne podpore ter prepoznavanje dobrega dela. Nekatera od področij individualne obravnave so predstavljena pri drugih dejavnikih, predvsem pri usmerjanju osebnega razvoja. V tem delu sta predstavljeni samo opravljanje letnih razgovorov ter ugotavljanje potreb učitelja in načrtovanje kariere.

Skoraj polovica anketiranih učiteljev je prepričana, da ravnatelj opravlja letni razgovor z vsakim učiteljem. Še višji delež meni, da se na letnem razgovoru ugotavlja potrebe učitelja in načrtuje razvoj njegove kariere ter da se na podlagi pogovora o dosežkih v predhodnem letu izdela načrt za naslednje (preglednica 3, na str. 46).

Preglednica 3: Individualna obravnava posameznika (n = 35)

	Da		Ne	
	f	f %	f	f %
Ravnatelj opravlja letni razgovor z vsakim učiteljem.	16	45,7	19	54,3
Na letnem razgovoru ugotavlja potrebe učitelja in načrtuje razvoj njegove kariere.	22	62,9	13	37,1
Na letnem razgovoru se z učiteljem pogovori o dosežkih v predhodnem letu in na podlagi tega izdela načrt za naslednje.	20	57,1	15	42,9

Legenda:

f – število učiteljev v posamezni skupini

f % – odstotek učiteljev v posamezni skupini

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Pri razvijanju načinov ravnanja z učitelji bi bilo potrebno omogočiti letne razgovore še večjemu številu učiteljev, predvsem v smislu ugotavljanja dosežkov in načrtovanja ciljev nadaljnjega dela.

4.4.3 Sodelovanje in dobri medsebojni odnosi

Ocene učiteljev o pogostosti različnih oblik sodelovanja so prikazane v preglednici 4.

Preglednica 4: Sodelovanje učiteljev na šoli (n = 35)

	min	max	$\bar{y}$	σ
Učitelji strokovnih aktivov ste se sestali in razpravljali o pouku.	2	4	2,09	0,373
Učitelji strokovnih predmetov ste se sestali in razpravljali o skupnih projektih.	1	3	2,09	0,373
Učitelji stroke ste imeli sestanek o novostih v učnih načrtih.	1	2	1,80	0,406
Učitelji stroke ste imeli sestanek o didaktičnih novostih.	1	3	1,71	0,519
Osebnostno ste razpravljali o problemih posameznega učenca z njegovimi učitelji drugih predmetov.	1	4	2,54	0,817
Učitelji istih učencev ste imeli sestanek o problemih razrednega kolektiva.	1	4	2,03	0,453
Učitelji istih učencev ste se neformalno pogovarjali o problemih razrednega kolektiva.	2	4	2,91	0,853

Legenda:

min – najmanjša vrednost, max – največja vrednost, $\bar{y}$ – aritmetična sredina, σ – standardni odklon

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Razvidno je, da anketirani učitelji sodelujejo bolj redko. Najmanj pogosto imajo učitelji stroke sestanke o novostih v učnih načrtih in o didaktičnih novostih. Tudi sestajanje učiteljev v strokovnih aktivih in razpravljanje o pouku ter o skupnih projektih je redko, to je od petkrat do desetkrat v šolskem letu. Mnenje učiteljev o teh oblikah

sodelovanja je precej enotno, saj so standardni odkloni nižji od 0,5. V povprečju učitelji pogosteje razpravljajo o problemih posameznega učenca z njegovimi učitelji drugih predmetov in se učitelji istih učencev neformalno pogovarjajo o problemih razrednega kolektiva. Vendar je v obeh primerih razpršenost stališč nadpovprečna, kar pomeni, da mnenja učiteljev niso enotna (preglednica 4, na str. 46).

Obenem so zanimive ocene učiteljev o kakovosti sodelovanja (preglednica 5). Anketirani učitelji ocenjujejo sodelovanje na njihovi šoli kot dobro ali zelo dobro. Takšnega mnenja so vsi anketirani učitelji glede sodelovanja s kolegi učitelji drugih predmetov, s kolegi učitelji istih učencev in sodelovanja s svetovalno službo. Nizek odstotek učiteljev meni, da je sodelovanje z vodstvom šole slabo, in še nižji odstotek, da je slabo tudi sodelovanje s kolegi učitelji istih predmetov.

Preglednica 5: Ocene kakovosti sodelovanja (n = 35)

	slabo		dobro		zelo dobro	
	f	f %	f	f %	f	f %
Sodelovanje s kolegi učitelji istih predmetov.	1	2,9	14	40,0	20	57,1
Sodelovanje s kolegi učitelji drugih predmetov.	0	0,0	28	80,0	7	20,0
Sodelovanje s kolegi učitelji istih učencev.	0	0,0	25	71,4	10	28,6
Sodelovanje s svetovalno službo.	0	0,0	19	54,3	16	45,7
Sodelovanje z vodstvom šole.	2	5,7	24	68,6	9	25,7

Legenda:

f – število učiteljev v posamezni skupini

f % – odstotek učiteljev v posamezni skupini

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Učitelji so izražali tudi svoje mnenje o sodelovanju z zunanjimi institucijami in strokovnjaki.

Preglednica 6: Sodelovanje z zunanjimi institucijami (n = 35)

	Da		Ne	
	f	f %	f	f %
Sodelovanje s fakultetami, ki izobražujejo učitelje.	6	17,1	29	82,9
Sodelovanje s fakultetami na ravni skupnih projektov.	17	48,6	18	51,4
Sodelovanje z drugimi strokovnimi institucijami doma.	20	57,1	15	42,9
Sodelovanje z drugimi strokovnimi institucijami v tujini.	10	28,6	25	71,4
Sodelovanje s posameznimi strokovnjaki.	15	42,9	20	57,1
Vodstvo spodbuja sodelovanje učiteljev.	14	40,0	21	60,0

Legenda:

f – število učiteljev v posamezni skupini

f % – odstotek učiteljev v posamezni skupini

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Iz preglednice 6 na strani 47 je razvidno, da najvišji odstotek učiteljev meni, da so sodelovali s strokovnimi institucijami doma. Po mnenju anketiranih učiteljev visok odstotek učiteljev sodeluje s fakultetami na ravni skupnih projektov in s posameznimi strokovnjaki. Malo učiteljev pa sodeluje s fakultetami, ki izobražujejo učitelje. Samo 40 odstotkov učiteljev meni, da vodstvo spodbuja sodelovanje učiteljev. Iz tega se lahko sklepa, da večina anketiranih učiteljev sodeluje samoiniciativno in tudi to, da učitelji sami iščejo stike z zunanjimi institucijami ter druge oblike sodelovanja.

4.4.4 Komuniciranje in informiranje

Pogostost uporabe posameznih oblik komuniciranja je predstavljena v preglednici 7. Pri srednji razpršenosti mnenj so najvišje povprečne ocene za uporabo oglasne deske in konferenc. V povprečju pa se najbolj redko uporabljata interni časopis in elektronska pošta. Vendar je pri teh dveh oblikah komuniciranja razpršenost mnenj višja.

Preglednica 7: Uporaba oblik komuniciranja (n = 35)

	min	max	$\bar{y}$	σ
Oglasna deska	2	4	3,66	0,539
Informativni sestanki	2	4	2,69	0,583
Konference	1	4	3,06	0,684
Ozvočnice ali okrožnice	1	4	2,74	0,852
Elektronska pošta	1	4	1,74	0,780
Interni časopis	1	3	1,60	0,651
Individualni razgovori z učiteljem	1	4	2,66	0,591

Legenda:

min – najmanjša vrednost, max – največja vrednost, $\bar{y}$ – aritmetična sredina, σ – standardni dklon

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Proučevano je tudi zadovoljstvo učiteljev z različnimi vrstami komuniciranja. Zadovoljstvo s komuniciranjem je v povprečju razmeroma visoko. Mnenja anketiranih učiteljev so povprečno razpršena. Največje razlike so pri zadovoljstvu z ravnateljevim komuniciranjem. Anketirani učitelji so v povprečju najmanj zadovoljni z medsebojno obveščenostjo (preglednica 8, na str. 49).

Preglednica 8: Zadovoljstvo s komuniciranjem (n = 35)

	min	max	$\bar{y}$	σ
Zadovoljstvo z ravnateljevim komuniciranjem.	1	4	2,91	0,702
Zadovoljstvo z medsebojno obveščenostjo.	2	4	2,77	0,547
Zadovoljstvo s komuniciranjem zaposlenih in vodstva.	1	4	2,80	0,531

Legenda:

min – najmanjša vrednost, max – največja vrednost, $\bar{y}$ – aritmetična sredina, σ – standardni odklon

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Poleg uporabljenih oblik komuniciranja in zadovoljstva s komuniciranjem je potrebno proučiti tudi samo vsebino komuniciranja. Manj kot polovica učiteljev meni, da ravnatelj opredeli, kaj je kakovostno opravljeno delo, in jim tudi pove, kako dobro so delo opravili. Še manjši delež učiteljev je prepričanih, da so seznanjeni s kriteriji, po katerih se ugotavlja kakovost opravljenega dela in da so seznanjeni z ukrepi v primeru kršitev (preglednica 9).

Preglednica 9: Komuniciranje o kakovosti dela (n = 35)

	Da		Ne	
	f	f %	f	f %
Ravnatelj opredeli, kaj je kakovostno opravljeno delo.	15	42,9	20	57,1
Učitelji so seznanjeni s kriteriji, po katerih se ugotavlja kakovost opravljenega dela.	13	37,1	22	62,9
Ravnatelj ukrepa v primeru kršitev (zamuje, ...).	16	45,7	19	54,3
Učitelji so seznanjeni z ukrepi v primeru kršitev.	11	31,4	24	68,6
Ravnatelj vam pove, kako dobro ste opravili delo.	15	42,9	20	57,1

Legenda:

f – število učiteljev v posamezni skupini

f % – odstotek učiteljev v posamezni skupini

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Zanimive so ugotovitve o tem, kako pogosto učitelj prejema povratno informacijo o svojem delu. Povprečni oceni o pogostosti pohvale za uspešno delo in o pridobivanju konstruktivnih povratnih informacij o delu sta ob rahlo nadpovprečni razpršenosti stališč blizu 2,5 (preglednica 10, na str. 50). Oceni sta razmeroma visoki, vendar mnenja učiteljev niso enotna.

Preglednica 10: Povratna informacija (n = 35)

	min	max	$\bar{y}$	σ
Kako pogosto ravnatelj pohvali uspešno delo?	1	4	2,51	0,742
Kako pogosto dobite od ravnatelja konstruktivne povratne informacije ?	1	4	2,46	0,657

Legenda:

min – najmanjša vrednost, max – največja vrednost, $\bar{y}$ – aritmetična sredina, σ – standardni odklon

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Potrebno bi bilo spodbujati in zagotavljati neposredne oblike komuniciranja, predvsem sestanke delovnih skupin in individualne razgovore z učitelji. Dobro bi bilo zagotoviti jasne informacije o pričakovani kakovosti dela in o doseženi kakovosti dela učiteljev. Prav tako bi bilo potrebno pogosteje pohvaliti uspešno delo.

4.4.5 Usmerjanje osebnega razvoja

Pri usmerjanju osebnega razvoja učiteljev so vključeni izražanje visokih pričakovanj do učiteljevega dela, spodbujanje učiteljev, hospitacije in strokovno izobraževanje učiteljev. Povprečne ocene o izražanju visokih pričakovanj do dela učitelja in spodbujanju učiteljev se gibljejo okrog 3, kar pomeni, da ravnatelji v povprečju to počnejo pogosto. Vendar je tudi razpršenost mnenj učiteljev visoka. Ob povprečni razpršenosti mnenj ocenjujejo učitelji v povprečju nizko pogostost hospitiranja ravnatelja pri njih, v povprečju visoko pa upoštevanje želja za strokovno izobraževanje (preglednica 11).

Preglednica 11: Usmerjanje osebnega razvoja (n = 35)

	min	max	$\bar{y}$	σ
Ravnatelj izraža visoka pričakovanja do dela učitelja.	1	4	3,06	0,802
Ravnatelj spodbuja prožnost in ustvarjalnost učiteljev.	1	4	2,86	0,845
Ravnatelj spodbuja dodatne aktivnosti učiteljev	2	4	3,14	0,810
Ravnatelj spodbuja izobraževanje učiteljev.	2	4	3,09	0,781
Ravnatelj spodbuja uporabo različnih metod in oblik dela	2	4	3,11	0,867
Ravnatelj vas hospitira.	1	4	1,86	0,601
Ravnatelj upošteva vaše želje za strokovno izobraževanje.	2	4	3,34	0,684

Legenda:

min – najmanjša vrednost, max – največja vrednost, $\bar{y}$ – aritmetična sredina, σ – standardni odklon

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Mnenje učiteljev o hospitacijah je prikazano v preglednici 12. Razvidno je, da zelo visok delež učiteljev meni, da ravnatelj hospitira učitelje. Vendar jih je le nekaj več kot polovica prepričanih, da ravnatelj učitelja seznani z namenom in cilji hospitacij. Visok odstotek učiteljev meni, da ravnatelj po hospitaciji opravi razgovor z učiteljem in ga seznani z ugotovitvami hospitacij. Majhen delež učiteljev je prepričan, da ravnatelj izdelava poročilo o hospitacijah in z ugotovitvami seznani vse učitelje. Tudi delež učiteljev, ki menijo, da analizo hospitacij ravnatelj uporabi pri načrtovanju njihovega osebnega razvoja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja, je majhen. Zelo velik delež učiteljev pa je prepričan, da ravnatelj spremlja njihov strokovni razvoj.

Preglednica 12: Hospitiranje učiteljev (n = 35)

	Da		Ne	
	f	f %	f	f %
Ravnatelj hospitira učitelje.	29	82,9	6	17,1
Ravnatelj učitelja seznani z namenom in cilji hospitacij.	21	60,0	14	40,0
Ravnatelj po hospitaciji opravi razgovor z učiteljem.	25	71,4	10	28,6
Ravnatelj po hospitaciji učitelja seznani s pozitivnimi in negativnimi ugotovitvami.	23	65,7	12	34,3
Ravnatelj uporablja že izdelane instrumentarije za spremljavo pouka.	17	48,6	18	51,4
Ravnatelj naredi poročilo o hospitacijah in z ugotovitvami seznani vse učitelje.	4	11,4	31	88,6
Analizo hospitacij ravnatelj uporabi pri načrtovanju vašega osebnega razvoja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja	5	14,3	30	85,7
Ravnatelj spremlja vaš strokovni razvoj.	26	74,3	9	25,7

Legenda:

f – število učiteljev v posamezni skupini

f % – odstotek učiteljev v posamezni skupini

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Na področju usmerjanja osebnega razvoja je smiselno, da bi ravnatelj izražal visoka pričakovanja do dela vsakega učitelja. Prav tako bi bilo potrebno več pozornosti posvečati spodbujanju učiteljev in hospitacijam, ki jim sledi razgovor (za vse učitelje, ne samo novince).

4.4.6 Nagrajevanje in plače

Obdelani so podatki o uporabljenih vrstah nagrajevanja in o načinih razdeljevanja sredstev za stimulacijo (preglednica 13, na str. 52). Da ima šola sprejeta merila za ugotavljanje učiteljeve uspešnosti, je prepričan nizek odstotek učiteljev. Velik delež jih meni, da ravnatelj omogoča pokrivanje dodatnih materialnih stroškov učiteljem, ki izboljšujejo proces učenja in poučevanja.

Preglednica 13: Nagrajevanje (n = 35)

	Da		Ne	
	f	f %	f	f %
Ali ima vaša šola sprejeta merila za ugotavljanje učiteljeve uspešnosti?	7	20,0	28	80,0
Ravnatelj omogoča pokrivanje dodatnih materialnih stroškov učiteljem, ki izboljšujejo proces učenja in poučevanja.	21	60,0	14	40,0
Ravnatelj omogoča pokrivanje dodatnih materialnih stroškov učiteljem, ki prispevajo k povečanju ugleda šole.	24	68,6	11	31,4
Ali sedanji sistem nagrajevanja po vašem mnenju spodbuja učitelje k dobremu delu?	7	20,0	28	80,0

Legenda:

f – število učiteljev v posamezni skupini

f % – odstotek učiteljev v posamezni skupini

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Tudi odstotek učiteljev, ki menijo, da ravnatelj omogoča pokrivanje dodatnih materialnih stroškov tistim učiteljem, ki prispevajo k povečanju ugleda šole, je visok. Majhen delež učiteljev pa je prepričan, da njihov sedanji sistem nagrajevanja spodbuja učitelje k dobremu delu (preglednica 13).

Učitelji so izražali tudi svoje mnenje o načinu razdeljevanja sredstev za stimulacijo. Največji delež anketiranih učiteljev meni, da se sredstva za stimulacijo na njihovi šoli razdeljujejo pavšalno, predvsem ob povečanem obsegu dela, majhen delež jih je prepričan, da se sredstva razdeljujejo na podlagi natančno določenih meril, in zelo nizek odstotek učiteljev prejema enak delež sredstev za stimulacijo (preglednica 14).

Preglednica 14: Način razdeljevanja sredstev (n = 35)

	enako		pavšalno		po merilih	
	f	f %	f	f %	f	f %
Sredstva za stimulacijo na vaši šoli se razdeljujejo.	2	5,7	27	77,1	6	17,1

Legenda:

f – število učiteljev v posamezni skupini

f % – odstotek učiteljev v posamezni skupini

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Na področju nagrajevanja in plač je še veliko neizkoriščenih možnosti. Smiselna bi bila priprava pravilnikov, ki bi vključevali verodostojna merila za vrednotenje dela učitelja in ocenjevanje po teh merilih.

4.5 Vpliv ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela

4.5.1 Soodločanje in kakovost učiteljevega dela

4.5.1.1 Soodločanje učiteljev in kakovost pouka

Hipoteza 1.1 (Učitelji, ki imajo možnost soodločanja, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka.) je testirana s Pearsonovo korelacijo. Ugotavlja se povezanost pogostosti uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in naslednjih možnosti soodločanja: posvetovanje ravnatelja z učiteljem o odločitvah, ki zadevajo učiteljevo delo, in možnost soodločanja o organizaciji dela na šoli. Kako pogosto imajo možnost soodločanja, so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri. Pri tem je ena pomenila, da nimajo nikoli možnosti soodločanja, štiri pa, da imajo to možnost vedno. Dejavniki, ki opredeljujejo kakovosten pouk, so: učne aktivnosti, učne metode in oblike ter načini preverjanja znanja. Tudi pogostost pojavljanja posameznih dejavnikov kakovostnega pouka so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri. Pri teh dejavnikih pomeni ena, da posameznega dejavnika ne uporabljajo nikoli, štiri pa, da ga uporabljajo vedno.

Posvetovanje ravnatelja z učiteljem in kakovost pouka

Pri ugotavljanju povezanosti med posvetovanjem ravnatelja z učiteljem o odločitvah, ki zadevajo učiteljevo delo, in kakovostjo pouka je statistično značilen samo en korelacijski koeficient (preglednica 1, v prilogi 3). To je korelacijski koeficient med posvetovanjem ravnatelja z učiteljem pred sprejemom odločitev, ki zadevajo delo učitelja, in učno aktivnostjo spodbujanje dijakov k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem. Korelacijski koeficient znaša 0,489, kar predstavlja nizko pozitivno stopnjo povezanosti. Spremenljivki sta medsebojno statistično značilno povezani pri stopnji tveganja, ki je manjša od 0,01. To pomeni, da se s posvetovanjem z učiteljem o odločitvah, ki zadevajo njegovo delo, vpliva na pogostost spodbujanja dijakov k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.

Možnosti soodločanja o organizaciji dela in kakovost pouka

Pri ugotavljanju povezanosti med možnostjo soodločanja o organizaciji dela na šoli in kvaliteto pouka je opazna statistično značilna srednja pozitivna povezanost med soodločanjem pri organizaciji dela in naslednjimi dvema dejavniki kakovostnega pouka: spodbujanje dijakov k dajanju različnih idej in pobud ter učna metoda programiran pouk (preglednica 15, na str. 54).

Preglednica 15: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in možnost soodločanja o organizaciji dela (n = 35)

	NODLC2	
	ρ_{xy}	p (2)
Seštevek učnih aktivnosti	0,386	0,022
Spodbujam dijake k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.	0,395	0,019
Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	0,360	0,034
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	0,504	0,002
Dijakom po ocenjevanju podam povratno informacijo o kvaliteti njihovega znanja.	0,422	0,012
Način preverjanja znanja pisno s kombiniranimi vprašanji.	0,380	0,024
Učna metoda programiran pouk.	0,504	0,002
Učna metoda projektno delo.	0,431	0,010
Učna oblika dela v skupinah.	0,429	0,010
Učna oblika dela v dvojicah.	0,343	0,043

Legenda:

ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Odkrita je nizka, statistično značilna pozitivna povezanost med možnostjo soodločanja o organizaciji dela in seštevkom ocen uporabe učnih aktivnosti. Opazna je tudi nizka pozitivna povezanost soodločanja o organizaciji dela z naslednjimi učnimi aktivnostmi: s spodbujanjem dijakov k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem, z dajanjem občutka dijakom, da so vprašanja dobrodošla in cenjena, s podajanjem povratne informacije o kvaliteti znanja po ocenjevanju. Statistično značilna je tudi nizka pozitivna povezanost med možnostjo soodločanja o organizaciji dela in skupinsko učno obliko, učno obliko v dvojicah, učno metodo projektnega dela ter pisnim načinom preverjanja znanja s kombiniranimi vprašanji (preglednica 15). Povezanosti možnosti soodločanja o organizaciji dela z drugimi dejavniki kakovostnega pouka niso statistično značilne (preglednica 2, v prilogi 3).

Sklep: Na podlagi rezultatov se lahko sklepa, da soodločanje o organizaciji dela na šoli (predvsem pri oblikovanju urnika in izbiri učilnic) vpliva na kakovost pouka. Pri proučevani skupini učiteljev vpliva predvsem na pogostost uporabe učne aktivnosti spodbujanje dijakov k dajanju različnih idej in pobud ter učne metode programiran pouk. Obstajajo pa tudi nizke stopnje povezanosti med soodločanjem o organizaciji dela na šoli in uporabo večjega števila kakovostnih učnih aktivnosti ter posameznih učnih oblik in metod.

4.5.1.2 Soodločanje učiteljev in uporaba tehnologije in didaktičnih pripomočkov

Hipoteza 1.2 (Učitelji, ki imajo možnost soodločanja, pogosteje uporabljajo sodobno tehnologijo in didaktične pripomočke.) je preverjena s Pearsonovo korelacijo. Upoštevanje predlogov učiteljev so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri. Ena pomeni, da predlogi učiteljev niso upoštevani nikoli, štiri pa, da so predlogi učiteljev upoštevani vedno. Pri ocenjevanju pogostosti uporabe opreme ter učil in učnih pripomočkov pri urah pa pomeni ena, da jih ne uporabljajo nikoli, štiri pa, da jih uporabljajo vsak dan.

