

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA GEOGRAFIJO  
ODDELEK ZA PEDAGOGOIKO IN ANDRAGOGIKO

**DIPLOMSKO DELO**

**UČNE INOVACIJE PRI POUKU GEOGRAFIJE NA  
SLOVENSКИH GIMNAZIЈAH**

Študijski program: Geografija – D  
Pedagogika – D

Mentorici: dr. Tatjana Resnik Planinc, doc.  
dr. Jana Kalin, doc.

CERKNICA, 2007

ANJA TURK

Izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom »Učne inovacije pri pouku geografije na slovenskih gimnazijah« v celoti moje avtorsko delo.

Anja Turk

## **ZAHVALA**

Hvala mentoricama, dr. Tatjani Resnik Planinc in dr. Jani Kalin, za strokovno pomoč pri nastajanju diplomskega dela.

Hvala dr. Jasni Mažgon za pregled empiričnega dela diplome.

Hvala Ani Turšič za lektoriranje in Karmen Steržaj za angleška prevoda.

Hvala družini in prijateljem za nasvete, pomoč in vzpodbudne besede.

## **UČNE INOVACIJE PRI POUKU GEOGRAFIJE NA SLOVENSKIH GIMNAZIJAH**

### **Izvleček:**

Namen diplomskega dela je ugotoviti, kako na slovenskih gimnazijah poteka uvajanje inovacij pri pouku geografije. V teoretičnem delu so najprej opredeljene zahteve sodobnega pouka, ki narekujejo potrebo po uvajanju novosti v pouk. Nato so navedene različne definicije, faze in modeli inovacij ter opredelitev inovacij z različnih vidikov. Sledi predstavitev inovacij pri pouku geografije, od njihovih začetkov, klasifikacije, do nove vloge učitelja geografije. Teoretični del se zaključi s prenovo gimnazijskega programa in s primerjavo uvajanja novosti v splošnem in poklicnem izobraževanju. V empiričnem delu so predstavljeni rezultati in interpretacija anket ter intervjujev. Analiza je pokazala, da imajo profesorji in dijaki o inovacijah pozitivno mnenje, vendar oboji zaznavajo premalo inovacij pri pouku geografije. To je po njihovem mnenju predvsem posledica preobsežnega učnega načrta. Vendar je anketa privedla do ugotovitve, da je v največji meri od samega profesorja odvisno, koliko inovacij bo vpeljal v pouk. Zato bi izboljšave na tem področju uspele le, če bi se večja pozornost namenila profesorjem, bodisi z že izdelanimi pripomočki za inovacije ali pa z večjim nadzorom in s finančno nagrado. Pot oziroma proces bi moral postati pomembnejši od končnega rezultata.

**KLJUČNE BESEDE:** učna inovacija, pouk geografije, gimnazija, zahteve sodobnega pouka, vloga učitelja

## **EDUCATIONAL INOVATION IN GEOGRAPHY TEACHING IN SLOVENIAN GRAMMAR SCHOOLS**

### **Abstract:**

The purpose of the thesis is to find out, how educational innovations in geography teaching are being introduced in Slovenian grammar schools. The theoretical part presents the requirements of modern lessons that demand introducing of new methods and in the continuation there are various definitions, phases and models of innovations, as well as their interpretation from various points of view. The next larger chapter describes innovations in geography teaching, from their beginning, classification to the new role of the geography teacher. The theoretical part concludes with renewal of the grammar school programme and with comparison of introducing innovations in various educational programmes. The empirical part presents the results and explanations of surveys and interviews. The analysis shows that both, teachers and students share positive points of view about innovations, but they also add there are too few innovations in geography teaching, which in their opinion is the consequence of too extensive curriculum. However, it is also found out that the number of innovations introduced in geography teaching mostly depends on the teacher. Therefore, the situation in this area will improve, if more attention is given to teachers, either by assuring them more educational tools and devices or by more control and also some financial reward. Namely the educational process should gain importance over its final result.

**KEYWORDS:** educational innovation, geography lessons, grammar school, requirements of modern teaching, role of the teacher

## KAZALO

<b>1. UVOD</b>	<b>7</b>
<b>2. TEORETIČNI DEL</b>	<b>9</b>
<b>2.1. ZAHTEVE SODOBNEGA POUKA</b>	<b>9</b>
2.1.1. MODELI POUKA	9
2.1.2. TRADICIONALNI KONCEPT POUKA	11
2.1.3. SODOBNI KONCEPT POUKA	11
<b>2.2. INOVACIJE PRI POUKU</b>	<b>13</b>
2.2.1. UVOD	13
2.2.2. DEFINICIJE UČNIH INOVACIJ	15
2.2.3. ZAČETKI SODOBNIH INOVACIJ	17
2.2.4. FAZE PROCESA INOVIRANJA	20
2.2.5. MODELA INOVIRANJA	23
2.2.6. VPLIV TEORIJ UČENJA NA RAZVOJ INOVACIJ PRI POUKU	24
2.2.7. UVAJANJE INOVACIJ Z VIDIKA ŠOLSKE KLIME, RAVNATELJA, ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE IN UČITELJA	25
2.2.8. OBJEKTIVNI DEJAVNIKI, KI POGOJUJEJO POTREBO PO UVAJANJU NOVOSTI PRI POUKU	32
2.2.9. PROBLEMI OB UVAJANJU INOVACIJ	33
<b>2.3. INOVACIJE PRI POUKU GEOGRAFIJE</b>	<b>34</b>
2.3.1. IZZIVI SODOBNE ŠOLE PRI POUKU GEOGRAFIJE	34
2.3.2. RAZVOJ POUKA GEOGRAFIJE	37
2.3.4. RAZVOJ INOVACIJ PRI POUKU GEOGRAFIJE	38
2.3.5. KLASIFIKACIJA UČNIH INOVACIJ PRI POUKU GEOGRAFIJE	38
2.3.6. SODOBNA VLOGA UČITELJA GEOGRAFIJE	47
2.3.7. PROBLEMI OB UVAJANJU INOVACIJ PRI POUKU GEOGRAFIJE	49
<b>2.4. INOVACIJE PRI POUKU GEOGRAFIJE NA GIMNAZIJAH</b>	<b>49</b>
2.4.1. PRENOVA GIMNAZIJSKEGA PROGRAMA	50
2.4.2. PRIMERJAVA SPLOŠNEGA IN STROKOVNEGA TER POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA	54
<b>2.5. ZAKLJUČEK TEORETIČNEGA DELA</b>	<b>56</b>
<b>3. EMPIRIČNI DEL</b>	<b>57</b>
<b>3.1. RAZISKOVALNI PROBLEM</b>	<b>57</b>
3.1.1. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	57
3.1.2. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	57
3.1.3. HIPOTEZE	59
<b>3.2. METODOLOGIJA</b>	<b>60</b>
3.2.1. OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA	60
3.2.2. SEZNAM SPREMENLJIVK	61
3.2.3. VZOREC IN OSNOVNA MNOŽICA	62
3.2.4. ZBIRANJE PODATKOV	63

3.2.5. OBDELAVA PODATKOV	64
<b>3.3. REZULTATI Z RAZPRAVO</b>	<b>64</b>
3.3.1. OSNOVNI PODATKI	65
3.3.2. MNENJE O UPORABI INOVACIJ	68
3.3.3 UPORABA INOVACIJ	78
3.3.4 POGOJI UPORABE INOVACIJ	92
3.3.5 VRSTE INOVACIJ	98
<b>4. ZAKLJUČEK</b>	<b>109</b>
<b>5. SUMMARY</b>	<b>114</b>
<b>6. VIRI IN LITERATURA</b>	<b>116</b>
<b>7. SEZNAM PRILOG</b>	<b>120</b>

## **1. UVOD**

V današnjem času nenehnih sprememb in hitrega razvoja so inovacije nekaj povsem vsakdanjega. Nanašajo se na vsa področja življenja in pogosto govorimo tudi o inovacijah na področju izobraževanja. Namen diplomskega dela je osvetliti pojem inovacij pri pouku in njihovo vrednost v današnjem času, nato pa s pomočjo raziskave ugotoviti, kako je z uvajanjem inovacij pri pouku geografije na slovenskih gimnazijah. Ima gimnazija pri nas res tako slabe pogoje za vnašanje inovacij v pouk ali je to le izgovor profesorjev, ki jim je klasični, frontalni način poučevanja, najlažji in za pripravo takega pouka porabijo najmanj časa?

Teoretični del je razdeljen na štiri večja poglavja.

Prvo poglavje prikazuje današnje trende sodobnega pouka. Drugo poglavje se nanaša na inovacije pri pouku. Tako sem opredelila pojem inovacije z vidika več avtorjev, naredila pregled skozi zgodovino inovacij, opisala sem modele in faze inovacij, vplive teorij učenja na razvoj le-teh, povezave inovacij s šolsko klimo, ravnateljem, šolsko svetovalno službo in učiteljem ter objektivne dejavnike, ki pogojujejo potrebo po uvajanju novosti pri pouku. Poglavje se konča se z negativnimi dejavniki ob uvajanju inovacij. Tretje poglavje govori o inovacijah pri pouku geografije. Najprej je orisan razvoj pouka geografije, nato razvoj inovacij pri pouku geografije. Sledijo klasifikacije učnih inovacij pri tem pouku. Bolj je osvetljena vloga učitelja geografije v novem pojmovanju učenja. To poglavje se zaključuje s slabostmi uvajanja inovacij pri pouku geografije. V četrtem poglavju opisujem inovacije pri pouku geografije na gimnazijah. Začne se pri prenovi gimnazijskega programa in ugotavljanje, kaj le-ta prinaša s seboj v pouk geografije, nato pa sledi primerjava uvajanja inovacij v splošnem in v strokovnem ter poklicnem izobraževanju.

Raziskav na temo inovacij je bilo že kar nekaj, vendar prav v zvezi s poukom geografije na slovenskih gimnazijah ne veliko. Omenjamo raziskavo Valenčič Zuljanove (1993), ki je v svoji magistrski nalogi preučevala psihološke dejavnike učiteljevega inoviranja, raziskavo Resnik Planinčeve (2000), ki je preučevala vlogo učitelja geografije z vidika kakovosti izobraževanja, raziskavo Šteh Kuretove (2000), ki se nanaša na kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa, in

raziskavo Zavoda RS za šolstvo (Cigler, 2001) po kurikularni prenovi gimnazijskih programov.

V empiričnem delu sem prikazala rezultate in interpretacije spletnega vprašalnika za profesorje geografije na gimnazijah, vprašalnika za dijake, ki obiskujejo gimnazijo, in razprave štirih intervjujev s profesorji, ki na gimnaziji poučujejo geografijo. Ugotovitve se nanašajo na mnenje profesorjev in dijakov o učnih inovacijah, na pogostost uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije, na razloge za manjšo uporabo le-teh pri pouku in na vrste, ki se največ uporabljajo.

Zaključek poda glavne ugotovitve diplomskega dela, jih poveže s teorijo in na podlagi tega opredeli nekaj predlogov za izboljšanje stanja z vidika uvajanja inovacij v pouk geografije na slovenskih gimnazijah.

Skozi celotno diplomsko delo sem se srečevala s problemom definiranja učne inovacije. V pričujočem delu pojmem inovacijo kot subjektivno novost, ker so med posameznimi šolami in med posameznimi učitelji velike razlike v pojmovanju novosti. Tako je za nekoga inovacija lahko nekaj, kar se v našem šolstvu uporablja že dalj časa in objektivno to ni več novost. Še posebej velja to za učitelje, ki poučujejo v srednjem šolstvu, v našem primeru na gimnazijah, ker je pouk na teh šolah še vedno zelo tradicionalen. Zato učne inovacije tu največkrat pomenijo vse, kar ni frontalni pouk. Seveda pa obstajajo tudi izjeme.



## **2. TEORETIČNI DEL**

### **2.1. ZAHTEVE SODOBNEGA POUKA**

Danes živimo v času sodobne informacijske družbe, hitrega tempa življenja in neprestanega spreminjanja. V skladu s tem je naravnan tudi sodobni pouk, ki mora presehati značilnosti tradicionalnega pouka.

#### **2.1.1. MODELI POUKA**

Za lažje razumevanje razlik med obema načinoma poučevanja, bom najprej opisala značilnosti dveh modelov po **Niemijevi in Moonu** (1996), tradicionalnega ali transimisijskega modela pouka in sodobnega, kognitivno-konstruktivističnega ali transformativnega modela učenja in pouka.

- Tradicionalni ali transimisijski model temelji na predpostavki, da je učitelj tisti, ki vse ve, in da so učenci tisti, ki ne vedo ničesar. Zato jih je o dani temi potrebno poučiti. Model poudarja natančno načrtovanje učne ure, jasno in podrobno definirane učne cilje, naloga učitelja pa je, da prenaša in jasno strukturira učno snov. Poleg tega mora zagotoviti red in disciplino ter poskrbeti za zadostno količino vaj in nalog. Pomembna je faza urjenja in ponavljanja, ki pogosto ostaja na mehanični in reproduktivni ravni (Valenčič Zuljan, 2002, str. 8). Model predstavlja prenos in pasivno odslikavanje znanja praviloma ne dovolj aktivnim in premalo motiviranim učencem. Učitelj prenaša znanje na nevedne učence, učenci pa so pasivni sprejemniki in obnavljalci informacij, ki ne oblikujejo novih znanj in ne hodijo po svoji poti, pa čeprav nova znanja pridobivajo z napakami (Bevc Šeruga, 2000).
- Kognitivno-konstruktivistični ali transformativni model temelji na izkustvih. Osrednja pozornost je namenjena aktivni vlogi učenca pri pouku. To pomeni, da učenec pri pouku sodeluje, sam prihaja do novih spoznanj itd. Pri obravnavi nove učne snovi učitelj ni več pozoren samo na kvantitativno dimenzijo, kaj

učenec ve, temveč tudi na raven kvalitete, kako učenec snov razume, jo poveže z izkušnjami, predznanjem in različnimi pogledi. Cilj takega pouka je načrtni razvoj metakognitivnih sposobnosti učencev, zato učenec v pouk vstopa kot celostna osebnost (Valenčič Zuljan, 2002).

Za dobrega učitelja v sodobni družbi velja, da presega tradicionalni model in prehaja na kognitivno-konstruktivističnega. To pomeni, da prevzema vlogo spodbujevalca in usmerjevalca pouka, teži k aktivnim metodam dela pri pouku, spodbuja notranjo motivacijo pri učencih, se usmerja k procesom ter omogoča in uči spretnosti reflektiranja učnega procesa in medosebnih odnosov, ki se oblikujejo v razredni interakciji (Kalin, 2003, str. 54).

**Brandles** (cv: Kalin, 2003, str. 52) predstavlja tri modele, ki vodijo od tradicionalnega pouka k pouku, ki ga zahteva in podpira današnja družba:

- didaktični proces,

tu je glavni akter dogodkov pri pouku učitelj. Učenci so popolnoma odvisni od njega. Učitelj učencev ne izobražuje za prevzemanje odgovornosti za njihovo učenje in pričakuje, da se bodo učili na podlagi primerov, ne s svojim odkrivanjem;

- svobodni pristop,

ta omogoča učencem več svobode, zato se učitelj umakne v ozadje. Prevladuje nizka stopnja povezanosti med učenci in učitelji. Učitelj izgublja odgovornost za proces, učenci nimajo veliko neposrednega vodenja;

- interaktivni proces,

ta je usmerjen k notranjemu motiviranju učencev, zato učitelj nastopa v vlogi spodbujevalca. Učitelj in učenec delujeta v interaktivnem dvostranskem procesu. Učitelj občasno nadzoruje proces, učenec pa ostaja lastnik procesa učenja. Učenci se učijo drug od drugega, učijo se dela v skupini, učijo se, kako se učiti, in dosegajo izobraževalne rezultate.

### **2.1.2. TRADICIONALNI KONCEPT POUKA**

Tradicionalni didaktični koncept ima v ospredju linijsko zaporedje treh temeljnih učnih sestavin: učna vsebina – učitelj – učenci. Njihova vloga je točno določena, zaprta, se pravi, da se učne funkcije, dolžnosti in pravice učitelja in učencev ne izmenjavajo in prepletajo. Učiteljevo mesto je tako v sredini med učno vsebino in učenci, z nalogo, da učno vsebino bolj ali manj prilagojeno in didaktizirano posreduje, prenaša, učenci pa jo sprejemajo in skladiščijo. Vloga učitelja je usmerjena na prenašanje snovi, na kontroliranje ter ocenjevanje, na avtoritativno skrb za disciplino in lepo obnašanje učencev. Zato o takem pouku govorimo kot »na učitelja in učno vsebino osredotočen pouk«. Nasprotno pa je položaj učencev v večini omejen na prevladujoče receptivno poslušanje in učenje, pogosto tudi prisilno podkrepjeno, brez ali s pomanjkljivim razumevanjem, z malo pravicami in veliko dolžnostmi (Strmčnik, 1999a, str. 142).

### **2.1.3. SODOBNI KONCEPT POUKA**

Humanejša pedagoška prizadevanja prehajajo na pouk, osredotočen na učenca. Pri tem pouku sta vlogi učitelja in učencev veliko bolj kompatibilni in enakopravni. Učiteljeva naloga je predvsem v tem, da pripelje učno vsebino in učence v čim bolj neposreden učni kontakt. Se pravi, da se učenci čimveč sami učijo, učitelj pa se kot člen med učno vsebino in učenci, kadar je le mogoče, umakne iz te linije, učenčevo neposredno ukvarjanje z učno vsebino pa čim bolj posredno spremlja in uravnava. S tem se slabi učiteljeva poučevalna vloga, saj jo ohranja le v težjih učnih situacijah, ko brez neposredne razlage ne gre, krepi pa se njegova organizacijska, režiserska, svetovalna in mentorska individualizirana pomoč, kolikor jo posamezni učenci potrebujejo. Vzporedno se spreminja tudi učni položaj učenca, saj postaja veliko bolj subjekt učnega dela, ki ne bo vegetiral na obrobju pouka, marveč bo kot enakopraven člen v njem in sredi njega. Tudi učni cilji, vsebine, oblike in metode so pri takem pouku odprti za potrebe in posebnosti učencev (Strmčnik, 1999a, str. 142).

Danes tako najpogostejše učenje, ki temelji bolj na prilagajanju preteklim izkušnjam kot na inteligentnemu predvidevanju prihodnosti, ne zadostuje več. Pri učencih je nujno potrebno spodbujati razmišljanje o različnih alternativah, razvijati fantazijo,

ustvarjati vizije zaželene prihodnosti ter odgovorno in zavzeto delovati v prid okolja (Marentič Požarnik, 2005, str. 19). Poudarek je na nujnosti inovativnega učenja, ki razmišlja o različnih alternativah in vsebuje tako anticipacijo (inteligentno predvidevanje) kot tudi demokratično participacijo – sodelovanje vseh, ki se jih ta prihodnost tiče, ne pa samo strokovnjakov v ožjem smislu. Poudarja se premajhna usposobljenost učencev za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje (Marentič Požarnik, 2005, str. 20). Gre za razvijanje različnih vrst mišljenja – tako kritičnega in analitičnega kot tudi ustvarjalnega, praktičnega in za geografijo še posebej pomembnega – systemskega (cv: Marentič Požarnik, 2005, str. 20). V novejšem času nas tudi dokumenti Evropske komisije spodbujajo, naj pri učencih poleg vsebinskega znanja pospešeno razvijamo različne zmožnosti, t. i. »ključne kompetence«, med drugimi tudi učenje učenja (Marentič Požarnik, 2005, str. 20). Vendar ne gre le za to, da se pri pouku občutno poveča delež aktivnih metod, kot so raziskovalno, projektno in sodelovalno delo, v geografiji pa tudi terensko delo in učenje. Gre tudi za spreminjanje nekaterih globoko zakoreninjenih pojmovanj, pogledov in prepričanj, predvsem o učenju, pouku, znanjih, vlogi učitelja in učenca. Tega se morajo zavedati tako učitelji in učenci kot tudi sestavljavci učnih načrtov in maturitetnih vprašanj, pisci učbenikov pa tudi univerzitetni učitelji, ki sodelujejo pri izobraževanju učiteljev (Marentič Požarnik, 2005).

Kvantitativno pojmovanje učenja kot spominskega kopičenja je v zavesti povezano s pojmovanjem učitelja kot čim bolj uspešnega prenašalca znanja, preveč v ozadju pa ostaja dandanes vse pomembnejša, a tudi zahtevnejša vloga učitelja kot spodbujevalca samostojnega iskanja in učenja, kot mentorja, kot vodnika v svet neznanega (Marentič Požarnik, 2005).

Opisani modeli in oba koncepta pouka pokažejo tendence, ki so danes prisotne na področju učenja in poučevanja. Vendar pa **Šteh Kuretova** (2000) ugotavlja, da ostajajo metode dela v osnovnih in srednjih šolah v veliki meri osredotočene na učitelja in v posredovanje učne snovi. V učenca usmerjeno poučevanje, ki spodbuja samostojno oblikovanje osebnosti in doseganje globljega razumevanja in povezovanja spoznanj, je še vedno bolj izjema kot pravilo.

Odraz sodobnega pojmovanja učenja in poučevanja nakazuje na to, da je potrebno v izobraževalni proces, še posebej v samo izvajanje pouka, uvajati novosti. Že zaradi hitrega razvoja in napredka v današnjem času je potreba po učnih inovacijah nujna.

## **2.2. INOVACIJE PRI POUKU**

### **2.2.1. UVOD**

V sodobni šoli naj bi učni procesi, ki se dogajajo pri pouku in zunaj njega, odpirali učencem nove možnosti mišljenja, doživljanja in vrednotenja (Strmčnik, 1992, str. 5). Omenjene psihične sestavine običajno združujemo v sintetičnem pojmu znanje. Zanj niso značilni statični vsebinski fragmenti, ampak predvsem živi in jasni vpogledi v medsebojno povezanost in soodvisnost sveta. Tako znanje obsega poglobljeno razumevanje predmetov, pojavov in procesov, a je hkrati namenjeno tudi ozaveščanju raznovrstnih dejavnosti, da jih učenci ne bi opravljali mehanično, in oblikovanju kritične in ustvarjalne osebnosti. Znano je, da se miselne sposobnosti in drugi spoznavni procesi razvijejo le z ustrežno miselno dejavnostjo. Zato je potrebno težišče pouka prenesti na učence same, na njihove izkušnje, na njihovo pestro, čim bolj samostojno in zavestno iskanje novih spoznanj (Strmčnik, 1992).

Danes, ko se poudarek prenaša s poučevanja na usposabljanje učencev za samostojno pridobivanje novih znanj in tudi za njihovo ustvarjanje, za reševanje problemov in znajdenje v novih, v mogoče še neznanih razmerah prihodnosti, postaja še bolj pomembno, da je poučevanje zasnovano na čim bolj sodobnih in ustreznih teorijah, modelih in predstavah o učenju (Marentič Požarnik, 1987, str. 63). Množične ustvarjalnosti ni mogoče pričakovati ob klasičnem pouku, pač pa z uvajanjem inovacij, preverjenih v naši praksi (Mandić, 1983, str. 4).

Biti dober učitelj ni lahko. Na eni strani vrtoglavo raste količina znanj, zapletenost poklicnega sveta in družbenega življenja, na katerega naj bi učitelj pripravil mlado generacijo, na drugi strani postaja vse bolj jasno, da mora sama kvantitativna rast bodisi znanj ali proizvodnje preiti v novo kvaliteto celovitejšega, do prihodnosti človeštva odgovornejšega razsojanja in ravnanja. V teh razmerah aktiviranje

učencevih miselnih in čustvenih ustvarjalnih potencialov za inovativno reševanje nakopičenih problemov ni več le naloga šole in učitelja, ampak življenjska nujnost (Marentič Požarnik, 1987). Vzgojno-izobraževalno delo vodijo in usmerjajo cilji, ki jih želi učitelj doseči. Do vsakega zastavljenega cilja pa lahko vodi več poti. Za posameznega učitelja pomeni iskanje in odkritje druge, boljše poti za doseg istega cilja novost, inovacijo oziroma posodobitev (Kežman Počkaj, 1990, str. 65). Za inovativnost velja sposobnost preoblikovanja že obstoječe snovi v koristno novo obliko ali kombinacijo, ki pa je včasih tako drugačna, da izgleda povsem nova (Likar, 2000, str. 15). Tako inovacija pri pouku pomeni posodobitev vzgojno-izobraževalne dejavnosti in zato je izziv dosedanjemu sistemu izobraževanja in vzgoje (Mandić, 1983, str. 4). Inoviranje ob izzivu vedno prinaša tudi določeno tveganje, odgovornost in zahteve po strokovni rasti. Če se uvaja nekaj novega, je to potrebno tudi zagovarjati in utemeljevati, opozoriti na pozitivne in negativne plati le-tega. Kajti če se dela po predpisanem, potem krivdo za neuspeh lahko pripišemo tistemu, ki je predpis sestavil (Valenčič Zuljan, 1993, str. 1).

Učitelj je postavljen v nov, spremenjen položaj – pred številne izzive in možnosti. Medtem ko je bila učiteljeva funkcija dolgo časa vodena in strogo omejevana, pa je danes zaradi alternativnih učbenikov in različnih novih poti učenja veliko bolj svobodna. Zato prihaja do problema, da se učitelj boji izbire, saj ne ve, če se bo odločil za najboljšo pot (Valenčič Zuljan, 1993, str. 1). Zaradi tega se mora zavedati, kakšne oblike in nivoje učenja želi s svojimi postopki sprožiti v učencih in kakšne pogoje potrebuje za uresničitev svojih ciljev. Že med svojim izobraževanjem bi moral oblike samostojnega, problemskega učenja doživljati sam, sicer nimamo zagotovila, da ga bo znal razvijati pri svojih učencih (Marentič Požarnik, 1987, str. 63).

Inovacije pri pouku so večplasten in kompleksen pojav. Vsebujejo tako racionalno, vsebinsko, psihološko in emocionalno komponento, združujejo posameznikovo osebnostno plat, socialno klimo, vzdušje in tudi ekonomsko stanje (Valenčič Zuljan, 1993, str. 1). Racionalna ali razumska plat je tista, ki inovatorju pri pouku omogoči, da pravilno presodi, katere inovacije so v določenem trenutku potrebne in dobrodošle, na kakšen način jih bo v pouk vpeljal in predvsem, kako jih bo vpeljal. Učencem pa pove, kako in na kakšen način jo bodo uporabili in kaj bodo od nje odnesli. Vsebinska komponenta govori o snovi, ki jo prek inovacije obravnavamo, saj je pomembno, kaj se z inovacijo naučimo in ali so vsebine pridobljene na učinkovit način. Psihološka komponenta govori o razvojno psiholoških posebnostih in odnosih tistih, ki so v

inovacijo vključeni. Emocionalna komponenta se veže na čustveno plat, ki jo akterji inovacij doživijo. Ta je lahko pozitivna, če inovacija učencu ugaja, ali negativna, če ima do nje odpor in zanj ni dobrodošla. Prav tako jo lahko različno doživlja tudi učitelj. Inovacijo vsak učenec in učitelj doživlja po svoje, saj so v veliki meri tu pomembne tudi osebnostne značilnosti vsakega posameznika. Nekomu je všeč izpostavljanje v razredu in igranje, zato bo igro vlog sprejel z navdušenjem, nekdo drug, ki pa tega noče, inovacije ne bo sprejel kot dobrodošle. Seveda pri tem ne smemo pozabiti tudi na vzdušje in klimo v razredu. Ta lahko v veliki meri vpliva na to, ali se bo določena vrsta inovacije pri pouku obnesla ali ne. Lahko pa določene inovacije socialno klimo tudi izboljšujejo, saj se v veliki meri nanašajo na skupinsko in sodelovalno delo. Nenazadnje so inovacije povezane tudi s financami. Če šola nima denarja za opremo učilnice ali pa za financiranje izobraževanj, potem določenih inovacij ne moremo izvajati.

Pri učnih inovacijah se srečujemo tudi z nekaterimi dvomi: ali je inovacija pri pouku prisotna takrat, ko je nujno objektivno nova, ali takrat, ko je nova za posameznega učitelja ali učence (subjektivna plat) (Valenčič Zuljan, 1993, str. 1). Nadalje se sprašujemo, ali je inovacija tudi ponovno odkrit način poučevanja, ki je bil prisoten že v zgodovini, ali to ne spada pod pojem inovacije. Zaradi neuskklajenosti tega pojma v nadaljevanju navajam različne opredelitve inovacij in nato dodam še svojo.

### **2.2.2. DEFINICIJE UČNIH INOVACIJ**

Definicije so razvrščene po letnici objave, od najstarejše do najmlajše.

- **Franković (1974)** o inovaciji govori kot »o namerni spremembi ali izbiri sprememb v ciljih, vsebinah ali organizacijski strukturi ali v metodah, tehnikah in učnem materialu, ki se vnaša v sistem in vzgojno prakso z namenom, da se to delo izboljša« (cv: Plestenjak, 1974, str. 16).
- **Miles (1974)** definira inovacijo kot »namerno, novo, posebno spremembo, od katere pričakujemo, da bo učinkovitejša pri doseganju sistemskih ciljev« (cv: Plestenjak, 1974, str. 14).

- **Mandić (1983)** o inovacijah pri pouku govori kot o sinhroniziranem sistemu »pedagoških, družbenih, organizacijskih in ekonomskih ukrepov, temeljito zasnovanih na pedagoških in drugih znanostih, ki so usmerjeni k izboljšanju kvalitete vzgojno-izobraževalnega dela ob racionalnem izkoriščanju kadrov, časa in sredstev, k demokratizaciji odnosov v šolah, k maksimalnemu razvijanju interventivnosti, originalnosti in kreativnosti učiteljev in učencev, k uresničevanju pogojev za ustrezno pedagoško spremljanje, programiranje, nominiranje in vrednotenje pedagoškega dela; k odkrivanju najustrežnejših materialnih dejavnikov, ki bodo motivirali učence in učitelje pri njihovem delu in k večanju ugleda šole itd.« (Mandić, 1983, str. 192).
- **Džordžević (1985)** pojmuje pedagoško inovacijo kot »operacijo, ki ima za cilj osvajanje določene spremembe, ki je sprejeta, uporabna in koristna za napredovanje pouka.« Pri pouku gre manj za intervencijo novih postopkov in metod in bolj za njihovo učinkovito uporabo in razširjanje (cv: Valenčič Zuljan, 1993, str. 3).
- **Kunaver (1990)**, ki se je ukvarjal z didaktiko na področju geografije, pravi, da »inovacije lahko uporabljamo pri uvajanju novih učnih oblik, učnih vsebin, učnih pripomočkov in drugih postopkov in sredstev za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega dela. Termin sicer ne pomeni iznajdbe, ampak novost, napredek in svežino. Neke vrste inovacija je tudi sprotno vpletanje aktualnih informacij v pouk oziroma njegova aktualizacija« (Kunaver, 1990, str. 10).
- **Valenčič Zuljan (1993)** inovacijo opredeli kot »novost, ki naj bi v procesu inoviranja pripeljala do sprememb in izboljšav v šolski praksi in sicer na nivoju učiteljevih spretnosti in razmišljanja, šolske klime ter širšega učiteljevega razumevanja lastnega poklicnega razvoja. V širšem pojmovanju inovacije postane pomemben ne le njen končni rezultat, temveč tudi sam inovacijski proces, pot, ki jo učitelj prehodi skupaj s kolegi v inovacijskem procesu. Novost tako pojmuje predvsem kot subjektivno novost, novost za posameznika, čeprav ne moremo tudi mimo določene stopnje objektivne novosti« (Valenčič Zuljan, 1993, str. 4).



Definicije danih učnih inovacij v veliki meri poudarjajo, da pomenijo napredek, izboljšavo učnega procesa in njegovo učinkovitost. Govori se o namernem vnašanju novega v pouk in o končnem učinku, ki ga imajo te inovacije. Vse, razen definicije Valenčič Zuljanove pa pozabljajo, da inovacija ni nujno usmerjena v končni učinek, ampak je pomembna tudi kot sam proces pri pouku. Tu se lepo vidi odraz tradicionalnega pogleda na pouk, ki so ga imeli avtorji starejših definicij.

Zadnja definicija je stara že trinajst let, vendar se pomen pojma inovacije bistveno ni spremenil. Čeprav se sodobni pogledi na pouk spreminjajo, nadgrajujejo in razširjajo, pa je v praksi še vedno največkrat prisoten tradicionalni pouk.

Sama menim, da se inovacije nanašajo na način, kako učno snov pridobivamo, kakšne oblike dela pri tem uporabljamo in s kakšnimi pripomočki razpolagamo. Za učno inovacijo je značilno, da se še ne uporablja pogosto pri pouku in da je pri akterjih pouka še v veliki meri neznana in nova. Zaradi tega lahko v enem razredu učne inovacije pomenijo čisto nekaj drugega kot v drugem. Tako je na primer pouk s pomočjo računalnika nekje inovacija, drugje pa je to stalnica in ne novost, ki se je že integrirala v sam proces pouka. Subjektivno plat novosti sem izpostavila zato, ker so v današnji družbi nenehnih sprememb pojavljajo velike razlike v izobraževalnem procesu, zato inovacij, ki bi bile skupne za vse, skorajda ni več.

### **2.2.3. ZAČETKI SODOBNIH INOVACIJ**

Bistvo in smisel inovacij izhajata iz nekaterih osnovnih pedagoških idej s konca 19. stoletja in z začetka 20. stoletja (Mandić, 1983, str. 47). Te ideje so danes nekoliko preoblikovane in nadgrajene, predvsem v smislu večje vsestranskosti in obširnosti. Izhodišča, ki so se izoblikovala v preteklosti, se kažejo predvsem v naslednjem (Mandić, 1983, str. 47): vzgajanje bi moralo temeljiti na poznavanju učencev kot kreativnih in samoaktivnih bitjih; učenje bi moralo biti pretežno usmerjeno k odkrivanju in reševanju problemov in ne k memoriranju dejstev in k ozki praktični dejavnosti; izobraževanja ne smemo definirati kot pripravo na življenje, temveč kot integralni del življenjskega procesa; funkcija učitelja je, da spodbuja in usmerja aktivnost učencev, ne pa da jih le inštruirajo in navajajo dejstva. Te ideje pa nam dajejo osnovo za današnje spreminjanje pouka in vnašanje novosti. Pri tem je seveda nujno

spremeniti tudi vsebine, oblike in metode dela, ki jih je potrebno prilagoditi bistvu razvoja mladih ljudi, njihovim potrebam, interesom in njihovi funkciji v prihodnosti. V vzgojno-izobraževalnem delu bi se morali zavedati resnice, da je človek največja vrednota, da on ustvarja vrednote in da so namenjene le njemu (Mandić, 1983).

Inovacije iz druge polovice 20. stoletja so izhajale iz potrebe po razvoju kreativnih sposobnosti učenca kot bistvenem elementu njegove ustvarjalne dejavnosti (Mandić, 1983, str. 48). Posamezniku je potrebno omogočiti, da bo njegov obstoj odvisen od njega samega ter da bo z večjo gotovostjo določal svojo življenjsko pot. Seveda bi bilo napačno razmišljati, da so inovacije čarobna palica, vsemogočno sredstvo. Inovacije to niso, niti ne morejo biti, temveč dajejo več možnosti kot klasičen pouk, da se človek razvija kreativno in samoodgovorno. Zaradi tega bi v inovacijah morali videti možnost, da se bodo z njimi hitreje izboljšali rezultati vzgojno-izobraževalnega dela, ne pa da bi dosegli vse, kar bi želeli (Mandić, 1983).

Vendar pa so mnoge inovacije, ki so se pojavile v pretekli dobi, danes že zastarele in presežene, ker so bile obogatene z novostmi in so tako izgubile nekatere bistvene odlike, ki so jih imele na začetku (Mandić, 1983). Kljub temu pa jih moramo poznati, saj le tako lahko ugotovimo, katere inovacije so bile aktualne v preteklosti, katere so bile presežene in katere veljajo še danes kot novost. Ker se sodobni avtorji ne ukvarjajo z opredelitvami novostmi, smo izbrali opredelitev inovacij iz leta 1983:

**Mandića** (1983, str. 6) pri izboru in obdelavi inovacij vodi naslednje: »da so nekje v svetu eksperimentalno preverjene, da so dale relativno pozitivne učinke pri izboljšanju kvalitete pouka, da jih je v naših razmerah možno eksperimentalno preveriti in jih množično uporabljati v naših šolah ob razumnih materialnih in drugih vlaganjih.«

Tako so zanj, glede na prejšnje opredelitve inovacije naslednje (Mandić, 1983, str. 136–154):

a) sodobni individualizirani pouk,

pojavil se je kot reakcija na pomanjkljivosti klasičnega razrednega pouka in opozarja na potrebo po diferenciaciji vsebine, oblik in metod dela. Vsebuje takšno načrtovanje, organizacijo in realizacijo učnega načrta, ki upošteva interese, potrebe in zmožnosti vsakega učenca;

b) individualno načrtovan pouk,

ta vrsta inovacije sestoji iz načrtovanja in realizacije programa za vsakega učenca. Program sestavljajo za vsakega učenca posebej glede na njegove značilnosti in potrebe po učenju. Tako prilagajajo pouk posamezniku;

c) šola brez razreda,

ta projekt so zasnovali v 60-ih letih 20. stoletja in je nastal kot rezultat prizadevanj, da bi premagali okorelost razredno-urnega sistema. Ta je namreč neupravičeno zadrževal napredovanje učencev, ki se hitreje in uspešneje učijo in priganjal počasnejše učence prek njihovih sposobnosti. Ravno to slabost pa bi odpravila šola brez razreda, kjer vsak učenec v določenem času napreduje po svojih zmožnostih in sposobnostih;

d) dvojni plan razvoja,

tu gre za poudarjanje vsestransko motivirane osebnosti, razvijanje notranje in zunanje motivacije, zadovoljitev tako individualnih kot tudi socialnih potreb posameznikov, upoštevanje interesa družbene skupnosti, vključevanje učiteljev in učencev v načrtovanje, uresničitev in potrditev svojega dela in oblikovanje posameznika kot konstruktivnega člana družbe;

e) timski pouk,

tu je poudarek na organizaciji funkcije učiteljskega kolektiva, da bi povečali napredek pri pouku. Gre za skupno delo dveh ali več učiteljev pri izvajanju pouka v celoti ali pri večjem delu pouka za isto skupino učencev;

f) elektronska učilnica,

je učno sredstvo, ki pomaga, da s pomočjo slike in zvoka učencem posredujemo potrebne informacije. Tako ustvarjamo kakovost podajanja učne vsebine ter omogočamo, da se gradivo in način posredovanja prilagajata posameznim učencem;

g) računalniški pouk,

tu gre za uporabo računalnika pri pouku. Lahko deluje kot nadomestek za učitelja, lahko le kot sredstvo za globlje spoznavanje bistva, lahko pa z njim zagotovimo, da ima sočasno več učencev individualiziran pouk;

h) fleksibilna razporeditev učnih ur,

gre za prožno sestavljen raspored učnih ur, kjer lahko učitelj raspored ure spreminja vsak dan in učenec lahko ob pomoči učitelja izbira tiste oblike dela, ki mu najbolj ustrezajo;

i) mikropouk,

predstavlja realen pouk v razredu v vseh bistvenih komponentah razen tega, da sta trajanje pouka in število učencev močno zmanjšanja. Izvajajo ga v skupini, ki traja navadno od 10 do 30 minut in zajame po 4 do 10 učencev. Učinki pouka in učenja so zato večji kot pri klasično organiziranem pouku, ker je delo z učenci načrtovano zelo podrobno;

j) programirani pouk;

lahko ga opredelimo kot učni material, ki je razvrščen v skrbno načrtovana poglavja, iz katerih izhajajo naloge, ki jih mora učenec rešiti, informacije o rezultatih rešitve, morebitne napake in spodbude za nadaljnje delo. Ponekod ga imenujejo tudi avtomatska inštrukcija ali samoištrukcija, ker je funkcija učitelja pri podajanju informacij zožena na minimum, v nekaterih primerih pa je sploh ni.

Čeprav je Mandičeva opredelitev inovacij stara že več kot dvajset let, vidimo, da bi med še vedno aktualne inovacije lahko uvrstili timski pouk, mikropouk in verjetno tudi računalniški in elektronski pouk, ki bi ga danes raje poimenovali pouk s pomočjo medijev. Šola brez razredov se pri nas ni obnesla, prav tako ne fleksibilna razporeditev učnih ur, čeprav obstaja na Zavodu za šolstvo projekt fleksibilnih predmetnikov. Izmed vseh verjetno najbolj zastarela inovacija, ki smo jo popolnoma opustili, pa je dvojni plan razvoja.

#### **2.2.4. FAZE PROCESA INOVIRANJA**

Učna inovacija se pri pouku ne pojavi sama od sebe. V učni proces jo mora vključiti učitelj oziroma tisti, ki ga usmerja oziroma vodi. Zato je ponavadi inovacija namerna in premišljena. Njena vključitev v pouk poteka v različnih stopnjah, ki se lahko od posameznika do posameznika razlikujejo, vendar imajo vseeno nek splošen, enovit okvir. **Valenčič Zuljanova** (1993) potek učiteljevega uvajanja v pouk na podlagi ugotovitev različnih raziskovalcev (Fullan, Miles, Vandenberg) razvrsti v tri faze.

1. Zavedanje in odločanje za sprejemanje inovacij;

pri tem gre za predloge novih idej, razmišljanje in oblikovanje stališč o inovaciji, izbiranje in odločanje za spreminjanje prakse ter porabo energije za morebitno uvedbo

inovacije v prakso. Z vidika učitelja je to psihološki proces, skozi katerega gre posameznik od prve informacije o inovaciji do odločitve, ali bo inovacijo sprejel ali zavrnil. To je torej stopnja med sprejemanjem in uvajanjem inovacije. Učitelji v tej fazi razmišljajo o kakovosti inovacije, o informiranosti šol in učiteljev o inovaciji, o primernosti delovnega okolja, v katerem je prisotna inovacija, o delovanju zunanjih sodelavcev in o njihovi pomoči pri inoviranju, nadalje o razpoložljivih sredstvih, o pogledih staršev na inovacijo in o tem, kako učitelji doživljajo učence.

Sam proces odločanja po **Rogersu** (cv: Valenčič Zuljan, 1993, str. 102) temelji na štirih fazah:

- posameznikovo znanje in uniformiranost,

v tej fazi posameznik lahko razvije potrebo po inovaciji, ko ugotovi, da ta obstaja. Seznanjanje z inovacijo in njenimi rezultati lahko povzroči občutek potrebe in motivacijo za sprejem inovacije. Lahko pa velja tudi ravno obratno, inovacija se pojavi iz določene potrebe v praksi;

- posameznikova prepričanja,

tu posameznik postane bolj psihološko vključen v inovacijo in si oblikuje pozitivna in negativna stališča do nje. Aktivno išče informacije o inovaciji, pri tem pa na to, kje bo iskal informacije, katera sporočila bo sprejel in kako jih bo interpretiral, v veliki meri vpliva posameznikova osebnost in norme socialnega okolja;

- odločitev,

faza pomeni izbiro med dvema alternativama, sprejeti ali zavrniti inovacijo. Zato lahko posameznik opravi predpreizkus v manjšem obsegu, kjer lahko spozna njeno uporabnost in prilagojenost lastnim okoliščinam. Tako se tudi zmanjša občutek tveganja in subjektivne ter tudi objektivne negotovosti;

- potrditev,

faza potrditve sledi posameznikovi odločitvi za sprejem ali odklonitev inovacije. Ta faza se nadaljuje tudi v ostalih fazah inovacijskega procesa (pri uvajanju inovacije in pri njenem nadaljnjem utrjevanju).

## 2. Uvajanje inovacij:

ta faza govori o odločitvi za inoviranje in začetek uvajanja nove ideje, aktivnosti in programa v prakso. Pri tem gre za razvoj učiteljevega razumevanja inovacije in širše okvirne situacije. Zelo pomembno je, da učitelji že zelo zgodaj v procesu poskušanja inovacije podoživijo njen pomen in praktično realnost, sicer bo njihova motivacija upadala in bodo inovacijsko prizadevanje opustili. Dejavniki, ki vplivajo na potek te faze, se navezujejo na lastnosti inovacije in na njen notranji kontekst. Izmed lastnosti, ki jih novost ima, lahko izpostavimo:

- kvaliteto, ki je lahko objektivna (dokazan in utemeljen uspeh inovacije, jasnost, izdelanost inovacije, ujemanje z učiteljevo realnostjo in potrebami) ali subjektivna (posameznikove izkušnje, učiteljevo doživljanje inovacije);
- jasnost inovacije, ki se nanaša predvsem na vsebino, kompleksnost, na nivo izvedbe in na učne strategije;
- praktičnost – učitelji si želijo inovacij, ki naj bi bile preizkušene in oblikovane v konkretni razredni situaciji;
- kompleksnost, ki pomeni težavnost, zahtevane spretnosti, obseg prepričanj, učnih strategij in uporaba materiala.