Med pogostostjo uporabe opreme in upoštevanjem predlogov učiteljev v zvezi z opremo ni statistično značilne povezanosti. Statistično značilne povezanosti ni niti med pogostostjo uporabe didaktičnih pripomočkov in upoštevanjem predlogov učiteljev v zvezi z učili in učnimi sredstvi (preglednice 3 in 4, v prilogi 3).

Sklep: Na podlagi analize ne moremo potrditi hipotez, da upoštevanje predlogov učitelja v zvezi z opremo in v zvezi z učili vpliva na uporabo le- teh pri pouku.

4.5.2 Individualna obravnava posameznika in kakovost pouka

Pri preverjanju individualne obravnave posameznika je testirana hipoteza 2: Učitelji, ki jih individualno obravnavajo, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka. Uporabljen je t-test za neodvisna vzorca. Obravnavani sta področji: ugotavljanje potreb učitelja in načrtovanje razvoja njegove kariere ter ugotavljanje in načrtovanje dosežkov učitelja.

Ugotavljanje potreb učitelja in načrtovanje razvoja njegove kariere

Primerjane so povprečne ocene o pogostosti pojavljanja dejavnikov kakovostnega pouka za skupino učiteljev, pri katerih ravnatelj ne ugotavlja potreb učitelja in ne načrtuje razvoja njegove kariere ter skupine učiteljev, pri katerih ravnatelj to počne.

Razlike povprečnih ocen pogostosti uporabe preverjanja znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam, so statistično značilne (preglednica 16, na str. 56 in preglednica 5, v prilogi 3). Opazne so tudi statistično značilne razlike povprečnih ocen za pogostost uporabe frontalne učne oblike in metode razgovora, ki pa ju pogosteje uporablja skupina učiteljev, pri kateri ravnatelj ne načrtuje kariere. To sta metoda in oblika, ki ju pri večanju kakovosti pouka ne spodbujamo, ker prevladuje učiteljeva aktivnost.

Preglednica 16: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, pri katerih ugotavljajo potrebe in načrtujejo razvoj kariere, in pri učiteljih, pri katerih se to ne počne (n = 35).

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
									meje 95 % intervala zaupanja	
		F	P	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	spodnja	zgornja
ONPZ7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	15,684	0,000	-2,483	33	0,018	-0,409	0,165	-0,744	-0,074
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,623	29,591	0,014	-0,409	0,156	-0,728	-0,090
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	5,600	0,024	2,825	33	0,008	0,434	0,153	0,121	0,746
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			2,648	20,646	0,015	0,434	0,164	0,093	0,774
OUO1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	0,087	0,769	2,537	33	0,016	0,490	0,193	0,097	0,882
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			2,675	29,475	0,012	0,490	0,183	0,115	0,864

Legenda:

F – F test, p – statistična značilnost, t – t-test, m – število stopinj prostosti, p(2) – dvosmerna statistična značilnost, $\bar{y}_1 - \bar{y}_2$ – razlika aritmetičnih sredin, $se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$ – standardna napaka razlike aritmetičnih sredin, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ – enakost varianc, $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ – neenakost varianc, ONPZ7 – način preverjanja znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam, OUM2 – učna metoda ustna razlaga, OUO1 – frontalna učna oblika.

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Ugotavljanje in načrtovanje dosežkov učitelja

S t-testom za neodvisna vzorca se primerja povprečne ocene o pogostosti pojavljanja dejavnikov kakovostnega pouka v dveh skupinah učiteljev.

Preglednica 17: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, s katerimi se načrtuje dosežke, in pri učiteljih, s katerimi se ne načrtuje dosežkov (n = 35)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	P	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$sd(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
ONPZ7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	6,879	0,013	-2,016	33	0,052	-0,333	0,165	-0,670	0,003
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,044	31,680	0,049	-0,333	0,163	-0,666	-0,001
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	12,993	0,001	4,206	33	0,000	0,567	0,135	0,293	0,841
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			3,947	22,149	0,001	0,567	0,144	0,269	0,864
OUO1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,191	0,665	3,255	33	0,003	0,583	0,179	0,219	0,948
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			3,313	31,992	0,002	0,583	0,176	0,225	0,942

Legenda:

F – F test, p – statistična značilnost, t – t-test, m – število stopinj prostosti, p(2) – dvosmerna statistična značilnost, $\bar{y}_1 - \bar{y}_2$ – razlika aritmetičnih sredin, $se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$ – standardna napaka razlike aritmetičnih sredin, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ – enakost varianc, $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ – neenakost varianc, ONPZ7 – način preverjanja znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam, OUM2 – učna metoda ustna razlaga, OUO1 – frontalna učna oblika.

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

V prvi skupini so učitelji, s katerimi se ravnatelj ne pogovori o dosežkih v predhodnem letu in ne izdela načrta za naslednje leto, v drugi pa učitelji, s katerimi se ravnatelj pogovori o dosežkih v predhodnem letu in izdela načrta za naslednje leto. Pri primerjavi razlik povprečnih ocen za uporabo dejavnikov kakovostnega pouka so opazne statistično značilne razlike samo za pogostost preverjanja znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam (preglednica 17, na str. 56 in preglednica 6, v prilogi 3). Statistično značilne so tudi razlike povprečnih ocen za pogostost uporabe frontalne učne oblike in metode ustne razlage, vendar sta to oblika in metoda, ki ju pri večanju kakovosti pouka ne spodbujamo. V povprečju ju pogosteje uporabljajo učitelji, s katerimi ravnatelj ne načrtuje dosežkov.

Sklep: Na osnovi rezultatov statistične obdelave se lahko sklepa, da individualna obravnava vpliva na uporabo dejavnikov kakovostnega pouka. Vpliva na uporabo preverjanja znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam, in na uporabo frontalne učne oblike ter metode ustne razlage.

4.5.3 Sodelovanje med učitelji in kakovost pouka

Pri ugotavljanju vpliva sodelovanja med učitelji na kakovost njihovega dela sta testirani hipotezi 3.1 (Sodelovanje med učitelji vpliva na kakovost pouka) in 3.2 (Učitelji, ki jih vodstvo spodbuja k sodelovanju, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka).

4.5.3.1 Sodelovanje med učitelji in kakovost pouka

Pri preverjanju hipoteze 3.1 (Sodelovanje med učitelji vpliva na kakovost pouka) je uporabljena Pearsonova korelacija. Različne oblike sodelovanja so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri. Ena je pomenila, da sodelujejo enkrat do štirikrat v letu, in štiri, da sodelujejo vsak dan. Kakovost pouka je opredeljena z uporabo učnih aktivnosti, načinov preverjanja znanja, učnih oblik in metod ter z odnosom do dijakov. Pogostost uporabe posameznih dejavnikov kakovostnega pouka so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri, pri čemer je ena pomenila, da dejavnika ne uporabljajo nikoli, štiri pa, da ga uporabljajo vedno.

Obstaja nizka statistično značilna povezanost sodelovanja učiteljev z naslednjimi dejavniki kakovostnega pouka: s spodbujanjem dijakov k dajanju različnih idej in pobud ter z načinom preverjanja znanja ustno s problemskimi vprašanji (preglednica 18, na str. 58). Povezanosti med sodelovanjem učiteljev in uporabo različnih učnih oblik in metod niso statistično značilne (preglednica 7, v prilogi 3).

Preglednica 18: Povezanost med sodelovanjem učiteljev in uporabo dejavnikov kakovostnega pouka (n = 35).

	NS_17	
	ρ_{xy}	p (2)
Seštevek učnih aktivnosti	0,552	0,001
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	0,628	0,000
Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov.	0,675	0,000
Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	0,534	0,001
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	0,464	0,005
Znanje preverjam ustno s problemskimi vprašanji.	0,385	0,022

Legenda:

ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Korelacijski koeficient med seštevkom različnih oblik sodelovanja in seštevkom uporabe učnih aktivnosti je statistično značilen in predstavlja srednjo pozitivno povezanost (preglednica 18). Srednja pozitivna statistično značilna povezanost je prisotna tudi med sodelovanjem učiteljev in naslednjimi učnimi aktivnostmi: povezovanjem obravnavane tematike s temami drugih predmetov, spodbujanjem dijakov k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov ter dajanjem občutka dijakom, da so vprašanja dobrodošla in cenjena

Sklep: Iz rezultatov se lahko sklepa, da sodelovanje učiteljev vpliva na kvaliteto pouka. Različne oblike sodelovanja učiteljev vplivajo predvsem na pogostejšo uporabo učnih aktivnosti, ki opredeljujejo kakovosten pouk. Nizka pozitivna povezanost pa nakazuje, da sodelovanje učiteljev pozitivno vpliva tudi na pogostejše preverjanje uporabnosti pridobljenega znanja (s problemskimi vprašanji).

4.5.3.2 Spodbujanje sodelovanja učiteljev in kakovost pouka

Hipoteza 3.2 (Učitelji, ki jih vodstvo spodbuja k sodelovanju pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka) je testirana s t-testom za neodvisna vzorca. Povprečne ocene o pogostosti pojavljanja dejavnikov kakovostnega pouka za skupino učiteljev, ki jih vodstvo ne spodbuja k sodelovanju, in za skupino učiteljev, ki jih vodstvo spodbuja k sodelovanju se primerja s t-testom za neodvisna vzorca.

Preglednica 19: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki jih vodstvo spodbuja k sodelovanju, in učiteljih, ki jih k sodelovanju ne spodbujajo (n=35).

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						meje 95 % intervala zaupanja	
		F	P	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	spodnja	zgornja	
OAKT5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	0,075	0,786	-2,243	33	0,032	-0,405	0,180	-0,772	-0,038	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,281	29,554	0,030	-0,405	0,177	-0,767	-0,042	
OUM3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,424	0,129	3,433	33	0,002	0,714	0,208	0,291	1,138	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			3,197	21,357	0,004	0,714	0,223	0,250	1,178	
OUM6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,118	0,155	2,456	33	0,019	0,381	0,155	0,065	0,696	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			2,421	26,592	0,023	0,381	0,157	0,058	0,704	
OUM8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	0,821	0,371	2,087	33	0,045	0,452	0,217	0,011	0,893	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			2,081	27,752	0,047	0,452	0,217	0,007	0,898	

Legenda:

F – F test, p – statistična značilnost, t – t-test, m – število stopinj prostosti, p(2) – dvosmerna statistična značilnost, $\bar{y}_1 - \bar{y}_2$ – razlika aritmetičnih sredin, $se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$ – standardna napaka razlike aritmetičnih sredin, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ – enakost varianc, $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ – neenakost varianc, OAKT5 – spodbujanje dijakov k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem, OUM3 – učna metoda demonstracija, OUM6 – učna metoda igra vlog, OUM8 – učna metoda projektno delo.

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Statistično značilne so razlike povprečne ocene za pogostost uporabe učnih aktivnosti spodbujanje dijakov k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem. Višja povprečno ocena pogostosti uporabe te metode je v skupini učiteljev, ki jih spodbujajo k sodelovanju (preglednica 19). Razvidno je tudi, da so statistično značilne tudi razlike povprečnih ocen za pogostost uporabe učnih metod demonstracija, igra vlog in projektno delo. Vendar te metode v povprečju pogosteje uporabljajo učitelji iz skupine, ki je ne spodbujajo k sodelovanju.

Rezultati statistične obdelave dopuščajo sklep, da spodbujanje učiteljev k sodelovanju vpliva na spodbujanje dijakov k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem. Rezultati pa ne potrjujejo, da učitelji, ki jih spodbujajo k sodelovanju, pogosteje uporabljajo učne metode, ki so značilne za kakovosten pouk.

4.5.4 Komuniciranje in informiranje

Pri preverjanju vpliva komuniciranja na kakovost dela učitelja je bila postavljena hipoteza 4 (Učitelji, ki so informirani o kakovosti dela, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka). Pri preverjanju hipoteze je uporabljen t–test za neodvisna vzorca.

Ugotavlja se razlike povprečnih ocen za pogostost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka v dveh skupinah učiteljev. Učitelji so razdeljeni v skupine glede na seznanjenost z opredelitvijo kakovostno opravljenega dela, seznanjenost s kakovostjo opravljenega dela in glede na seznanjenost z ugotovitvami hospitacij.

Informiranost učitelja o kakovosti dela in kakovost pouka

Izvedena je primerjava dveh skupin učiteljev, učiteljev, ki niso seznanjeni z opredelitvijo kakovostno opravljenega dela, in učiteljev, ki so seznanjeni z opredelitvijo kakovostno opravljenega dela. Primerjava povprečnih ocen o pogostosti pojavljanja posameznih dejavnikov kakovostnega pouka vključuje: učne aktivnosti, načine preverjanja znanja ter učne oblike in metode.

Pri učiteljih, ki so seznanjeni z opredelitvijo kakovostno opravljenega dela, so povprečne ocene pogostosti uporabe učnih aktivnosti višje kot povprečne ocene pri učiteljih, ki z opredelitvijo kakovostno opravljenega dela niso seznanjeni. Vendar so razlike statistično značilne samo pri povprečni oceni za pogostost spodbujanja dijakov k dajanju različnih idej in pobud. Pri primerjavi povprečnih ocen za pogostost uporabe učnih metod je opazna statistično značilna razlika samo pri metodi izdelovanje grafov (preglednica 20 in preglednica 9, v prilogi 3).

Preglednica 20: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki so seznanjeni z opredelitvijo kakovostnega dela, in učiteljih, ki s tem niso seznanjeni (n = 35)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	P	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
OAKT9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	0,162	0,690	-2,247	33	0,031	-0,367	0,163	-0,699	-0,035
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,235	29,681	0,033	-0,367	0,164	-0,702	-0,031
ONPZ1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,154	0,290	-2,055	33	0,048	-0,517	0,251	-1,028	-0,005
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,997	26,718	0,056	-0,517	0,259	-1,048	0,014
OUM5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	8,343	0,007	-2,296	33	0,028	-0,383	0,167	-0,723	-0,044
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,333	31,867	0,026	-0,383	0,164	-0,718	-0,049

Legenda:

F – F test, p – statistična značilnost, t – t-test, m – število stopinj prostosti, p(2) – dvosmerna statistična značilnost, $\bar{y}_1 - \bar{y}_2$ – razlika aritmetičnih sredin, $se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$ – standardna napaka razlike aritmetičnih sredin, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ – enakost varianc, $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ – neenakost varianc, OAKT9 – Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud, ONPZ1 – način preverjanja znanja pisno na osnovi vprašanj izbirnega tipa, OUM5 – učna metoda izdelovanje grafov.

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Informiranost učitelja o kakovosti opravljenega dela in kakovost pouka

Izvedena je primerjava dveh skupin učiteljev, učiteljev, ki jim ravnatelj ne pove, kako dobro so opravili delo, in učiteljev, ki jim ravnatelj predstavi kakovost opravljenega dela.

Statistično značilna je razlika med povprečnima ocenama za pogostost pojavljanja učne metode delo s tekstom in povprečnima ocenama za pogostost uporabe individualne učne oblike. Delo s tekstom in individualno učno obliko v povprečju bolj pogosto uporabljajo učitelji ki jim ravnatelj pove kako dobro je opravljeno njihovo delo. Pri načinih preverjanja znanja so statistično značilne razlike za ustno preverjanje z vprašanji za povzemanje in ustno preverjanje s problemskimi vprašanji (preglednica 21). Oba načina preverjanja znanja pogosteje uporabljajo učitelji, ki so seznanjeni s kakovostjo opravljenega dela. Vendar od obeh načinov preverjanja znanja samo preverjanje znanja s problemskimi vprašanji predstavlja način preverjanja, ki je značilen za kakovosten pouk.

Preglednica 21: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki so seznanjeni s kakovostjo opravljenega dela, in učiteljih, ki s tem niso seznanjeni (n = 35)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						meje 95 % intervala zaupanja	
		F	P	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	spodnja	zgornja	
ONPZ5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	4,048	0,052	-3,509	33	0,001	-0,550	0,157	-0,869	-0,231	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-3,595	32,454	0,001	-0,550	0,153	-0,861	-0,239	
ONPZ6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,639	0,114	-2,094	33	0,044	-0,383	0,183	-0,756	-0,011	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,170	32,926	0,037	-0,383	0,177	-0,743	-0,024	
OUM4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	3,614	0,066	-2,868	33	0,007	-0,500	0,174	-0,855	-0,145	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-3,002	32,980	0,005	-0,500	0,167	-0,839	-0,161	
OUO3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	0,577	0,453	-2,959	33	0,006	-0,617	0,208	-1,041	-0,193	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,950	29,972	0,006	-0,617	0,209	-1,044	-0,190	

Legenda:

F – F test, p – statistična značilnost, t – t-test, m – število stopinj prostosti, p(2) – dvosmerna statistična značilnost, $\bar{y}_1 - \bar{y}_2$ – razlika aritmetičnih sredin, $se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$ – standardna napaka razlike aritmetičnih sredin, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ – enakost varianc, $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ – neenakost varianc, ONPZ5 – način preverjanja znanja ustno z vprašanji za povzemanje, ONPZ6 – način preverjanja znanja ustno s problemskimi vprašanji, OUO3 – individualna učna oblika, OUM4 – učna metoda delo s tekstom.

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Razlike v povprečnih ocenah o pogostosti pojavljanja posameznih učnih aktivnosti med obema skupinama učiteljev niso statistično značilne (preglednica 10, v prilogi 3).

Seznanjenost učiteljev z ugotovitvami hospitacij in kakovost pouka

Izvedena je primerjava povprečnih ocen skupine učiteljev, ki niso seznanjeni z ugotovitvami hospitacij, in skupine učiteljev, ki so seznanjeni s temi ugotovitvami. Primerjava je izvedena za ocene o pogostosti pojavljanja dejavnikov, ki opredeljujejo kakovosten pouk.

Razlike so statistično značilne za spodbujanje dijakov k razmišljanju in vključevanje vprašanj v obravnavano snov, spodbujanje dijakov k dajanju različnih idej in pobud in seznanjanje dijakov s kriteriji ocenjevanja (preglednica 22). Povprečne ocene so višje za skupino učiteljev, ki so seznanjeni z ugotovitvami hospitacij. Statistično značilne razlike so tudi za povprečno oceno uporabe učne metode dela v dvojicah, vendar je pri njej povprečna ocena višja za skupino učiteljev, ki niso seznanjeni z ugotovitvami hospitacij. Za uporabo načinov preverjanja znanja ter drugih učnih oblik in metod ni opaznih statistično značilnih razlik v povprečnih ocenah za obe skupini učiteljev (preglednica 11, v prilogi 3).

Preglednica 22: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki so seznanjeni z ugotovitvami hospitacij, in učiteljih, ki s tem niso seznanjeni (n = 35).

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	P	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
OAKT7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	34,785	0,000	-1,906	33	0,065	-0,548	0,288	-1,134	0,037
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-5,376	30,000	0,000	-0,548	0,102	-0,757	-0,340
OAKT9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	70,195	0,000	-2,444	33	0,020	-0,613	0,251	-1,123	-0,103
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-6,892	30,000	0,000	-0,613	0,089	-0,795	-0,431
OAKT11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	26,182	0,000	-1,340	33	0,189	-0,323	0,241	-0,812	0,167
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-3,780	30,000	0,001	-0,323	0,085	-0,497	-0,148
OUO4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	16,796	0,000	1,145	33	0,260	0,387	0,338	-0,301	1,075
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			3,230	30,000	0,003	0,387	0,120	0,142	0,632

Legenda:

F – F test, p – statistična značilnost, t – t-test, m – število stopinj prostosti, p(2) – dvosmerna statistična značilnost, $\bar{y}_1 - \bar{y}_2$ – razlika aritmetičnih sredin, $se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$ – standardna napaka razlike aritmetičnih sredin, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ – enakost varianc, $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ – neenakost varianc, OAKT7 – spodbujanje dijakov k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov, OAKT9 – spodbujanje dijakov k dajanju različnih idej in pobud, OAKT11 – seznanjanje dijakov s kriteriji ocenjevanja, OUO4 –delo v dvojicah.

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Sklep: Na osnovi rezultatov statistične obdelave se lahko sklepa, da komuniciranje vpliva na pogostost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka. Smiselno je uporabljati kombinacijo načinov informiranja o pričakovani kakovosti dela in o doseženi kakovosti.

4.5.5 Osebni razvoj

Hipoteza 5: Učitelji, s katerimi vodstvo sodeluje pri usmerjanju osebnega razvoja, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka. To hipotezo se preverja s Pearsonovo korelacijo. Ugotavlja se povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in naslednjih področij usmerjanja osebnega razvoja: izražanja visokih pričakovanj do učiteljevega dela, spodbujanja učiteljev, hospitiranja učiteljev in možnosti strokovnega izobraževanja.

Visoka pričakovanja do učiteljevega dela in kakovost pouka

Kako pogosto ravnatelj izraža visoka pričakovanja do učiteljevega dela, so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri, pri čemer je ena pomenila, da nikoli ne izraža visokih pričakovanj, štiri pa, da ravnatelj pogosto izraža visoka pričakovanja. Pogostost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri. Pri tem je ena pomenila, da dejavnika ne uporabijo nikoli, štiri pa, da dejavnik vedno uporabljajo.

Preglednica 23: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in izražanja visokih pričakovanj (n = 35)

	NIOP4	
	ρ_{xy}	p (2)
Seštevek učnih aktivnosti.	0,339	0,046
Predstavim povezave z že obravnavanimi temami in temami, ki še sledijo.	0,375	0,026
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	0,414	0,013
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	0,586	0,000
Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki).	0,606	0,000
Učna oblika dela v skupinah.	0,355	0,037

Legenda:

ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Iz preglednice 23 je razvidno, da obstaja srednje močna pozitivna povezanost med ravnateljevim izražanjem visokih pričakovanj do učiteljevega dela in spodbujanjem dijakov k dajanju različnih idej in pobud. Pozitivna in srednje močna je tudi povezanost med izražanjem visokih pričakovanj in seznanjanjem dijakov s kriteriji ocenjevanja znanja. Iz tega se lahko sklepa, da ob pogostejšem ravnateljevem izražanju visokih pričakovanj učitelji pogosteje seznanjajo dijake s kriteriji ocenjevanja in spodbujajo dijake k dajanju različnih idej in pobud.

Opazna je nizka stopnja povezanosti visokih pričakovanj in seštevka uporabe učnih aktivnosti. Pearsonovi korelacijski koeficienti med posameznimi aktivnostmi in izražanjem visokih pričakovanj pokažejo nizko stopnjo povezanosti za aktivnosti: povezovanje obravnavanih tem s temami, ki sledijo, in povezovanje tematike s temami drugih predmetov. Nizka stopnja povezanosti je razvidna tudi med visokimi pričakovanji do dela učiteljev in pogostostjo uporabe skupinske učne oblike (preglednica 23, na str. 63). Povezave med izražanjem visokih pričakovanj in drugimi dejavniki kakovostnega pouka niso statistično značilne (preglednica 12, v prilogi 3).