Notranji kontekst, ki vpliva na odločanje o uvajanju inovacij, se navezuje na kulturo in strukturo organizacije – kakšne izkušnje ima šola z inoviranjem, ali je zbornična klima odprta za spremembe, kakšna je kolegialnost in sodelovanje med učitelji, kako je okolje naklonjeno reševanju problemov, kakšna je usposobljenost učiteljev za uvajanje inovacij, možnosti kvalitete strokovnega izobraževanja, kakšna je razpoložljivost finančnih virov za opremo in strokovno pomoč itd.

## 3. Utrjevanje inovacij oziroma institucionalizacija:

to je faza inoviranja, v kateri se inovacija asimilira v organizacijsko strukturo in tako na sistematičen način postaja stabilna in utrjena ali pa zbledi. Značilnost te faze je, da postane inovacija vpeta v organizacijski okvir, njeni uporabniki so jo sprejeli kot nekaj normalnega, jo izvajajo že rutinsko, zato je tudi upravičeno pričakovanje, da bodo ti učitelji s tovrstnim delom nadaljevali.

### **2.2.5. MODELA INOVIRANJA**

V nadaljevanju navajam dva različna modela inoviranja, ki jih opredeli **Valenčič Zuljanova** (1993) in se razlikujeta po tem, kdo je tisti, ki da pobudo, da se inovacija v razredu pojavi (to ni vedno le učitelj sam, ampak so lahko to raziskovalci, strokovnjaki raziskovalnih organizacij), in kako, na kakšen način, je inovacija vpeljana v pedagoški proces.

- Inoviranje od »zgoraj navzdol«

To je tradicionalni model inoviranja pri pouku, saj je zanj značilna storilnostna naravnost izobraževalnega dela, ki sloni na mehničnem procesu usvajanja znanja. V tem modelu proces inovacije najpogosteje vodi skupina, tim inovatorjev – raziskovalcev, učiteljem pa je dodeljena vloga uporabnika znanstveno preverjenih novosti (Valenčič Zuljan, 1993, str. 22). Tu je verjetno najpomembnejša ravnateljeva vloga, da sproti obvešča učitelje o pripravah na predvidene spremembe in skrbi za dodatno opremo in pripomočke. Učitelj nima avtonomije in svobode pri poučevanju, ker ne sodeluje pri oblikovanju šolske politike. V tem modelu so inovacije pojmovane kot norme ali standardi, ki vodijo k napredku. Pomenijo nekaj povsem pozitivnega, njihovo neupoštevanje pa velja za negativno (Valenčič Zuljan, 1993).

Ta model se je izkazal kot neuspešen, kajti inovacije ne potekajo tako, kot so se jih domislili raziskovalci, ne dajejo pričakovanih rezultatov in so daleč od namena tistih, ki so jih oblikovali (Valenčič Zuljan, 1993).

- Inoviranje od »spodaj navzgor«

Ta model skuša učitelje enakopravno vključiti v proces raziskovanja in inoviranja šolske prakse. Za sodelovanje praktikov pri vnašanju inovacij v lastno vzgojno-izobraževalno prakso je še posebej pomembno akcijsko raziskovanje (Valenčič Zuljan, 1993, str. 25). Zanj je značilno, da prevzame tisti, ki je običajno le objekt načrtovanih sprememb, odgovornost za odločanje o poteku ukrepov, ki naj pripeljejo do izboljšav ter oceno rezultatov preizkušenih strategij (Valenčič Zuljan, 1993).

Vendar pa med obema modeloma inoviranja v praksi še ni ostre meje. Čim bolj so učitelji praktiki vključeni v raziskovalni proces, tem bolj prehaja prvi model –

tradicionalni eksperiment v drugega – akcijsko raziskovanje in obratno, čim bolj so praktiki le izvajalci praktičnega dela po eksperimentalnem načrtu, ki ga pripravijo raziskovalci, tem manj gre za akcijsko raziskovanje (Sagadin, 1991, str. 86).

#### **2.2.6. VPLIV TEORIJ UČENJA NA RAZVOJ INOVACIJ PRI POUKU**

Na razvoj in uvajanje inovacij pri pouku pomembno vplivajo tudi teorije učenja, katerih vpliv se skozi različna obdobja spreminja.

V preteklosti so imele pri uvajanju inovacij pomembno vlogo predvsem Thorndikejeva asociativna teorija, Skinnerjeva teorija podkrepitve, Hullova in druge teorije (Mandić, 1983, str. 48). Tako Thordikova teorija, ki se nanaša na strategijo učenja s poskusi in napakami, kot tudi Skinnerjeva teorija z instrumentalnim pogojevanjem sta v pouk prinesli nove načine, nove poti in drugačne strategije mišljenja za doseg določenega cilja. Zato so ti dve in njima podobne teorije bolj ali manj uspešno vplivale na modernizacijo organizacijskih oblik pouka. Tako so omogočile uvajanje novih učnih metod, predvsem metod raziskovanja in odkrivanja, večjo dinamičnost oblik pouka s pogostim izmenjavanjem frontalne, skupinske, individualne oblike in dela v dvojicah. Vplivale so tudi na nove tehnike in tehnologije pouka, na demokratizacijo odnosov pri pouku, kjer učenec postaja subjekt namesto objekta, na ustvarjanje atmosfere razumevanja in spoštovanja itd. Vse teorije pa seveda niso v enaki meri in na enak način prispevale k uvajanju inovacij v pouk, še posebej ne, če so jih uvajali mehanično in so jih enostransko uresničevali. Tako se na primer ob Skinnerjevi teoriji podkrepitve, če je mehanično uporabljena, pojavlja to, da učenci delajo strogo po navodilih, brez svoje zavesti in volje, pri Thorndikovi asociativni teoriji učenja pa vzgojno-izobraževalni proces poteka po preveč ustaljenih in ponavljajočih se oblikah ter spodbujala bolj mehanično kot logično zapomnjevanje in učenje. Toda kljub temu ne smemo zmanjševati pomena teh teorij učenja na uvajanje novosti, organizacijo in realizacijo dejavnosti pri pouku (Mandić, 1983).

V zadnjih tridesetih letih se pojmovanje o učenju gradi na teoretskih postavkah kognitivne, humanistične in kritične psihologije (Marentič Požarnik, 1987, str. 64). Sodobnim teorijam učenja je skupno, da ne gledajo na učenje kot na proces pridobivanja znanj, spretnosti in navad, temveč širše kot na proces trajnega



spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj. Pri tem obstoječa znanja pa tudi stališča, pričakovanja, čustva posameznika in njegov socialni okvir bistveno vplivajo na to, česa se bo naučil in kako (Marentič Požarnik, 1987, str. 64). Zato se spreminjajo tudi inovacije, ki v veliki meri vključujejo elemente sodobnih teorij. Naštujemo nekaj takih inovacij pri današnjem pouku: diskutiranje in debatiranje (tu se izražajo stališča in mnenja učencev, njihove izkušnje), metoda igre vlog (tu gre za učenje iz neposredne izkušnje, učenje na lastni koži), skupinsko delo (kjer je pomembna aktivnost vsakega posameznika in sposobnost prilagajanja drugim) idr.

### **2.2.7. UVAJANJE INOVACIJ Z VIDIKA ŠOLSKE KLIME, RAVNATELJA, ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE IN UČITELJA**

Na to, ali se bo inovacija pojavila pri pouku, vpliva več dejavnikov. To poglavje poveže inovacije z vidika štirih pomembnih dejavnikov, ki v šoli vplivajo na izvajanje inovacij pri pouku. Verjetno je res, da vsak izmed njih prispeva k uveljavitvi inovacije v pouk, vendar menim, da ima pri tem največjo in ključno vlogo učitelj.

#### INOVACIJA IN ŠOLSKA KLIMA TER KULTURA

**Šolska klima** nam pove, kako se vsak posamezni član šole počuti in kako zaznava ter razumeva okolje, v katerem je prisoten (Bečaj, 1999, str. 163). Tu gre za subjektivno plat, zato pravzaprav ni pomembno, kakšno je okolje v resnici, ampak kako ga vsak posameznik vidi in razume ter se v skladu s tem tudi obnaša. Poleg počutja šolska klima tako vsebuje tudi način videnja in doživljanja, stvari, odnosov, posameznikov (Bečaj, 1999). Šolsko klimo začutimo že ob vstopu v šolo. Zaznamo jo v zbornici, na hodnikih, v razredih in je posledica delovanja vseh dejavnikov na šoli. Razpoloženje ima lahko pozitiven ali negativen vpliv na doseganje storilnostnih ciljev oziroma na uresničevanje socialno-emocionalnih odnosov v skupini (cv: Valenčič Zuljan, 1993, str. 68).

**Šolsko kulturo** pa Schein (cv: Bečaj, 1998, str. 8) definira kot temeljne in splošno sprejete vrednote in prepričanja, ki so se v zgodovini obstoja skupine pokazale kot učinkovite in veljavne. Predstavljajo splošno sprejeto vedenje, ki se ga morajo naučiti novi člani, da bi pravilno videli, razumeli in čutili stvari v zvezi s svojim delom.

Poleg vrednot in prepričanj lahko zraven prištejemo še različne stereotipe, predsodke, splošno sprejeta stališča, pa tudi subjektivne in implicitne teorije (Bečaj, 1998, str. 8). Gre za tiste oblike vedenja, katerih pravilnosti ni mogoče objektivno dokazovati, vendar jih posamezniki kljub temu sprejmejo kot veljavne. Zato kultura in ravnanje, ki ga ta podpira, predstavlja neformalni del ustanove. Nosilec šolske kulture je večina; na eni strani so to številčno najmočnejši učenci, na drugi strani pa, zaradi velike formalne moči, učitelji. Vse kaže, da kulturi teh dveh podsistemov navadno nista v nasprotju, pač pa se dopolnjujeta (Bečaj, 1998).

Šola s svojo specifično kulturo in klimo v grobem že sama določa, kakšne načine poučevanja bodo uporabili učitelji ter kakšno bo njihovo razumevanje šolskega okolja in dogodkov v njem (cv: Bečaj, 1998, str. 4). Zato je tudi vrsta in pogostost inovacije v posamezni šoli odvisna od možnosti, ki jo s svojo klimo in kulturo oblikuje posamezna šola.

Vsak odgovor, ki predstavlja inovacijo in ni skladen s prevladujočim načinom razmišljanja in ravnanja, povzroči v socialnem okolju značilne odzive: radovednost, odpor, posmeh, potrditev, zavrnitev itd. Biti drugačen zato vedno pomeni večje ali manjše tveganje, saj pogosto ni mogoče vnaprej napovedati, kakšni bodo odzivi okolja. Tveganje zavrnitve in posmeha, kar je oboje nevarno za vzdrževanje ugodnega socialnega položaja v skupini, je mogoče v socialni klimi, ki je naklonjena ustvarjalnosti in sposobna prilagajanja vedno novim spremembam. V klimi oziroma kulturi, v kateri je poudarjena predvsem natančnost odgovorov in so napake zaradi tega pogosto deležne posmeha in kritike, je izpostavljanje z novimi in drugačnimi idejami tvegano. Bolj mora biti cenjen torej poskus kot pa njegova učinkovitost (Bečaj, 1998, str. 5).

Šola, ki je storilnostno naravnana, sama po sebi ni naklonjena razvijanju in negovanju ustvarjalnosti. Kajti najdemo jo skupaj s frontalnim načinom pouka, poudarjeno faktografijo in pričakovanjem, da bodo otroci predvsem sledili navodilom avtoritete. Različni podatki kažejo, da je naša šolska kultura naravnana predvsem storilnostno, kar je neugodno za razvijanje bolj ustvarjalnih in inovativnih načinov dela (Bečaj, 1998, str. 9).

## INOVACIJA IN RAVNATELJ

V procesu inoviranja pri pouku ne moremo mimo vloge ravnatelja. Ravnatelj je imel v preteklosti največkrat dejanski vpliv na to, ali se inovacija vpelje ali ne. Vendar pa se v zadnjem času njegova vloga spreminja od tako imenovanega »vratarja sprememb« k spodbujevalcu in svetovalcu (cv: Valenčič Zuljan, 1993). Prvotna ravnateljeva vloga, ki se je nanašala na odobritev inovacij, omogočanje izobraževanja učiteljev, se je razširila v motiviranje učiteljev za inovativne pristope, spodbujanje njihovega izobraževanja, spodbujanje izmenjave izkušenj med učitelji in preureditev urnikov in delovnih pogojev, ki omogočajo tako skupno delo. Torej se je z vidika inovacij njegova vloga iz spodbujevalca pri uvajanju določene inovacije razširila v sooblikovalca in spodbujevalca inovacijam naklonjene klime ali šolske kulture. Za procese inoviranja je najustreznejši spodbujajoči stil vodenja ravnatelja (Valenčič Zuljan, 1993, str. 84), za katerega je značilno prizadevanje za učiteljevo vključevanje v proces odločanja. Tu ravnatelj uporablja različne strategije organiziranja in vplivanja na učitelje. Učitelje spodbuja k eksperimentiranju in tveganju, kar vpliva na oblikovanje klime, ki je inovacijam naklonjena (Valenčič Zuljan, 1993).

Spodbujanje in usmerjanje sprememb na šolskem nivoju pa je izredno kompleksna naloga, na katero so ravnatelji na splošno slabo pripravljene (Valenčič Zuljan, 1996, str. 217). Poleg tega jim tudi primanjkuje časa za osvetlitev, razmislek in analizo lastnega dela v luči inoviranja. Tako so socialni in psihološki problemi inoviranja, s katerimi se srečujejo ravnatelji, vsaj toliko veliki kot učiteljevi (Valenčič Zuljan, 1996, str. 217). Nemalokrat se namreč zgodi, da se na področju pedagoških inovacij vsak udeleženec počuti premalo razumljenega. Zato mora ravnatelj svoj način vodenja prilagoditi učiteljski skupnosti, pa tudi posameznemu učitelju. Njegova vloga se prav gotovo spreminja tudi glede na vrsto inovacije. Drugačno ravnanje zahteva inovacija, ki je ponujena od zunaj, in drugačno tista, ki se rodi znotraj šole. Vloga, ki jo ima, je pomembna v vseh fazah inovacijskega procesa. Osrednja ravnateljeva vloga v procesu inoviranja pa vse bolj postaja oblikovanje in spodbujanje inovacijam naklonjene zbornične klime (Valenčič Zuljan, 1996).

## INOVACIJA IN ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA

Šolska svetovalna služba, še posebej šolski pedagog, ki ima pravo mero posluha za delo z učitelji, lahko in mora motivirati učitelje k razmišljanju o uvajanju novosti, ob tem pa skrbi za strokovnost (Kežman Počkaj, 1990, str. 65). Več je potrebno razmišljati o različnih poteh, po katerih se vodi učence do znanja in razvoja, o tistih poteh, ki so blizu učencu (sprejeti je potrebno različnost učencev kot vrednoto), manj pa o takšni in drugačni problematičnosti naših otrok, zaradi katere pouk ne poteka tako, kot bi hoteli (Kežman Počkaj, 1990).

Vloga šolskega pedagoga pri posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela je velika tudi z vidika informiranja učiteljev o novih spoznanjih in smernicah v vzgojno-izobraževalni teoriji in praksi. Zato mora pedagog novosti poznati. Biti mora seznanjen z njihovimi materialnimi, prostorskimi, kadrovskimi in drugimi možnostmi, ki jih ima v šolskem okolju. Glede na to se bo tudi odločil, ali bo novost predstavil vsemu učiteljskemu aktivu, samo skupini učiteljev ali celo samo posameznemu učitelju. Veliko možnost pri predstavitvi ima pri strokovnih aktivih na šoli. Šolski pedagog mora sodelovati s strokovnimi aktivni v vseh fazah – pri nastajanju programa dela aktiva za šolsko leto, pri realizaciji in v fazi vrednotenja le-te ter pri nadaljnjem načrtovanju. Še zlasti je pomembno njegovo sodelovanje pri nastajanju programa, saj lahko s svojimi predlogi vnaša novosti, spremembe, torej posodablja. Z začetnim koordiniranjem dela strokovnih šolskih aktivov pa lahko šolski pedagog poskrbi, da so z novostjo dobro seznanjeni vsi učitelji. Za pedagoga in okolje, v katerem dela, pa je pomembno, da si zastavlja pri posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela na šoli realne cilje, saj je v nasprotnem primeru nevarno, da se dobre in vredne stvari razvrednotijo (Kežman Počkaj, 1990).

Prav pa je, da se šolski pedagog ne omeji samo na svetovanje učiteljem, informiranje učiteljev o novostih, na pogovore in analize nekih stanj, problemov, dilem itd. Mnogo enakopravnejši odnos lahko nastane, če šolski pedagog za učitelja naredi tudi kaj določenega, kar učitelju pri uvajanju sprememb in novosti nekaj pomeni, mu olajša delo in morda poveča občutek varnosti, saj se tudi odgovornost do rezultatov v tem primeru deli. To je lahko pomoč pri oblikovanju vsebinske in oblikovno-tehnične zasnove učnih priprav za nastope, hospitacije. Lahko gre za sodelovanje učitelja in pedagoga pri izdelavi didaktičnega materiala. Tu pa so tudi mnogi strokovni nasveti in

prijateljska pomoč pri morda navidezno nepomembnih opravilih, kot je na primer drugačna ureditev učilnice (Kežman Počkaj, 1990).

Ne moremo tudi mimo vloge šolskega pedagoga pri predstavitvi drugačnih oblik učiteljevega dela širšemu krogu obiskovalcev. Dobro je, da se novosti predstavijo, a za učitelja pomeni takšna predstavitev tudi veliko odgovornost. Zato je prav, da šolski pedagog z določenimi nalogami pri pripravi in izvedbi prevzame nekaj odgovornosti tudi sam nase (Kežman Počkaj, 1990).

Nenazadnje pa ne smemo pozabiti na pomembno vlogo šolske svetovalne službe pri evalvaciji izvedbe inovacij. Pri tem je pomembno inovacijo ovrednotiti z dosedanjim načinom dela in dokazati njeno učinkovitost.

### INOVACIJA IN UČITELJ

Proces inoviranja v učni praksi predstavlja kompleksen proces spreminjanja učiteljevega načina dela, razmišljanja, doživljanja, vrednotenja, pridobivanja novih spretnosti ... Zato lahko rečemo, da inovacije predstavljajo enega izmed najpomembnejših dejavnikov učiteljevega poklicnega razvoja. Verjetno je od stopnje učiteljevega poklicnega razvoja odvisna vključitev v inovacijo, in obratno, tudi sam proces inoviranja bi moral pripeljati k večji strokovni rasti (Valenčič Zuljan, 1993, str. 35). Učiteljevo vključevanje v inoviranje mora biti prilagojeno njegovemu delavniku in obremenitvam, sicer se lahko zgodi, da se celo v primeru uspešnih inovacij učitelji ne bodo več odločali zanje (Valenčič Zuljan, 1993, str. 36). Njegova naklonjenost inoviranju je vpeta v širši poklicni razvoj, zato s spreminjanjem le-tega lahko razberemo oziroma predvidimo tudi spremembe v učiteljevi naklonjenosti inoviranju (Valenčič Zuljan, 1993, str. 41).

Proces inoviranja in rezultat inoviranja nam predstavljata pomemben dejavnik učiteljevega poklicnega razvoja, ki pomeni (Valenčič Zuljan, 1993, str. 42):

- obogatitev in pridobivanje novih spretnosti in znanj,  
inovacija ne pomeni procesa nadomeščanja enega predpisa z drugim, zato se mora učitelj soočiti z novimi postopki in načini dela, ki pomenijo bistvo sprememb;
- oblikovanje in nadgradnja pozitivnih stališč in subjektivnih teorij do inoviranja in s tem povezane lastne vloge v procesu inoviranja,

učiteljeve subjektivne teorije, kognicije in stališča imajo vpliv na učiteljevo razmišljanje, vrednotenje in delovanje – na proces sprejemanja in uvajanja inovacij, in obratno, izkušnje v procesu inoviranja vplivajo na spremembo učiteljevih stališč in subjektivnih teorij;

- prispevanje k spremenjenemu pojmovanju lastnega poklicnega razvoja;
- oblikovanje bolj odprte, inovacijam naklonjene zbornične klime.

**Valenčič Zuljanova** (1993) je v svoji raziskavi ugotovila, da učiteljeve individualne lastnosti nimajo večjega vpliva na naklonjenost inoviranju, so pa učitelji razrednega pouka bolj naklonjeni inovacijam. Večja povezanost se je pokazala pri učiteljevi samozaznavi in psihološkemu položaju. Ugotovila je tudi, da so učitelji, ki izražajo večjo naklonjenost inoviranju, bolj gotovi v poklicnem delovanju, višje ocenjujejo lastno učinkovitost poučevanja, imajo višje poklicne interese, izražajo večjo pripravljenost in željo po lastni poklicni aktivnosti v učiteljski skupnosti, so bolj zadovoljni v poklicu in želijo imeti aktivnejšo vlogo v procesu inoviranja (Valenčič Zuljan, 1993, str. 229). Ugotovila je, da se učitelji, ki imajo pozitivnejša stališča do inoviranja, ocenjujejo kot bolj vestni, marljivi, vztrajni, odgovorni, strogih moralnih načel, bolj hrabri, pustolovski, podjetni, manj napeti, frustrirani, nesproščeni in razdražljivi ter manj konservativni, manj cenijo tradicijo in manj odklanjajo novosti. Učitelji, ki so vključeni v proces inovacij in inoviranja imajo v splošnem pozitivnejša stališča do spreminjanja lastne prakse. Nadaljnja ugotovitev je ta, da so v inoviranje v največjem številu vključeni učitelji, ki višje ocenjujejo lastno učinkovitost in gotovost. Učitelji z manjšo poklicno gotovostjo in zaupanjem v lastno učinkovitost se verjetno težje odločajo za sprejem inovacije, zato je pomembno, da jih ravnatelj spodbudi. Učitelji, ki so vključeni v proces inoviranja, so načeloma zadovoljni v svojem poklicu. V inoviranje vključeni učitelji bolj pozitivno doživljajo učence, pozitivno vrednotijo odnose in delo šolske svetovalne služne, ravnateljev stil vodenja in poklicno aktivnost lastne učiteljske skupnosti (Valenčič Zuljan, 1993).

V svoji raziskavi je **Valenčič Zuljanova** (1993) ugotavljala tudi  motive  učiteljev za nadaljevanje inovacije. Ti so (Valenčič Zuljan, 1993, str. 200):

- dodatno plačilo za učitelje, ki sodelujejo pri inoviranju;
- ravnateljevo informiranje učiteljev o inovacijah;

- ravnateljevo osebno zanimanje za učiteljevo delo in probleme;
- ravnateljeva naklonjenost inovacijam in spodbujanje učiteljev;
- ravnateljeva podpora posameznemu učitelju, ki uvaja inovacijo;
- ravnateljevo spodbujanje učiteljev k medsebojnemu sodelovanju;
- ravnateljevo prizadevanje za oblikovanje sproščene klime v zbornici;
- ravnateljevo spodbujanje učiteljev k izobraževanju;
- čas za dodatno pripravo učiteljev, ki so vključeni v inovacije;
- inovacijam naklonjeno vzdušje v zbornici;
- učiteljevo poklicno napredovanje glede na vključitev in uspeh pri uvajanju inovacij;
- podpiranje učitelja, ki uvajajo določeno inovacijo, s strani kolektiva;
- večji ugled učitelja, ki je vključen v inovacijo, s strani kolektiva;
- organizirana srečanja za izmenjavo izkušenj med učitelji, ki uvajajo določeno inovacijo;
- medsebojno hospitiranje učiteljev, ki uvajajo določeno inovacijo;
- pomoč šolske svetovalne službe pri seznanjanju z inovacijami in pri uveljavljanju inovacij;
- dobra materialna opremljenost šol;
- naklonjenost staršev do inovacij;
- natančno opredeljeni cilji inovacije;
- raziskovalna preizkušnost inovacije;
- natančno opredeljene naloge učiteljev, ki so potrebne pri inoviranju;
- razpoložljiv didaktični komplet materialov, potrebnih za inoviranje.

Zagotovo so nekateri motivi veliko pomembnejši kot drugi. Velja pa tudi, da se motivi v času spreminjajo. Motivi, povezani z ravnateljem in njegovim odnosom do inovacij, so bili v preteklosti veliko močnejši kot danes, saj se je vloga ravnatelja spremenila. V današnjem času so v ospredju motivi, ki se navezujejo na motiviranost, zainteresiranost in osebno angažiranost učitelja, kajti dodatnega plačila, dodatnega časa in velikega spodbujanja s strani vodstva šole ni. Tudi materialni pogoji niso povsod dobri. Zato bi danes kot motive nadaljevanja inovacij lahko dodala le še:

- dober odziv učencev na inovacijo;
- učiteljevo lastno zadovoljstvo ob uveljavitvi inovacije;
- zavedanje učitelja, da je inovacija koristna in potrebna.

Način učiteljevega dela pri pouku v veliki meri določa tudi preteklost – izkušnje iz lastnega šolanja. Metode in ravnanja, ki jih vidijo pri svojih lastnih profesorjih, odsevajo dokaj močno v poznejši didaktični aktivnosti bodočih učiteljev (Marentič Požarnik, 1987). Na osnovi vsega povedanega lahko ugotovimo vzroke, zakaj je današnja šola še vedno storilnostno naravnana in zakaj se učitelji še vedno v zadostni meri ne poslužujejo inovativnih metod, ki so nujno potrebe v pedagoškem procesu.

Zanimive rezultate v svoji raziskavi o gimnazijskih učiteljih razkriva tudi **Šteh Kuretova** (2000), ki ugotavlja, da učitelji kot omejitve pri uvajanju bolj raznolikih in inovativnih metod pogosteje kot subjektivne navajajo neugodne objektivne okoliščine (premajhno povezovanje in obvladanje metod), kar je z vidika vzdrževanja visoke samopodobe razumljivo. Tako je v raziskavi četrtnina učiteljev odgovorila, da jih omejujejo zunanje okoliščine (prostor, število dijakov ...), polovica, da jih omejujejo tako zunanje okoliščine kot normativni okvir (učni načrti, matura...), 18 %, da jih poleg tega omejujejo tudi sami dijaki (nepripravljenost na spremembe, različna predznanja). Manj kot 10 % učiteljev je omejitve iskalo tako v zunanjih okoliščinah kot pri sebi (premajhno poznavanje drugih metod) (Šteh Kure, 2000, str. 111).

#### **2.2.8. OBJEKTIVNI DEJAVNIKI, KI POGOJUJEJO POTREBO PO UVAJANJU NOVOSTI PRI POUKU**

Zakaj so inovacije dobre, dobrodošle, koristne? Mar samo zato, da popestrijo suhoparen pouk? Odgovor je seveda ne, inovacije imajo globlje, kompleksnejše pomene. **Mandić** (1983) opredeli objektivne dejavnike, ki pogojujejo potrebo po tem, da se inovacija uvede v pouk.

Ti so (Mandić, 1983, str. 15–21):

- dejavniki znanstveno-tehnološke revolucije, ki vplivajo na uvajanje inovacij v pouk;
- razširjenje vsebin izobraževanja, ki pri pouku najmočneje angažirajo učenčev spomin;
- razvoj znanosti, tehnike in tehnologije, posebno avtomatizacije, elektronike;
- parcelizirano znanje in izolirano posredovanje učnih predmetov, ki ustvarja umetne pregrade med predmeti in ne dovoljuje, da bi integrirali znanja ter razvili vsestransko in kreativno osebnost;



- poudarjanje, da je učbenik edini vir znanja in razvoja osebnosti povzročja, da so mladi ljudje sužnji knjige in da je ta resnično edini vir znanja in kriterij za učenčevo izobraževanje;
- enostransko uporabljene učne oblike, metode in sredstva (prevlada table, krede in knjige);
- verbalizem in formalizem v znanju učencev;
- učenje s posnemanjem, s poskusi in napakami ter golo naštevanje dejstev kot prevladujoči načini učenja;
- namesto nepretrganega spremljanja in vrednotenja celotnega dela ter razvoja učenca se v glavnem ocenjuje njegovo znanje;
- učiteljevo nepoznavanje psiholoških dejavnikov, kot so specifičnosti in problemi telesnega, psihičnega in socialnega razvoja otrok in mladine;
- razvijanje kolektivnega mišljenja namesto razvijanja svojega mišljenja;
- pomanjkanje usklajenosti vzgojno-izobraževalnih dejavnikov (družine, šole in družbenega razvoja);
- hierarhičnost odnosov v šoli in avtoriteta učitelja.

Izmed naštetih objektivnih dejavnikov bi bili danes kritični do trditve, da je učbenik edini vir znanja in dejavnik za razvoj osebnosti. Na gimnazijah je učbenik zamenjal maturitetni katalog znanj, v katerem so navedene teme za maturo in katerega se profesorji zelo trdno držijo. Vendar razvoj gre v tej smeri, da učbenik za razvoj osebnosti ni dovolj in da šola poudarja tudi druge vidike razvoja osebnosti, ne le memoriranje znanja. Tudi trditev, da kot učno sredstvo v šolah prevladujejo tabla, kreda in knjiga, ni čisto res. Verjetno bi danes tu dodali še grafoskop s prosojnicami, vse bolj pa se uveljavlja tudi računalniška tehnologija. Vse ostale dejavnike še vedno srečujemo v današnji šoli, čeprav so trendi in tendence drugačni, zato jih moramo jemati z določenimi zadržki.

### **2.2.9. PROBLEMI OB UVAJANJU INOVACIJ**

Kljub vsem pozitivnim značilnostim uvajanja inovacij pri pouku, pa imajo tudi te svoje negativne plati. Če jih mehanično prenašamo v naše razmere, če jih enostransko uporabljamo in preveč verjamemo v njihovo absolutno vrednost, bodo lahko v znatni

meri negativno vplivale na potek in rezultat vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Tako lahko na primer individualiziran pouk in individualizacija pouka razvijeta individualizem pri posamezniku, ustvarjata ovire pri socializaciji osebnosti in pri njenem vključevanju v družbene odnose (Mandić, 1983, str. 49). Tudi enostransko izveden pouk z računalnikom lahko razvije pri mladih mehanično in tehnokratsko razmišljanje, razmišljanje, ki vodi v preveliko poudarjanje tehnike in deluje brez zavesti in lastne volje (Mandić, 1983, str. 49).

Zaradi tega inovacij ne smemo uporabljati na vso silo, nenehno in pri vsaki učni temi. Prej moramo o njihovi uvedbi temeljito razmisliti, jih kritično preučiti in predhodno raziskati.

## **2. 3. INOVACIJE PRI POUKU GEOGRAFIJE**

### **2.3.1. IZZIVI SODOBNE ŠOLE PRI POUKU GEOGRAFIJE**

Velike in hitre družbene spremembe v Sloveniji in v svetu terjajo ustrezen odziv in spremembe v šolski geografiji (Kolenc Kolnik, 1995, str. 70). Zavedamo se, da za posodobitev in prenovu pouka geografije v skladu z družbenimi potrebami, cilji in načeli kurikuralne prenove ne zadostujejo samo potrjeni učni načrti, izdelani standardi in katalogi znanj, ampak da se prava prenova začne šele v šoli, znotraj kolektivov in na individualni strokovni ravni vsakega posameznika (Resnik Planinc, 1999, str. 383). Te spremembe pa je najtežje doseči, ker so vezane na spreminjanje ustaljenih vzorcev delovanja učiteljev in na tradicionalno razumevanje komunikacije pri pouku v smislu posredovanja znanja in informacij ter na njihovo ustrezno preverjanje (Resnik Planinc, 1999).

Novosti niso vezane le na učno vsebino, temveč predvsem na učni pristop in definiranje učnih ciljev pouka geografije. Učitelji geografije so že v zadnjih nekaj letih naredili odločnejše korake v metodičnem posodabljanju pouka in pričeli z uvedbo nekaterih sprememb v učnih vsebinah. V okviru celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, z novo vertikalno pouka geografije, pa se poudarja tudi didaktična prenova (Kolenc Kolnik, 1995, str. 70).

Novi učni načrti predvidevajo mnogo večjo stopnjo medpredmetnih povezav, vključevanje raznolikih pristopov, oblik in metod dela, večjo kakovost pridobljenega znanja, ki naj bi ga učenci ne le usvajali, ampak tudi ustvarjalno uporabljali v novih situacijah (Resnik Planinc, 1999, str. 383).

Najslabše za nek šolski predmet je, če ga označimo kot nezanimivega in neživljenjskega in s tem za intelektualno rast mladine nepotrebne. Pred takimi očitki ni vnaprej zaščiten noben predmet, pravzaprav noben učitelj, ki je njegovo poosebljanje. Privlačnost geografije zaradi njene narave ne bi smela biti vprašljiva. A morda je prav tradicionalno prepričanje o apriorni zanimivosti geografskih vsebin tisto, ki rado uspava učitelja, da ne razmišlja dovolj o ciljih in namenih, katerim je treba težiti, in načinih, kako to doseči. Potreba po obnavljanju, dodajanju, opuščanju in spreminjanju učnih vsebin, oblik, metod in sredstev je večstransko utemeljena in je naravni proces. V to nas sili tudi bogata literatura, ki stalno poroča o brezštevlnih možnostih in inovacijah, s katerimi lahko popestrimo geografski pouk (Kunaver, 1990, str. 12).

Raziskava **Resnik Planinčeve** iz leta 2000 (2003), ki je raziskovala stanje osnovnošolske in srednješolske geografije z vidika vzgojno–izobraževalnega dela učiteljev geografije je pokazala:

- pri uporabi posameznih učnih metod in oblik izrazito prevladujejo verbalno-tekstualne metode (metoda ustne razlage, metoda pogovora, metoda dela s tekstom), najredkeje učitelji uporabljajo laboratorijsko-eksperimentalne metode;
- med učnimi oblikami prevladuje frontalna učna oblika;
- izbor učnih oblik oziroma metod večinoma temelji na učni snovi in učnih ciljih, šele nato na sposobnostih, zanimanju in potrebah učencev ter na učnih pripomočkih in sredstvih, ki jih imajo na razpolago;
- učiteljem najbolj ustrezajo metode, ki terjajo neposredno uporabo teoretičnih znanj, pravil in postopkov pri reševanju nalog, problemov z razmeroma enoznačno rešitvijo;
- večina učiteljev pojmuje učenje kot interpretacijo, zato, da lahko razumemo realnost in konstruiramo lastno znanje, kot pridobivanje podatkov in postopkov, ki si jih zapomnimo in jih lahko uporabimo v praksi, ter kot

povečevanje znanja. Ti rezultati jasno kažejo razkol med teorijo in prakso, ki ga skuša preseči sodobna pedagogika, žal pogosto še vedno neuspešno. Učitelji se zavedajo pomena učenja kot sredstva za pridobivanje kvalitetnega znanja, ki naj ne bi bilo samo sebi namen, vendar v praksi pri tem prepogosto posegajo po neustreznih metodah, ki težijo predvsem k memoriranju podatkov, dejstev, pojavov in procesov brez ustrezne širše nadgradnje in umestitve v že obstoječo mrežo znanj;

- večina učiteljev upošteva zahteve sodobnega izobraževanja in samoizobraževanja, sposobnosti in motiviranost učencev, geografski kompleks prostora in njegove vsebine, dinamičen pedagoško-didaktični pouk ter pravilno izbiro in ustrezno rabo geografskih metod v učnem procesu;
- učitelji se zavedajo pomena pedagoško-psiholoških učnih vidikov, saj upoštevajo vidik aktualnosti, transparence, ki se nanaša na pregledno, razumljivo in geografsko sprejemljivo posredovanje učnega gradiva ter vidik življenjske bližine oziroma neposrednega seznanjanja z geografsko stvarnostjo;
- lastno znanje o uspešnem poučevanju geografije ocenjujejo učitelji predvsem z ocenami prav dobro in odlično;
- za dobro načrtovanje pouka so učitelji izpostavili učiteljevo delovanje, način, principe, metode, pristope, simulacijo ter njihov odnos glede na postavljene cilje in želene vrednote. Zelo visoko ocenjujejo tudi psihično vzdušje, organizacijo dela ter usmerjanje in vodenje;
- novi učni načrti sicer predvidevajo mnogo večjo stopnjo medpredmetnih povezav, vključevanje raznolikih pristopov, oblik in metod dela, večjo kakovost pridobljenega znanja, ki naj bi ga učenci ne le usvajali, ampak tudi ustvarjalno uporabljali v novih situacijah. Vendar učitelji v glavnem ne sodelujejo med seboj;
- učitelji se udeležujejo stalnega strokovnega izpopolnjevanja iz različnih vzrokov, ki segajo od golega pridobivanje točk za napredovanje do iskrenega interesa za razvoj tako geografske kot pedagoško-didaktične stroke;
- vseživljenjsko izobraževanje je na področju geografije razmeroma razvito, a povsem neusklajeno med institucijam in posamezniki, pri čemer bi se morali ogibati podvajanju in nezdravi konkurenci, a tudi nestrokovnim pristopom.

Raziskava nam pokaže dvojni vidik – na eni strani učiteljevo zavedanje o učinkovitem pouku in na drugi strani realno izvajanje pouka v praksi. Učitelji se zavedajo vseh zahtev sodobnega izobraževanja, svoje znanje ocenjujejo kot odlično, vendar kljub temu še vedno uporabljajo tradicionalne učne metode in oblike, ne povezujejo se z drugimi predmeti, znanje razumejo kot pridobivanje podatkov itd. Torej se kljub temu, da so seznanjeni z vsemi novostmi sedanjega časa in se jih tudi zavedajo, inovacij pri pouku geografije še vedno v večini ne poslužujejo dovolj.

### **2.3.2. RAZVOJ POUKA GEOGRAFIJE**

Zadnjo večjo didaktično-metodično prenovu je pouk geografije doživel v 70-ih letih. (Kolenc Kolnik, 1995, str. 70). Takrat je J. Medved (cv: Kolenc Kolnik, 1995, str. 70) ugotavljal, da preobilica učne snovi sili učitelja k takšnemu delu, ki omogoča kar najhitrejšo predelavo učne snovi, to pa doseže z verbalnimi učnimi metodami in frontalno učno obliko. Zato je bil pobudnik, da se težišče pouka geografije prenese na kritičnejši, problemski in funkcijski prikaz snovi. Tako je bilo dotedanje prevladujoče tradicionalno Hettnerjevo zaporedje izbora in razvrstitve geografske učne vsebine dopolnjeno zlasti pri regionalno-geografskih vsebinah z učno mobilnejšim empiričnim izborom, ki je omogočal tudi problemski prikaz. Še vedno pa je učno delo temeljilo na aktivnosti učitelja in na njegovem »prikazu« (Kolenc Kolnik, 1995, str. 70).

V 80-ih letih se je z usmerjenim izobraževanjem pričelo uvajati diferenciacijo in individualizacijo predvsem v metodah učnega dela, manj pa v opredelitvah učnih ciljev in vsebin, ki so doživele le delne popravke (Kolenc Kolnik, 1995). Primer takšnega učnega pristopa lahko najdemo v 1. letniku gimnazij pri sistematičnem obravnavanju obče geografskih vsebin (Umek, 1991, str. 33). Učna snov je tu sistematizirana, zelo malo razložena in še manj povezana. Pričakuje se, da bo znal učenec na osnovi te snovi, ki si jo mora predvsem zapomniti, razmišljati v drugem letniku pri geografiji sveta. Veliko časa se porabi za ponavljanje snovi prvega letnika, nato pa se snov dodaja vse do konca četrtega letnika, ko se pri geografiji Slovenije ugotovi velike primanjkljaje v poznavanju učne snovi iz preteklih let (Umek, 1991). Po takšni učni poti so želeni učni cilji za večino učencev skoraj nedosegljivi. Zato je potrebno pri pouku geografije spodbujati k večjemu vnosu problemsko zasnovanega pouka in pouka, ki razvija kritičnost pri učencih (Kolenc Kolnik, 1995).

#### **2.3.4. RAZVOJ INOVACIJ PRI POUKU GEOGRAFIJE**

V zadnjem času poskušamo uveljaviti vrsto novosti tako zaradi razvoja znanosti kot zaradi napredka tehnike. Nekatere med njimi so se po začetnem navdušenju kmalu pozabile. Tak je bil npr. responder, čeprav je bil plod prizadevanja za hitrejšo pridobivanje informacij o znanju učencev in je bil v tem pogledu vsekakor zanimiv poskus (Kunaver, 1990, str. 12). Morda pa je bil le glasnik računalniške tehnike, ki bi zlasti pri pouku geografije lahko pomenila pomembno tehnično izboljšavo in pripomoček. Če bi zmanjšali vsa pričakovanja geografije na zmogljivosti tehnike, potem bi lahko upravičeno vprašali ali bo pouk geografije še potreben. Nekatere inovacije bi bilo mogoče imenovati tudi obnovljene inovacije, če gre za učne metode in oblike, ki so bile znane že prej, a se zaradi različnih vzrokov znova pojavijo v programih šolskega dela (npr. risanje pri pouku geografije, izdelava modelov itd.). To pa je najpogosteje povezano s sodobno postavitvijo učnih ciljev, kakor jo poznajo marsikje po svetu. Razmeroma pogostejše so inovacije pri uporabi tehničnih sredstev oziroma pripomočkov pri pouku v primerjavi z inovacijami v vsebinskem in metodičnem smislu. Inovacije pomenijo tudi moderna psihološko-pedagoška izhodišča, iz katerih bi morali bolj dosledno izhajati pri določanju učnih načrtov in pri pouku sploh, zlasti upoštevanje hierarhije in taksonomije vzgojno-izobraževalnih smotrov oziroma ciljev, ki jih najdemo sedaj že v vsaki sodobni didaktiki geografije (Kunaver, 1990).

#### **2.3.5. KLASIFIKACIJA UČNIH INOVACIJ PRI POUKU GEOGRAFIJE**

To poglavje opredeli učne inovacije pri pouku geografije. Edini, ki jih je v našem prostoru opredelil za pouk geografije, je bil Kunaver, zato si bomo pogledali njegovo klasifikacijo ter dodali še svojo. Pri tem bomo izpostavili tiste inovacije, ki se povezujejo s sodobnimi trendi pouka.

**Kunaver** (1990, str. 13) učne inovacije pri pouku geografije deli na:

- učnotehnološke inovacije – uporaba računalniške tehnike, TV-tehnika, prosojnice;
- metodološke inovacije – uvajanje terenskih raziskovalnih metod z uporabo merilnih inštrumentov in pripomočkov v šolski pouk;

- didaktične inovacije – predelani ali novi učni načrti z doslednejšim upoštevanjem izsledkov geografske, pedagoške in psihološke znanosti ter prakse;
- metodične inovacije – igranje vlog, projekti, naravoslovni dnevi;
- inovacije v prostovoljnih in izvenšolskih dejavnostih – raziskovalne naloge, raziskovalni tabori;
- inovacije v učbenikih in učnih pripomočkih – izboljšanje tekstov, boljše ilustracije, izboljšana tehnična ureditev, učbeniški kompleti;
- inovacije v izobraževanju bodočih učiteljev in v vseživljenjskem izobraževanju – mikropouk, seminarji na terenu itd.;
- obnovljene metode in oblike šolskega dela – modeliranje, risanje kart, uporaba kart.

Čeprav je njegova opredelitev stara že več kot petnajst let, pa v glavnem še vedno drži, če že ne v prenovljeni devetletni osnovnih šoli, pa skoraj v celoti na vseh stopnjah srednjega šolanja. Mogoče bi izpostavili le prvo, učnotehnično inovacijo, kjer prosojnice in TV-tehnika niso več novost, vsekakor pa se uporaba računalniške tehnike danes vse bolj uvaja v naše šole. Navedene pa so tudi inovacije, ki se kljub vsemu še vedno ne uporabljajo v taki meri, kot bi bilo potrebno. Tako je na primer uvajanje terenskih metod v pouk, ki si jih učitelji in tudi učenci želijo, vendar za njih še vedno ni ustreznih pogojev, ki bi to vrsto pouka omogočili.