Spodbujanje učiteljev in kakovost pouka

Kako pogosto ravnatelj spodbuja učitelje, so ti ocenjevali z ocenami od ena do štiri, pri čemer je ena pomenila, da nikoli, štiri pa, da jih spodbuja pogosto. Pogostost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri. Pri tem je ena pomenila, da dejavnika ne uporabijo nikoli, štiri pa, da dejavnik vedno uporabljajo. Prikazani so Pearsonovi korelacijski koeficienti med seštevkom različnih oblik spodbujanja in posameznimi dejavniki kakovostnega pouka.

Preglednica 24: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in spodbujanja učiteljev (n=35)

	NIOP_58	
	ρ_{xy}	p (2)
Seštevke učnih aktivnosti.	0,513	0,002
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	0,353	0,038
Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov.	0,343	0,044
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	0,655	0,000
Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki).	0,455	0,006
Učna metoda programiran pouk.	0,376	0,026

Legenda:

ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Iz rezultatov, prikazanih v preglednici 24, se lahko razbere, da obstaja srednje močna pozitivna povezanost med spodbujanjem učiteljev in seštevkom uporabe učnih aktivnosti. Srednje močna je tudi pozitivna povezanost med spodbujanjem učiteljev in spodbujanjem dijakov k dajanju različnih idej in pobud. Učitelji, ki jih ravnatelj bolj pogosto spodbuja, pogosteje uporabljajo učne aktivnosti, značilne za kakovosten pouk.

Nizka pozitivna povezanost je značilna za povezovanje obravnavane tematike s temami drugih predmetov, spodbujanje dijakov k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov, spodbujanje dijakov k dajanju različnih idej in pobud in seznanjanje dijakov s kriteriji ocenjevanja. Pri proučevanju povezanosti spodbujanja učiteljev in uporabe posameznih metod in oblik je ugotovljena nizka pozitivna povezanost samo z metodo programiranega pouka (preglednica 24, na str.64). Povezave med spodbujanjem učiteljev in drugimi dejavniki kakovostnega pouka niso statistično značilne (preglednica 12, v prilogi 3).

Pogostost hospitiranja učitelja in kakovost pouka

Kako pogosto ravnatelj hospitira učitelje, so ti ocenjevali z ocenami od ena do štiri, pri čemer je ena pomenila, da jih nikoli ne hospitira, štiri pa, da jih hospitira pogosto. Pogostost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri. Pri tem je ena pomenila, da dejavnika ne uporabijo nikoli, štiri pa, da dejavnik vedno uporabljajo.

Pearsonovi korelacijski koeficienti so izračunani za posamezne aktivnosti, načine preverjanja znanja, metode in posamezne oblike. Na podlagi analize ni mogoče opaziti povezanosti med pogostostjo hospitiranja učitelja in uporabo učnih aktivnosti, metod in oblik ter načinov preverjanja znanja, ki so opredeljeni kot kakovostni. Opazna je celo nizka negativna povezanost z načinom preverjanja znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam (preglednica 12, v prilogi 3).

Na podlagi analize povezanosti hospitacij in kakovosti pouka pa ne moremo sklepati, da pogostost hospitiranja učitelja vpliva na kakovost pouka.

Strokovno izobraževanje in kakovost pouka

Pogostost upoštevanja želja za strokovno izobraževanje so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri. Ena je pomenila, da ravnatelj nikoli ne upošteva učiteljevih želja za strokovno izobraževanje, in štiri, da želje upošteva vedno. Enaka lestvica je bila uporabljena pri ocenjevanju pogostosti uporabe dejavnikov kakovostnega pouka.

Statistično značilna je nizka pozitivna povezanost med upoštevanjem želja za strokovno izobraževanje in seštevkom uporabe učnih aktivnosti. Lahko se sklepa, da ob upoštevanju želja učiteljev za strokovno izobraževanje ti učitelji pogosteje uporabljajo učne aktivnosti, ki so značilne za kakovosten pouk (preglednica 25, na str. 66).

Preglednica 25: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in upoštevanja želja učiteljev za strokovno izobraževanje (n = 35).

	NIOP9	
	ρ_{xy}	p (2)
Seštevek učnih aktivnosti.	0,483	0,003
Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov.	0,370	0,029
Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	0,391	0,020
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	0,469	0,004
Dijakom po ocenjevanju podam povratno informacijo o kvaliteti njihovega znanja.	0,373	0,027
Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki).	0,416	0,013

Legenda:

ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Opazna je nizka povezanost upoštevanja želja za strokovno izobraževanje z naslednjimi učnimi aktivnostmi: s spodbujanjem dijakov k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov, z dajanjem občutka, da so vprašanja dijakov dobrodošla in cenjena, s spodbujanjem dijakov k dajanju različnih idej in pobud, z dajanjem povratne informacije o kvaliteti znanja dijakov po ocenjevanju, s seznanjanjem dijakov s kriteriji ocenjevanja znanja (preglednica 25).

Povezave med upoštevanjem želja učiteljev za strokovno izobraževanje in drugimi dejavniki kakovostnega pouka niso statistično značilne (preglednica 12, v prilogi 3).

Sklep: Učitelji, pri katerih vodstvo sodeluje pri usmerjanju osebnega razvoja, pogosteje uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka. Srednje močna pozitivna povezanost je opazna med posameznimi dejavniki kakovostnega pouka in naslednjima področjema usmerjanja osebnega razvoja: izražanjem visokih pričakovanj do učiteljevega dela in spodbujanjem učiteljev. Ob pogostejšem ravnateljevem izražanju visokih pričakovanj do učiteljevega dela ti učitelji bolj pogosto seznanjajo dijake s kriteriji ocenjevanja in spodbujajo dijake k dajanju različnih idej in pobud. Učitelji, ki jih ravnatelj spodbuja pogosteje, tudi pogosteje uporabljajo učne aktivnosti, značilne za kakovosten pouk, ter pogosteje spodbujajo dijake k dajanju različnih idej in pobud. Nizka pozitivna povezanost je opazna med uporabo dejavnikov kakovostnega pouka in upoštevanjem želja učiteljev za strokovno izobraževanje. Na podlagi analize povezanosti hospitacij in kakovosti pouka pa ne moremo sklepati, da pogostost hospitiranja učitelja vpliva na kakovost pouka.

4.5.6 Nagrajevanje in plače

Pri preučevanju vpliva nagrajevanja in plač na kakovost dela učitelja so testirane hipoteze: 6.1 – Učitelji, ki ob izboljševanju pouka prejemajo nagrado v obliki pokrivanja dodatnih materialnih stroškov, bolj pogosto uporabljajo dejavnike kakovostnega pouka; 6.2 – Pogosta ravnateljeva pohvala uspešnega dela pozitivno vpliva na uporabo dejavnikov kakovostnega pouka in 6.3 – Način razdeljevanja sredstev za uspešnost vpliva na kakovost pouka.

4.5.6.1 Pokrivanje dodatnih materialnih stroškov in kakovost pouka

Pri preverjanju hipoteze 6.1 se uporablja t-test za dva neodvisna vzorca. Ugotavljajo se razlike povprečnih ocen pogostosti uporabe dejavnikov kakovostnega pouka za skupino učiteljev, ki niso nagrajeni s pokrivanjem dodatnih materialnih stroškov ob večanju kakovosti pouka, in skupino učiteljev, ki so nagrajeni. Kakovost pouka je opredeljena z naslednjimi sklopi vprašanj: z aktivnostmi, učnimi metodami in učnimi oblikami ter z načini preverjanja znanja. Statistično značilne so razlike pri povprečni oceni za: pisno preverjanje znanja na osnovi vprašanj izbirnega tipa in pisno na osnovi vprašanj odprtega tipa ter za uporabo metod ustne razlage in izdelovanja grafov (preglednica 26 in preglednica 13, v prilogi 3).

Preglednica 26: Primerjava uporabe dejavnikov kakovostnega pouka pri učiteljih, ki so ob večanju kakovosti pouka nagrajeni s pokrivanjem dodatnih materialnih stroškov, in učiteljih, ki niso nagrajeni (n = 35).

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
ONPZ1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	0,003	0,954	-2,613	33	0,013	-0,786	0,301	-1,398	-0,174
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,347	8,249	0,046	-0,786	0,335	-1,554	-0,018
ONPZ2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,772	0,192	-2,951	33	0,006	-0,607	0,206	-1,026	-0,189
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,746	8,536	0,024	-0,607	0,221	-1,112	-0,103
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	0,129	0,722	-2,442	33	0,020	-0,464	0,190	-0,851	-0,078
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,294	8,620	0,049	-0,464	0,202	-0,925	-0,003
OUM5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	13,386	0,001	-2,653	33	0,012	-0,536	0,202	-0,947	-0,125
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-3,133	11,826	0,009	-0,536	0,171	-0,909	-0,163

Legenda:

F – F test, p – statistična značilnost, t – t-test, m – število stopinj prostosti, p(2) – dvosmerna statistična značilnost, $\bar{y}_1 - \bar{y}_2$ – razlika aritmetičnih sredin, $se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$ – standardna napaka razlike aritmetičnih sredin, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ – enakost varianc, $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ – neenakost varianc, ONPZ1 – način preverjanja znanja pisno na osnovi vprašanj izbirnega tipa, ONPZ2 – način preverjanja znanja pisno na osnovi vprašanj odprtega tipa, OUM2 – učna metoda ustna razlaga, OUM5 – učna metoda izdelovanje grafov

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Sklep: Na podlagi rezultatov ne moremo sklepati, da pokrivanje dodatnih materialnih stroškov učiteljem, ki večajo kakovost pouka, vpliva na pogostejšo uporabo dejavnikov kakovostnega pouka. Statistično značilne so razlike samo pri nekaterih načinih preverjanja znanja in uporabi dveh metod, ki pa niso tipični predstavniki kakovostnega pouka.

4.5.6.2 Pohvala uspešnega dela in kakovost pouka

Hipoteza 6.2 (Pogosta ravnateljeva pohvala uspešnega dela pozitivno vpliva na kakovost pouka.) je testirana s Pearsonovo korelacijo. Kako pogosto ravnatelj pohvali uspešno delo, so učitelji ocenjevali z ocenami od ena do štiri, pri čemer je ena pomenila, da uspešnega dela nikoli ne pohvali, štiri pa, da ravnatelj vedno pohvali uspešno delo.

Pearsonovi korelacijski koeficienti so pozitivni in statistično značilni za: pogostost uporabe metod izdelovanje grafov, programiran pouk in projektno delo (preglednica 27, preglednica 14, v prilogi 3). Opazna je tudi nizka statistično značilna negativna povezanost med uporabo pohvale in pogostostjo preverjanja znanja pisno na osnovi esejskih vprašanj.

Preglednica 27: Povezanost uporabe dejavnikov kakovostnega pouka in pohvale uspešnega dela (n = 35).

	NKINF6	
	ρ_{xy}	p (2)
Preverjanje znanja pisno na osnovi esejskih vprašanj.	-0,486	0,003
Učna metoda izdelovanje grafov.	0,469	0,004
Učna metoda programiran pouk.	0,451	0,007
Učna metoda projektno delo.	0,454	0,006

Legenda:

ρ_{xy} - korelacijski koeficient, p(2) - dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Sklep: Na podlagi rezultatov je ugotovljeno, da pohvala uspešnega dela na uporabo večine dejavnikov kakovostnega pouka ne vpliva. Nizka statistično značilna povezanost je prisotna med pohvalo uspešnega dela in uporabo učnih metod, ki vključujejo aktivnost dijakov.

4.5.6.3 Razdeljevanje sredstev za uspešnost in kakovost pouka

Hipoteza 6.3 (Način razdeljevanja sredstev za uspešnost vpliva na kakovost pouka.) je testirana z analizo variance. Glede na razdeljevanje sredstev za stimulacijo so primerjane aritmetične sredine odgovorov treh skupin učiteljev. V eni vsi prejema enako, drugi prejema pavšal ob povečanem obsegu dela, v tretji skupini pa prejema sredstva za stimulacijo na podlagi natančno določenih meril. Ugotavlja se odvisnost pogostosti pojavljanja posameznih dejavnikov kakovosti pouka od načina razdeljevanja sredstev za uspešnost. Na podlagi rezultatov (preglednica 15, v prilogi 3) je ugotovljeno, da ni statistično značilnih razlik med povprečnimi vrednostmi.

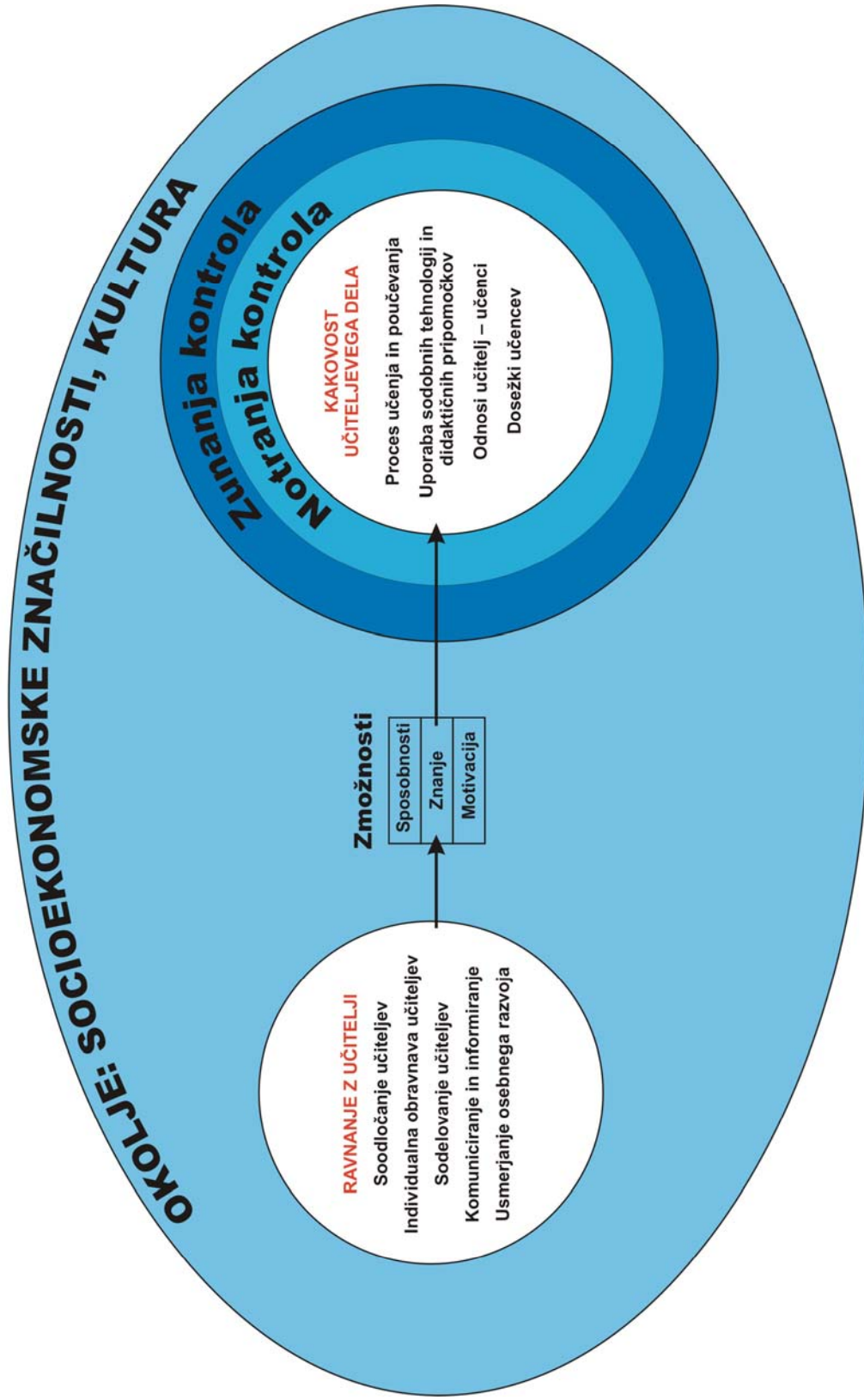
Sklep: Na podlagi analize ne moremo potrditi hipoteze, da način razdeljevanja sredstev za uspešnost vpliva na kakovost pouka.

5 PREDLOGI ZA SPREMEMBE RAVNANJA Z UČITELJI

Vsaka šola oblikuje svoj model ravnanja z učitelji in vanj v večji ali manjši meri vključi posamezne dejavnike ravnanja z učitelji. Neposredne povezave med posameznimi dejavniki ravnanja z učitelji in kakovostjo učiteljevega dela niso vedno prisotne. Tudi v primerih odkritih povezav je pogosto povezanost med pojavi nizka. Najpomembnejši razlog za takšno stanje je, da na kakovost učiteljevega dela poleg ravnanja z učitelji vplivajo tudi drugi dejavniki: na primer družbeno okolje s svojimi socioekonomskimi značilnostmi in kulturo ter zunanja in notranja kontrola dela. Zunanjo kontrolo izvaja šolska inšpekcija, notranjo pa ravnatelj. Pri vplivu kontrole na učiteljevo delo se upošteva vpliv sankcij.

Na kakovost učiteljevega dela vplivajo njegova sposobnost, znanje in motivacija. Z različnimi dejavniki ravnanja z učitelji se poskuša spodbuditi pridobivanje novih znanj, razvoj novih sposobnosti in povečati motivacijo. Kakovost učiteljevega dela pa je odvisna tudi od samoiniciativnosti. V primerih visoke samoiniciativnosti je lahko vpliv uporabe posameznih dejavnikov ravnanja z učitelji manjši. Vodstva šol na nekatere dejavnike, ki vplivajo na kakovost učiteljevega dela ne morejo vplivati. Kljub temu je smiselno, da razvijajo in spreminjajo posamezne dejavnike ravnanja z učitelji in jih poskušajo povezati v učinkovit model ravnanja z učitelji, ki bo spodbujal kakovostno učiteljevo delo.

Slika 3: Vplivi na kakovost učiteljevega dela



Vir: lasten

Na podlagi rezultatov raziskave se lahko pripravi predloge sprememb ravnanja z učitelji, tako da bo to ravnanje vplivalo na večjo kakovost učiteljevega dela. Smiselne so spremembe na naslednjih področjih: možnost soodločanja o organizaciji dela na šoli, sodelovanje učiteljev, komuniciranje in informiranje ter usmerjanje osebnega razvoja.

Učitelji bolj pogosto spodbujajo dijake k dajanju različnih idej in pobud ter pogosteje uporabljajo metodo programiran pouk, če se lahko sodelujejo pri oodločanju o organizaciji dela na šoli. Pogostost sodelovanja učiteljev pozitivno vpliva na pogostost povezovanja obravnavane tematike s temami drugih predmetov, spodbujanje dijakov k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov, dajanje občutka, da so vprašanja dobrodošla in cenjena. Tudi spodbujanje učiteljev k sodelovanju vpliva na pogostost uporabe ene od učnih aktivnosti, ki so značilne za kakovosten pouk, to je na spodbujanje dijakov k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.

Na področju komuniciranja in informiranja je potrebno izpostaviti področje opredeljevanja pričakovane kakovosti dela in informiranja učitelja o doseženi kakovosti. Učitelji, ki so seznanjeni s tem, pogosteje uporabljajo posamezne učne aktivnosti, učne oblike in metode ter načine preverjanja znanja, ki so značilni za kakovosten pouk.

Učitelji, pri katerih vodstvo sodeluje pri usmerjanju osebnega razvoja, pogosteje spodbujajo dijake k dajanju različnih idej in pobud ter jih seznanjajo s kriteriji za ocenjevanje. Ravnatelj lahko z izražanjem visokih pričakovanj do učiteljevega dela in spodbujanjem učiteljev (k prožnosti in ustvarjalnosti, dodatnim aktivnostim ...) vpliva na pogostejšo uporabo aktivnosti, ki so značilne za kakovosten pouk.

Znotraj šol bi bilo potrebno poiskati možnosti za zagotavljanje možnosti soodločanja in sodelovanja učiteljev, sodelovanja pri usmerjanju osebnega razvoja ter izboljšanje komuniciranja. Zaradi nenehnega spreminjaja v stroki je nujno informiranje o opredelitvi kakovostno opravljenega dela. Ob uvajanju sprememb je nujno upoštevati vpliv okolja in zunanje kontrole. Pri proučevanju povezanosti med individualno obravnavo posameznega učitelja in kakovostjo njegovega dela je odkrit samo vpliv na preverjanje znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam. Povezanost nagrajevanja in plač s pogostostjo uporabe dejavnikov kakovostnega učiteljevega dela niso odkrite. Kljub temu bi bilo potrebno v nadaljnje proučevanje vključiti iskanje načinov individualne obravnave in nagrajevanja, ki bi spodbujali kvalitetno delo.

6 SKLEPI IN PRIPOROČILA

Magistrsko delo obravnava področje ravnanja z učitelji pri delu in vključuje raziskavo o vplivu tega ravnanja na kakovost njihovega dela. Na podlagi preučevanja strokovne literature in virov so opisani najpomembnejši dejavniki ravnanja z učitelji. Predstavljeni so: sodelovanje pri oblikovanju vizije in soodločanje, individualna obravnava posameznika, sodelovanje in dobri medsebojni odnosi, komuniciranje, usmerjanje osebnega razvoja ter nagrajevanje in plače. Podrobneje je opredeljena tudi kakovost učiteljevega dela, ki obsega naslednja štiri pomembnejša področja: kakovost procesa učenja in poučevanja (pouka), uporaba opreme in didaktičnih pripomočkov, medsebojni odnosi med učitelji in učenci ter dosežki dijakov.

V delu je predstavljeno mnenje učiteljev o uporabi posameznih dejavnikov ravnanja z učitelji v slovenskih srednjih ekonomskih šolah. Učitelji so razmeroma zadovoljni s komuniciranjem in sodelovanjem. Pri komuniciranju je izpostavljena pomanjkljiva obveščenost o opredelitvi kakovostnega dela in o kakovosti opravljenega dela. Pri sodelovanju pa je opazno, da učitelji sodelujejo redko, kljub temu da učitelji ocenjujejo sodelovanje kot dobro. Sodelovanje učiteljev pri načrtovanju, predvsem kratkoročnem, ni izpostavljeno kot problem. Smiselno pa bi bilo v večji meri zagotavljati sodelovanje učiteljev pri dolgoročnem načrtovanju ter jih spodbujati k doseganju skupnih ciljev šole. Najslabše je ocenjeno področje nagrajevanja, saj večina učiteljev meni, da jih njihov sedanji sistem nagrajevanja ne spodbuja k dobremu delu.

V delu je poudarek na povezanosti *ravnanja z učitelji in kakovostjo pouka* ter povezanosti *ravnanja z učitelji in uporabo opreme in pripomočkov*. Dosežkom dijakov je posvečeno manj pozornosti, ker nanje vplivajo številni drugi dejavniki in ne samo kakovost učiteljevega dela. Zelo pomembno področje, odnosi med učitelji in učenci, pa niso podrobneje obdelani, ker so anketirani opozorili na nejasnost vprašanj. V prihodnjih raziskavah bi bilo dobro podrobneje proučiti še to področje in razviti primeren vprašalnik.

Možni načini vpliva ravnanja z učitelji pri delu na posamezna področja kakovosti njihovega dela so razvidni iz preverjanja hipotez, ki je pokazalo, da obstajajo povezave med uporabo dejavnikov kakovostnega pouka in naslednjimi dejavniki ravnanja z učitelji: možnostjo soodločanja, zlasti soodločanja pri organizaciji dela; sodelovanjem med učitelji; informiranostjo učitelja o kakovosti njegovega dela; in usmerjanjem osebnega razvoja. Učitelji uporabljajo posamezne dejavnike kakovostnega pouka pogosteje, če vodstvo uporablja naštetе dejavnike ravnanja z učitelji.

V nasprotju s predvidevanji niso potrjene hipoteze o povezanosti soodločanja in uporabo didaktičnih pripomočkov ter soodločanja in uporabo opreme. Prav tako ni dokazane povezanosti med kakovostjo pouka in hospitiranjem. Razlogi za to so lahko v nesistematičnih hospitacijah, ki se ne izvajajo kontinuirano. Prav tako je ugotovljeno, da ravnatelji učitelje hospitirajo redkeje ter premalo pozornosti namenijo podajanju povratne informacije o učiteljevem delu.

Hipoteza o povezanosti nagrajevanja in kakovosti pouka ni potrjena. Nagrajevanje neposrednega učiteljevega dela v razredu pa je v sedanjem sistemu nagrajevanja premalo upoštevano. Velik del plače je po napredovanju v nazive in plačilne razrede fiksni (pri tem napredovanju se upoštevajo drugi kriteriji). Le manjši del iz sredstev za uspešnost se lahko dodeli za kvalitetno delo v razredu. Pogosto pa se tudi tu vrednoti drugo delo ali pa se sredstva razdelijo pavšalno. Področje nagrajevanja ponuja možnosti za določitev načina, ki bi deloval bolj stimulatивно. Vendar bi bilo potrebno spremembe vnesti v pravilnike o napredovanju učiteljev, predvsem pa na področju določitve kriterijev za ocenjevanje kakovosti učiteljevega dela.

Na osnovi raziskave ni mogoče trditi, da obstaja povezava med individualno obravnavo posameznika in kakovostjo pouka. Samo zaradi te empirične ugotovitve ni smiselno zanemariti področja individualne obravnave posameznika. Individualna obravnavo posameznika je eden pomembnejših dejavnikov ravnanja z učitelji. Ravnatelj z nenehnim odkrivanjem individualnih potreb posameznika in zagotavljanjem pogojev, v katerih posameznik lahko zadovolji svoje potrebe, omogoča učiteljem, da odkrijejo, kaj jih najbolj spodbuja h kakovostnejšemu delu.

Odkrite so povezave med posameznimi dejavniki ravnanja z učitelji in nekaterimi dejavniki kakovostnega učiteljevega dela. Nekateri povezave so sicer nizke. Predvidoma zato, ker na kakovost učiteljevega dela vplivajo še drugi dejavniki in ne samo ravnanje z učitelji pri delu. Na kakovost učiteljevega dela vplivata tudi zunanja in notranja kontrola ter okolje. Poleg tega je kakovost učiteljevega dela odvisna tudi od samoiniciativnosti učitelja in njegovih zmožnosti. V prihodnjih raziskavah bi bilo potrebno določiti vse dejavnike, od katerih je odvisna kakovost učiteljevega dela.

Na podlagi analize rezultatov na proučevanem vzorcu ni ugotovljeno, da bi učitelji zaradi slabega ravnanja z njimi tudi zelo slabo delali. Področje ravnanja z učitelji je potrebno nenehno razvijati in sprejeti ukrepe, ki bodo spodbujali kvalitetnejše delo. Samo na tak način bodo šole lahko omogočale razvijanje ustvarjalnosti, prilagodljivosti, timskega dela in pripravljenosti za vseživljenjsko učenje tako pri učiteljih kot pri učencih.

Magistrsko delo temelji na podatkih, zbranih z anketiranjem učiteljev. Na podlagi rezultatov se lahko vodstvu šol predlaga ravnanje, ki bo vplivalo na kakovost dela. Za znanstveno utemeljitev takšnih ukrepov bodo potrebne dodatne raziskave. Potrebno bi bilo vsako od področij podrobneje raziskati in v raziskavo poleg učiteljev vključiti tudi vodstvo in učence.

7 LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 1995. 343 str.
2. Berdajs Andrej: Ravnateljstvo v srednji šoli v pogojih družbene tranzicije z oceno stanja. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1996. 115 str.
3. Bevc Vera, Fošnarič Alojz, Sentočnik Sonja: Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih sodelavcev. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo, 2002. 71 str.
4. Bush Tony: The changing context of management in education. Managing People in Education. London: P. Chapman, cop., 1997, str. 3-13.
5. Cvetko Roman: Razvijanje delovne kariere. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije Koper, 2002. 263 str.
6. Devetak Gabrijel, Vukovič Goran: Marketing izobraževalnih storitev. Kranj: Moderna organizacija, 2002. 348 str.
7. Erčulj Justina: Delovno zadovoljstvo učiteljev - Kaj lahko stori ravnatelj?. Neprofitni management, Nova Gorica: Educa, 1(1998), 2-3, str. 21-24.
8. Erčulj Justina: Uspešne in učinkovite šole ali nenehno boljše šole – to je zdaj vprašanje. Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana, XXX(1999), 1, str. 9-15.
9. Evans Linda: Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1998. 196 str.
10. Everard Bertie, Morris Geoffrey: Uspešno vodenje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1996. 310 str.
11. Ferjan Marko: Skrivnosti vodenja šole - k znanju, uspehu in ugledu. Radovljica: Didakta, 1996. 207 str.
12. Fidler Brian, Atton Tessa: Poorly Performing Staff in Schools and How to Manage Them. London: Routledge, 1999. 206 str.
13. Fullan Michael, Hargreaves Andy: Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000. 115 str.

14. Gerlič Ivan: Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 2000. 310 str.
15. Gerlič Ivan: Informacijsko-komunikacijska tehnologija in sodobna šola, vzročno posledična razmerja. Organizacija, Kranj: Moderna organizacija, 35(2002), 8, str. 470-472.
16. Giles Corrie: Da bi razumeli načrte in načrtovanje. Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana, XXV(1994), 2, str. 3-7.
17. Glasser William: Dobra šola. Radovljica: Regionalni izobraževalni center, 1994. 161 str.
18. Glasser William: Učitelj v dobri šoli. Radovljica: Regionalni izobraževalni center, 1998. 151 str.
19. Goss David: Principles of Human Resources Management. London: Routledge, 1996. 200 str.
20. Handy Charles: Understanding Schools as Organizations. London: Penguin books, 1990. 136 str.
21. Hargreaves David H., Hopkins David: Šola zmaga več. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001. 146 str.
22. Ingvarson Lawrence: Developing standards and assessments for accomplished teaching. Managing Teacher Appraisal and Performance. London and New York: Routledge Falmer, 2001, str. 161-177.
23. Jones J. James, Walters L. Donald: Human Resource Management in Education. Lancaster: Technomic Publishing Company, inc., 1994. 304 str.
24. Kelly John and Matthew: St. Mary's College, Londonderry – public sector winner. EFQM magazine, aspects of excellence 2001. London: European Quality Publications Ltd, 2001. Str. 46-47.
25. Kolenc Janez: Aplikativni model za evalvacijo slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema. Evalvacija. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2000, str. 181-191.

26. Košmelj Blaženka: Analiza odvisnosti za vzorčne podatke. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 1993. 136 str.
27. Košmelj Blaženka, Rovan Jože: Statistično sklepanje. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 2003. 312 str.
28. Kotler Philip: Trženjsko upravljanje. Ljubljana: Slovenska knjiga, 1996. 832 str.
29. Leithwood Kenneth, Jantzi Doris, Steinbach Rosanne: Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools. Organizational Learning in Schools. Lisse: Sweets and Zeitlinger corp., 1998. Str. 67 –89.
30. Leithwood Kenneth, Jantzi Doris in Steinbach Rosanne: Changing leadership for changing times. Buchingam-Philadelphia: Open University Press, 2000. 223 str.
31. Lipičnik Bogdan: Vsak človek ima probleme – le skupaj imamo rešitev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. 1991. 152 str.
32. Lipičnik Bogdan, Zupan Nada: Zadovoljstvo s plačo in nagrajevanjem v Sloveniji. Zbornik referatov 16. posvetovanje organizatorjev dela - Quo vadis management, Portorož. Kranj: Moderna organizacija, 1997, str. 503–509.
33. Lipičnik Bogdan: Ravnanje z ljudmi pri delu. Ljubljana: Gospodarski vestnik, 1998. 422 str.
34. Lipičnik Bogdan: Kako ravnamo z ljudmi pri delu v slovenskih podjetjih. Economic and Business Review. Slovensko podjetje v devedesetih. Ljubljana: Zveza ekonomistov Slovenije, 2000. Str. 61-77.
35. Lojk Leon: Pomen samovrednotenja učitelja za motivacijo pri delu. Pravica gluhih do znanja. Ljubljana : Zavod za gluhe in naglušne, 1997, str. 126-133.
36. Lorenčič Ivan: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana, XXX(1999), 1, str. 4-8.
37. Marentič – Požarnik Barica: Ravnatelj – spodbujevalec spopolnjevanja in akcijskega raziskovanja učiteljev. Menedžment v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1995, str. 331-356.

38. Middlewood David: Managing Staff Development. Managing People in Education. London: P. Chapman, cop., 1997, str. 186 – 201.
39. Middlewood David, Lumby Jacky: Human Resource Management in Schools and Colleges. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1998. 98 str.
40. Middlewood David: The future of managing teacher performance and its appraisal. Managing Teacher Appraisal and Performance. London: Routledge Falmer, 2001, str. 181-195.
41. Middlewood David, Cardno Carol: The significance of teacher performance and its appraisal. Managing Teacher Appraisal and Performance. London: Routledge Falmer, 2001, str. 1–16.
42. Milekšič Vladimir: Ogledalo. Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana, XXX(1999), 6, str. 16-26.
43. Možina Stane, Florjančič Jože, Gabrijelčič Janez: Osebni, skupinski in organizacijski razvoj. Kranj: Moderna organizacija, 1984. 264 str.
44. Možina Stane et al.: Management. Radovljica: Didakta, 1994. 1072 str.
45. Mumel Damijan: Vedenje porabnikov. Maribor: Ekonomsko poslovna fakulteta Maribor, 1999. 182 str.
46. Pastore Michael: Teachers say Internet improves quality of education. [URL: http://cyberatlas.internet.com/markets/education/article/0,,5951_734761,00.html], 15. 04. 2003.
47. Pfajfar Lovrenc, Arh Franc: Statistika 1. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 2000. 252 str.
48. Pluško Alojz et al.: Modro oko: Spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001. 143 str.
49. Pogačnik Vid: Uporaba lestvice delovnega zadovoljstva v slovenskih podjetjih. Psihološka obzorja, Ljubljana, 9(2000), 4, str. 105-114.
50. Resman Metod: Management, šolstvo in šola. Sodobna pedagogika, Ljubljana, 44(1993), 9-10, str. 457-473.

51. Resman Metod: Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvalitetno delo. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 45(1994a), 5-6, str 213-226.
52. Resman Metod: Ravnatelj in vizija šole. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 45(1994b), 3-4, str. 122-131.
53. Roncelli – Vaupot Silva: Izzivi raznolikostih pristopov k boljšemu delu šol. Raznolikost kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2000, str. 51-68.
54. Rowand Cassandra: Teacher Use of Computers and the Internet in Public Schools. *Education Statistics Quarterly: Elementary and Secondary Education*. [URL: <http://nces.ed.gov/pubs2000/quarterly/summer/3elem/q3-2.html/>], 15. 04. 2003.
55. Riches Colin: Managing for People and Performance. *Managing People in Education*. London: P. Chapman, cop., 1997. Str. 15-29.
56. Rutar – Ilc Zora: How can Schools contribute to the development of pupils complex thinking? *Leading schools for learning*. Ljubljana: Šola za ravnatelje in Koper: Visoka šola za management, 2001. Str 41- 49.
57. Rutar – Ilc Zora: Ravnateljeva vloga pri spreminjanju in spodbujanju učnocijnega in procesnega (razvojnega) pristopa. *Vzgoja in izobraževanje*, Ljubljana, XXXIV(2003), 1, str. 6 -10.
58. Sallis Edward: *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page, 1993. 155 str.
59. Sawatzki Max: *Leading and managing staff for high performance. School leadership for 21st century*. London: Routledge, 1997. Str. 144-162.
60. Seifert Roger: *Human Resource Management in Schools*. London: Pitman Publishing, 1996. 168 str.
61. Seymour Roland: *Skrb za razvoj sodelavcev. Vzgoja in izobraževanje*, Ljubljana, 26(1995), 1, str. 20-23.
62. Snoj Boris: *Management storitev*. Koper: Visoka šola za management v Kopru, 1998. 186 str.
63. Steinbuch Majda: *Informacijska pismenost in knjižnična informacijska znanja v gimnaziji*. Knjižnica, Ljubljana, 43(1999), 1, str. 75-106.

64. Šeme Tanja, Šeme Špela: Učitelj kot temeljni dejavnik v evalvacijskem procesu. Evalvacija. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2000, str. 181-191.
65. Širec Alojz: Tudi slovenska šolska inšpekcija vzpodbuja kakovostno delo šol. Management v izobraževanju: Zbornik IV. strokovnega posveta. Portorož: Šola za ravnatelje, 2000, str. 11-18.
66. Šteh Kure Barbara: Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2000. 236 str.
67. Tomažin Mojca, Gradišar Miro: Izobraževanje učiteljev za uporabo informacijskih in komunikacijskih tehnologij. Organizacija, Kranj: Moderna organizacija, 35(2002), 8, str. 521-525.
68. Tomić Ana: Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002. 167 str.
69. Trnavčevič Anita: O kakovosti malo drugače. Raznolikost kakovosti. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2000, str. 9-24.
70. Trtnik – Herlec Andreja: Samoocenjevanje šol in sporočanje kakovosti. Management v izobraževanju: Zbornik IV. strokovnega posveta. Portorož: Šola za ravnatelje, 2000, str. 35-43.
71. West – Burnham John: Leading and managing for quality. School leadership for 21st century. London, New York: Routledge, 1997, str. 144-162.
72. Zorman Mirko: Katere lastnosti opredeljujejo kakovost osnovne šole?. Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana, XXX(1999), 1, str. 22-27.
73. Zupan Nada: Ravnanje s človeškimi viri v slovenskih podjetjih. Doktorska disertacija. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 1999. 219 str.
74. Zupan Nada: Nagradite uspešne: spodbujanje uspešnosti in sistemi nagrajevanja v slovenskih podjetjih. Ljubljana: GV Založba, 2001. 272 str.
75. Zupanc Darko: Kako rezultati učencev pri eksternem preverjanju znanja, kot kazalec kvalitete, vplivajo na napredovanje in nagrajevanje učiteljev?. Uvajanje sprememb: Zbornik III. Strokovnega posveta o managementu v izobraževanju. Portorož: Šola za ravnatelje, 1999, str. 115-126.

76. Zupanc – Grom Renata: Vloga ravnatelja pri spreminjanju organizacijske kulture. Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana, XXX(1999), 1, str. 16-21.

8 VIRI

1. Harb Darja: Elementi kakovosti vzgojnoizobraževalnih storitev. Portorož: Študijska skupina za ekonomijo, 2002.
2. Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Uradni list RS, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96, 51/98, 28/99, 39/00 in 56/01).
3. Kolektivna pogodba za negospodarske dejavnosti v Republiki Sloveniji (Uradni list RS, št. 18/91, 53/92, 34/93, 18/94, 59/94, 87/97, 3/98, 39/99, 59/99, 67/2000)
4. Survey of UK secondary school libraries 1999. Library Association: [URL: http://www.la-hq.org.uk/directory/prof_issues/ssl/ssl99.html], 29. 04. 2003.
5. Likon Branka: Merjenje stališč dijakov o kakovosti storitev Srednje šole Postojna. Ekonomska fakulteta Ljubljana, 2000.
6. Likon Branka: Dejavniki ravnanja z učitelji. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2003.
7. Memo – računalniška igrice za utrjevanja znanja iz ekonomije. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [URL: <http://zavod.zrss.si/katalog.html>], 14. 04. 2003.
8. Mala šola in Velika šola mikroekonomije – elektronska delovna zvezka. Zavod Republike Slovenije za šolstvo [URL: <http://zavod.zrss.si/katalog.html>], 14. 04. 2003.
9. Nemec Aleš: EFQM model odličnosti in njegova uvedba v Sloveniji. Gradivo za simpozij »Konferenca zmagovalcev«, Urad za meroslovje, 5. junij 2002. Ljubljana.
10. Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih ter osnovnem in srednjem šolstvu v plačilne razrede, (Uradni list RS, št. 41/94, 49/95, 66/96, 54/99, 2/2001, 19/2001, 39/2002).

11. Pravilnik o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive (Uradni list RS, št. 39/92, 42/92, **64/96**).
12. Pupius Mike: Advantages, options and choices for introducing the Excellence Model in Public Sector. Gradivo za simpozij »Konferenca zmagovalcev«, Urad za meroslovje, 5. junij 2002. Ljubljana.
13. Raziskave Raba interneta v Sloveniji, anketa zavodov, šolski zavodi 2001/02. [URL:[http:// www.ris.org/indikatorji/povzetek_zavodov.html](http://www.ris.org/indikatorji/povzetek_zavodov.html)], 22. 04. 2003.
14. Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1994. 1714 str.
15. The RM Report on The Internet in Secondary School Education. [URL: http://www.rm.com/_rmvirtual/media/downloads/internet.pdf], 15. 04. 2003.
16. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/96, 23/96, 22/2000, 64/2001, 108/2002, 34/2003, 79/2003, 115/2003).
17. Zakon o plačah v javnih vzgojno izobraževalnih zavodih (Uradni list RS, št. 16/92, 42/93, 18/94, 36/96).
18. Zakon o razmerjih plač v javnih zavodih, državnih organih in organih lokalnih skupnosti (Uradni list RS, št. 18/94, 36/96).
19. Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (Uradni list RS, št. 20/2004).
20. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [URL: <http://zavod.zrss.si/>], 11. 09. 2002.

9 SEZNAM OKRAJŠAV IN SIMBOLOV

Seznam okrajšav

NVIZ1	- Obstaja dolgoročna usmeritev – vizija šole.
NVIZ2	- Vizija šole je zapisana.
NVIZ3	- Učitelji sodelujejo pri oblikovanju vizije šole.
NVIZ4	- Za našo šolo je kot vrednota značilno znanje (strokovnost).
NVIZ5	- Za našo šolo je kot vrednota značilen kakovosten proces učenja in poučevanja
NNCRT1	- Obstaja dolgoročni razvojni načrt šole.
NNCRT2	- Učitelji sodelujejo pri nastajanju dolgoročnega razvojnega načrta.
NNCRT3	- Učitelji sodelujejo pri nastajanju letnega delovnega načrta.
NNCRT4	- V načrte so vključeni cilji glede izboljšav pouka.
NODLC1	- Ravnatelj se posvetuje z mano, preden sprejme odločitve, ki zadevajo moje delo.
NODLC2	- Imam možnost soodločanja o organizaciji dela na šoli (urnik, oddelek, učilnica, ...).
NODLC3	- Ravnatelj upošteva moje predloge pri odločitvah v zvezi z opremo.
NODLC4	- Ravnatelj upošteva moje predloge pri odločitvah v zvezi z učili in učnimi sredstvi.
NODLC5	- V okviru možnosti ravnatelj upošteva moje pobude in predloge pri kadrovskih odločitvah.
NODLC6	- Ravnatelj upošteva mnenje večine pri dolgoročno pomembnih odločitvah.
NODLC7	- Ravnatelj upošteva moje mnenje v zvezi z vzgojnimi ukrepi.
NODLC8	- Ravnatelj nas obvešča o sprejetih odločitvah.
NOBK1	- Oglasna deska kot oblika komuniciranja.
NOBK2	- Informativni sestanki kot oblika komuniciranja.
NOBK3	- Konference kot oblika komuniciranja.
NOBK4	- Ozvočnice ali okrožnice kot oblika komuniciranja.
NOBK5	- Elektronska pošta kot oblika komuniciranja.
NOBK6	- Interni časopis kot oblika komuniciranja.
NOBK7	- Individualni razgovori z učiteljem kot oblika komuniciranja.
NZAK1	- Zadovoljstvo z ravnateljevim komuniciranjem.
NZAK2	- Zadovoljstvo z medsebojno obveščenostjo.
NZAK3	- Zadovoljstvo s komuniciranjem zaposlenih in vodstva.
NKINF1	- Ravnatelj opredeli, kaj je kakovostno opravljeno delo.
NKINF2	- Učitelji so seznanjeni s kriteriji, po katerih se ugotavlja kakovost opravljenega dela.
NKINF3	- Ravnatelj ukrepa v primeru kršitev (zamujanje, ...).

- NKINF4 - Učitelji so seznanjeni z ukrepi v primeru kršitev.
- NKINF5 - Ravnatelj vam pove, kako dobro ste opravili delo.
- NKINF6 - Kako pogosto ravnatelj pohvali uspešno delo?
- NKINF7 - Kako pogosto dobite od ravnatelja konstruktivne povratne informacije?
- NH1 - Ravnatelj hospitira učitelje.
- NH2 - Ravnatelj učitelja seznani z namenom in cilji hospitacij.
- NH3 - Ravnatelj po hospitaciji opravi razgovor z učiteljem.
- NH4 - Ravnatelj po hospitaciji učitelja seznani s pozitivnimi in negativnimi ugotovitvami.
- NH5 - Ravnatelj uporablja že izdelane instrumentarije za spremljavo pouka.
- NH6 - Ravnatelj naredi poročilo o hospitacijah in z ugotovitvami seznani vse učitelje.
- NH7 - Analizo hospitacij ravnatelj uporabi pri načrtovanju vašega osebnega razvoja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja.
- NH8 - Kako pogosto vas ravnatelj hospitira?
- NSTR1 - Ravnatelj spremlja vaš strokovni razvoj.
- NSTR2 - Ravnatelj skrbi za svoj strokovni razvoj.
- NSPB1 - Vodstvo spodbuja sodelovanje učiteljev.
- NSPB2 - Ravnatelj spodbuja k doseganju skupnih ciljev šole.
- NS1 - Učitelji strokovnih aktivov ste se sestali in razpravljali o pouku.
- NS2 - Učitelji strokovnih predmetov ste se sestali in razpravljali o skupnih projektih.
- NS3 - Učitelji stroke ste imeli sestanek o novostih v učnih načrtih.
- NS4 - Učitelji stroke ste imeli sestanek o didaktičnih novostih.
- NS5 - Osebnostno ste razpravljali o problemih posameznega učenca z njegovimi učitelji drugih predmetov.
- NS6 - Učitelji istih učencev ste imeli sestanek o problemih razrednega kolektiva drugih predmetov.
- NS7 - Učitelji istih učencev ste se neformalno pogovarjali o problemih razrednega kolektiva.
- NS_17 - Seštevek oblik sodelovanja
- NKS1 - Sodelovanje s kolegi učitelji istih predmetov.
- NKS2 - Sodelovanje s kolegi učitelji drugih predmetov.
- NKS3 - Sodelovanje s kolegi učitelji istih učencev.
- NKS4 - Sodelovanje s svetovalno službo.
- NKS5 - Sodelovanje z vodstvom šole.
- NSSZ1 - Sodelovanje s fakultetami, ki izobražujejo učitelje.