V nadaljevanju opredelim svojo klasifikacijo učnih inovacij pri pouku geografije. Vendar pa moram dodati, da so to inovacije, ki naj bi se uvajale v pouk geografije zaradi sodobnih spoznanj o izobraževalnem procesu. Zato ni nujno, da se te inovacije pri pouku geografije pogosto uporabljajo v naši gimnaziji.

### **1. Inovacije učnih metod:**

- metode izkustvenega učenja – geografska ekskurzija, igra vlog, panel diskusija, debata, simulacija, študija primera, nevihta možganov, metoda snežne kepe;
- metode dela s pisnimi viri – referat, plakat, izdelovanje prosojnic, delo z učbenikom (možnost razlage tabel, grafov, slik);
- laboratorijsko-eksperimentalne metode – eksperiment.

## **2. Inovacije učnih oblik:**

- samostojno delo;
- skupinsko delo.

## **3. Inovacije učil:**

- uporaba sodobne računalniške tehnologije – računalnik, LCD-projektor, Power Point program, program GIS, spletne povezave;
- uporaba medijev;
- možnost izbire učbenikov.

V nadaljevanju podrobneje navajam in izpostavljam tiste inovacije, ki so trenutno pri pouku geografije najbolj aktualne, raziskane in učinkovite.

### IGRANJE VLOG, SIMULACIJA

Metodo igre vlog lahko opredelimo kot aktivnost pri pouku, kjer učenci igrajo raznovrstne, bolj ali manj strukturirane situacije in vloge, da bi raziskali različne mentalne, ravnanjske in doživljajske možnosti (Rupnik Vec in drugi, 2003, str. 10). Temelji na učenju iz neposredne izkušnje oziroma učenju »na lastni koži« ter omogoča trening raznovrstnih spretnosti in veščin. V igri vlog učenec začasno prevzame predpisano perspektivo oziroma identiteto in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega. Cilj igralca je dobra predstavitev ali imitacija vloge, za vedenje v njej pa ni osebno odgovoren (vloga ni on sam). Lahko pa igralec ohrani lastno identiteto ter odigra namišljeno situacijo na način, kot bi ravnal, če bi bila različna. V tem primeru se aktivnost imenuje simulacija – vedenje je realno, simulirane so zgolj okoliščine. Učitelj v igri vlog učenca spodbuja k spremljanju in refleksiji lastnega miselnega toka med samo igro vlog, pa tudi k načrtovanju, identifikaciji in uporabi potrebnih virov, k ustreznemu odzivanju na povratno informacijo ter vrednotenju učinkovitosti lastnih aktivnosti. S tem vzpodbuja razvoj veščine samospoznavanja, samorefleksije ipd. S postavljanjem v različne situacije učenci oblikujejo pojem kritičnega mišljenja ter razvijejo razumevanje njegovega pomena in vloge v življenju posameznika in družbe. Mnoge igre vlog predstavljajo soočenje različnih stališč. S pomočjo igre vlog se učenci lahko učijo tudi socialnih in komunikacijskih veščin. Mednje spadajo neverbalna komunikacija, podkrepitev,



spraševanje, reflektiranje, odpiranje in zapiranje, razlaga, poslušanje in samorazkrivanje (Rupnik Vec in drugi, 2003).

### DISKUSIJA, DEBATA, PANEL DISKUSIJA

Diskusija je metoda razgovora, ki postavlja v središče preoblikovanje obstoječega znanja učencev, izhaja iz njihovega znanja in izkušenj ter jih vodi k višjim ciljem (Tomić, 1997, str. 137). Nameni in cilji diskusije so razvoj intelektualnih in profesionalnih spretnosti, razvoj spretnosti komuniciranja, osebni razvoj, oblikovanje odločitev, ustvarjalnost, sposobnost hitrega govora, reagiranja in pregled znanja. Učitelj pri pouku oblikuje skupine učencev in jim da določeno temo. Nato določi cilje, pravila in čas trajanja diskusije. Potem učenci začnejo diskutirati o temi. Vodja skupine mora vsem zagotoviti izražanje mnenj, idej in stališč, podati mora kratek uvod in na koncu narediti povzetek, vmes pa usmerjati diskutante in spodbujati interakcijo (Tomić, 1997).

Pri panel diskusiji ali tehniki akvarija so učenci razdeljeni v dve skupini. Prva skupina razpravlja o določenem problemu, druga pa opazuje, kako poteka komunikacija. Vsak učenec iz druge skupine opazuje enega učenca iz prve skupine. Na koncu vsak učenec iz prve skupine ovrednoti svoje vedenje, nato pa ga ovrednoti še učenec iz druge skupine (Tomić, 1997).

Debata je formalizirana oblika pogovora, kjer je določen spor (Tomić, 1997, str. 140). Na eni strani imamo izzivalce, na drugi branilce. Pred debato se določimo temo – problem, o katerem so si mnenja nasprotujoča in udeleženci se tako lahko na dvoboj pripravijo. Debata zahteva razvite govorne sposobnosti, strpnost, sprejetje nasprotnih stališč, pozorno členitev, disciplino (Tomić, 1997).

### ŠTUDIJA PRIMERA

Študija primera ali »case study«*»* podrobno analizira in predstavi posamezno učno snov ali določen geografski problem (Ferjan, 1996, str. 69). O izbranem primeru zberemo potrebne podatke, jih analiziramo in ovrednotimo. Znanja in spoznavanja v stroki geografije se neprestano širijo in v zvezi s tem ima študijski primer poseben pomen. Namen študije je v tem, da prikaže različne primere zapletenega součinkovanja in različnega pomena posameznih dejavnikov v kompleksni prostorski stvarnosti. Pojmujemo ga lahko kot izbor vsebine ali kot izbor metode, največkrat pa gre za

povezavo in pomeni nekakšen kompleksen prikaz. Pri geografskem proučevanju določene študije velja posebna pozornost nameniti terenskem delu. Pri tem učenci na terenu spoznavajo zahtevane metode, ki jih nato povežejo po literaturi. Poleg terenskega dela študijo primera veliko uporabljamo tudi ob računalniškem gradivu, ob strokovni literaturi ali videu. Teme iz splošne in regionalne geografije izvajamo z različnimi prijemi – projektnim delom, izkustvenim učenjem, reševanjem problemov. Vsak študijski primer prinese novosti tako na raziskovalnem področju (snovno) kot tudi na področju pridobitve teh novosti (metodično-didaktična pot). Pri tem pri učencih dosežemo zanimanje, saj navajajo, da je delo zanimivo, ker ni monotonosti. Upoštevamo njihove želje, sposobnosti in aktivnosti. Delo z določeno temo da učencem znanje, ki je trajnejše in obsežnejše, saj sloni na raziskovanju, tako da pridejo do njega po novi poti. Za ta način pridobivanja znanja je značilna ustvarjalnost in ne le reprodukcija. Uspešno je zlasti zato, ker se pri študiji primera učenci navajajo na samostojno delo in na predstavitev izbranega primera (Ferjan, 1996).

### PLAKAT

Plakat ali poster je (tekstovna, slikovna in grafična) predstavitev določene vsebine. Prikaže bistvo neke naloge oziroma študije. Je rezultat samostojnega dela posameznika ali skupine. Ta metoda pri učencih vzbuja večje ali manjše zanimanje in jih spodbuja. Poster je lahko odraz največje kakovosti učnega dela. Učenec aplicira teoretična spoznanja in od abstraktnega mišljenja preide h konkretnim nalogam. Pokažeta se njegova samostojnost in ustvarjalnost. Pri tem gre za nov splet znanj. Učenec sam izbira vsebine in sam pride tudi do sklepov in jih predstavi na posterju. Tako si izdelava novo učilo (Ferjan, 1997b, str. 28). Učenje pri metodi plakata je lahko indirektno (ob knjigah, kasetah, računalniškem gradivu), direktno (na terenu) ali kombinirano (pri raziskovalnih nalogah). V posterju se odražajo inovativnost, znanje in grafično-umetnostne sposobnosti učencev, pokaže se tudi smisel za zajetje bistva vsebine in za jasno in pregledno grafično predstavitev. Za geografijo so posterji priporočljivi, ker s pomočjo grafov in slik, ki jih vključujejo, dajejo prostorsko predstavo problema oziroma obravnavane snovi (Ferjan, 1997b).

## SAMOSTOJNO DELO

S samostojnim delom se izraža učenčeva samostojnost in soorganiziranost pri učenju. Učitelj je pri tem samo v vlogi svetovalca, ki daje učencem individualizirano pomoč (Tomić, 1997, str. 125). Zagovorniki sodobne šole upoštevajo, da se učenci učijo različno, glede na svoje zmožnosti in sposobnosti. Zato je samostojno delo pri pouku priporočljivo. Učenci lahko izbirajo naloge, tako da rešujejo težavnejše naloge boljši učenci, slabši pa lažje (Tomić, 1997).

Učenec se pri samostojnem delu aktivno sreča s problemom, literaturo, kartami, raznimi učili, kar omogoča mnogo bolj natančno strokovno utemeljen prikaz snovi in s tem poglobljeno mišljenje ter spoznavanje določene problematike. Pri pouku geografije bi kot samostojno delo lahko opredelili izdelavo miselnega vzorca, metodo igre vlog in izdelavo seminarske naloge. Samostojno delo nudi učencu možnosti spoznavanja problematike tako po vsebini kot tudi po metodi dela, kar ga uči reševanja problemov v vsakdanjem življenju (Ferjan, 1990).

## MEDIJI

V procesu pouka in učenja predstavljajo mediji nosilce in posrednike v komunikacijskem procesu, v procesu posredovanja, predelave in obdelave informacij (Kalin, 2004, str. 111). Didaktična funkcija medija vključuje tehnološko komponento medija ter učinkovitost v smislu posredovanj informacij. V zvezi z učinkovitostjo najpogosteje omenjamo proces racionalizacije in ekonomizacije s pomočjo učnih medijev, spodbujanje učenčeve aktivnosti, dvigovanje interesa učencev za delo ipd. (Blažič, 1997, str. 380). Bistvena sprememba, ki jo prinaša širša uporaba medijev pri pouku, je spremenjena vloga učitelja, ki vse manj poučuje v ožjem pomenu te besede in postaja vse bolj tisti, ki pripravlja pogoje, v katerih se učenci učijo. Učitelj je pomemben pri postavitvi ciljev, pri izbiri medija, pripravi, organizaciji in usmerjanju pouka (Kalin, 2004, str. 113).

Didaktična vrednost medija je odvisna od načina, kako k njemu pristopimo in od našega namena. Važno je, kdaj in zakaj uporabimo medij v učnem delu. Z mediji dvigamo interes učencev in snov naredimo zanimivo v vseh stopnjah učnega procesa. Znanje, ki je pridobljeno na tak način, je širše. Opazovanje ob videu ter branje in študij literature omogočajo boljše razumevanje, poznavanje zakonitosti, jasno predstavo in pomnjenje. Uspešnost takega pouka je znatno večja, kot če učimo brez

navedenih medijev, kar se odraža v znanju in zanimanju učencev. Uspeh je odvisen od učitelja, od načina dela z mediji in sposobnosti učencev (Ferjan, 1997a). Vendar pa vsak medij ob vsaki priložnosti ni učinkovit. Zato je potrebno pred uporabo medija presoditi njegovo uspešnost. Kalin (2004, str. 116) navaja nekaj možnih kriterijev za presojanje uporabe uspešnosti medijev pri pouku: kompleksnost posredovanja informacij; stopnja interakcije, ki jo medij omogoča; aktivnost učencev; upoštevanje in razvijanje vseh vrst inteligentnosti in doseganje kompleksnega znanja; možnosti učne individualizacije; povratna informacija; motiviranje; zanesljivost delovanja; evalvacija; vloga učitelja in učencev.

Zaključimo lahko, da mediji pomenijo dobro pot k izboljšanju pouka, vendar je potrebno pred njihovo uporabo presoditi kdaj, kaj ter kako jih vključiti v izobraževalni proces.

Kot novost pri pouku geografije bi izpostavila še nekaj inovacij, ki pa jih ne moremo umestiti v zgoraj omenjeno klasifikacijo, saj se v njih prepletajo tako učne oblike, metode kot tudi učni pripomočki.

### RAZISKOVALNO UČENJE

Raziskovalno učenje omogoča odkrivanje novih, neznanih značilnosti. Izhaja iz že znanega in prinese nove zaključke, ki so rezultat trenutnih raziskav. Učenec je pri tem aktiven, ustvarjalen, sam spoznava bistvo snovi in zavzema svoje stališče do literature, kart, terena, naloge itd. Pri takem delu zasledimo pri učencih interes, tekmovalni duh, prilagojenost vsakemu učencu, angažiranost glede na sposobnosti. Sposobnejši učenci dosegajo boljše rezultate in so bolj inovativni in ustvarjalni (Ferjan, 2003b). Pri pouku geografije se raziskovalno učenje kaže v izdelavi raziskovalnih nalog, referatov in v organiziranju raznih raziskovalnih taborov.

### PROBLEMSKI POUK

Strmčnik (1990) poudarja problemski pouk kot eno izmed inovacij pri pouku. Problemski pouk je po njegovem novo učno načelo, ki nastaja pod vplivom novejših izsledkov sodobne psihologije mišljenja, kibernetike in še zlasti metodike in didaktike, ki vse bolj preučujeta učno prakso tudi z vidika znanstvene logike in prilagojenega zblževanja učenja in raziskovanja.

Problemska učna inovacija ponuja tudi eno izmed možnih poti didaktičnega razvoja pouka geografije. Ustreza namenom in potrebam sodobne šole v obliki problemsko orientiranega pouka oziroma reševanja problemov. Pri takem pouku se učenci aktivno spoprimejo s problemskimi učnimi vsebinami, si bogatijo izkušnje z uporabljanjem izkustvenih oblik učenja, samostojno iščejo rešitve in se seznanjajo z reševalnimi metodami in postopki. Geografsko okolje ni samo hvaležno področje za takšno učno delo, temveč prav zahteva uvajanje takšnega pristopa zaradi svoje težnje po iskanju oziroma ugotavljanju najrazličnejših odnosov povezav in soodvisnosti ter njihove dinamike spremljanja v konkretni pokrajini. Da bi pri pouku geografije omogočili večjo samostojnost in aktivnost učencev pri razvijanju učnih dejavnosti, miselnih operacij, oblikovanja novih spoznanj in možnost pridobivanja učnih in življenjskih izkušenj s kompleksnim kritičnim pogledom na svet in pokrajinsko stvarnost, je velika želja šolske geografije (Kolenc Kolnik, 1995).

Kot za vsako novost, če naj bo uspešna, morajo biti dani določeni pogoji tudi za problemski pouk geografije (Kolenc Kolnik, 1995, str 72):

- usposobljenost učiteljev in njegove skrbne učne priprave;
- dolgoročno in sistematično usposabljanje učencev za tako učenje;
- definiranje problemsko naravnanih učnih ciljev;
- smotrno izbiranje učnih vsebin, primernih za problemsko obravnavo;
- pestro priročniško gradivo;
- učni načrti, ki zagotavljajo potreben učni čas za časovno zahtevnejše problemsko učenje;
- nenehno spodbujanje in motiviranje učencev ter nudenje potrebne pomoči tudi z zunanjimi sodelavci;
- dosledna učna diferenciacija in individualizacija.

## PORTFOLIO

Portfolio je nov način za pridobivanje, preverjanje in ocenjevanje znanj, ki omogoča spremljanje učenčevega razvoja in rasti s strani učenca, učitelja in staršev. Predstavlja učenčevo mapo izdelkov in dosežkov, ki nastane v nekem časovnem obdobju. Poleg izdelkov in dosežkov mora mapa vsebovati tudi osebno in kritično presojo ter razmišljanje, učiteljevo povratno informacijo in učenčevo nadaljnje načrtovanje svojega dela. Pri tem je pomembno to, da so vsi izdelki v mapi izbrani tako, da

najbolje predstavljajo napredek, ki ga je dosegel učenec. V portfoliu se oceni primerjava med sedanjim in preteklim delom in usvojitev znanj, določenih z učnim načrtom, vendar pa se ne oceni primerjave med dosežki različnih učencev, temveč se v končnem portfoliu oceni napredek, ki ga je pri delu dosegel en sam učenec. Učenci se primerjajo sami s seboj in tako ugotovijo, ali so pri delu napredovali ali ne (Šifer Janič, 2001).

Portfolio tako pokaže učenčevo znanje, sposobnosti, način razmišljanja, močnejša področja itd. Pri otrocih se poveča samostojnost pri delu, kreativno izražanje, večje veselje pri učenju in lažje pridobivanje znanja, boljši učni uspeh, pozitivna samopodoba, boljše razumevanje in pomnjenje snovi (Šifer Janič, 2001).

### TIMSKI POUK

Danes lahko trdimo, da je timski pouk za večino naših učiteljev na naših šolah še vedno novost. Pouk še vedno poteka klasično in ne timsko (Plohl, 2005, str. 6). Temeljna značilnost timskega pouka je sodelovanje dveh ali več učiteljev, ki so usposobljeni za eno ali več strokovnih področij. Učitelji v timu skupaj načrtujejo, izvajajo in vrednotijo ter ocenjujejo učno delo pri enem ali več učnih predmetih, v enem ali več razredih. Pogoji za uspešno timsko delo so osebna pripravljenost člana tima za sodelovanje, pozitivne konkretne izkušnje, dobra komunikacija pedagoškega tima, pravila timskega dela (Plohl, 2005).

Geografija je kompleksna veda, zato je izredno interdisciplinarna in se opira na številne druge vede. Povsod, kjer je v učnem načrtu predvidena možnost za medpredmetne povezave, je tako predvidena tudi možnost za timski pouk. Timski način dela, ki je že uveljavljen v naših šolah, je verjetno najpogostejši pri projektnem delu. Učitelji, ki se odločijo za projektno učno delo, se odločijo tudi za timsko delo. Geografija ponuja veliko različnih tem, ki so primerne za projektno učno delo. Pogosto je projektno učno delo povezano s terenskim delom, eno najpomembnejših metod dela pri geografiji. Uspešno pedagoško delo ne more več temeljiti zgolj na dobrih učiteljih – posameznikih. Sodobni učni pristopi (interdisciplinarnost, individualizacija, diferenciacija ...) so prinesli potrebo po timskem pristopu tudi v šoli. Tako delo učiteljev lahko prinese veliko pozitivnega učencem in dijakom. Izboljša kakovost znanj učencev, spodbuja njihov kognitivni in socialni razvoj ter pozitivno vpliva na odnose med učenci in učitelji. S timskim delom lahko pridobijo

veliko pozitivnih izkušenj tudi učitelji, saj spodbuja njihov osebni in strokovni razvoj (Plohl, 2005).

### **2.3.6. SODOBNA VLOGA UČITELJA GEOGRAFIJE**

Sodobni cilji pouka se nanašajo na proceduralna znanja in spretnosti, ki se vse manj vežejo na predmetne vsebine oziroma se lahko vežejo na vsebine katerega koli predmeta (Lipovšek, 2005, str. 24). Zato je nujen pogoj za doseganje zahtevnejših vzgojno-izobraževalnih ciljev obvladovanje različnih pristopov, oblik, metod in tehnik dela. Za povečanje njihove raznolikosti je potrebno dati večji poudarek ustrezni strokovni in predvsem specialno-didaktični pripravi ter pomoči učiteljem. Čeprav so izobraževalni cilji jasno definirani, nam ne povedo, kako naj jih dosežemo. Na začetku bi bilo potrebno ugotoviti močna in šibka mesta posameznika za njegovo profesionalno rast. Zavedati pa se moramo, da sama usposobljenost v stroki še ne zagotavlja oziroma ne usposablja za poučevanje geografije (Resnik Planinc, 2003).

Če želimo pouk geografije posodobiti in ga prenoviti v skladu z družbenimi potrebami ter cilji in načeli kurikularne prenove, niso dovolj samo učni načrti, standardi in katalogi znanj. Prava prenova se začne šele v šoli, znotraj slehernega kolektiva posebej, in s strokovnim razvojem vsakega posameznika (Bevc Šeruga, 2000, str. 28). Te spremembe pa je najtežje doseči, saj so vezane na spreminjanje ustaljenih vzorcev delovanja učiteljev in na tradicionalno razumevanje komunikacije pri pouku kot posredovanja in preverjanja znanja. Novi učni načrti predvidevajo precej večjo stopnjo medpredmetnih povezav, raznolike pristope, oblike in metode dela, boljšo kakovost pridobljenega znanja, ki ga učenci ne le usvojijo, ampak tudi ustvarjalno uporabljajo v novih situacijah. Učenci naj bi se usposabljali za samostojno in trajno pridobivanje znanja, zato je v učnih načrtih velik poudarek na oblikovanju funkcionalne in informacijske pismenosti. Omenjeni cilji kurikularne prenove in še številni drugi so zapisani v različnih strokovnih publikacijah in učnih načrtih. Eden izmed najpomembnejših segmentov kurikularne prenove, s tem pa tudi predmeta geografije, je tako imenovana notranja oziroma didaktična prenova pouka. Ta pa je v največji meri odvisna od učitelja. Če namreč učitelj pojmuje znanje kot skupek enkrat za vselej odkritih nespremenljivih resnic, ki se prenašajo od učitelja na bolj ali manj

pasivne učence, le-ta tako tudi načrtuje in izvaja pouk. Tako načrtovan in izveden pouk predvideva, da naj bi učenci znanja, ki jih posreduje učitelj oziroma učbenik, le usvojili, mnogo manj pa samostojno predelovali, nadgrajevali ali celo prihajali do novih spoznanj. Učitelj, ki razume in poudarja procesno naravo znanj, poučevanja in učenja, tudi načrtuje in izvaja pouk kot proces. Učenje pri takem učitelju ni prenašanje večnih resnic na učence, ampak proces analiziranja, povezovanja, interpretacije itd. Učitelj, ki načrtuje ter izvaja pouk z ustrezno zastavljenimi vprašanji, oblikami in metodami dela, spodbuja učence k zaznavanju problemov, analiziranju, povezovanju, iskanju zaključkov in tudi k poizkusom kritične presoje (Bevc, Šeruga, 2000). Pouk mora temeljiti na uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, biti mora vključen v mednarodno dogajanje, odzvati se mora na aktualne lokalne ali svetovne izzive. Čeprav je v ciljno-organizacijskem smislu pouk različnih predmetov poenoten, učitelju geografije še vedno ostaja strokovna avtonomija za uresničevanje njegovih lastnih vizij – še vedno je samostojen pri izbiri metod, tehnik, pristopov, primerov in strategij učenja. Na nek način celo še bolj, saj ciljno naravnani pouk ne predpisuje enotnih sredstev in postopkov, ki bi se jih moral učitelj držati (Lipovšek, 2005).

Še pred dvajsetimi leti se je učitelj geografije predvsem spraševal kaj naj uči, katere vsebine, pojme in katero strokovno literaturo naj pri tem uporabi (Lipovšek, 2005, str. 26). Potem je postalo pomembnejše vprašanje, kako naj poučuje. Dandanes postajajo najpomembnejša vprašanja, kaj je bistvo oziroma jedro pouka geografije, kako geografija sobiva v dialogu in sodelovanju z drugimi predmeti, katera trajna, življenjska in prenosljiva znanja bo dijak pridobil, s katerimi dejavnostmi dijakov bomo dosegli cilje pouka (Lipovšek, 2005).

Drago Ivanšek, učitelj geografije, ki je bil leta 1998 izbran za inovativnega učitelja leta, je povedal, da so za uspešno in kvalitetno delo zelo pomembne delovne izkušnje (Lipovšek, 1988, str. 90). Tudi učitelj potrebuje čas, da spozna delovni proces, pogoje dela, učni načrt in, da vzpostavi stik z okoljem, v katerem dela in seveda z učenci. Ko to dosežeš, potem lahko začneš razmišljati o tem, kaj in kako storiti, da bo znanje učencev bolj uporabno, da jim približaš tisto, kar jih obdaja – domačo pokrajino. Pri tem je seveda potrebno dobro poznavati domače okolje, žrtvovati prosti čas, nenehno iskati in raziskovati na terenu in brskati po literaturi. Zelo pomembne so tudi dobre ideje, saj brez njih težko naredimo karkoli uporabnega. Šola lahko duši ali pa



vzpodbuja ustvarjalnega učitelja. Zelo pomembno je, kako gledajo na tvoje delo sodelavci, še bolj pa, kako ocenjuje tvoja prizadevanja vodstvo šole. Pri učiteljevem delu je nenazadnje pomembna tudi družina, ki je vseskozi povezana z njegovim delom. Če je učitelj suveren pri načrtovanju pouka, je on tisti, ki lahko učni načrt približa učencem. Učitelj mora zaupati v svoje sposobnosti, vedno pa mora upoštevati tudi vlogo učencev. Umetnost dobrega poučevanja ni v tem, da znaš v razredu veliko povedati, ampak v tem, da znaš delo dobro organizirati in da se učenci ob delu naučijo. Vsi še tako dobri napotki profesorjev s fakultete in učiteljev praktikov pri tem ne pomagajo, če se ne prilagodiš razmeram, ki vladajo na šoli oziroma v posameznem razredu (Lipovšek, 2005).

### **2.3.7. PROBLEMI OB UVAJANJU INOVACIJ PRI POUKU GEOGRAFIJE**

Uvajanje novosti pri pouku slehernega predmeta, zlasti pa pri tistih, ki so tesneje povezani z vsakdanjim življenjem in neposrednim okoljem, kot je geografija, so vedno spremljale določene težave. Učitelja lahko prevelike zahteve po uporabi inovacij resno motijo. Iz načela nasprotovanja novostim nastane tudi odklanjanje literature, ki je vendarle imamo nekaj na razpolago. Tako se krog zapre in zaprt je lahko še bolj, če permanentnemu izobraževanju niso naklonjena tudi vodstva šol. Težava se pojavi tudi z literaturo v tujem jeziku. Te se zaradi težav z jezikom učitelji največkrat ne poslužujejo, kar je v nasprotju s splošnimi težnjami po ukinjanju pregraj v svetu in v Evropi. S tem problemom se bo potrebno spoprijeti z največjo resnostjo. Zato se s permanentnim izobraževanjem lahko nadomesti pomanjkljivosti in vsaj deloma vzdržuje stik z mednarodnim razvojem didaktike geografije. Vendar pa bi lahko v prihodnosti učitelji geografije pridobivali in obnavljali znanje tudi z več samoizobraževanja in z neposredno pomočjo tuje literature (Kunaver, 1990).

## **2.4. INOVACIJE PRI POUKU GEOGRAFIJE NA GIMNAZIJAH**

Geografijo pogosto predstavljamo kot šolski predmet, ki daje splošno izobrazbo. Marsikateri učitelj celo meni, da je posredovanje splošne izobrazbe edina naloga in namen poučevanja geografije. Za gimnazijski program, ker gre za splošno-izobraževalno šolo, takšno mnenje do določene mere velja, ne drži pa za osnovno in

strokovno tehniške šole. Splošno izobrazbo naj bi imel nekdo, ki obvlada osnove vseh glavnih področij človekove dejavnosti. Imel naj bi znanja tako iz humanističnih, jezikovnih, družboslovnih, naravoslovnih in politehničnih področij. Zato je potrebno učence ob geografskih vsebinah naučiti, da bodo opazovali, primerjali, raziskovali in vrednotili pokrajino ter procese v njej (Lipovšek, 2004). Geografija je tako predmet, ki medpredmetno izobražuje in vzgaja tako z naravoslovnimi kot tudi z družboslovnimi vsebinami. Sprejema izziv sedanjosti in prihodnosti s tem, da raziskuje in išče odgovore za smotrno prostorsko ureditev z vidika njegove rabe, za ohranitev Zemlje ter odgovoren trajnostni razvoj narave in družbe (Kolenc Kolnik, Resnik Planinc, 2006).

#### **2.4.1. PRENOVA GIMNAZIJSKEGA PROGRAMA**

Prvo spreminjanje učnega načrta je bilo usmerjeno bolj k problemskemu obravnavanju geografske stvarnosti, kar je sovpadalo z vse bolj jasno izraženimi problemi v gospodarsko manj razvitih državah. Zaradi pristopa, ki je v večji meri kot strokovna spoznanja uveljavljal ideološka izhodišča, je imel le kratko veljavo. Popravljen in drugačija inačica je sicer poskušala izpolniti začetni koncept, vendar je bila posebno v izvedbenem delu (učbeniki) notranje neuravnotežena in neenotna, predvsem zaradi (pre)velikega števila avtorjev. Kasnejši učni načrt naj bi pomenil višjo stopnjo prenove tradicionalnega pristopa geografskega proučevanja, ki naj bi na ustrezen metodičen način pokazal osnovne značilnosti sodobnega sveta. Slovenska geografija se je pokazala v slabi luči zaradi kritike dela srednješolskih učiteljev in nezadostne splošne teoretsko-metodološke razgledanosti (Klemenčič, 1992, str. 83). Ta učni načrt lahko razumemo kot pot najmanjšega napora. Pot je jasna, že utečena, ne zahteva večjih naporov in večje samoiniciativnosti. Kaj pa izzivi časa? Vzroke za tako stanje lahko iščemo v močni negativni selekciji zaposlovanja v srednjih šolah ter v teoretsko-metodološkem zaostajanju slovenske geografije za svetovno. Učni načrt se je tako po skoraj dvajsetletnem iskanju novih poti vrnil na stare, preizkušene tirnice itd. (Klemenčič, 1992).

**Nacionalni kurikularni svet** je kot osnovo snovanja učnih načrtov leta 1997 oblikoval naslednje cilje prenove učnih načrtov (Cigler, 2001):

- povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja s problemskim pristopom k učni snovi ter z medpredmetnim povezovanjem in povezovanjem z življenjem ter s prakso;
- učenci naj bi se hkrati naučili samostojno pridobivati znanje;
- pri pouku naj bi razvijali različne strategije mišljenja, sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja in se usposabljali za samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi ter za njihovo reševanje.

Medtem ko so bili učni načrti drugih predmetov precej spremenjeni, za geografskega to ne velja (Cigler, 2001). Kurikularna prenova gimnazijskega programa, ki je imela za cilj reformirati pouk tako, da bodo učenci dobili uporabno, med seboj in z drugimi predmeti povezano znanje, cilja ni dosegla v celoti. Učne vsebine geografije so ostale skoraj nespremenjene in jih v okviru števila ur pouka, ki so na voljo, ni mogoče usvojiti v celoti, predvsem pa ne tako, da bi hkrati uresničevali tudi procesne cilje predmeta – razvijanje veščin in vrednot, dobre prostorske predstave, razvijanje kompleksnega, kritičnega mišljenja, metode in tehnike pridobivanja informacij, seznanjanje s problemi sodobnega sveta ter usposabljanje učencev za reševanje le-teh, timsko delo ... Če namreč učitelj da prednost veščinam, mu zmanjka časa za številne vsebinske cilje, ki se preverjajo na maturi (Cigler, 2004). Po vsebini je tako ostal skoraj enak prejšnjemu, razlikuje se le v didaktičnih navodilih, ki poudarjajo aktivne oblike pouka in učenja. Največja novost so priporočila za izvajanje terenskega dela in ekskurzije v slovenske regije (Cigler, 2001).

**Raziskava zavoda RS za šolstvo** (Cigler, 2001) po kurikularni prenovi je pokazala, da:

- učitelji v razpoložljivem številu ur ne morejo predelati vseh poglavij učnega načrta tako v prvem, drugem kot tudi tretjem letniku. Spremljava je dokazala, da večina učiteljev, zlasti tistih, ki nimajo vsaj v enem letniku na voljo dodatne ure iz fonda ur za izbirne predmete, ne obravnava Slovenije, ker jim zanjo zmanjka časa. Pri tem gre tudi za napako večine učiteljev, ker se držijo učbenika in ne učnega načrta. K temu veliko prispeva tudi matura, saj zaradi nje učitelji snov obravnavajo podrobneje

in temeljito. Glede večje kakovosti in trajnosti gimnazijskega znanja je raziskava pokazala dobro notranjo povezavo vsebin, nekoliko slabša je povezava z osnovno šolo, še slabša pa medpredmetna povezava. Učni načrti medpredmetno niso usklajeni, učitelji ne poznajo učnih načrtov drugih predmetov, zato je povezava prepuščena učencem samim;

- naj bi bil sodoben pouk čimbolj problemsko zasnovan, tesno povezan z življenjem, poglobljen, odpiral naj bi vprašanja in iskal odgovore na aktualne probleme sodobnega sveta ter učencev samih. Učenci si tak pouk želijo, ker jih vsebina pritegne, jih angažira, pa tudi zato, ker si jo tako lažje zapomnijo. Tak pouk je eden od ciljev prenove. V opazovanih urah je na ta način osmisnila pouk tretjina učiteljev, v višjih letnikih pa nekoliko več;
- se cilji, ki se zdijo učiteljem najpomembnejši (razvijanje geografskega mišljenja – kompleksen pogled na svet, povezovanje, sklepanje, vrednotenje, primerjanje), ne pokrivajo vedno s tistimi, ki učiteljem uspeva najbolje uresničevati. Učitelji porabijo večino časa in energije za realizacijo spoznavanja geografskih pojmov, podatkov, procesov in zakonitosti iz obče in regionalne geografije, čeprav se jim to ne zdi najbolj pomembno;
- vse cilje, ki jih zastavlja posamezna učna tema, učitelji bolj mimogrede kot načrtovano uresničujejo. Terenskega dela ne organizirajo, čeprav je priporočeno. Izvajajo ga le v četrtem letniku, če si učenec izbere geografijo kot maturitetni predmet;
- je uresničevanje procesnih ciljev in vrednot v najtesnejši zvezi z didaktičnim sistemom, ki ga uporabljajo učitelji. Veščin ni mogoče razvijati, če ne pripravimo situacije, v kateri mora učenec uporabljati različne strategije mišljenja, preučiti problem in ga rešiti. S samo frontalnim poukom je razvijanje veščin in vrednot nemogoče. Za vse tri letnike velja splošna ugotovitev, da frontalni pouk prevladuje daleč pred vsemi drugimi oblikami pouka. S takšnim poukom je tudi mogoče v kratkem času predelati veliko več snovi kot z drugimi. Zato je tudi aktivnost učencev pri pouku premajhna. Projektno učno delo je v srednjih šolah skoraj nepoznana oblika učenja zaradi pomanjkanja časa, nepoznavanja didaktičnega sistema in večje priprave za njegovo izvedbo. Skupinsko delo učitelji dobro obvladajo, vendar se jim zdi

časovno preveč potratno in manj uspešno. Ekskurzije niso obvezne, vendar če hočemo, da bo vsak slovenski intelektualec svojo državo kolikor toliko poznal in bil ponosen nanjo, bi morali ekskurzijo utemeljiti ne le kot učno obliko, ampak kot izobraževalni cilj in vsebino, obvezno za vse učence. Povezovanje teorije s prakso pa bi morali razvijati s terenskim delom, za katerega pa v naših gimnazijah ni pogojev, ker pri rednem pouku zanj zmanjkuje časa, povezano pa je tudi z organizacijskimi problemi;

- je ocenjevanje tisti element pouka, ki učencem najbolj pove, katere cilje pouka zasleduje učitelj in kaj je tisto, kar učitelj najbolj vrednoti. Učenci pridobijo največ ocen pri pisnih testih, manj pri ustnem spraševanju, nekateri učitelji ocenjujejo tudi referate, ekskurzije ter vaje v delovnem zvezku. Vendar pa se največkrat takih načinov ocenjevanja poslužujejo le, če je učenec na koncu leta med dvema ocenama. Glede na vse ugotovljeno lahko zaključim, da se od ciljev prenovljenega učnega načrta uresničuje predvsem povezanost učnih vsebin znotraj predmeta in razvijanje sposobnosti samostojnega, kritičnega mišljenja ter presojanja pri učencih. Razvijanje različnih strategij mišljenja s problemskimi pristopi in drugimi aktivnimi oblikami učenja in poučevanja, z integracijo različnih predmetov, povezovanje teorije s prakso ter učenje za učenje pa so šele na začetku. Uresničevati jih bo mogoče le, če se bo uspel učni načrt spremeniti tako, da bo manj predpisanih učnih vsebin in več časa za oblike pouka, ki aktivirajo učence in s katerimi bomo lahko pri učencih razvijali sposobnosti oziroma veščine.

**Kolenc Kolnikova in Resnik Planinčeva (2006)** ugotavljata, da bi morale prenove gimnazijskega programa:

- v večji meri opozarjati na rezultate učenčevega učenja;
- poudarjati individualizacijo in personalizacijo kurikula;
- intenzivneje razvijati zahtevnejše veščine (reševanje problemov, besedno in nebesedno sporazumevanje, kritično mišljenje, ustvarjalnost);
- uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo;
- umestiti pouk geografije poleg obveznega programa še v predmet državljanska vzgoja (skupaj z zgodovino in sociologijo), v izbirni del kurikula (kot terensko raziskovalno delo v domači regiji) in v del kurikula, ki ga šole lahko ponudijo v sodelovanju z okoljem (interdisciplinarne ekskurzije po Sloveniji).

Družbene okoliščine, v katerih poteka sedanja reforma gimnazijskega programa, ne moremo več pojmovati statično, vendar kot vrsto prepletenih in povezanih premikov. Uspešnost teh premikov moramo razumeti kot razvojni izziv. Kot v vseh prejšnjih prenovah, se tudi sedaj razmišlja le o organizacijskem in vsebinskem ogrožju prenove, ne pa tudi o tem, kdo jo bo na koncu izvajal. Zaradi tega je zelo pomembno poznati tudi pričakovanja učiteljev in njihove odzive na spremembe. Ali je učiteljem dovolj zgolj prenovljena pedagoška dokumentacija ali bi bilo potrebno poskrbeti tudi za njihovo strokovno izpopolnjevanje, izobraževanje ter za ustrezno opremljenost geografskih učilnic (Kolenc Kolnik, Resnik Planinc, 2006)? Številni vzgojno-izobraževalni cilji in učne vsebine sodobnega pouka so sicer jasno definirani, vendar sami po sebi ne povedo, kako jih doseči. Učitelj geografije bi moral biti zato usposobljen za razumevanje znanja, konceptov in spretnosti, ki jih zahteva šolski predmet geografije (Kolenc Kolnik, Resnik Planinc, 2006, str. 23). Vsi, ki odrejajo položaj geografije v šolskem kurikulumu, pa bi se morali začeti zavedati tudi velike didaktične vrednosti učenja z neposredno prostorsko izkušnjo in bi morali učencem omogočiti neposreden stik s prostorom ter poiskati pomembne vire izobraževalnih, vzgojnih in življenjsko uporabnih informacij. Zato je učenje izven učilnic velik izziv za prihodnost geografije (Kolenc Kolnik, Resnik Planinc, 2006).

Iz navedenih podatkov o prenovah gimnazijskega programa lahko zaključimo, da so sicer cilji usmerjeni k sodobnemu pojmovanju pouka z vsemi njegovimi značilnostmi, vendar prenove tega ne upoštevajo, zato se tudi samo izvajanje pouka ne spreminja. Zaradi tega tudi inovacije pri pouku geografije še niso take, ki bi sledile trendom sodobnega pouka. Seveda pa je to v veliki meri odvisno od samega učitelja, tako da so razlike med šolami glede vrste inovacij zelo velike.

#### **2.4.2. PRIMERJAVA SPLOŠNEGA IN STROKOVNEGA TER POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA**

Z večanjem števila informacij in zastarevanjem nekaterih vrst znanja (zlasti faktografskega) je v t. i. postindustrijski ali informacijski dobi prišlo do nujnega prevrednotenja vsebine splošne izobrazbe (Lipovšek, 2004, str. 3). V predindustrijski in industrijski dobi je splošna izobrazba pomenila sposobnost posameznika, da se na

temeljni ravni ukvarja z vsemi glavnimi področji človekove dejavnosti, postindustrijska družba pa je prinesla strokovno specializacijo, ki sicer tudi zelo hitro zastareva, postane drugotnega pomena, v ospredje pa stopajo tista splošna znanja, ki jih je mogoče prenašati iz stroke v stroko in so na določen način naddisciplinarna, ob njih pa so pomembne tudi veščine in spretnosti. Tako je splošna izobrazba vse bolj nedosegljiv ideal ali skrajni cilj, v šolah pa ob iskanju dosegljivih ciljev vse bolj govorimo o kompetencah (Lipovšek, 2004).

V splošno izobraževalnem šolstvu (osnovni šoli in gimnaziji) ima na šolski program in izvajanje programa najmočnejši vpliv predvsem država (in politika), manjša je vloga staršev in učencev (Kunaver, 2002). Sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja pa vključuje več udeležencev. Poleg države so pomemben element tudi delodajalci in delojemalci, ki so v dualnem sistemu tudi izvajalci in soustvarjalci izobraževalnega programa. Predstavljajo neposredno in izredno močno povezavo šolskega sistema z gospodarskim sektorjem in preko izobraževalnih programov postavljajo pred vse izvajalce le-teh jasne zahteve. V Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (2001) spodbujajo k pripravi novih izobraževalnih programov srednjega strokovnega izobraževanja, spodbujajo k pripravi novih izobraževalnih programov v skladu z globalnimi usmeritvami Slovenije na področju znanstveno-tehnološkega, delovno-organizacijskega in socialno-kulturnega razvoja, upoštevajo pri tem potrebe po sodobni, kvalitetni in razvojno usmerjeni izobrazbi mladine, zaposlenih in drugih odraslih ter zahteve po mednarodno primerljivih standardih znanja slovenske populacije (Kunaver, 2002).

V zadnjem času dobiva poklicno in strokovno šolstvo večjo vrednost kot jo je imelo prej. Tudi s finančnega vidika so te vrste šol lahko na boljšem kot pa gimnazije. Ker nimajo mature kot končnega preizkusa znanj, so učitelji lahko bolj svobodni pri obravnavi učnih vsebin. Iz navedenih dejstev bi lahko rekli, da imajo strokovne in poklicne šole nekoliko boljše izhodišča za uvajanje inovacij kot pa same gimnazije. Vendar pa moramo upoštevati dejstvo, da se na take šole praviloma vpišejo učno manj sposobni učenci, ki imajo manj motivacije za učenje.

## **2.5. ZAKLJUČEK TEORETIČNEGA DELA**

V teoretičnem delu sem ugotovila, da se v novejšem času didaktiki v našem prostoru ne ukvarjajo več toliko s pojmom inovacije, saj so glavne definicije, klasifikacije in opredelitve tega termina stare že več kot petnajst let. Današnji čas se spreminja prehitro, da bi lahko sledili vsem spremembam. Stvari niso več enoznačne in logične kot včasih. Zato je tudi težko opredeliti sam pojem inovacije.

Na področju učenja in poučevanja se spreminjajo pogledi na to, kakšen mora biti pouk. Vse bolj se poudarja aktivnost učenca in razvijanje njegovih potencialov. Zato je potrebno temu prilagoditi tudi način podajanja snovi. Tu prihaja do spremenjene vloge učitelja, zato mora ta v pouk vnašati inovacije. Včasih so učitelji inovirali na predlog drugih (vodstva šole, ravnatelja), danes je vse v večini prepuščeno učitelju samemu. Zato njegova vloga v procesu uvajanja inovacij v pouk vedno bolj pridobiva na pomenu. Seveda se inovacija povezuje tudi s šolsko kulturo in klimo, ki vlada v šoli ter s pogoji, ki jih nudi posamezna šola.

Skozi čas se spreminjajo tudi cilji pouka geografije. Danes se vedno bolj teži k povezovanju kompleksnega okolja v celovit sistem. Učitelji se sodobnih ciljev zavedajo, vendar jih ne upoštevajo pri svojem poučevanju. Prenove gimnazijskih programov se sicer izvajajo, vendar brez vidnejših sprememb. Za učitelje je učni načrt še vedno preobsežen, zato jim zmanjkuje časa za poglobljeno obravnavo določenih tematik in se poslužujejo časovno najbolj ekonomične učne oblike – frontalnega pouka.

Menim, da bo tudi moja raziskava pokazala, da se na slovenskih gimnazijah pri pouku geografije učne inovacije ne vključujejo v zadostni meri. Prenove bi morale učitelju olajšati izvajanje inovacij v pouk. Potrebno bi mu bilo pomagati tako pri sami organizaciji pouka kot tudi s stimulacijo, da se ga motivira za boljši in kakovostnejši način dela. To pa bi dosegel le z uvajanjem inovacij.



### **3. EMPIRIČNI DEL**

#### **3.1. RAZISKOVALNI PROBLEM**

##### **3.1.1. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA**

V raziskavi v okviru diplomskega dela me je zanimal problem uvajanja inovacij v pouk geografije na slovenskih gimnazijah.