- NSSZ2 - Sodelovanje s fakultetami na ravni skupnih projektov.
- NSSZ3 - Sodelovanje z drugimi strokovnimi institucijami doma.
- NSSZ4 - Sodelovanje z drugimi strokovnimi institucijami v tujini.
- NSSZ5 - Sodelovanje s posameznimi strokovnjaki.
- NIOP1 - Ravnatelj opravlja letni razgovor z vsakim učiteljem.
- NIOP2 - Na letnem razgovoru ugotavlja potrebe učitelja in načrtuje razvoj njegove kariere.
- NIOP3 - Na letnem razgovoru se z učiteljem pogovori o dosežkih v predhodnem letu in na podlagi tega izdela načrt za naslednje.
- NIOP4 - Ravnatelj izraža visoka pričakovanja do dela učitelja.
- NIOP5 - Ravnatelj spodbuja prožnost in ustvarjalnost učiteljev.
- NIOP6 - Ravnatelj spodbuja dodatne aktivnosti učiteljev.
- NIOP7 - Ravnatelj spodbuja izobraževanje učiteljev.
- NIOP8 - Ravnatelj spodbuja uporabo različnih metod in oblik dela
- NIOP_58 - Seštevek oblik spodbujanja.
- NIOP9 - Ravnatelj upošteva vaše želje za strokovno izobraževanje.
- NNAGR1 - Ali ima vaša šola sprejeta merila za ugotavljanje učiteljeve uspešnosti?
- NNAGR2 - Ravnatelj omogoča pokrivanje dodatnih materialnih stroškov učiteljem, ki izboljšujejo proces učenja in poučevanja.
- NNAGR3 - Ravnatelj omogoča pokrivanje dodatnih materialnih stroškov učiteljem, ki prispevajo k povečanju ugleda šole.
- NNAGR4 - Ali sedanji sistem nagrajevanja po vašem mnenju spodbuja učitelje k dobremu delu?
- NNAGR5 - Način razdeljevanja sredstev za uspešnost.
- OAKT1 - Dijakom povem, kaj naj bi dosegli v učni uri (cilji, opisi, spretnosti, učni dosežki).
- OAKT 2 - Predstavim povezave z že obravnavanimi temami in temami, ki še sledijo.
- OAKT 3 - Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.
- OAKT 4 - Izpostavim uporabno vrednost tematike – povežem z življenjem.
- OAKT 5 - Spodbujam dijake k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.
- OAKT 6 - Preverjam, kaj dijaki o obravnavani tematiki že vedo, in izhajam iz tega.
- OAKT 7 - Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov
- OAKT 8 - Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.
- OAKT 9 - Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.
- OAKT 10 - Dijakom po ocenjevanju podam povratno informacijo o kvaliteti njihovega znanja.
- OAKT 11 - Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki).

OAKT_111	- Seštevek učnih aktivnosti.
OUM1	- Učna metoda razgovor.
OUM2	- Učna metoda ustna razlaga.
OUM3	- Učna metoda demonstracija.
OUM4	- Učna metoda delo s tekstom.
OUM5	- Učna metoda izdelovanje grafov.
OUM6	- Učna metoda igra vlog.
OUM7	- Učna metoda programiran pouk.
OUM8	- Učna metoda projektno delo.
OUM9	- Učna metoda računalniške vaje.
OUO1	- Frontalna učna oblika.
OUO2	- Učna oblika dela v skupinah.
OUO3	- Individualna učna oblika
OUO4	- Učna oblika dela v dvojicah
ONPZ1	- Način preverjanja znanja pisno na osnovi vprašanj izbirnega tipa.
ONPZ2	- Način preverjanja znanja pisno na osnovi vprašanj odprtega tipa.
ONPZ3	- Način preverjanja znanja pisno s kombiniranimi vprašanji.
ONPZ4	- Način preverjanja znanja pisno na osnovi esejskih vprašanj.
ONPZ5	- Način preverjanja znanja ustno z vprašanji za povzemanje.
ONPZ6	- Način preverjanja znanja ustno s problemskimi vprašanji.
ONPZ7	- Način preverjanja znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam (raziskovalno delo, projekti, diskusija).
ONPZ8	- Način preverjanja znanja pri poročilih, seminarjih, referatih.
OUDP1	- Didaktični pripomočki: elektronske prosojnice – Mikroekonomija in Sodobno tržno gospodarstvo.
OUDP2	- Didaktični pripomočki: elektronska delovna zvezka – Mala in Velika šola mikroekonomije.
OUDP3	- MEMO – didaktična igra za utrjevanje znanja.
OUDP4	- Didaktični pripomoček: izobraževalni film – transnacionalno podjetje (Revoz NM).
OUDP5	- Didaktični pripomočki: klasične prosojnice (grafoskop).
OVDP1	- Razlog, da ne uporabljam didaktičnih pripomočkov je v tem, da omenjenih pripomočkov ne poznam.
OVDP2	- Razlog, da ne uporabljam didaktičnih pripomočkov je, v tem, da nimam na razpolago ustrezne opreme.
OVDP3	- Razlog, da ne uporabljam didaktičnih pripomočkov je, v tem, ker se mi ne zdi, da bi bi njihova uporaba izboljšala kvaliteto (nočem).

OVDP4	- Drugo.
OUOP1	- Uporaba opreme: TV in video.
OUOP2	- Uporaba opreme: grafoskop.
OUOP3	- Uporaba opreme: računalnik.
OUOP4	- Uporaba opreme: »internet«.
OUT1	- Udeležba dijakov na tekmovanju iz znanja ekonomije.
OUT2	- Udeležba dijakov na debatnem tekmovanju.
OUT3	- Udeležba dijakov na tekmovanju Mladi podjetnik.
OUT4	- Udeležba dijakov na tekmovanju raziskovalnih nalog.
ODOS1	- Ali so na državnih tekmovanjih vaši dijaki dosegli uvrstitve na prva tri mesta?
ODOS2	- Ali pri zunanjem preverjanju znanja dosegajo vaši dijaki nadpovprečne uspehe?
ODOS3	- Ali zna večina dijakov samostojno napisati referat (o eni izmed obravnavanih tem)?
ODOS4	- Ali znajo dijaki samostojno poiskati literaturo in vire v knjižnici ali na internetu?
OUCD1	- Do vseh dijakov imam enak odnos.
OUCD2	- Do dijakov sem prijazen (-a).
OUCD3	- Dijakom sem pripravljen (-a) pomagati.
OUCD4	- Za slabše dijake vedno zagotovim dodatno razlago.
OUCD5	- Ponovno razložim snov, če dijaki za to prosijo.
OUCD6	- Dijake nagradim ali pohvalim za dosežene cilje.
OUCD7	- Dijake motiviram predvsem s pohvalo.
OUCD8	- Boljšim dijakom pomagam poiskati rešitve za njihova vprašanja.

Seznam simbolov

min	- najmanjša vrednost
max	- največja vrednost
$\bar{y}$	- aritmetična sredina
σ	- standardni odklon
f	- število enot v posameznem razredu
f %	- odstotek enot v posameznem razredu
ρ_{xy}	- korelacijski koeficient
p(2)	- dvosmerna stopnja statistične značilnosti
F	- F-test
p	- statistična značilnost
t	- t-test

Priloge

Seznam prilog:

Priloga 1: Anketni vprašalnik

Priloga 2: Teoretične osnove statistične analize

Priloga 3: Preglednice statističnih obdelav

Priloga 1: Anketni vprašalnik

Spoštovani! S tem vprašalnikom sprašujemo po tem, kako ravna vodstvo šole z vami in kako izvajate pouk ter o nekaterih drugih značilnostih vašega dela. Za ustvarjanje čim bolj realne slike potrebujemo iskrene in pretehtane odgovore. Vprašalnik je anonimen, zbrani podatki pa bodo uporabljeni izključno v raziskovalne namene.

Navodilo:

Prosimo, da pazljivo preberete naslednja navodila in v vsaki vrstici označite en odgovor.

1. Prosimo navedite ali velja za vašo šolo naslednje:

NVIZ1	Obstaja dolgoročna usmeritev – vizija šole.	Da	Ne
NVIZ2	Vizija šole je zapisana.	Da	Ne
NVIZ3	Učitelji sodelujejo pri oblikovanju vizije šole.	Da	Ne
NVIZ4	Za našo šolo je kot vrednota značilno znanje (strokovnost).	Da	Ne
NVIZ5	Za našo šolo je kot vrednota značilen kakovosten proces učenja in poučevanja	Da	Ne
NNCRT1	Obstaja dolgoročni razvojni načrt šole.	Da	Ne
NNCRT2	Učitelji sodelujejo pri nastajanju dolgoročnega razvojnega načrta.	Da	Ne
NNCRT3	Učitelji sodelujejo pri nastajanju letnega delovnega načrta.	Da	Ne
NNCRT4	V načrte so vključeni cilji glede izboljšav pouka.	Da	Ne

2. Prosimo, da ocenite kako pogosto velja za vas naslednje na lestvici (v vsaki vrstici označite eno število)

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
NODLC1	Ravnatelj se posvetuje z mano, preden sprejme odločitve, ki zadevajo moje delo.	1	2	3	4
NODLC2	Imam možnost soodločanja o organizaciji dela na šoli (urnik, oddelek, učilnica ...).	1	2	3	4
NODLC3	Ravnatelj upošteva moje predloge pri odločitvah v zvezi z opremo.	1	2	3	4
NODLC4	Ravnatelj upošteva moje predloge pri odločitvah v zvezi z učili in učnimi sredstvi.	1	2	3	4
NODLC5	V okviru možnosti ravnatelj upošteva moje pobude in predloge pri kadrovskih odločitvah.	1	2	3	4
NODLC6	Ravnatelj upošteva mnenje večine pri dolgoročno pomembnih odločitvah.	1	2	3	4
NODLC7	Ravnatelj upošteva moje mnenje v zvezi z vzgojnimi ukrepi.	1	2	3	4
NODLC8	Ravnatelj nas obvešča o sprejetih odločitvah.	1	2	3	4

3. Prosimo navedite, kako pogosto se uporablja posamezna oblika komuniciranja (v vsaki vrstici označite samo eno število).

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
NOBK1	Oglasna deska	1	2	3	4
NOBK2	Informativni sestanki	1	2	3	4
NOBK3	Konference	1	2	3	4
NOBK4	Ozvočnice ali okrožnice	1	2	3	4
NOBK5	Elektronska pošta	1	2	3	4
NOBK6	Interni časopis	1	2	3	4
NOBK7	Individualni razgovori z učiteljem	1	2	3	4

4. Prosimo, da na lestvici ocenite od zelo nezadovoljen do zelo zadovoljen, kako ste zadovoljni s komuniciranjem na vaši šoli (v vsaki vrstici označite samo eno število).

		zelo nezadovoljen	nezadovoljen	zadovoljen	zelo zadovoljen
NZAK1	Z ravnateljevim komuniciranjem	1	2	3	4
NZAK2	Z medsebojno obveščenostjo	1	2	3	4
NZAK3	S komuniciranjem zaposlenih in vodstva	1	2	3	4

5. Prosimo, da označite trditev, ki je po vašem mnenju značilna za vašo šolo.

NKINF1	Ravnatelj opredeli, kaj je kakovostno opravljeno delo.	Da	Ne
NKINF2	Učitelji so seznanjeni s kriteriji, po katerih se ugotavlja kakovost opravljenega dela.	Da	Ne
NKINF3	Ravnatelj ukrepa v primeru kšitev (zamujanje, ...)	Da	Ne
NKINF4	Učitelji so seznanjeni z ukrepi v primeru kršitev.	Da	Ne
NKINF5	Ravnatelj vam pove, kako dobro ste opravili delo.	Da	Ne

6. Prosimo navedite kako pogosto velja za vas naslednje (označite samo eno število).

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
NKINF6	Kako pogosto ravnatelj pohvali uspešno delo?	1	2	3	4
NKINF7	Kako pogosto dobite od ravnatelja konstruktivne povratne informacije ?	1	2	3	4
NH8	Kako pogosto vas ravnatelj hospitira ?	1	2	3	4

7. Prosimo, da označite trditev, ki je po vašem mnenju značilna za vašo šolo.

NH1	Ravnatelj hospitira učitelje.	Da	Ne
NH2	Ravnatelj učitelja seznani z namenom in cilji hospitacij.	Da	Ne
NH3	Ravnatelj po hospitaciji opravi razgovor z učiteljem.	Da	Ne
NH4	Ravnatelj po hospitaciji učitelja seznani s pozitivnimi in negativnimi ugotovitvami.	Da	Ne
NH5	Ravnatelj uporablja že izdelane instrumentarije za spremljavo pouka.	Da	Ne
NH6	Ravnatelj naredi poročilo o hospitacijah in z ugotovitvami seznani vse učitelje.	Da	Ne
NH7	Analizo hospitacij ravnatelj uporabi pri načrtovanju vašega osebnega razvoja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja.	Da	Ne
NSTR1	Ravnatelj spremlja vaš strokovni razvoj.	Da	Ne
NSTR2	Ravnatelj skrbi za svoj strokovni razvoj.	Da	Ne
NSPB1	Vodstvo spodbuja sodelovanje učiteljev.	Da	Ne
NSPB2	Ravnatelj spodbuja k doseganju skupnih ciljev šole.	Da	Ne

8. Kako pogosto se je na vaši šoli v preteklem šolskem letu zgodilo naslednje (v vsaki vrstici označite samo eno število):

		1-4 krat	5-10 krat	Tedensko	Dnevno
NS1	Učitelji strokovnih aktivov ste se sestali in razpravljali o pouku.	1	2	3	4
NS2	Učitelji strokovnih predmetov ste se sestali in razpravljali o skupnih projektih.	1	2	3	4
NS3	Učitelji stroke ste imeli sestanek o novostih v učnih načrtih	1	2	3	4
NS4	Učitelji stroke ste imeli sestanek o didaktičnih novostih.	1	2	3	4
NS5	Osebnostno ste razpravljali o problemih posameznega učenca z njegovimi učitelji drugih predmetov.	1	2	3	4
NS6	Učitelji istih učencev ste imeli sestanek o problemih razrednega kolektiva.	1	2	3	4
NS7	Učitelji istih učencev ste se neformalno pogovarjali o problemih razrednega kolektiva.	1	2	3	4

9. Kako bi opisali sodelovanje s kolegi na šoli v zadnjem šolskem letu?

		Slabo	Dobro	Zelo dobro
NKS1	s kolegi učitelji istih predmetov	1	2	3
NKS2	s kolegi učitelji drugih predmetov	1	2	3
NKS3	s kolegi učitelji istih učencev	1	2	3
NKS4	s svetovalno službo	1	2	3
NKS5	z vodstvom šole	1	2	3

10. Ali ste v zadnjem šolskem letu sodelovali:

NSSZ1	s fakultetami, ki izobražujejo učitelje	Da	Ne
NSSZ2	s fakultetami na ravni skupnih projektov	Da	Ne
NSSZ3	z drugimi strokovnimi institucijami doma	Da	Ne
NSSZ4	z drugimi strokovnimi institucijami v tujini	Da	Ne
NSSZ5	s posameznimi strokovnjaki	Da	Ne

11. Prosimo označite trditev, ki velja za vašo šolo (v vsaki vrstici označite kvadratega):

NIOP1	Ravnatelj opravlja letni razgovor z vsakim učiteljem.	Da	Ne
NIOP2	Na letnem razgovoru ugotavlja potrebe učitelja in načrtuje razvoj njegove kariere.	Da	Ne
NIOP3	Na letnem razgovoru se z učiteljem pogovori o dosežkih v predhodnem letu in na podlagi tega izdela načrt za naslednje.	Da	Ne

12. Prosimo ocenite, kako pogosto velja za ravnatelja naslednje na lestvici (po vašem mnenju) (v vsaki vrstici označite eno število):

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
NIOP4	Ravnatelj izraža visoka pričakovanja do dela učitelja.	1	2	3	4
NIOP5	Ravnatelj spodbuja prožnost in ustvarjalnost učiteljev.	1	2	3	4
NIOP6	Ravnatelj spodbuja dodatne aktivnosti učiteljev.	1	2	3	4
NIOP7	Ravnatelj spodbuja izobraževanje učiteljev.	1	2	3	4
NIOP8	Ravnatelj spodbuja uporabo različnih metod in oblik dela	1	2	3	4
NIOP9	Ravnatelj upošteva vaše želje za strokovno izobraževanje.	1	2	3	4

13. Prosimo označite trditev, ki velja za vašo šolo (v vsaki vrstici označite kvadratek):

NNAGR1	Ali ima vaša šola sprejeta merila za ugotavljanje učiteljeve uspešnosti?	Da	Ne
NNAGR2	Ravnatelj omogoča pokrivanje dodatnih materialnih stroškov učiteljem, ki izboljšujejo proces učenja in poučevanja.	Da	Ne
NNAGR3	Ravnatelj omogoča pokrivanje dodatnih materialnih stroškov učiteljem, ki prispevajo k povečanju ugleda šole.	Da	Ne
NNAGR4	Ali sedanji sistem nagrajevanja po vašem mnenju spodbuja učitelje k dobremu delu.	Da	Ne

		Vsem enako	Pavšalno (ob povečanem obsegu dela)	Na podlagi natančno določenih meril
NNAGR5	Kako razdeljujejo sredstva za stimulacijo na vaši šoli?	1	2	3

14. Prosimo ocenite, kako pogosto velja za vas naslednje na lestvici (v vsaki vrstici označite eno število).

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
OAKT1	Dijakom povem kaj naj bi dosegli v učni uri (cilji, opisi, spretnosti, učni dosežki).	1	2	3	4
OAKT 2	Predstavim povezave z že obravnavanimi temami in temami, ki še sledijo.	1	2	3	4
OAKT 3	Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	1	2	3	4
OAKT 4	Izpostavim uporabno vrednost tematike – povežem z življenjem.	1	2	3	4
OAKT 5	Spodbujam dijake k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.	1	2	3	4
OAKT 6	Preverjam kaj dijaki o obravnavani tematiki že vedo, in izhajam iz tega.	1	2	3	4
OAKT 7	Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov	1	2	3	4
OAKT 8	Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	1	2	3	4
OAKT 9	Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	1	2	3	4
OAKT 10	Dijakom po ocenjevanju podam povratno informacijo o kvaliteti njihovega znanja.	1	2	3	4
OAKT 11	Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki).	1	2	3	4

15. Označite, kako pogosto uporabljate posamezne metode pri obravnavi novih vsebin v okviru rednih učnih ur (v vsaki vrstici označite eno število):

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
OUM1	razgovor	1	2	3	4
OUM2	ustna razlaga	1	2	3	4
OUM3	demonstracija	1	2	3	4
OUM4	delo s tekstom	1	2	3	4
OUM5	izdelovanje grafov	1	2	3	4
OUM6	igra vlog	1	2	3	4
OUM7	programiran pouk	1	2	3	4
OUM8	projektno delo	1	2	3	4
OUM9	računalniške vaje	1	2	3	4

16. Označite, kako pogosto uporabljate posamezne učne oblike pri obravnavi novih vsebin v okviru rednih učnih ur (v vsaki vrstici označite eno število):

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
OUO1	frontalna	1	2	3	4
OUO2	delo v skupinah	1	2	3	4
OUO3	individualna	1	2	3	4
OUO4	delo v dvojicah	1	2	3	4

17. Označite, kako pogosto preverjate znanje na naslednje načine (v vsaki vrstici označite eno število):

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
ONPZ1	Pisno na osnovi vprašanj izbirnega tipa.	1	2	3	4
ONPZ2	Pisno na osnovi vprašanj odprtega tipa.	1	2	3	4
ONPZ3	Pisno s kombiniranimi vprašanji.	1	2	3	4
ONPZ4	Pisno na osnovi esejskih vprašanj.	1	2	3	4
ONPZ5	Ustno z vprašanji za povzemanje.	1	2	3	4
ONPZ6	Ustno s problemskimi vprašanji.	1	2	3	4
ONPZ7	Pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam (raziskovalno delo, projekti, diskusija).	1	2	3	4
ONPZ8	Pri poročilih, seminarjih referatih.	1	2	3	4

18. Prosimo obkrožite, ali pri svojem delu uporabljate didaktične pripomočke, ki so vam na voljo.

OUDP1	Elektronske prosojnice – Mikroekonomija in Sodobno tržno gospodarstvo.	Da	Ne
OUDP2	Elektronska delovna zvezka – Mala in Velika šola mikroekonomije.	Da	Ne
OUDP3	MEMO – didaktična igra za utrjevanje znanja.	Da	Ne
OUDP4	Izobraževalni film – transnacionalno podjetje (Revoz NM).	Da	Ne
OUDP5	Klasične prosojnice (grafoskop).	Da	Ne

19. Če ne uporabljate didaktičnih pripomočkov, prosimo navedite razloge:

OUDP1	Ne poznam omenjenih pripomočkov.	Da	Ne
OUDP2	Nimam na razpolago ustrezne opreme.	Da	Ne
OUDP3	Ne zdi se mi, da bi njihova uporaba izboljšala kvaliteto (NOČEM).	Da	Ne
OUDP4	Drugo.	Da	Ne

20. Označite kako pogosto (brez večjih organizacijskih težav) pri vaših urah uporabite našeto opremo (v vsaki vrstici označite eno število):

		Nikoli	Enkrat mesečno	Enkrat tedensko	Vsak dan
OUOP1	TV in video	1	2	3	4
OUOP2	Grafoskop	1	2	3	4
OUOP3	Računalnik	1	2	3	4
OUOP4	»internet«	1	2	3	4

21. Označite, kako pogosto so se vaši dijaki udeležili tekmovanj pri katerih imajo možnost uporabiti znanje ekonomije (v vsaki vrstici označite eno število):

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
OUT1	Tekmovanje iz znanja ekonomije.	1	2	3	4
OUT2	Debatni krožek.	1	2	3	4
OUT3	Mladi podjetnik.	1	2	3	4
OUT4	Raziskovalne naloge.	1	2	3	4

22. Prosimo navedite, ali velja za Vas naslednje:

ODOS1	Ali so na tekmovanjih vaši dijaki dosegli uvrstitve na prva tri mesta (državna raven).	Da	Ne
ODOS2	Ali pri zunanjem preverjanju znanja dosegajo vaši dijaki nadpovprečne uspehe.	Da	Ne
ODOS3	Ali znajo dijaki samostojno napisati referat (o eni izmed obravnavanih tem) (večina).	Da	Ne
ODOS4	Ali znajo dijaki samostojno poiskati literaturo in vire v knjižnici ali na internetu.	Da	Ne

23. Prosimo ocenite, kako pogosto velja za vas naslednje na lestvici (v vsaki vrstici označite eno število):

		Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
OUCD1	Do vseh dijakov imam enak odnos.	1	2	3	4
OUCD2	Do dijakov sem prijazen (-a).	1	2	3	4
OUCD3	Dijakom sem pripravljen (-a) pomagati.	1	2	3	4
OUCD4	Za slabše dijake vedno zagotovim dodatno razlago.	1	2	3	4
OUCD5	Ponovno razložim snov, če dijaki za to prosijo.	1	2	3	4
OUCD6	Dijake nagradim ali pohvalim za dosežene cilje.	1	2	3	4
OUCD7	Dijake motiviram predvsem s pohvalo.	1	2	3	4
OUCD8	Boljšim dijakom pomagam poiskati rešitve za njihova vprašanja.	1	2	3	4

Regija šole _____

Priloga 2: Teoretične osnove statistične analize

Aritmetična sredina

Za izračun povprečnih vrednosti je uporabljena aritmetična sredina. Izračunava se lahko za spremenljivke z značajem intervalnosti ali razmernosti (Pfajfar, Arh, 2000, str. 112).