Raziskovalni problem je razdeljen na štiri sklope:

- v prvem sklopu sem ugotavljala, kakšno mnenje imajo profesorji in dijaki na gimnazijah glede uvajanja inovacij v pouk geografije;
- drugi sklop se navezuje na dejansko uporabo inovacij pri pouku geografije na gimnazijah. Zanimalo me je, ali jih profesorji uporabljajo in ali jih dijaki pri uri zaznavajo;
- tretji sklop se ukvarja z razlogi za manjše izvajanje učnih inovacij pri pouku geografije;
- četrti sklop se nanaša na vrste inovacij, ki se pri pouku pojavljajo. Ugotavljala sem, katere vrste inovacij so za dijake in profesorje učinkovite, katere koristne in katere se dejansko uporabljajo.

##### **3.1.2. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

- Mnenje o uporabi inovacij:
  1. Kakšno je mnenje profesorjev in dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije?
  2. Ali imajo profesorji, ki se pogosteje udeležujejo strokovnega izobraževanja, pozitivnejše mnenje o uporabi učnih inovacij pri pouku kot profesorji, ki se izpopolnjevanja ne udeležujejo v veliki meri?
  3. Ali imajo učno uspešnejši dijaki raje učne inovacije pri pouku geografije kot učno manj uspešni?

4. Ali dijaki, ki jih predmet geografije bolj zanima, v večji meri podpirajo inovacije pri pouku geografije kot pa tisti, ki jim predmet geografije ni tako všeč?
5. Ali profesorji in dijaki menijo, da se pri pouku geografije v zadostni meri uporabljajo učne inovacije?
6. Kateri motivi pogojujejo potrebo po uvajanju učnih inovacij v pouk geografije?

- Uporaba inovacij:

7. Kako pogosto profesorji in dijaki zaznavajo prisotnost učnih inovacij pri pouku geografije?
8. Ali obstaja razlika v zaznavanju pogostosti uporabljanja inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev in dijakov?
9. Ali profesorji, ki imajo pozitivnejše mnenje o uporabi inovacij pri pouku, le-te tudi v večji meri uvajajo v pouk?
10. Ali profesorji z daljšim časom poučevanja uvajajo manj inovacij v pouk geografije kot pa profesorji, ki še ne poučujejo tako dolgo?
11. Ali spol profesorja vpliva na uporabo učne inovacije pri pouku geografije?
12. Ali dijaki četrtil letnikov v večji meri zaznavajo uporabo inovacij pri pouku geografije kot dijaki drugih letnikov?
13. Ali je vodstvo šol naklonjeno uvajanju učnih inovacij v pouk geografije?
14. Ali profesorji, kjer je vodstvo šole bolj naklonjeno uvajanju učnih inovacij v pouk, bolj pogosto uporabljajo učne inovacije pri pouku geografije, kot profesorji, kjer vodstvo šole ni naklonjeno učnim inovacijam?
15. Na kakšen način pridejo profesorji do izvajanja učnih inovacij pri pouku geografije?

- Pogoji uporabe inovacij

16. Kateri so za dijake in profesorje glavni razlogi za manjšo uporabo učnih inovacij pri pouku geografije?

17. Ali so profesorji in dijaki enotni v tem, kateri so glavni razlogi za manjšo uporabo inovacij pri pouku geografije?
18. Ali imajo druge stopnje srednjih šol po mnenju profesorjev boljše pogoje za uporabo inovacij pri pouku geografije?

- Vrste inovacij

19. Katere so po mnenju profesorjev najučinkovitejše in katere največkrat uporabljene inovacije pri pouku geografije?
20. Ali pri profesorjih geografije obstajajo razlike v mnenju o tem, katere so najučinkovitejše, in tem, katere oni največkrat uporabljajo pri pouku?
21. Katere so po mnenju dijakov najučinkovitejše, katere največkrat uporabljene inovacije pri pouku geografije in katere od njih si najbolj želijo?
22. Ali pri dijakih obstajajo razlike v mnenju, katere inovacije si najbolj želijo, katere so najbolj učinkovite in katere njihov profesor geografije največ uporablja?
23. Ali obstajajo razlike v mnenjih dijakov in profesorjev o najučinkovitejših in največkrat uporabljenih inovacijah pri pouku?

### **3.1.3. HIPOTEZE**

1. Profesorji, ki se pogosteje udeležujejo strokovnega izobraževanja, imajo pozitivnejše mnenje o uvajanju inovacij v pouk kot profesorji, ki se teh izpopolnjevanj ne udeležujejo.
2. Učno uspešnejši dijaki imajo raje učne inovacije pri pouku kot učno manj uspešni.
3. Dijaki, ki jih predmet geografije bolj zanima, v večji meri podpirajo inovacije pri pouku geografije kot pa tisti, ki jih geografija ne zanima toliko.
4. Dijaki menijo, da se ne uporablja toliko inovacij pri pouku geografije kot to menijo profesorji.
5. Profesorji, ki imajo pozitivnejše mnenje o učnih inovacijah, le-te pogosteje uporabljajo pri svojih urah pouka geografije.

6. Profesorji z daljšim časom poučevanja se v manjši meri poslužujejo uvajanju inovacij v pouk geografije kot profesorji s krajšim časom poučevanja.
7. Spol profesorja vpliva na vnašanje inovacij pri pouku geografije.
8. Odgovor dijakov četrtnih letnikov na vprašanje, ali njihov učitelj geografije redno uporablja učne inovacije pri pouku geografije, je večkrat pritrđen kot pri dijakih drugih letnikov.
9. Profesorji, kjer je vodstvo šole bolj naklonjeno uvajanju inovacij v pouk, pogosteje uporabljajo učne inovacije pri pouku geografije kot profesorji, kjer vodstvo šole ni naklonjeno inovacijam.
10. Profesorji navajajo drugačne razloge za manjšo uporabo inovacij pri urah geografije kot pa dijaki.

## **3.2. METODOLOGIJA**

### **3.2.1. OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA**

V raziskavi sem uporabila deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo. Z deskriptivno metodo ugotavljamo stanje pedagoškega polja, kakršno je, pri tem pa si ga vzročno ne pojasnjujemo. Že sama beseda pove, da gre pri deskriptivni metodi za opisovanje pedagoških pojavov. Šele pozneje, ko pojave že nekoliko spoznamo, lahko iščemo možne razloge za stanje, kakršno je na določenem področju. Na pedagoškem področju lahko mnogo pojavov precej podrobno spoznamo že samo z opisovanjem in to lahko koristno uporabimo v praksi. S kavzalno neeksperimentalno metodo iščemo odgovor na vprašanje »zakaj« in pojave vzročno pojasnimo. To metodo uporabljamo, ko želimo spoznati zakonitosti nekega pedagoškega pojava in ko želimo poleg opisa le-tega najti tudi vzročno-posledične povezave. Večina pedagoških raziskav se tako ne zadovolji zgolj z opisom pojavov, pač pa želi najti tudi vzročno-posledične zveze med posameznimi pojavi (Sagadin 1993, str.12).

### 3.2.2. SEZNAM SPREMENLJIVK

- Mnenje o uporabi inovacij

Neodvisne	Odvisne
Pogostost udeleževanja strokovnega izobraževanja	Mnenje profesorjev o uporabi učnih inovacij
Učni uspeh dijakov	Mnenje dijakov o uporabi učnih inovacij
Zanimanje učencev za predmet geografije	Mnenje profesorjev o zadostni uporabi učnih inovacij
	Mnenje dijakov o zadostni uporabi učnih inovacij

- Uporaba inovacij

Neodvisne	Odvisne
Mnenje profesorjev o uporabi učnih inovacij	Zaznavanje pogostosti uporabe inovacij s strani profesorjev
Naklonjenost šole uvajanju inovacij	Zaznavanje pogostosti uporabe inovacij s strani dijakov
Čas poučevanja	
Spol profesorjev	
Letnik obiskovanja gimnazije	

- Pogoji uporabe inovacij

Neodvisne	Odvisne
	Mnenje profesorjev o glavnih razlogih za manjšo uporabo inovacij
	Mnenje dijakov o glavnih razlogih za manjšo uporabo inovacij
	Mnenje profesorjev o pogojih za uporabo inovacij na drugih stopnjah srednjih šol

- Vrste inovacij

Neodvisne	Odvisne
	Mnenje profesorjev o najučinkovitejših inovacijah
	Mnenje profesorjev, katere inovacije največkrat uporabijo
	Mnenje dijakov o najučinkovitejših inovacijah
	Mnenje dijakov, katere inovacije profesorji največkrat uporabijo
	Mnenje dijakov, katere inovacije si najbolj želijo

### 3.2.3. VZOREC IN OSNOVNA MNOŽICA

Vzorec je priložnostni. Ugotovitve posplošujemo na hipotetično osnovno množico. Vanjo sodijo vsi, ki so podobni enotam iz vzorca.

Priložnostni vzorec predstavlja profesorje, ki v šolskem letu 2006/07 poučujejo predmet geografije na šolah z gimnazijskim programom in dijake drugih ter četrtih letnikov teh šol. V vzorcu je 68 profesorjev, od katerih je 76,5 % žensk in 23,5 % moških. Profesorji poučujejo na gimnazijah in srednješolskih centrih po vsej Slovenji. V vzorec so vključeni tisti profesorji, ki so odgovorili na spletno anketo, ki sem jim jo poslala po elektronski pošti in profesorji iz šol, pri katerih sem opravljala intervjuje. Dijakov v vzorcu je 170; 49,9 % ženskega in 50,6 % moškega spola. 100 dijakov obiskuje drugi, 70 dijakov pa četrti letnik. Prevladujoč šolski uspeh v lanskem šolskem letu je dober, prevladujoča ocena iz geografije v lanskem šolskem letu pa prav dobra. Dijake sem načrtno izbrala na petih gimnazijah v Ljubljani in na eni v Postojni. V vsaki šoli sem anketirala en letnik – drugi ali četrti.

Pri polstrukturiranem intervjuju sem načrtno izbrala štiri profesorje, od tega dva ženskega in dva moškega spola. Njihov čas poučevanja je zelo različen, saj se giblje od 3 let do 30 let. Trije so poleg geografije študirali še zgodovino, ena pa sociologijo. Trije se pogosto udeležujejo strokovnega izpopolnjevanja, eden občasno.

### **3.2.4. ZBIRANJE PODATKOV**

Pri raziskavi so uporabljeni trije instrumenti, in sicer spletna anketa za profesorje, ki učijo predmet geografije na gimnazijah, anketa za dijake drugih in četrtnih letnikov gimnazij in polstrukturirani ustni intervju za profesorje, ki poučujejo predmet geografije na gimnazijah.

Anketni vprašalnik za dijake (priloga 3) sem razdelila na šestih različnih gimnazijah. V vsaki šoli sem dobila vprašalnike enega razreda, in sicer drugega ali četrtega letnika. Na štirih šolah sem vprašalnike razdelila profesorjem, pri katerih sem opravila tudi intervju, na drugih dveh šolah pa sem vprašalnike dijakom razdelila pri uri geografije.

Vprašalnik je sestavljen iz trinajstih vprašanj. Osem vprašanj je zaprtega tipa, od tega sta dve vprašanji alternativnega tipa, tri vprašanja izbirnega tipa in tri vprašanja tipa stopnjevanja. Eno vprašanje je kombinirano (zaprtega tipa ter utemeljitev izbranega odgovora), eno se nanaša na rangiranje, tri vprašanja pa so odprtega tipa, kjer dijaki lahko sami formulirajo odgovor.

Spletno anketo za profesorje (priloga 2) sem poslala 109 profesorjem geografije na gimnazijah, za katerih elektronske naslove sem pridobila. Anketa je bila na spletu na voljo od 3. 3. 2007 do 3. 4. 2007. Nanjo je odgovorilo 59 profesorjev, kar je 54,13 % odziv. Poleg teh, sem dobila še 9 anket, ki sem jih posredovala intervjuvancem, ki so jih dali svojim kolegom geografom na šoli, kjer poučujejo. Skupaj sem tako dobila 68 anket profesorjev.

Anketa je sestavljena iz trinajstih vprašanj. Devet vprašanj je zaprtega tipa, od tega sta dve alternativnega tipa in sedem izbirnega tipa. Eno vprašanje je kombinirano, eno se nanaša na rangiranje, dve vprašanji pa sta odprtega tipa.

Za polstrukturiran intervju je značilno, da je proces pridobivanja podatkov poenoten pri vseh intervjuvancih. Pri tem gre zlasti za to, da odgovarjajo vsi intervjuvanci na enaka vprašanja, da so navodila ali pojasnila v zvezi z vprašanji in odgovarjanjem nanje enaka pri vseh ter da je tudi postopek registriranja odgovorov pri vseh intervjuvancih enak. Tudi kategoriziranje odgovorov na vprašanja odprtega tipa mora ustrezati takšni enotnosti. Vendar pa je dopuščeno, da se vprašanja pri vsakem

intervjuvancu glede na okoliščine lahko delno prilagodijo, dopolnijo in obrazložijo (Sagadin, 2005).

Polstrukturiran intervju (priloga 4) sem opravila ustno. Vsi intervjuvanci so dovolili, da sem njihove odgovore snemala. Vprašanja sem imela delno pripravljena že vnaprej, vendar sem se prilagajala glede na posameznega intervjuvanca in določene teme pri posamezniku bolj osvetlila.

Intervju je sestavljen iz dvanajstih vnaprej pripravljenih vprašanj, ki so enaka za vse intervjuvance. Prva štiri vprašanja so postavljena za uvod pred osrednjim delom, da intervju steče, naslednja pa se navezujejo izključno na temo inovacij. Seveda sem na določena vprašanja dobila odgovore že prej, zato jih nisem več postavljala. Nekaj vprašanj sem po lastni presoji dodala še sproti.

### **3.2.5. OBDELAVA PODATKOV**

Podatke sem predstavila v frekvenčnih in strukturnih tabelah. Hipoteze neodvisnosti sem preverjala s  $\chi^2$  preizkusom, zaradi premajhnih frekvenc pa sem morala uporabiti tudi Kullbackov preizkus. Eno hipotezo neodvisnosti sem preizkušala s Spearmanovim korelacijskim koeficientom, ranžirni vrsti pri tej hipotezi sem pridobila z računanjem aritmetičnih sredin rangov.

### **3.3. REZULTATI Z RAZPRAVO**

V rezultatih z razpravo je vključen spletni anketni vprašalnik za profesorje, anketni vprašalnik za učence, odgovore pa sem analizirala s pomočjo štirih intervjujev. Med seboj sem primerjala tudi odgovore dijakov in profesorjev pri vprašanjih, ki so bila za oba vprašalnika enaka. Celotno razpravo sem razdelila na štiri večje sklope. Interpretacija, če ni posebej poudarjeno, velja tako za ženski in moški spol, čeprav je vedno pisana samo v moškem spolu (profesorji, dijaki).



### 3.3.1. OSNOVNI PODATKI

V spletni anketni vprašalnik je vključenih 68 profesorjev. Spletna anketa mi je omogočila, da sem pridobila odgovore profesorjev iz celotne Slovenije in ne samo iz enega predela. Vendar pa je slabost take ankete ta, da pridobiš odgovore samo tistih profesorjev, ki so večji dela z računalnikom in spletom. Do tistih, ki se te tehnologije ne poslužujejo, žal nisem prišla, kar že v izhodišču morda pogojuje vrsto odgovorov. Predvidevam namreč, da so tisti profesorji, ki uporabljajo računalniško tehnologijo, bolj inovativni od tistih, ki je ne uporabljajo. Zato bodo lahko tudi odgovori na vprašalnik pozitivnejši v smeri vključevanja inovacij v pouk kot bi bili sicer.

V raziskavo profesorjev je bilo vključenih 16 moških (23,5 %) in 52 žensk (76,5 %). Njihov čas poučevanja sem razdelila v pet skupin. Kar 50 % vseh anketiranih poučuje od 5 do 15 let, najmanj odgovorov pa sem dobila od tistih, ki poučujejo manj kot pet let (5,9 %). Čas poučevanja profesorja govori o njegovih izkušnjah pri poučevanju.

Čas poučevanja	f	f(%)
Do 5 let	4	5,9
Od 5 do 15 let	34	50,0
Od 15 do 25 let	19	27,9
Nad 25 let	11	16,2
<b>SKUPAJ</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

***Tabela 1: Čas poučevanja profesorjev geografije***

Zanimala me je tudi pogostost strokovnih izpopolnjevanj. 75 % vprašanih je odgovorilo, da se teh izobraževanj pogosto udeležuje, 25 % redko, nihče izmed njih pa ni odgovoril, da se jih ne udeležuje. Ta podatek nakazuje profesionalni razvoj vsakega posameznega profesorja in pripravljenost nenehnega učenja ter izboljševanja njegove učne prakse.

Anketni vprašalnik je izpolnilo 170 dijakov iz šestih različnih gimnazij iz Ljubljane in Postojne, in sicer 49,4 % ženskega spola in 50,6 % moškega spola. 58,8 % dijakov obiskuje drugi letnik, 41,2 % pa četrti letnik. V četrti letnik so vključeni samo tisti dijaki, ki so si za maturitetni predmet geografijo.

Zanimal me je njihov uspeh v zadnjem šolskem letu, saj ta govori o znanju dijakov in o njihovi zavzetosti za učenje. Največ dijakov je bilo v lanskem šolskem letu dobrih in prav dobrih (skupaj 78,2 %).

<b>Uspeh v lanskem šolskem letu</b>	<b>f</b>	<b>f(%)</b>
<b>Nezadosten</b>	7	4,2
<b>Zadosten</b>	17	10,0
<b>Dober</b>	68	40,0
<b>Prav dober</b>	65	38,2
<b>Odličen</b>	13	7,6
<b>SKUPAJ</b>	170	100

***Tabela 2: Uspeh dijakov v lanskem šolskem letu***

Pomemben pokazatelj je tudi ocena iz geografije v lanskem šolskem letu. Ta govori o njihovem znanju geografije in zavzetosti za ta predmet.

<b>Ocena iz geografije v lanskem šolskem letu</b>	<b>f</b>	<b>f(%)</b>
<b>Nezadostno</b>	2	1,2
<b>Zadostno</b>	19	11,2
<b>Dobro</b>	56	32,9
<b>Prav dobro</b>	60	35,3
<b>Odlično</b>	33	19,4
<b>SKUPAJ</b>	170	100

***Tabela 3: Dijakova ocena iz geografije v lanskem šolskem letu***

Ocene iz geografije so, kot lahko razberem iz tabele 3, nekoliko višje kot pa sam končni uspeh dijakov. Največ dijakov je imelo oceno iz geografije v lanskem šolskem letu prav dobro (35,3 %), v primerjavi s šolskim uspehom pa je precej višji odstotek odličnih (19,4 %).

Zanimal me je tudi podatek, koliko dijake predmet geografija zanima. Ta pove, ali imajo dijaki geografijo radi, ne glede na to, kakšno oceno imajo.

<b>Mnenje o geografiji</b>	<b>f</b>	<b>f(%)</b>
<b>Nič me ne zanima</b>	5	2,9
<b>Včasih me zanima</b>	48	28,2
<b>Večkrat me zanima</b>	89	52,4
<b>Zelo me zanima</b>	28	16,5
<b>SKUPAJ</b>	170	100

***Tabela 4: Mnenje dijakov o pouku geografije na gimnaziji***

Ugotovimo lahko, da je predmet za dijake kar zanimiv, saj največji odstotek dijakov (52,4 %) zanima večkrat, najmanjši odstotek dijakov (2,9 %) pa pravi, da jih predmet geografije ne zanima nič.

Intervju sem opravila s štirimi profesorji. Oseba A je ženskega spola in poučuje v šoli že 30 let. Od začetka je poučevala zgodovino, sedaj pa že kar nekaj časa poučuje geografijo. Oseba B je moškega spola in poučuje že 18 let. Tudi ta oseba je poleg geografije študirala zgodovino. Oseba C je ženskega spola in poučuje že okoli 13 let. Poleg geografije je študirala še sociologijo. Oseba D pa moškega spola in poučuje šele tretje leto. Tudi ta oseba je kot drugi predmet za študij izbrala zgodovino.

Na vprašanje, ali se udeležujejo strokovnega izpopolnjevanja, so vsi štirje intervjuvanci odgovorili pritrdilno.

Povprašala sem jih, v čem oni vidijo temeljni cilj pouka geografije. S tem sem hotela izvedeti, kako oni pojmujejo ta predmet. Ali jih zgolj pripravljajo na preizkus mature ali je njihov cilj geografije kompleksnejši in obsežnejši? Oseba A pravi, da je njen namen predvsem ta, da bi dijak pridobil pozitiven odnos do okolja in družbe, da bi znal prisluhniti vsemu, kar se okoli njega dogaja, in da bi znal pojave med seboj povezovati. Za osebo B je pomembno, da se dijake geografsko opismeni, da znajo uporabljati zemljevide, jih brati in uporabljati v določenih situacijah ter da dojamejo občutek za enovitost v pokrajini. Oseba C pove, da je cilj pouka geografije iskati korelacije, da dijaki vejo, da ni vse enostransko, da gledajo na problem z različnih vidikov. Oseba D pa kritično pove, da je geografija še vedno preveč podobna zgodovini. Smisel geografije je po njenem povezovanje stvari med seboj, kar je pojem zemljepis včasih tudi pomenil.

Če bi strnila mnenja vseh štirih intervjuvancev o ciljnih geografije, ugotovim, da se vsi zavedajo pravega cilja, ki naj bi ga pouk geografije moral imeti.