Izračun aritmetične sredine ali povprečja se uporablja za predstavitev osnovnih značilnosti nekega pojava. Je najprimernejša mera gostitve pojava za homogene populacije, ker je izračunana na podlagi vseh danih vrednosti spremenljivke (Pfajfar, Arh, 2000, str. 120).

Obrazec za izračun aritmetične sredine:

$$\bar{Y} = \frac{\sum y_i}{N} = \frac{1}{N} \sum y_i = \frac{Y}{N}$$

Aritmetična sredina predstavlja splošne vplive na vrednost spremenljivke, ki so dani z opredeljujočimi pogoji. Posamezni vplivi, zaradi posebnosti posamezne opazovane enote, povzročajo odklone posameznih vrednosti od povprečne vrednosti. Ti odkloni se uporabljajo kot osnova za mero variabilnosti (Pfajfar, Arh, 2000, str. 148).

Obrazca za izračun variance in standardnega odklona:

Varianca:

$$\sigma_y^2 = \frac{1}{N} \sum \varepsilon^2 = \frac{1}{N} \sum (y_i - \bar{Y})^2$$

Standardni odklon:

$$\sigma = \sqrt{\sigma_y^2}.$$

T – test za neodvisna vzorca

T- test za neodvisna vzorca se uporablja za sklepanje o razliki med dvema aritmetičnima sredinama na podlagi malih medsebojno neodvisnih vzorcev.

Pri preizkusu skupin se postavi ničelna domneva, da sta dve aritmetični sredini enaki (H_0). Postavi se tudi alternativna domneva, da aritmetični sredini nista enaki (H_1).

$$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$$

$$H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$$

Preizkus domneve o enakosti aritmetičnih sredin ($H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$) se lahko izvede ob predpostavki o enakosti ali neenakosti varianc. Za ugotovitev katero od predpostavk je smiselno upoštevati, se preizkusi domneva o enakosti varianc ($H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$) z Levenovim preizkusom.

Analitična formula za izračun t-testa, če je izpolnjena predpostavka o enakosti varianc:

$$t = \frac{\bar{y}_1 - \bar{y}_2}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$s^2 = \frac{(n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

Analitična formula za izračun t-testa, ko ni izpolnjena predpostavka o enakosti varianc:

$$t = \frac{\bar{y}_1 - \bar{y}_2 - (\mu_1 - \mu_2)}{se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)}$$

$$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2) = \sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}$$

Ob ugotovitvi, da je razlika aritmetičnih sredin statistično značilna pri stopnji tveganja, ki je manjša od 0,05, se lahko ničelno hipotezo zavrne in sprejme alternativno hipotezo (Košmelj in Rován, 2003, str. 245-252).

Pearsonova korelacija

Za ugotavljanje stopnje povezanosti med posameznimi pojavi se uporablja Pearsonov korelacijski koeficient (v nadaljevanju koeficient) (Košmelj, 1993, str.4), ki pokaže razmerje med pojasnjenim in celotnim standardnim odklonom za odvisno spremenljivko.

Analitična formula za izračun Pearsonovega koeficienta korelacije:

$$\rho_{xy} = \frac{C_{XY}}{\sigma_X \cdot \sigma_Y} = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \mu_X) \cdot (y_i - \mu_Y)}{\sqrt{\sum_{i=1}^N (x_i - \mu_X)^2 \cdot \sum_{i=1}^N (y_i - \mu_Y)^2}}$$

Koeficient korelacije lahko zavzame vrednost v intervalu (-1,1). Če se z večanjem vrednosti prve spremenljivke večajo vrednosti tudi druge spremenljivke, gre za pozitivno povezanost. Tedaj je koeficient pozitiven in blizu 1. Če se z večanjem vrednosti prve spremenljivke vrednosti druge spremenljivke manjšajo, gre za negativno povezanost. Koeficient je negativen in blizu -1. Če ne gre za pozitivno in ne za negativno povezanost, potem spremenljivki nista povezani in koeficient je blizu 0.

Preglednica 1: Subjektivna lestvica za stopnjo linearne povezanosti

Asolutna vrednost korelacijskega koeficienta	Stopnja povezanosti
do 0,3	ni povezanosti
nad 0,3 do 0,5	nizka povezanost
nad 0,5 do 0,7	srednja povezanost
nad 0,7 do 0,9	visoka povezanost
nad 0,9	zelo visoka povezanost

Vir: Pfajfar in Arh, 2000, str. 195

Vrste spremenljivk glede na tip merjenja so:

Nominalne spremenljivke - vrednosti lahko le razlikujemo med seboj: dve vrednosti sta enaki ali različni.

Ordinalne spremenljivke - vrednosti lahko uredimo od najmanjše do največje.

Intervalne spremenljivke - lahko primerjamo razlike med vrednostima dvojic.

Razmernostne spremenljivke - lahko primerjamo razmerja med vrednostima dvojic.

Vir: Pfajfar, Arh, 2000, str. 11

Priloga 3: Preglednice statističnih obdelav

Preglednica 1 – Priloga 3: Posvetovanje ravnatelja z učitelji o odločitvah, ki zadevajo delo učitelja in kakovost pouka. Pearsonovi korelacijski koeficienti (n=35)

	okrajšava	ρ_{xy}	p (2)
Ravnatelj se posvetuje z mano preden sprejme odločitev, ki zadevajo moje delo.	NODLC1	1	-
Dijakom povem, kaj naj bi dosegli v učni uri (cilji, opisi, spretnosti, učni dosežki).	OAKT1	0,083	0,634
Predstavim povezave z že obravnavanimi temami in temami, ki še pridejo.	OAKT 2	-0,023	0,894
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	OAKT 3	-0,091	0,604
Izpostavim uporabno vrednost tematike – povežem z življenjem.	OAKT 4	-0,004	0,981
Spodbujam dijake k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.	OAKT 5	0,489	0,003
Preverjam, kaj dijaki o obravnavani tematiki že vedo, in izhajam iz tega.	OAKT 6	0,088	0,616
Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov.	OAKT 7	0,004	0,981
Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	OAKT 8	0,043	0,806
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	OAKT 9	0,229	0,185
Dijakom po ocenjevanju podam povratno informacijo o kvaliteti njihovega znanja.	OAKT 10	0,178	0,307
Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki)	OAKT 11	- 0,013	0,942
SEŠTEVEK UČNIH AKTIVNOSTI	OAKT 1-11	0,168	0,335
Preverjanje znanja pisno na osnovi vprašanj izbirnega tipa.	ONPZ1	- 0,134	0,444
Preverjanje znanja pisno na osnovi vprašanj odprtega tipa.	ONPZ2	- 0,169	0,331
Preverjanje znanja pisno s kombiniranimi vprašanji.	ONPZ3	0,138	0,430
Preverjanje znanja pisno na osnovi esejskih vprašanj.	ONPZ4	-0,233	0,177
Preverjanje znanja ustno z vprašanji za povzemanje.	ONPZ5	0,197	0,258
Preverjanje znanja ustno s problemskimi vprašanji.	ONPZ6	-0,142	0,417
Preverjanje znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam (raziskovalno delo, projekti, diskusija).	ONPZ7	-0,079	0,653
Preverjanje znanja pri poročilih, seminarjih referatih.	ONPZ8	- 0,025	0,886
Učna metoda razgovor	OUM1	0,261	0,130
Učna metoda ustna razlaga	OUM2	- 0,053	0,760
Učna metoda demonstracija	OUM3	- 0,025	0,885
Učna metoda delo s tekstom	OUM4	- 0,069	0,695
Učna metoda izdelovanje grafov	OUM5	- 0,011	0,949
Učna metoda igra vlog	OUM6	0,066	0,708
Učna metoda programiran pouk	OUM7	0,186	0,284
Učna metoda projektno delo	OUM8	0,103	0,556
Učna metoda računalniške vaje	OUM9	0,034	0,848
Frontalna učna oblika	OUO1	0,207	0,233
Učna oblika dela v skupinah	OUO2	0,186	0,284
Individualna učna oblika	OUO3	- 0,045	0,797
Učna oblika dela v dvojicah	OUO4	0,152	0,384

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 2 – Priloga 3: Soodločanja o organizaciji dela na šoli in kakovost pouka
Pearsonovi korelacijski koeficienti (n=35)

	okrajšava	ρ_{xy}	p(2)
Imam možnost soodločanja o organizaciji dela na šoli.	NODLC2	1	-
SEŠTEVEK UČNIH AKTIVNOSTI	OAKT 1-11	0,386	0,022
Dijakom povem, kaj naj bi dosegli v učni uri (cilji, opisi, spretnosti, učni dosežki).	OAKT1	0,177	0,310
Predstavim povezave z že obravnavanimi temami in temami, ki še pridejo.	OAKT 2	0,096	0,582
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	OAKT 3	0,145	0,406
Izpostavim uporabno vrednost tematike –povežem z življenjem.	OAKT 4	- 0,050	0,776
Spodbujam dijake k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.	OAKT 5	0,395	0,019
Preverjam, kaj dijaki o obravnavani tematiki že vedo, in izhajam iz tega.	OAKT 6	0,125	0,475
Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov.	OAKT 7	0,117	0,504
Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	OAKT 8	0,360	0,034
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	OAKT 9	0,504	0,002
Dijakom po ocenjevanju podam povratno informacijo o kvaliteti njihovega znanja.	OAKT 10	0,422	0,012
Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki)	OAKT 11	0,094	0,592
Pisno na osnovi vprašanj izbirnega tipa.	ONPZ1	-0,131	0,452
Pisno na osnovi vprašanj odprtega tipa.	ONPZ2	-0,068	0,699
Pisno s kombiniranimi vprašanji.	ONPZ3	0,380	0,024
Pisno na osnovi esejskih vprašanj.	ONPZ4	-0,198	0,253
Ustno z vprašanji za povzemanje.	ONPZ5	0,146	0,402
Ustno s problemskimi vprašanji.	ONPZ6	0,318	0,063
Pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam (raziskovalno delo, projekti, diskusija).	ONPZ7	0,177	0,310
Pri poročilih, seminarjih referatih.	ONPZ8	0,140	0,421
Učna metoda razgovor	OUM1	0,090	0,605
Učna metoda ustna razlaga	OUM2	-0,248	0,151
Učna metoda demonstracija	OUM3	0,132	0,449
Učna metoda delo s tekstom	OUM4	0,050	0,776
Učna metoda izdelovanje grafov	OUM5	0,083	0,636
Učna metoda igra vlog	OUM6	0,315	0,065
Učna metoda programiran pouk	OUM7	0,504	0,002
Učna metoda projektno delo	OUM8	0,431	0,010
Učna metoda računalniške vaje	OUM9	0,107	0,541
Frontalna učna oblika	OUO1	-0,127	0,468
Učna oblika dela v skupinah	OUO2	0,429	0,010
Individualna učna oblika	OUO3	- 0,242	0,162
Učna oblika dela v dvojicah	OUO4	0,343	0,043

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 3 - Priloga 3: Upoštevanje predlogov učiteljev pri odločitvah v zvezi z opremo in uporaba opreme. Pearsonovi korelacijski koeficienti (n=35)

	okrajšava	ρ_{xy}	P (2)
Ravnatelj upošteva moje predloge pri odločitvah v zvezi z opremo.	NODLC3	1	-
TV in video	OUOP1	0,191	0,272
Grafoskop	OUOP2	0,058	0,743
Računalnik	OUOP3	- 0,193	0,268
»internet«	OUOP4	-0,292	0,088

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 4 - Priloga 3: Upoštevanje predlogov učiteljev pri odločitvah v zvezi z učili in učnimi sredstvi ter uporaba učil in učnih sredstev. Pearsonovi korelacijski koeficienti (n=35)

	okrajšava	ρ_{xy}	P (2)
Ravnatelj upošteva moje predloge pri odločitvah v zvezi z učili in učnimi sredstvi.	NODLC4	1	-
Elektronske prosojnice – Mikroekonomija in sodobno tržno gospodarstvo.	OU DP1	0,063	0,721
Elektronska delovna zvezka – mala in velika šola mikroekonomije.	OU DP2	0,039	0,823
MEMO – didaktična igra za utrjevanje znanja.	OU DP3	0,021	0,905
Izobraževalni film – transnacionalno podjetje (Revoz NM).	OU DP4	- 0,252	0,144
Klasične prosojnice (grafoskop).	OU DP5	- 0,167	0,339

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 5 - Priloga 3: Primerjava kakovosti pouka učiteljev, pri katerih se ugotavlja njihove potrebe in načrtuje kariero, in učiteljev, pri katerih se to ne počne (n=35).

T-test za neodvisna vzorca

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						meje 95 % intervala zaupanja	
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	spodnja	zgornja	
OAKT1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,002	,962	,449	33	,656	,080	,179	-,284	,444	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,461	27,315	,649	,080	,174	-,277	,438	
OAKT2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,653	,425	-,393	33	,697	-,070	,178	-,432	,292	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,394	25,454	,697	-,070	,178	-,435	,295	
OAKT3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,581	,217	,020	33	,984	,003	,174	-,351	,358	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,018	19,355	,985	,003	,190	-,393	,400	
OAKT4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,002	,166	-,193	33	,848	-,038	,199	-,444	,367	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,180	20,553	,859	-,038	,213	-,482	,405	
OAKT5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,131	,719	,500	33	,620	,098	,196	-,300	,496	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,516	27,688	,610	,098	,190	-,291	,487	
OAKT6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,085	,772	,539	33	,593	,140	,259	-,388	,667	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,583	31,175	,564	,140	,240	-,349	,629	
OAKT7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,416	,130	1,464	33	,153	,283	,193	-,110	,677	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,545	29,533	,133	,283	,183	-,091	,658	
OAKT8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,654	,207	-,832	33	,411	-,143	,172	-,494	,207	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,814	23,602	,424	-,143	,176	-,507	,221	
OAKT9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,006	,940	,039	33	,969	,007	,179	-,358	,372	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,039	24,949	,969	,007	,180	-,364	,378	
OAKT10	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,397	,533	,125	33	,902	,024	,196	-,375	,424	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,130	28,507	,898	,024	,189	-,362	,410	
OAKT11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,177	,677	-,215	33	,831	-,035	,163	-,366	,296	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,212	24,245	,834	-,035	,165	-,375	,305	
OAKT1-11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,005	,945	,301	33	,765	,350	1,161	-2,012	2,711	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,306	26,481	,762	,350	1,144	-1,999	2,699	
ONPZ1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,072	,308	,526	33	,602	,143	,272	-,411	,697	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,499	21,420	,623	,143	,287	-,453	,740	
ONPZ2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,100	,754	,476	33	,637	,091	,191	-,297	,479	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,465	23,450	,646	,091	,196	-,313	,495	
ONPZ3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,107	,745	,000	33	1,000	,000	,211	-,429	,429	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,000	26,718	1,000	,000	,207	-,425	,425	
ONPZ4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	4,164	,049	-1,847	33	,074	-,535	,290	-1,124	,054	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,171	32,288	,037	-,535	,246	-1,037	-,033	
ONPZ5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	5,031	,032	,980	33	,334	,182	,185	-,195	,559	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,076	31,996	,290	,182	,169	-,162	,526	
ONPZ6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,386	,538	-,422	33	,676	-,084	,199	-,489	,321	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,437	28,201	,665	-,084	,192	-,477	,309	

Preglednica 5 - Priloga 3 (nadaljevanje s prejšnje strani)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
ONPZ7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	15,684	,000	-2,483	33	,018	-,409	,165	-,744	-,074
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,623	29,591	,014	-,409	,156	-,728	-,090
ONPZ8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,331	,257	-,833	33	,411	-,150	,181	-,518	,217
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,848	26,749	,404	-,150	,177	-,514	,214
OUM1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,189	,666	1,409	33	,168	,266	,189	-,118	,649
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,431	26,557	,164	,266	,186	-,116	,647
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	5,600	,024	2,825	33	,008	,434	,153	,121	,746
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			2,648	20,646	,015	,434	,164	,093	,774
OUM3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,100	,753	-,428	33	,671	-,105	,245	-,603	,394
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,413	22,660	,683	-,105	,254	-,630	,421
OUM4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,306	,261	,814	33	,422	,161	,198	-,241	,563
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,849	28,692	,403	,161	,189	-,227	,548
OUM5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,177	,677	-,190	33	,850	-,035	,184	-,409	,339
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,197	28,159	,845	-,035	,178	-,399	,329
OUM6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,008	,929	-,911	33	,369	-,154	,169	-,497	,190
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,997	31,848	,327	-,154	,154	-,468	,161
OUM7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,255	,617	-,295	33	,770	-,052	,178	-,415	,310
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,292	24,689	,773	-,052	,180	-,422	,317
OUM8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,445	,509	-1,565	33	,127	-,353	,226	-,812	,106
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,580	26,055	,126	-,353	,224	-,813	,106
OUM9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,294	,591	,661	33	,513	,178	,270	-,371	,727
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,640	22,820	,529	,178	,279	-,399	,755
OUO1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,087	,769	2,537	33	,016	,490	,193	,097	,882
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			2,675	29,475	,012	,490	,183	,115	,864
OUO2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,529	,472	-1,742	33	,091	-,297	,171	-,644	,050
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,714	24,086	,099	-,297	,173	-,655	,061
OUO3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,349	,559	-1,082	33	,287	-,255	,236	-,735	,225
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,072	24,632	,294	-,255	,238	-,746	,235
OUO4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,294	,591	-,793	33	,433	-,178	,225	-,636	,279
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,752	21,370	,460	-,178	,237	-,671	,314

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 6 - Priloga 3: Primerjava kakovosti pouka učiteljev, pri katerih se ugotavlja pretekle dosežke in načrtuje prihodnje, ter učiteljev, pri katerih se to ne počne (n=35)

T-test za neodvisna vzorca

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	Zgornja
OAKT1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,236	,631	,768	33	,448	,133	,174	-,220	,487
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,776	31,367	,444	,133	,172	-,217	,484
OAKT2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,329	,570	-,288	33	,775	-,050	,174	-,404	,304
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,288	30,418	,775	-,050	,174	-,405	,305
OAKT3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,290	,594	-,295	33	,770	-,050	,170	-,395	,295
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,285	26,037	,778	-,050	,176	-,411	,311
OAKT4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,527	,225	-,171	33	,865	-,033	,195	-,430	,363
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,166	26,253	,870	-,033	,201	-,447	,380
OAKT5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,012	,913	1,245	33	,222	,233	,187	-,148	,615
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,264	31,771	,216	,233	,185	-,143	,610
OAKT6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,013	,908	,394	33	,696	,100	,254	-,416	,616
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,418	32,546	,679	,100	,239	-,387	,587
OAKT7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,328	,258	,777	33	,443	,150	,193	-,243	,543
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,797	32,527	,431	,150	,188	-,233	,533
OAKT8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,485	,124	-,995	33	,327	-,167	,167	-,507	,174
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,982	28,657	,335	-,167	,170	-,514	,181
OAKT9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,786	,382	-,574	33	,570	-,100	,174	-,455	,255
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,574	30,499	,570	-,100	,174	-,455	,255
OAKT10	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,295	,591	,000	33	1,00	,000	,192	-,390	,390
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,000	32,438	1,00	,000	,187	-,381	,381
OAKT11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	5,587	,024	-1,290	33	,206	-,200	,155	-,515	,115
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,251	26,433	,222	-,200	,160	-,528	,128
OAKT1-11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,104	,749	,015	33	,988	,017	1,135	-2,292	2,326
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,015	32,117	,988	,017	1,113	-2,251	2,284
ONPZ1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	7,249	,011	,628	33	,534	,167	,265	-,373	,707
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,583	20,899	,566	,167	,286	-,428	,761
ONPZ2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	8,191	,007	-,089	33	,929	-,017	,187	-,397	,364
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,079	15,654	,938	-,017	,212	-,467	,434
ONPZ3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,002	,966	,569	33	,573	,117	,205	-,300	,534
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,571	30,613	,572	,117	,204	-,300	,534
ONPZ4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,579	,218	-,967	33	,341	-,283	,293	-,879	,313
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,999	32,845	,325	-,283	,284	-,860	,294
ONPZ5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	3,089	,088	1,807	33	,080	,317	,175	-,040	,673
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,856	32,585	,072	,317	,171	-,031	,664
ONPZ6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,444	,510	-,429	33	,671	-,083	,194	-,479	,312
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,439	32,375	,664	-,083	,190	-,470	,303

Preglednica 6 - Priloga 3 (nadaljevanje s prejšnje strani)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	Zgornja
ONPZ7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	6,879	,013	-2,016	33	,052	-,333	,165	-,670	,003
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,044	31,680	,049	-,333	,163	-,666	-,001
ONPZ8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	3,089	,088	-1,046	33	,303	-,183	,175	-,540	,173
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,075	32,585	,290	-,183	,171	-,531	,164
OUM1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,376	,544	1,547	33	,131	,283	,183	-,089	,656
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,562	31,278	,128	,283	,181	-,087	,653
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	12,993	,001	4,206	33	,000	,567	,135	,293	,841
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			3,947	22,149	,001	,567	,144	,269	,864
OUM3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,214	,647	-,069	33	,945	-,017	,240	-,505	,471
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,068	28,496	,946	-,017	,244	-,515	,482
OUM4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,328	,258	,777	33	,443	,150	,193	-,243	,543
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,797	32,527	,431	,150	,188	-,233	,533
OUM5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,358	,252	,186	33	,854	,033	,180	-,332	,399
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,192	32,816	,849	,033	,174	-,321	,387
OUM6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,262	,612	-,806	33	,426	-,133	,165	-,470	,203
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,860	32,138	,396	-,133	,155	-,449	,182
OUM7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,329	,570	,288	33	,775	,050	,174	-,304	,404
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,288	30,418	,775	,050	,174	-,305	,405
OUM8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,009	,923	-1,429	33	,162	-,317	,222	-,767	,134
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,460	32,255	,154	-,317	,217	-,758	,125
OUM9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,275	,604	,063	33	,950	,017	,265	-,523	,556
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,062	28,701	,951	,017	,269	-,533	,566
OUO1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,191	,665	3,255	33	,003	,583	,179	,219	,948
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			3,313	31,992	,002	,583	,176	,225	,942
OUO2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,215	,278	-1,071	33	,292	-,183	,171	-,531	,165
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,063	29,387	,296	-,183	,172	-,536	,169
OUO3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,337	,566	-,863	33	,394	-,200	,232	-,672	,272
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,864	30,418	,395	-,200	,232	-,673	,273
OUO4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,026	,873	-1,151	33	,258	-,250	,217	-,692	,192
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,132	28,328	,267	-,250	,221	-,702	,202

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 7 - Priloga 3: Sodelovanje učiteljev in kakovost pouka. Pearsonovi korelacijski koeficienti (n=35)

	okrajšava	ρ_{xy}	P (2)
Seštevek oblik sodelovanja učiteljev	NS_17	1	-
Seštevek učnih aktivnosti	OAK_111	0,552	0,001
Dijakom povem, kaj naj bi dosegli v učni uri (cilji, opisi, spretnosti, učni dosežki).	OAKT1	0,066	0,706
Predstavim povezave z že obravnavanimi temami in temami, ki še pridejo.	OAKT 2	0,310	0,070
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	OAKT 3	0,628	0,000
Izpostavim uporabno vrednost tematike –povežem z življenjem.	OAKT 4	0,075	0,670
Spodbujam dijake k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.	OAKT 5	0,261	0,130
Preverjam, kaj dijaki o obravnavani tematiki že vedo, in izhajam iz tega.	OAKT 6	-0,109	0,534
Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov	OAKT 7	0,675	0,000
Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	OAKT 8	0,534	0,001
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	OAKT 9	0,464	0,005
Dijakom po ocenjevanju podam povratno informacijo o kvaliteti njihovega znanja.	OAKT 10	0,330	0,053
Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki).	OAKT 11	0,318	0,063
Pisno na osnovi vprašanj izbirnega tipa.	ONPZ1	-0,039	0,822
Pisno na osnovi vprašanj odprtega tipa.	ONPZ2	-0,042	0,812
Pisno s kombiniranimi vprašanji.	ONPZ3	0,183	0,292
Pisno na osnovi esejskih vprašanj.	ONPZ4	0,029	0,869
Ustno z vprašanji za povzemanje.	ONPZ5	0,326	0,056
Ustno s problemskimi vprašanji.	ONPZ6	0,385	0,022
Pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam (raziskovalno delo, projekti, diskusija).	ONPZ7	0,201	0,248
Pri poročilih, seminarjih referatih.	ONPZ8	0,211	0,224
Učna metoda razgovor	OUM1	0,293	0,088
Učna metoda ustna razlaga	OUM2	0,083	0,653
Učna metoda demonstracija	OUM3	0,042	0,810
Učna metoda delo s tekstom	OUM4	0,095	0,588
Učna metoda izdelovanje grafov	OUM5	-0,139	0,427
Učna metoda igra vlog	OUM6	0,038	0,829
Učna metoda programiran pouk	OUM7	0,097	0,580
Učna metoda projektno delo	OUM8	0,052	0,767
Učna metoda računalniške vaje	OUM9	0,072	0,680
Frontalna učna oblika	OUO1	-0,183	0,292
Učna oblika dela v skupinah	OUO2	0,070	0,691
Individualna učna oblika	OUO3	0,143	0,412
Učna oblika dela v dvojicah	OUO4	-0,023	0,898

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 8 - Priloga 3: Primerjava kakovosti pouka učiteljev, pri katerih vodstvo spodbuja sodelovanje, in učiteljev, kjer se to ne počne (n=35)

T-test za neodvisna vzorca

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
OAKT1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	3,076	,089	-1,682	33	,102	-,286	,170	-,631	,060
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,657	26,592	,109	-,286	,172	-,640	,068
OAKT2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,592	,216	,682	33	,500	,119	,175	-,236	,474
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,686	28,580	,498	,119	,174	-,236	,474
OAKT3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,038	,316	,139	33	,891	,024	,172	-,325	,373
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,145	31,926	,885	,024	,164	-,310	,357
OAKT4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,827	,370	-,732	33	,470	-,143	,195	-,540	,254
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,755	30,768	,456	-,143	,189	-,529	,243
OAKT5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,075	,786	-2,243	33	,032	-,405	,180	-,772	-,038
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,281	29,554	,030	-,405	,177	-,767	-,042
OAKT6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,152	,291	,939	33	,354	,238	,253	-,278	,754
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,812	16,101	,429	,238	,293	-,383	,859
OAKT7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,920	,175	,732	33	,470	,143	,195	-,254	,540
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,696	23,311	,493	,143	,205	-,281	,567
OAKT8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,079	,780	-,139	33	,891	-,024	,172	-,373	,325
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,139	28,032	,891	-,024	,172	-,375	,328
OAKT9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,279	,601	,269	33	,789	,048	,177	-,312	,407
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,269	27,949	,790	,048	,177	-,315	,410
OAKT10	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	4,494	,042	1,526	33	,136	,286	,187	-,095	,667
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,428	21,761	,167	,286	,200	-,129	,701
OAKT11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	6,959	,013	1,535	33	,134	,238	,155	-,077	,554
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,461	23,283	,157	,238	,163	-,099	,575
OAKT1-11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,657	,423	,208	33	,837	,238	1,146	-2,093	2,569
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,211	29,634	,834	,238	1,126	-2,062	2,538
ONPZ1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	3,284	,079	-,802	33	,428	-,214	,267	-,758	,329
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,744	21,051	,465	-,214	,288	-,813	,384
ONPZ2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,917	,345	-1,158	33	,255	-,214	,185	-,591	,162
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,100	23,122	,283	-,214	,195	-,617	,189
ONPZ3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,901	,098	,575	33	,569	,119	,207	-,302	,540
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,533	20,991	,600	,119	,223	-,345	,583
ONPZ4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,007	,936	,159	33	,875	,048	,300	-,563	,658
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,158	27,735	,875	,048	,301	-,569	,664
ONPZ5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,758	,194	,909	33	,370	,167	,183	-,206	,540
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,882	25,015	,386	,167	,189	-,223	,556
ONPZ6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,355	,555	,732	33	,470	,143	,195	-,254	,540
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,755	30,768	,456	,143	,189	-,243	,529

Preglednica 8 - Priloga 3 (nadaljevanje s prejšnje strani)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\overline{y}_1 - \overline{y}_2$	$se(\overline{y}_1 - \overline{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
ONPZ7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,703	,408	1,095	33	,281	,190	,174	-,163	,544
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,073	26,000	,293	,190	,178	-,174	,555
ONPZ8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	8,510	,006	-,398	33	,693	-,071	,179	-,437	,294
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,353	17,605	,729	-,071	,203	-,498	,355
OUM1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,103	,750	-1,140	33	,262	-,214	,188	-,597	,168
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,159	29,496	,256	-,214	,185	-,592	,164
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,077	,783	-,141	33	,889	-,024	,169	-,367	,319
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,140	27,443	,889	-,024	,170	-,372	,324
OUM3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,424	,129	3,433	33	,002	,714	,208	,291	1,138
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			3,197	21,357	,004	,714	,223	,250	1,178
OUM4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,403	,245	1,368	33	,181	,262	,192	-,128	,652
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,302	23,334	,206	,262	,201	-,154	,678
OUM5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,075	,786	,660	33	,514	,119	,180	-,248	,486
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,671	29,554	,508	,119	,177	-,244	,482
OUM6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,118	,155	2,456	33	,019	,381	,155	,065	,696
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			2,421	26,592	,023	,381	,157	,058	,704
OUM7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,793	,380	,682	33	,500	,119	,175	-,236	,474
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,676	27,186	,505	,119	,176	-,242	,480
OUM8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,821	,371	2,087	33	,045	,452	,217	,011	,893
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			2,081	27,752	,047	,452	,217	,007	,898
OUM9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,313	,580	-,356	33	,724	-,095	,267	-,639	,449
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,348	25,842	,730	-,095	,273	-,657	,467
OUO1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	5,274	,028	-1,799	33	,081	-,357	,199	-,761	,047
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,566	16,507	,136	-,357	,228	-,840	,125
OUO2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,592	,216	-,682	33	,500	-,119	,175	-,474	,236
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,686	28,580	,498	-,119	,174	-,474	,236
OUO3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	9,361	,004	1,790	33	,083	,405	,226	-,055	,865
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,955	32,953	,059	,405	,207	-,016	,826
OUO4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,609	,441	,427	33	,672	,095	,223	-,359	,549
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,435	29,731	,667	,095	,219	-,352	,543

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 9 - Priloga 3: Primerjava kakovosti pouka učiteljev, ki so seznanjeni z opredelitvijo kakovostno opravljenega dela, in tistih, ki s tem niso seznanjeni (n=35)

T- test za neodvisna vzorca

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	Zgornja
OAKT1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,327	,137	-1,473	33	,150	-,250	,170	-,595	,095
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,465	29,708	,153	-,250	,171	-,599	,099
OAKT2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,429	,517	-,384	33	,704	-,067	,174	-,420	,287
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,382	29,856	,705	-,067	,174	-,423	,290
OAKT3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,183	,285	-1,098	33	,280	-,183	,167	-,523	,156
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,099	30,359	,281	-,183	,167	-,524	,157
OAKT4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,842	,366	-,429	33	,671	-,083	,194	-,479	,312
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,439	32,375	,664	-,083	,190	-,470	,303
OAKT5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,121	,731	-,612	33	,545	-,117	,191	-,505	,271
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,623	32,085	,537	-,117	,187	-,498	,264
OAKT6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,180	,674	-,862	33	,395	-,217	,251	-,728	,295
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,938	29,790	,356	-,217	,231	-,688	,255
OAKT7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,930	,174	-1,409	33	,168	-,267	,189	-,652	,118
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,451	32,719	,156	-,267	,184	-,641	,107
OAKT8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	4,435	,043	-1,098	33	,280	-,183	,167	-,523	,156
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,116	31,867	,273	-,183	,164	-,518	,151
OAKT9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,162	,690	-2,247	33	,031	-,367	,163	-,699	-,035
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,235	29,681	,033	-,367	,164	-,702	-,031
OAKT10	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,735	,197	-,612	33	,545	-,117	,191	-,505	,271
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,631	32,781	,532	-,117	,185	-,493	,259
OAKT11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	15,587	,000	-1,755	33	,089	-,267	,152	-,576	,043
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,845	32,886	,074	-,267	,145	-,561	,027
OAKT1-11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,543	,120	-1,972	33	,057	-2,117	1,073	-4,300	,067
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,064	32,979	,047	-2,117	1,025	-4,203	-,031
ONPZ1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,154	,290	-2,055	33	,048	-,517	,251	-1,028	-,005
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,997	26,718	,056	-,517	,259	-1,048	,014
ONPZ2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,650	,426	-1,183	33	,245	-,217	,183	-,589	,156
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,087	19,671	,290	-,217	,199	-,633	,200
ONPZ3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,000	,990	-1,779	33	,084	-,350	,197	-,750	,050
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,791	31,034	,083	-,350	,195	-,749	,049
ONPZ4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	7,467	,010	-,225	33	,824	-,067	,297	-,671	,537
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,242	31,287	,811	-,067	,276	-,629	,496
ONPZ5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,019	,320	-1,109	33	,275	-,200	,180	-,567	,167
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,105	29,951	,278	-,200	,181	-,570	,170
ONPZ6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,930	,174	-1,409	33	,168	-,267	,189	-,652	,118
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,451	32,719	,156	-,267	,184	-,641	,107

Preglednica 9 - Priloga 3 (nadaljevanje s prejšnje strani)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						meje 95 % intervala zaupanja	
		F	p	t	m	p(2)	$\overline{y}_1 - \overline{y}_2$	$se(\overline{y}_1 - \overline{y}_2)$	spodnja	zgornja	
ONPZ7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,419	,242	1,266	33	,214	,217	,171	-,131	,565	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,256	29,387	,219	,217	,172	-,136	,569	
ONPZ8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	3,089	,088	1,046	33	,303	,183	,175	-,173	,540	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,075	32,585	,290	,183	,171	-,164	,531	
OUM1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,012	,913	-,889	33	,380	-,167	,187	-,548	,215	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,903	31,771	,374	-,167	,185	-,543	,210	
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	7,650	,009	-2,129	33	,041	-,333	,157	-,652	-,015	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,059	26,091	,050	-,333	,162	-,666	-,001	
OUM3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,324	,258	-1,432	33	,162	-,333	,233	-,807	,140	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,530	31,947	,136	-,333	,218	-,777	,110	
OUM4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,798	,378	-,171	33	,865	-,033	,195	-,430	,363	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,175	32,407	,862	-,033	,190	-,421	,354	
OUM5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	8,343	,007	-2,296	33	,028	-,383	,167	-,723	-,044	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,333	31,867	,026	-,383	,164	-,718	-,049	
OUM6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,941	,096	-,602	33	,551	-,100	,166	-,438	,238	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,635	32,785	,530	-,100	,157	-,420	,220	
OUM7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,357	,134	-,971	33	,339	-,167	,172	-,516	,183	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,978	31,089	,336	-,167	,170	-,514	,181	
OUM8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	7,004	,012	-,146	33	,885	-,033	,228	-,498	,431	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,157	31,333	,876	-,033	,212	-,466	,399	
OUM9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,264	,611	,378	33	,708	,100	,265	-,438	,638	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,383	31,557	,705	,100	,261	-,433	,633	
OUO1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,735	,397	-1,779	33	,084	-,350	,197	-,750	,050	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,900	31,999	,066	-,350	,184	-,725	,025	
OUO2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,329	,570	-,288	33	,775	-,050	,174	-,404	,304	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,288	30,418	,775	-,050	,174	-,405	,305	
OUO3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,131	,719	-,644	33	,524	-,150	,233	-,624	,324	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,656	32,043	,517	-,150	,229	-,616	,316	
OUO4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,184	,284	,605	33	,549	,133	,220	-,315	,582	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,617	32,171	,541	,133	,216	-,307	,573	

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 10 - Priloga 3: Primerjava kakovosti pouka učiteljev, ki so seznanjeni s kakovostjo opravljenega dela, in učiteljev, ki s tem niso seznanjeni (n=35)

T- test za neodvisna vzorca

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
OAKT1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	3,614	,066	,574	33	,570	,100	,174	-,255	,455
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,600	32,980	,552	,100	,167	-,239	,439
OAKT2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,248	,272	-1,807	33	,080	-,300	,166	-,638	,038
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,787	28,992	,084	-,300	,168	-,643	,043
OAKT3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,008	,927	-,393	33	,697	-,067	,170	-,412	,278
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,401	32,139	,691	-,067	,166	-,405	,272
OAKT4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,916	,346	-1,043	33	,305	-,200	,192	-,590	,190
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,068	32,438	,293	-,200	,187	-,581	,181
OAKT5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,012	,913	-1,245	33	,222	-,233	,187	-,615	,148
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,264	31,771	,216	-,233	,185	-,610	,143
OAKT6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,180	,674	-,862	33	,395	-,217	,251	-,728	,295
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,938	29,790	,356	-,217	,231	-,688	,255
OAKT7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,930	,174	-1,409	33	,168	-,267	,189	-,652	,118
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,451	32,719	,156	-,267	,184	-,641	,107
OAKT8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	4,435	,043	-1,098	33	,280	-,183	,167	-,523	,156
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,116	31,867	,273	-,183	,164	-,518	,151
OAKT9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,429	,517	-,768	33	,448	-,133	,174	-,487	,220
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,765	29,856	,451	-,133	,174	-,490	,223
OAKT10	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,735	,197	-,612	33	,545	-,117	,191	-,505	,271
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,631	32,781	,532	-,117	,185	-,493	,259
OAKT11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,180	,674	-,210	33	,835	-,033	,159	-,356	,290
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,211	30,740	,834	-,033	,158	-,356	,289
OAKT1-11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,392	,535	-1,503	33	,142	-1,650	1,098	-3,884	,584
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,533	32,176	,135	-1,650	1,076	-3,841	,541
ONPZ1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,284	,598	-,187	33	,853	-,050	,267	-,593	,493
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,190	31,736	,850	-,050	,263	-,586	,486
ONPZ2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,029	,866	,089	33	,929	,017	,187	-,364	,397
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,087	27,582	,931	,017	,191	-,375	,408
ONPZ3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,000	,990	-1,779	33	,084	-,350	,197	-,750	,050
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,791	31,034	,083	-,350	,195	-,749	,049
ONPZ4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,592	,216	,168	33	,867	,050	,297	-,554	,654
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,174	32,822	,863	,050	,288	-,535	,635
ONPZ5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	4,048	,052	-3,509	33	,001	-,550	,157	-,869	-,231
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-3,595	32,454	,001	-,550	,153	-,861	-,239
ONPZ6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,639	,114	-2,094	33	,044	-,383	,183	-,756	-,011
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,170	32,926	,037	-,383	,177	-,743	-,024

Preglednica 10- Priloga 3 (nadaljevanje s prejšnje strani)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						meje 95 % intervala zaupanja	
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	spodnja	zgornja	
ONPZ7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,327	,137	-1,473	33	,150	-,250	,170	-,595	,095	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,465	29,708	,153	-,250	,171	-,599	,099	
ONPZ8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,820	,372	-,281	33	,780	-,050	,178	-,412	,312	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,295	32,912	,770	-,050	,169	-,394	,294	
OUM1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,389	,132	-,264	33	,793	-,050	,189	-,435	,335	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,254	25,593	,801	-,050	,197	-,454	,354	
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	4,469	,042	-1,332	33	,192	-,217	,163	-,548	,114	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,303	27,592	,203	-,217	,166	-,557	,124	
OUM3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,383	,540	-1,984	33	,056	-,450	,227	-,911	,011	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,008	31,529	,053	-,450	,224	-,907	,007	
OUM4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	3,614	,066	-2,868	33	,007	-,500	,174	-,855	-,145	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-3,002	32,980	,005	-,500	,167	-,839	-,161	
OUM5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,369	,133	-1,535	33	,134	-,267	,174	-,620	,087	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,529	29,856	,137	-,267	,174	-,623	,090	
OUM6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,941	,096	-,602	33	,551	-,100	,166	-,438	,238	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,635	32,785	,530	-,100	,157	-,420	,220	
OUM7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	4,435	,043	-1,697	33	,099	-,283	,167	-,623	,056	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,724	31,867	,094	-,283	,164	-,618	,051	
OUM8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,708	,200	-1,193	33	,241	-,267	,224	-,721	,188	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,221	32,383	,231	-,267	,218	-,711	,178	
OUM9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,275	,604	-,063	33	,950	-,017	,265	-,556	,523	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,062	28,701	,951	-,017	,269	-,566	,533	
OUO1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,357	,134	,000	33	1,00	,000	,206	-,419	,419	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,000	29,922	1,00	,000	,189	-,387	,387	
OUO2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,429	,517	,384	33	,704	,067	,174	-,287	,420	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,382	29,856	,705	,067	,174	-,290	,423	
OUO3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,577	,453	-2,959	33	,006	-,617	,208	-1,041	-,193	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,950	29,972	,006	-,617	,209	-1,044	-,190	
OUO4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,000	1,000	-,453	33	,654	-,100	,221	-,549	,349	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,455	30,911	,652	-,100	,220	-,548	,348	

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 11 - Priloga 3: Primerjava kakovosti pouka učiteljev, ki so seznanjeni z ugotovitvami hospitacij, in učiteljih, ki z ugotovitvami hospitacij niso seznanjeni (n=35)

T- test za neodvisna vzorca

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
OAKT1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,477	,494	-1,022	33	,314	-,274	,268	-,820	,272
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,907	3,599	,421	-,274	,302	-1,151	,603
OAKT2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,101	,753	-,298	33	,767	-,081	,270	-,631	,469
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,267	3,609	,804	-,081	,302	-,957	,796
OAKT3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,791	,380	-1,184	33	,245	-,306	,259	-,833	,220
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,018	3,550	,373	-,306	,301	-1,186	,573
OAKT4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,365	,134	,888	33	,381	,266	,300	-,343	,876
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,985	4,078	,379	,266	,270	-,478	1,011
OAKT5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,168	,288	-1,362	33	,183	-,395	,290	-,986	,195
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,470	4,003	,216	-,395	,269	-1,141	,351
OAKT6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	20,197	,000	1,144	33	,261	,444	,388	-,346	1,233
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,467	3,049	,672	,444	,950	-2,553	3,440
OAKT7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	34,785	,000	-1,906	33	,065	-,548	,288	-1,134	,037
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-5,376	30,000	,000	-,548	,102	-,757	-,340
OAKT8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,058	,161	-,521	33	,606	-,137	,263	-,673	,399
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,517	3,801	,634	-,137	,265	-,889	,615
OAKT9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	70,195	,000	-2,444	33	,020	-,613	,251	-1,123	-,103
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-6,892	30,000	,000	-,613	,089	-,795	-,431
OAKT10	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,000	,997	,379	33	,707	,113	,298	-,493	,718
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,369	3,762	,732	,113	,306	-,757	,983
OAKT11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	26,182	,000	-1,340	33	,189	-,323	,241	-,812	,167
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-3,780	30,000	,001	-,323	,085	-,497	-,148
OAKT1-11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,456	,504	-1,069	33	,293	-1,855	1,735	-5,386	1,676
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,391	4,690	,226	-1,855	1,333	-5,351	1,641
ONPZ1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,266	,609	-1,790	33	,083	-,710	,397	-1,517	,097
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,653	3,664	,180	-,710	,429	-1,946	,527
ONPZ2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,081	,306	-,222	33	,826	-,065	,291	-,656	,527
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,154	3,312	,886	-,065	,418	-1,328	1,199
ONPZ3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,473	,496	,000	33	1,00	,000	,320	-,652	,652
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,000	3,398	1,00	,000	,421	-1,256	1,256
ONPZ4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,347	,560	-1,176	33	,248	-,532	,453	-1,453	,389
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,020	3,563	,372	-,532	,522	-2,055	,990
ONPZ5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,000	,984	-1,487	33	,146	-,411	,277	-,974	,151
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,540	3,898	,200	-,411	,267	-1,160	,338
ONPZ6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,109	,743	,053	33	,958	,016	,303	-,601	,633
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,053	3,796	,961	,016	,306	-,853	,885

Preglednica 11 - Priloga 3 (nadaljevanje s prejšnje strani)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						meje 95 % intervala zaupanja	
		F	P	t	m	P(2)	$\overline{y}_1 - \overline{y}_2$	$se(\overline{y}_1 - \overline{y}_2)$	spodnja	Zgornja	
ONPZ7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,426	,519	1,084	33	,286	,290	,268	-,255	,835	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,697	3,252	,532	,290	,417	-,979	1,560	
ONPZ8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,579	,452	,704	33	,486	,194	,275	-,366	,753	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,464	3,270	,672	,194	,417	-1,074	1,461	
OUM1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,000	,996	-,494	33	,625	-,145	,294	-,743	,453	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,476	3,740	,661	-,145	,305	-1,016	,726	
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,022	,319	,405	33	,688	,105	,259	-,422	,632	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,396	3,772	,714	,105	,265	-,648	,858	
OUM3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,032	,858	,433	33	,668	,161	,372	-,596	,918	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,378	3,572	,727	,161	,427	-1,081	1,404	
OUM4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,017	,898	2,032	33	,050	,581	,286	-,001	1,162	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,389	3,299	,251	,581	,418	-,684	1,846	
OUM5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,387	,538	-,144	33	,886	-,040	,280	-,609	,528	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,151	3,920	,888	-,040	,267	-,789	,708	
OUM6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,351	,557	,847	33	,403	,218	,257	-,305	,740	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,823	3,757	,460	,218	,265	-,536	,971	
OUM7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	6,525	,015	-,751	33	,458	-,202	,268	-,748	,345	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,758	3,838	,492	-,202	,266	-,953	,549	
OUM8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,199	,658	,525	33	,603	,185	,354	-,534	,905	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,667	4,577	,537	,185	,278	-,550	,921	
OUM9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,248	,622	,431	33	,669	,177	,411	-,659	1,014	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,343	3,447	,752	,177	,518	-1,356	1,711	
OUO1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	6,800	,014	,892	33	,379	,282	,317	-,362	,926	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,444	3,115	,686	,282	,635	-1,697	2,262	
OUO2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	6,525	,015	-,751	33	,458	-,202	,268	-,748	,345	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,758	3,838	,492	-,202	,266	-,953	,549	
OUO3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,954	,171	,199	33	,843	,073	,364	-,669	,814	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,259	4,689	,806	,073	,280	-,662	,807	
OUO4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	16,796	,000	1,145	33	,260	,387	,338	-,301	1,075	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			3,230	30,000	,003	,387	,120	,142	,632	

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 12 - Priloga 3: Pearsonovi korelacijski koeficienti med dejavniki kakovostnega pouka in usmerjanjem osebnega razvoja (n=35)

	NIOP4		NIOP58		NH8		NIOP9	
	ρ_{xy}	p (2)	ρ_{xy}	p (2)	ρ_{xy}	p (2)	ρ_{xy}	P (2)
OAK_111	0,339	0,046	0,513	0,002	0,154	0,378	0,483	0,003
OAKT1	-0,037	0,832	0,063	0,719	0,124	0,476	0,078	0,657
OAKT 2	0,375	0,026	0,139	0,427	-0,181	0,298	0,254	0,156
OAKT 3	0,414	0,013	0,353	0,038	0,114	0,514	0,198	0,254
OAKT 4	-0,063	0,718	0,258	0,134	0,124	0,477	0,090	0,608
OAKT 5	0,080	0,650	0,327	0,055	0,265	0,123	0,327	0,055
OAKT 6	0,136	0,437	0,136	0,437	0,181	0,298	0,075	0,667
OAKT 7	0,063	0,718	0,343	0,044	0,050	0,777	0,370	0,029
OAKT 8	-0,019	0,913	0,256	0,138	0,114	0,514	0,391	0,020
OAKT 9	0,586	0,000	0,655	0,000	0,221	0,201	0,469	0,004
OAKT 10	0,053	0,762	0,212	0,221	-0,088	0,613	0,373	0,027
OAKT 11	0,606	0,000	0,455	0,006	-0,046	0,794	0,416	0,013
ONPZ1	0,298	0,082	0,276	0,108	0,181	0,297	0,198	0,254
ONPZ2	-0,060	0,731	0,210	0,226	0,428	0,010	0,135	0,441
ONPZ3	0,000	1,000	0,167	0,337	0,165	0,344	0,290	0,091
ONPZ4	0,083	0,635	-0,165	0,344	-0,220	0,204	- 0,268	0,119
ONPZ5	0,154	0,376	0,296	0,084	0,132	0,450	0,274	0,111
ONPZ6	0,194	0,265	0,149	0,394	0,137	0,433	0,293	0,088
ONPZ7	-0,037	0,832	-0,173	0,320	-0,360	0,034	- 0,263	0,127
ONPZ8	-0,310	0,070	0,054	0,757	-0,109	0,534	0,079	0,652
OUM1	0,218	0,208	0,316	0,064	0,077	0,662	0,200	0,249
OUM2	0,176	0,311	0,136	0,435	0,073	0,679	0,258	0,135
OUM3	0,144	0,410	0,158	0,365	-0,091	0,604	0,142	0,415
OUM4	-0,328	0,054	0,025	0,888	0,050	0,777	- 0,013	0,940
OUM5	0,111	0,525	0,307	0,073	-0,040	0,818	0,119	0,498
OUM6	-0,067	0,700	0,008	0,962	-0,131	0,455	-0,028	0,873
OUM7	0,136	0,437	0,376	0,026	0,181	0,298	0,269	0,118
OUM8	0,177	0,310	0,281	0,102	0,265	0,123	0,133	0,448
OUM9	-0,207	0,233	-0,021	0,906	0,210	0,225	-0,106	0,544
OOU01	0,123	0,480	0,184	0,290	0,412	0,014	0,217	0,210
OOU02	0,355	0,037	0,257	0,135	0,084	0,633	0,098	0,576
OOU03	-0,034	0,846	-0,020	0,910	-0,031	0,860	-0,113	0,519
OOU04	-0,211	0,223	-0,025	0,886	0,284	0,098	-0,075	0,668

Legenda: ρ_{xy} – korelacijski koeficient, p(2) – dvosmerna stopnja statistične značilnosti

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 13 - Priloga 3: Primerjava kakovosti pouka učiteljev, pri katerih vodstvo omogoča pokrivanje dodatnih materialnih stroškov, in tistih, ki jim to ni omogočeno (n=35)

T- test za neodvisna vzorca

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						
		F	p	t	m	p(2)	$\bar{y}_1 - \bar{y}_2$	$se(\bar{y}_1 - \bar{y}_2)$	meje 95 % intervala zaupanja	
									spodnja	zgornja
OAKT1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,715	,404	-1,003	33	,323	-,214	,214	-,649	,220
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,961	8,803	,362	-,214	,223	-,720	,292
OAKT2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,000	1,000	,000	33	1,000	,000	,215	-,438	,438
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,000	8,866	1,000	,000	,223	-,506	,506
OAKT3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,312	,260	-1,215	33	,233	-,250	,206	-,669	,169
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,131	8,536	,289	-,250	,221	-,754	,254
OAKT4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,242	,144	-1,211	33	,234	-,286	,236	-,766	,194
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,336	10,567	,210	-,286	,214	-,759	,187
OAKT5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,604	,443	-1,729	33	,093	-,393	,227	-,855	,069
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,857	10,155	,092	-,393	,212	-,863	,077
OAKT6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,136	,715	-1,158	33	,255	-,357	,308	-,984	,270
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,437	12,989	,174	-,357	,249	-,894	,180
OAKT7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,390	,537	-,297	33	,769	-,071	,241	-,561	,418
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,311	9,825	,762	-,071	,230	-,584	,441
OAKT8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,541	,223	-,512	33	,612	-,107	,209	-,533	,319
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,518	9,381	,617	-,107	,207	-,573	,358
OAKT9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,541	,223	-1,535	33	,134	-,321	,209	-,748	,105
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,553	9,381	,154	-,321	,207	-,787	,144
OAKT10	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,028	,869	,151	33	,881	,036	,237	-,447	,518
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,156	9,679	,879	,036	,229	-,476	,548
OAKT11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	5,562	,024	-,920	33	,364	-,179	,194	-,574	,216
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,058	11,297	,312	-,179	,169	-,549	,192
OAKT1-11	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,271	,606	-1,583	33	,123	-2,143	1,354	-4,897	,611
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,688	10,056	,122	-2,143	1,269	-4,969	,683
ONPZ1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,003	,954	-2,613	33	,013	-,786	,301	-1,398	-,174
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,347	8,249	,046	-,786	,335	-1,554	-,018
ONPZ2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,772	,192	-2,951	33	,006	-,607	,206	-1,026	-,189
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,746	8,536	,024	-,607	,221	-1,112	-,103
ONPZ3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,607	,116	-1,445	33	,158	-,357	,247	-,860	,146
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,177	7,598	,275	-,357	,303	-1,063	,349
ONPZ4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	7,873	,008	,097	33	,923	,036	,368	-,712	,783
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,197	27,000	,846	,036	,182	-,337	,409
ONPZ5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,242	,626	-,632	33	,531	-,143	,226	-,602	,317
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,596	8,650	,566	-,143	,240	-,688	,403
ONPZ6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,524	,122	-1,054	33	,299	-,250	,237	-,732	,232
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,167	10,626	,269	-,250	,214	-,723	,223

Preglednica 13 - Priloga 3 (nadaljevanje s prejšnje strani)

		Levenov test		t-test za preverjanje domneve o enakosti aritmetičnih sredin						meje 95 % intervala zaupanja	
		F	p	t	m	p(2)	$\overline{y}_1 - \overline{y}_2$	$se(\overline{y}_1 - \overline{y}_2)$	spodnja	zgornja	
ONPZ7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,896	,178	1,535	33	,134	,321	,209	-,105	,748	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			1,362	8,156	,210	,321	,236	-,221	,864	
ONPZ8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,555	,461	,987	33	,331	,214	,217	-,228	,656	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,902	8,382	,392	,214	,238	-,330	,758	
OUM1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,003	,956	-1,084	33	,286	-,250	,231	-,719	,219	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,101	9,422	,298	-,250	,227	-,760	,260	
OUM2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,129	,722	-2,442	33	,020	-,464	,190	-,851	-,078	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,294	8,620	,049	-,464	,202	-,925	-,003	
OUM3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,051	,822	-1,230	33	,227	-,357	,290	-,948	,233	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,469	12,058	,168	-,357	,243	-,887	,172	
OUM4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,276	,603	,446	33	,659	,107	,240	-,382	,596	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,467	9,809	,651	,107	,230	-,406	,620	
OUM5	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	13,386	,001	-2,653	33	,012	-,536	,202	-,947	-,125	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-3,133	11,826	,009	-,536	,171	-,909	-,163	
OUM6	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,033	,857	,521	33	,606	,107	,206	-,311	,526	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,623	12,092	,545	,107	,172	-,268	,482	
OUM7	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	4,945	,033	-,838	33	,408	-,179	,213	-,612	,255	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,859	9,535	,411	-,179	,208	-,645	,288	
OUM8	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	1,366	,251	-,380	33	,706	-,107	,282	-,681	,466	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,422	10,676	,681	-,107	,254	-,668	,453	
OUM9	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,266	,609	-1,342	33	,189	-,429	,319	-1,078	,221	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-1,264	8,650	,239	-,429	,339	-1,200	,343	
OUO1	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,860	,360	-2,259	33	,031	-,536	,237	-1,018	-,053	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,343	9,679	,042	-,536	,229	-1,048	-,024	
OUO2	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	27,500	,000	-1,732	33	,093	-,357	,206	-,777	,062	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-2,073	12,125	,060	-,357	,172	-,732	,018	
OUO3	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	2,798	,104	,123	33	,903	,036	,290	-,554	,626	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			,156	13,487	,879	,036	,230	-,458	,530	
OUO4	$\sigma_1^2 = \sigma_2^2$	,584	,450	-,392	33	,698	-,107	,273	-,664	,449	
	$\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$			-,449	11,247	,662	-,107	,238	-,630	,416	

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 14 - Priloga 3: Ravnateljova pohvala uspešnega dela in kakovost pouka. Pearsonovi korelacijski koeficienti (n=35)

	okrajšava	ρ_{xy}	P (2)
	NKINF6	1	-
Dijakom povem, kaj naj bi dosegli v učni uri (cilji, opisi, spretnosti, učni dosežki).	OAKT1	- 0,049	0,779
Predstavim povezave z že obravnavanimi temami in temami, ki še pridejo.	OAKT 2	- 0,135	0,439
Povezujem obravnavano tematiko s temami drugih predmetov.	OAKT 3	- 0,090	0,607
Izpostavim uporabno vrednost tematike - povežem z življenjem.	OAKT 4	0,230	0,185
Spodbujam dijake k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem.	OAKT 5	0,057	0,774
Preverjam, kaj dijaki o obravnavani tematiki že vedo, in izhajam iz tega.	OAKT 6	0,293	0,087
Dijake spodbujam k razmišljanju z vključevanjem vprašanj v obravnavano snov	OAKT 7	0,052	0,765
Dijakom skušam dati občutek, da so vprašanja dobrodošla in cenjena.	OAKT 8	0,055	0,752
Dijake spodbujam k dajanju različnih idej in pobud.	OAKT 9	0,217	0,210
Dijakom po ocenjevanju podam povratno informacijo o kvaliteti njihovega znanja.	OAKT 10	0,158	0,366
Dijake seznanim s kriteriji ocenjevanja znanja (sposobnosti, pričakovani dosežki).	OAKT 11	0,012	0,944
SEŠTEVEK UČNIH AKTIVNOSTI	OAKT 1-11	0,152	0,383
Preverjanje znanja pisno na osnovi vprašanj izbirnega tipa.	ONPZ1	0,170	0,328
Preverjanje znanja pisno na osnovi vprašanj odprtega tipa.	ONPZ2	0,296	0,084
Preverjanje znanja pisno s kombiniranimi vprašanji.	ONPZ3	0,267	0,121
Preverjanje znanja pisno na osnovi esejskih vprašanj.	ONPZ4	-0,486	0,003
Preverjanje znanja ustno z vprašanji za povzemanje.	ONPZ5	0,229	0,187
Preverjanje znanja ustno s problemskimi vprašanji.	ONPZ6	0,052	0,765
Preverjanje znanja pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam (raziskovalno delo, projekti, diskusija).	ONPZ7	-0,128	0,465
Preverjanje znanja pri poročilih, seminarjih referatih.	ONPZ8	0,071	0,687
Učna metoda razgovor	OUM1	0,023	0,897
Učna metoda ustna razlaga	OUM2	0,150	0,388
Učna metoda demonstracija	OUM3	0,139	0,426
Učna metoda delo s tekstom	OUM4	0,264	0,126
Učna metoda izdelovanje grafov	OUM5	0,469	0,004
Učna metoda igra vlog	OUM6	0,249	0,149
Učna metoda programiran pouk	OUM7	0,451	0,007
Učna metoda projektno delo	OUM8	0,454	0,006
Učna metoda računalniške vaje	OUM9	-0,043	0,807
Frontalna učna oblika	OUO1	0,333	0,050
Učna oblika dela v skupinah	OUO2	-0,101	0,562
Individualna učna oblika	OUO3	0,254	0,140
Učna oblika dela v dvojicah	OUO4	0,299	0,081

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov

Preglednica 15 - Priloga 3: Različni načini izplačevanja sredstev za uspešnost in kakovost pouka (n=35). Analiza varianc ANOVA

		vsota kvadratov	m	srednja vrednost	F	p(2)
OAKT1	Med skupinami	,167	2	,084	,314	,733
	Znotraj skupin	8,519	32	,266		
	Skupaj	8,686	34			
OAKT2	Med skupinami	,497	2	,249	,986	,384
	Znotraj skupin	8,074	32	,252		
	Skupaj	8,571	34			
OAKT3	Med skupinami	,597	2	,299	1,262	,297
	Znotraj skupin	7,574	32	,237		
	Skupaj	8,171	34			
OAKT4	Med skupinami	,002	2	,001	,003	,997
	Znotraj skupin	10,741	32	,336		
	Skupaj	10,743	34			
OAKT5	Med skupinami	,400	2	,200	,640	,534
	Znotraj skupin	10,000	32	,313		
	Skupaj	10,400	34			
OAKT6	Med skupinami	,045	2	,022	,039	,961
	Znotraj skupin	18,241	32	,570		
	Skupaj	18,286	34			
OAKT7	Med skupinami	,169	2	,084	,255	,776
	Znotraj skupin	10,574	32	,330		
	Skupaj	10,743	34			
OAKT8	Med skupinami	,320	2	,160	,651	,528
	Znotraj skupin	7,852	32	,245		
	Skupaj	8,171	34			
OAKT9	Med skupinami	,686	2	,343	1,371	,268
	Znotraj skupin	8,000	32	,250		
	Skupaj	8,686	34			
OAKT10	Med skupinami	,104	2	,052	,161	,852
	Znotraj skupin	10,296	32	,322		
	Skupaj	10,400	34			
OAKT11	Med skupinami	,180	2	,090	,413	,665
	Znotraj skupin	6,963	32	,218		
	Skupaj	7,143	34			
OAKT 1-11	Med skupinami	5,045	2	2,522	,225	,800
	Znotraj skupin	359,241	32	11,226		
	Skupaj	364,286	34			
ONPZ1	Med skupinami	1,653	2	,826	1,428	,255
	Znotraj skupin	18,519	32	,579		
	Skupaj	20,171	34			
ONPZ2	Med skupinami	,386	2	,193	,650	,529
	Znotraj skupin	9,500	32	,297		
	Skupaj	9,886	34			
ONPZ3	Med skupinami	,000	2	,000	,000	1,000
	Znotraj skupin	12,000	32	,375		
	Skupaj	12,000	34			
ONPZ4	Med skupinami	2,008	2	1,004	1,399	,261
	Znotraj skupin	22,963	32	,718		
	Skupaj	24,971	34			
ONPZ5	Med skupinami	,358	2	,179	,623	,543
	Znotraj skupin	9,185	32	,287		
	Skupaj	9,543	34			
ONPZ6	Med skupinami	,743	2	,371	1,189	,318
	Znotraj skupin	10,000	32	,313		
	Skupaj	10,743	34			
ONPZ7	Med skupinami	,556	2	,278	1,094	,347
	Znotraj skupin	8,130	32	,254		
	Skupaj	8,686	34			
ONPZ8	Med skupinami	,397	2	,199	,741	,484
	Znotraj skupin	8,574	32	,268		
	Skupaj	8,971	34			

Preglednica 15 - Priloga 3 (nadaljevanje s prejšnje strani)

		vsota kvadratov	m	srednja vrednost	F	p(2)
OSIL	Med skupinami	,286	2	,143	1,143	,332
	Znotraj skupin	4,000	32	,125		
	Skupaj	4,286	34			
OSIP	Med skupinami	,210	2	,105	,457	,637
	Znotraj skupin	7,333	32	,229		
	Skupaj	7,543	34			
OUCD1	Med skupinami	,048	2	,024	,092	,912
	Znotraj skupin	8,352	32	,261		
	Skupaj	8,400	34			
OUCD1-8	Med skupinami	,601	2	,300	,054	,947
	Znotraj skupin	177,685	32	5,553		
	Skupaj	178,286	34			
OUCD2	Med skupinami	1,056	2	,528	2,215	,126
	Znotraj skupin	7,630	32	,238		
	Skupaj	8,686	34			
OUCD3	Med skupinami	,556	2	,278	1,452	,249
	Znotraj skupin	6,130	32	,192		
	Skupaj	6,686	34			
OUCD4	Med skupinami	,180	2	,090	,321	,728
	Znotraj skupin	8,963	32	,280		
	Skupaj	9,143	34			
OUCD5	Med skupinami	,186	2	,093	,457	,637
	Znotraj skupin	6,500	32	,203		
	Skupaj	6,686	34			
OUCD6	Med skupinami	,743	2	,371	1,486	,242
	Znotraj skupin	8,000	32	,250		
	Skupaj	8,743	34			
OUCD7	Med skupinami	,423	2	,211	,387	,682
	Znotraj skupin	17,463	32	,546		
	Skupaj	17,886	34			
OUCD8	Med skupinami	,567	2	,283	,922	,408
	Znotraj skupin	9,833	32	,307		
	Skupaj	10,400	34			
OUDP1	Med skupinami	,381	2	,191	,761	,475
	Znotraj skupin	8,019	32	,251		
	Skupaj	8,400	34			
OUDP2	Med skupinami	,042	2	,021	,082	,921
	Znotraj skupin	8,130	32	,254		
	Skupaj	8,171	34			
OUDP3	Med skupinami	,378	2	,189	1,549	,228
	Znotraj skupin	3,907	32	,122		
	Skupaj	4,286	34			
OUDP4	Med skupinami	,386	2	,193	,823	,448
	Znotraj skupin	7,500	32	,234		
	Skupaj	7,886	34			
OUDP5	Med skupinami	,286	2	,143	1,143	,332
	Znotraj skupin	4,000	32	,125		
	Skupaj	4,286	34			
OUM1	Med skupinami	,042	2	,021	,066	,936
	Znotraj skupin	10,130	32	,317		
	Skupaj	10,171	34			
OUM2	Med skupinami	,256	2	,128	,537	,590
	Znotraj skupin	7,630	32	,238		
	Skupaj	7,886	34			
OUM3	Med skupinami	,286	2	,143	,286	,753
	Znotraj skupin	16,000	32	,500		
	Skupaj	16,286	34			
OUM4	Med skupinami	,169	2	,084	,255	,776
	Znotraj skupin	10,574	32	,330		
	Skupaj	10,743	34			

Preglednica 15 - Priloga 3 (nadaljevanje s prejšnje strani)

		vsota kvadratov	m	srednja vrednost	F	p(2)
OUM5	Med skupinami	,643	2	,321	1,210	,311
	Znotraj skupin	8,500	32	,266		
	Skupaj	9,143	34			
OUM6	Med skupinami	1,089	2	,545	2,565	,093
	Znotraj skupin	6,796	32	,212		
	Skupaj	7,886	34			
OUM7	Med skupinami	,497	2	,249	,986	,384
	Znotraj skupin	8,074	32	,252		
	Skupaj	8,571	34			
OUM8	Med skupinami	,447	2	,223	,500	,611
	Znotraj skupin	14,296	32	,447		
	Skupaj	14,743	34			
OUM9	Med skupinami	,386	2	,193	,316	,731
	Znotraj skupin	19,500	32	,609		
	Skupaj	19,886	34			
OUO1	Med skupinami	,204	2	,102	,276	,760
	Znotraj skupin	11,796	32	,369		
	Skupaj	12,000	34			
OUO2	Med skupinami	1,238	2	,619	2,701	,082
	Znotraj skupin	7,333	32	,229		
	Skupaj	8,571	34			
OUO3	Med skupinami	2,135	2	1,068	2,548	,094
	Znotraj skupin	13,407	32	,419		
	Skupaj	15,543	34			
OUO4	Med skupinami	,256	2	,128	,301	,742
	Znotraj skupin	13,630	32	,426		
	Skupaj	13,886	34			

Vir: Obdelava anketnih vprašalnikov