### 3.3.2. MNENJE O UPORABI INOVACIJ

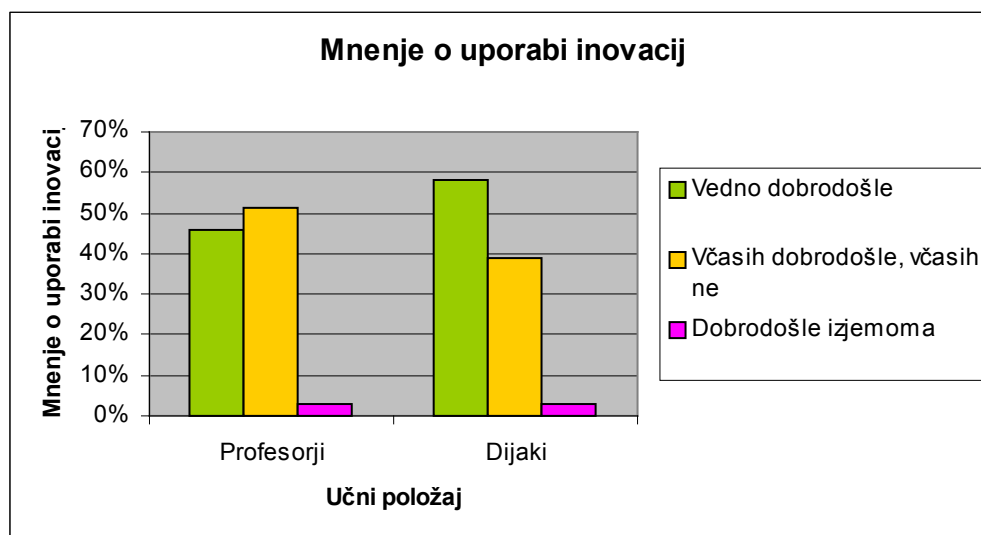
V prvem sklopu vprašanj me je zanimalo, kakšno mnenje imajo profesorji in dijaki o učnih inovacijah pri pouku geografije. Glede na to, da naj bi inovacije pomenile izboljšave, kakovostno delo pri pouku, sem sklepala, da imajo tako profesorji kot dijaki o njih pozitivno mnenje. Zanimalo me je tudi, koliko na njihovo mnenje vplivajo drugi dejavniki.

Raziskovalno vprašanje 1: Kakšno je mnenje profesorjev in dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije?

Mnenje o uporabi inovacij/Učni položaj		Vedno dobrodošle	Včasih dobrodošle, včasih ne	Dobrodošle izjemoma	SKUPAJ
Profesorji	f	31	35	2	68
	f(%)	45,6	51,5	2,9	100
Dijaki	f	99	66	5	170
	f(%)	58,2	38,8	3,0	100
SKUPAJ	f	130	101	7	238
	f(%)	54,7	42,4	2,9	100

***Tabela 5: Mnenje profesorjev in dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije***

Za večino profesorjev in dijakov so učne inovacije dobrodošle vedno ali pa so dobrodošle včasih. Zelo majhen odstotek tako profesorjev (2,9 %) kot tudi dijakov (2,9 %) meni, da so učne inovacije dobrodošle izjemoma, nihče pa ni izbral odgovora, da so učne inovacije izguba časa. 51,5 % profesorjev je odgovorilo, da so učne inovacije dobrodošle včasih, včasih pa ne, za ta odgovor pa se je odločilo manj dijakov (38,8 %), ker se jih je več kot profesorjev (45,6 %) odločilo za odgovor, da so inovacije vedno dobrodošle (58,2 %).



**Graf 1:** Mnenje profesorjev in dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije

Profesorji, ki pravijo, da so inovacije vedno dobrodošle, svojo odločitev argumentirajo predvsem s tem, da z inovacijami dijake vedno dodatno motiviraš. Pomagajo tudi pri večji nazornosti in razumevanju. Tako lahko snov aktualiziraš in lažje predstaviš zahtevnejše teme. Pripomorejo k večjemu pomnjenju snovi in omogočijo nov pogled na problem. Razvijajo logično povezovanje snovi, omogočajo različne strategije učenja, metode in oblike dela. Pri tem se dijaki počutijo bolj sproščeno, se zabavajo in učijo na lastnih in sošolčevih izkušnjah. Pouk je tako bolj življenjski in poveča zanimanje za okolje, v katerem živimo. Nadalje profesorji omenjajo še, da geografija postane bolj »živa« in uporabna. Eden izmed anketiranih pravi, da dijaki prihajajo v gimnazijo iz devetletnih osnovnih šol, kjer se že poslužujejo takega načina poučevanja. In prav zaradi tega je uvajanje inovacij pravzaprav potrebno.

Profesorji, za katere inovacije niso vedno dobrodošle, pa pravijo, da novosti ni mogoče vedno in za vsako ceno uvajati v pouk. Inovacije, ki niso premišljeno vpeljane v pouk, lahko prinesejo več škode kot koristi. Uporaba inovacij je odvisna tudi od razreda, ki ga poučuješ in od teme, ki jo obravnavaš. Pretirana uporaba inovacij lahko začne dijake dolgočasiti. Težava je tudi v motiviranosti dijakov, predvsem pa učiteljev. In kadar učitelju primanjkuje časa ali pa je razred preveč živahen, inovacija ni dobrodošla.

Utemeljitev dijakov o tem, da so inovacije vedno dobrodošle, se največkrat nanašajo na dejstvo, da so ure z inovacijami veliko bolj zanimive, da si snov lažje zapomnijo in lažje razumejo. Pravijo, da so take ure bolj zabavne in bolj pritegnejo njihovo pozornost. Nadalje pravijo, da si želijo drugačnega poučevanja, kot pa je le učenje iz knjig, prosojnic in iz zapiskov. S pomočjo inovacije lahko tudi izrazijo svoje mnenje, kar je za njih zelo pomembno. Eden izmed anketiranih pravi: »Če vseskozi poslušam eno in isto in če ima profesor vseskozi enak ton glasu, je grozno. Morajo biti spremembe, da se sploh lahko skoncentriram na snov.« Tak način po njihovem pomaga tudi h kvaliteti pouka. Omenjajo tudi to, da se s takim delom lažje pridobi dobro oceno.

Dijaki, ki so izbrali odgovor, da so inovacije dobrodošle včasih, govorijo predvsem o tem, da se jim ne ljubi vedno ukvarjati z novostmi in da niso vedno zainteresirani. Dodajo, da smo si ljudje različni in da vse inovacije ne ustrezajo vsem učencem ter da je veliko odvisno tudi od dnevnega razpoloženja vsakega posameznika. Pravijo tudi, da je s takim načinom predelava snovi počasnejša in da za vsako snov inovacija ni primerna. Omenjajo, da nekatere inovacije nimajo zadostnega učinka, so nepotrebne in dolgečasne ter so izguba časa. Včasih pa se pri novih načinih dela poslabša tudi disciplina v razredu.

### Rezultati intervjujev

Oseba A pravi, da so učne inovacije pri pouku geografije zelo koristne, čeprav prizna, da sama še vedno največ uporablja frontalni pouk. O inovacijah pove, da razgibajo pouk skozi leto, vendar so povratne informacije dijakov običajno manj kvalitetne in temeljite kot pri tistih urah, ki so vodene s strani profesorja. Pravi, da so dijaki kar dovezetni za take »novotarije«, kot sama poimenuje inovacije, čeprav so s frontalnim poukom vajeni sistematičnosti, reda in jim je to enostavno lažje. Doda še, da je nove oblike bolje uvajati v kasnejših letnikih, ko imajo dijaki že neka temeljna znanja.

Tudi oseba B najprej pove, da se ji zdi še vedno najbolj učinkovit frontalni pouk, saj se da tako snov predelati na najhitrejši način. Da pa imajo tudi dijaki sami najraje tak način poučevanja, ker so tako navajeni in pri tem vložijo najmanj truda. Pri njej se inovacije v veliki meri obnesejo. Z njimi pristopaš na drugačen način in s tem bistveno povečaš motivacijo pri učencih ali pa so ure bolj zanimive. O pogostosti uporabe inovacij pove, da jih je dobro imeti kot neko »začimbo« in ni dobro uporabljati vseh oblik in metod inovacij naenkrat. Pri tem je potrebno imeti zdravo

mero vnašanja teh inovacij v pouk. Pomembno je tudi to, da profesor izbira inovacije glede na svojo osebno strukturo, osebni način poučevanja in da se izvaja tiste, ki ležijo njemu in tudi dijakom. Tako je potrebno vnašati inovacije v pouk s premislekom in ne na vsak način.

Oseba C inovacije pri pouku podpira. Zdi se ji, da učenci od njih več odnesejo. Vendar pa pripomni, da je to v veliki meri odvisno tudi od učencev samih.

Tudi za osebo D so inovacije koristne. »So edini način za delo, če hočeš da učencem od ure ostane znanje za dalj časa in da ga bodo znali učenci naprej uporabljati.« Vendar pa pravi, da je v gimnaziji veliko dejavnikov, ki izvajanje takega pouka onemogočajo.

Če povzamemo mnenja profesorjev in dijakov o uvajanju inovacij v pouk geografije, ugotovimo, da so v večini vsi naklonjeni inovacijam, da pa prevelika količina vnašanja novosti v pouk vseeno ni dobra. Nekoliko večji delež pri odgovoru, da so dobrodošle vedno, zaznamo pri dijakih, za katere so le-te v večini popestritev dolgočasnega pouka in zanimivejši način dela. Namen profesorjev pa ni le to, da bi bil pouk čim bolj zanimiv, ampak tudi to, da bi bil čimbolj učinkovit. Zato se zavedajo, da je vnos inovacij dobrodošel, vendar ne na vsak način. Kajti v določenih trenutkih je za samo učinkovitost pouka še vedno potreben tudi klasični način dela.

Mnenja o učnih inovacijah se torej nekoliko razlikujejo. Kaj vse vpliva na različna mnenja? Je pri profesorjih pomembna njihova pogostost strokovnega izpopolnjevanja?

Raziskovalno vprašanje 2: Ali imajo profesorji, ki se pogosteje udeležujejo strokovnega izobraževanja, pozitivnejše mnenje o uporabi inovacij pri pouku kot pa profesorji, ki se izpopolnjevanja ne udeležujejo v veliki meri?

**Hipoteza 1: Profesorji, ki se pogosteje udeležujejo strokovnega izobraževanja, imajo pozitivnejše mnenje o uvajanju inovacij v pouk kot profesorji, ki se teh izpopolnjevanj ne udeležujejo.**

Hipotezo sem postavila na podlagi razmišljanja, da tisti profesorji, ki se v večji meri udeležujejo strokovnega izpopolnjevanja, dobivajo več informacij na temo poučevanja in izboljšav pouka in tako v večji meri poskušajo v svoj pouk vnesti novosti. Menim, da večina učiteljev izve za neko novost, ki jo lahko vnese v svoj

način poučevanja, ravno na teh izobraževanjih in da ima zaradi vseh teh informacij tudi pozitivnejše mnenje o uvajanju inovacij v pouk.

Zaradi obdelave podatkov sem odgovore grupirala:

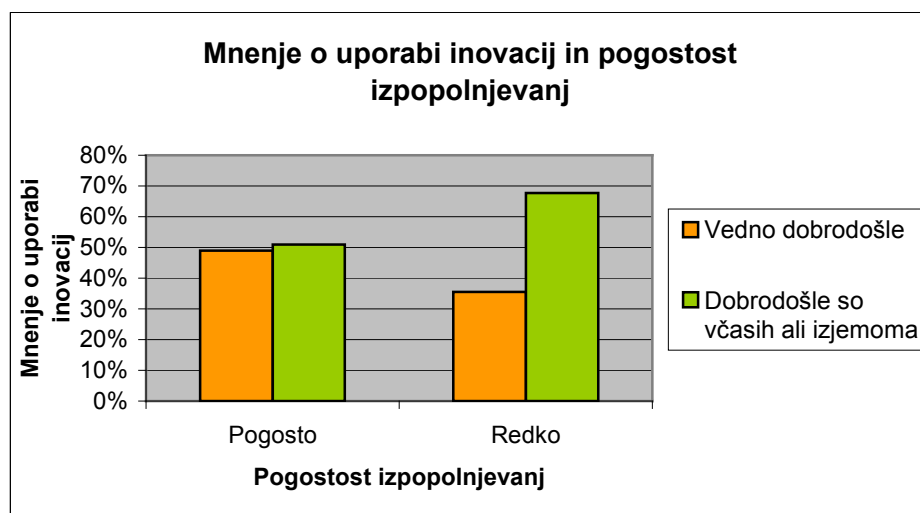
- »včasih dobrodošle, včasih niso« in »dobrodošle so samo v izjemnih priložnostih« v »dobrodošle so včasih ali izjemoma«.

Mnenje o uporabi inovacij/Pogostost izpopolnjevanja		Vedno dobrodošle	Dobrodošle so včasih ali izjemoma	SKUPAJ
Pogosto	f	25	26	51
	f(%)	49,0	51,0	100
Redko	f	6	11	17
	f(%)	35,3	64,7	100
SKUPAJ	f	31	37	68
	f(%)	45,6	54,4	100

**Tabela 6:** Mnenje profesorjev o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi s pogostostjo njihovih strokovnih izpopolnjevanj

$$\chi^2 = 0,968 \quad (g = 4, \alpha = 0, 235)$$

Vrednost  $\chi^2$  preizkusa je 0,968 pri štirih prostostnih stopinjah in ni statistično pomembna ( $\alpha = 0,235$ ), zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med profesorjevo pogostostjo strokovnega izpopolnjevanja in njegovim mnenjem o inovacijah ne moremo trditi ničesar.



**Graf 2:** Mnenje profesorjev o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi s pogostostjo njihovih strokovnih izpopolnjevanj



Povezava med spremenljivkama sicer ni statistično pomembna, lahko pa iz grafa 2 razberemo, da so tisti profesorji, ki se pogosto udeležujejo strokovnega izpopolnjevanja, razdvojeni v mnenju o tem, kako dobrodošle so inovacije. Medtem pa tisti profesorji, ki se ne udeležijo pogosto strokovnega izpopolnjevanja, v večji meri odgovarjajo, da so inovacije dobrodošle le včasih ali izjemoma.

Zanima me tudi, zakaj se mnenja razlikujejo pri dijakih. Ima na to vpliv njihov uspeh in njihovo zanimanje za predmet geografije?

Raziskovalno vprašanje 3: Ali imajo učno uspešnejši dijaki raje učne inovacije pri pouku geografije kot učno manj uspešni?

Hipoteza 2: **Učno uspešnejši dijaki imajo raje učne inovacije pri pouku kot učno manj uspešni.**

Hipotezo sem postavila na osnovi dejstva, da so učno uspešnejši dijaki bolj dovzetni za različne oblike dela pri pouku, ker radi sodelujejo in sami prihajajo do različnih ugotovitev. Učno manj uspešnim dijakom se ponavadi pri pouku ne da veliko delati, zato jim bolj odgovarja klasični, frontalni pouk, kot pa različne nove poti poučevanja.

*Zaradi obdelave podatkov sem odgovore grupirala:*

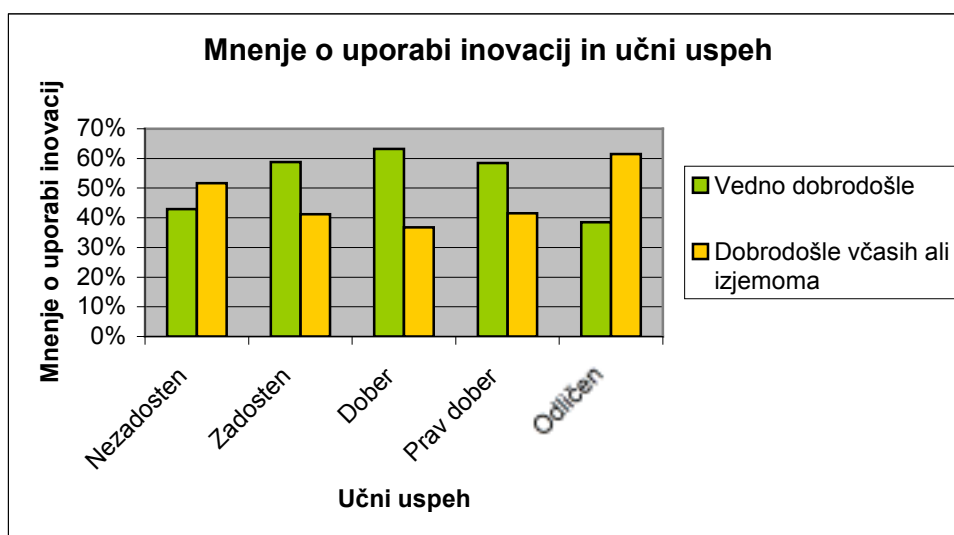
- »včasih dobrodošle, včasih niso« in »dobrodošle so samo v izjemnih priložnostih« v »dobrodošle so včasih ali izjemoma«.

Mnenje o uporabi inovacij/Učni uspeh		Vedno dobrodošle	Dobrodošle včasih ali izjemoma	SKUPAJ
Nezadosten	f	3	4	7
	f(%)	42,9	57,1	100
Zadosten	f	10	7	17
	f(%)	58,8	41,2	100
Dober	f	43	25	68
	f(%)	63,2	36,8	100
Prav dober	f	38	27	65
	f(%)	58,5	41,5	100
Odličen	f	5	8	13
	f(%)	38,5	61,5	100
SKUPAJ	f	99	71	170
	f(%)	58,2	41,8	100

***Tabela 7: Mnenje dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi z njihovim učnim uspehom v lanskem šolskem letu***

$$\chi^2 = 3,473 \text{ (g = 4, } \alpha = 0,482)$$

Vrednost  $\chi^2$  preizkusa je 3,473 pri štirih prostostnih stopnjah in ni statistično pomembna ( $\alpha = 0,482$ ), zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med učno uspešnostjo dijakov in njihovim mnenjem o inovacijah ne moremo trditi ničesar.



**Graf 3:** Mnenje dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi z njihovim učnim uspehom v lanskem šolskem letu

Iz grafa 3 lahko razberemo, da ni bistvenih razlik v mnenju o uporabi inovacij med učno različno uspešnimi dijaki. Mogoče zanimivo odstopa le večji delež odgovorov pri odličnjakih, da so učne inovacije dobrodošle včasih in izjemoma, medtem ko je pri ostalih (razen pri nezadostnih) mnenje, da so inovacije vedno dobrodošle, vseeno nekaj odstotkov nad mnenjem, da so dobrodošle včasih ali izjemoma. K temu mogoče prispeva dejstvo, da imajo odličnjaki radi sistematičnost pri pouku, kar jim omogoča frontalni pouk. Ostali dijaki, ki niso učno tako uspešni, se inovacij veselijo, saj jim pomenijo zanimiv, nov način pouka in ne suhoparno podajanje snovi. Ne gre jim toliko za končni učinek in rezultat, ampak za to, da jim pouk poteka na nov, zanimiv način. In ravni ti dijaki verjetno zato od novega načina poučevanja tudi več odnesejo.

**Raziskovalno vprašanje 4:** Ali dijaki, ki jih predmet geografije bolj zanima, v večji meri podpirajo inovacije pri pouku geografije kot pa tisti, ki jim predmet geografije ni tako všeč?

**Hipoteza 3: Dijaki, ki jih predmet geografije bolj zanima, v večji meri podpirajo inovacije pri pouku geografije kot pa tisti dijaki, ki jih geografija ne zanima toliko.**

Hipotezo sem postavila na osnovi predvidevanja, da so tisti dijaki, ki imajo radi pouk geografije, pripravljeni pri uri tudi več delati in razmišljati. Ker jih snov zanima, jim ni dovolj le klasični pouk, ampak tudi njegova nadgradnja.

Zaradi obdelave podatkov sem odgovore grupirala:

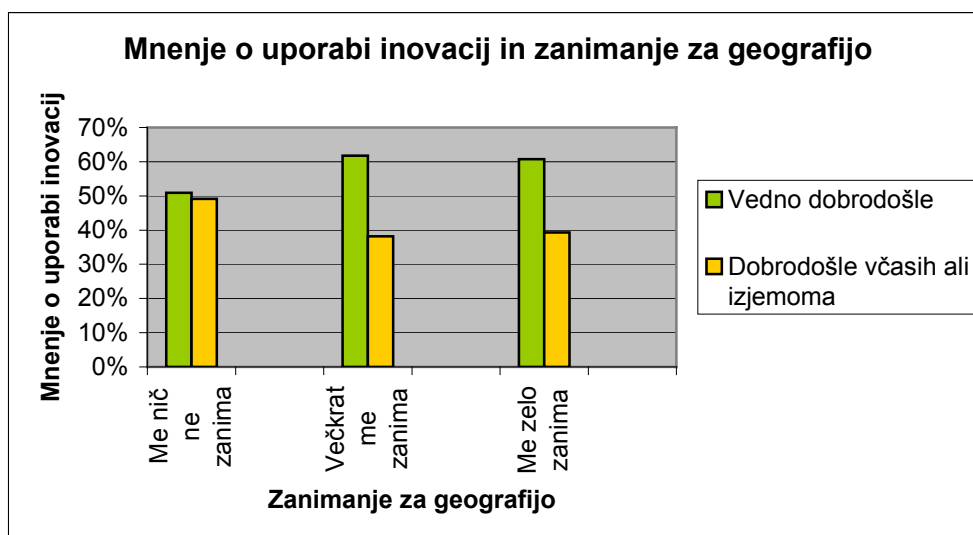
- »včasih dobrodošle, včasih niso« in »dobrodošle so samo v izjemnih priložnostih« v »dobrodošle so včasih ali izjemoma«;
- »nič me ne zanima« in »včasih me zanima, večinoma pa ne« v »me nič ne zanima ali včasih me zanima«.

Mnenje o uporabi inovacij/Zanimanje za geografijo		Vedno dobrodošle	Dobrodošle včasih ali izjemoma	SKUPAJ
Me nič ne zanima ali včasih me zanima	f	27	26	53
	f(%)	50,9	49,1	100
Večkrat me zanima	f	55	34	89
	f(%)	61,8	38,2	100
Me zelo zanima	f	17	11	28
	f(%)	60,7	39,3	100
SKUPAJ	f	99	71	170
	f(%)	58,2	41,8	100

***Tabela 8: Mnenje dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi z njihovim zanimanjem za pouk geografije***

$$\chi^2 = 1,694 \text{ (g = 2, } \alpha = 0,429)$$

Vrednost  $\chi^2$  preizkusa je 1,694 pri dveh prostostnih stopnjah in ni statistično pomembna ( $\alpha = 0,429$ ), zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med zanimanjem dijakov za pouk geografije in njihovim mnenjem o inovacijah ne moremo trditi ničesar.



***Graf 4: Mnenje dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi z njihovim zanimanjem za pouk geografije***

Iz grafa 4 lahko razberemo, da ni večjih razlik med mnenjem o uporabi inovacij in med zanimanjem za geografijo, čeprav se je nekoliko več tistih, ki jih predmet geografije zanima večkrat ali vedno, opredelilo za to, da so inovacije vedno dobrodošle.

Večje zanimanje za ta predmet bi sicer lahko pogojevalo pozitivnejše mnenje o inovacijah, vendar je pri tem veliko odvisno tudi od same osebnosti dijaka, od dnevnega razpoloženja, od vrste inovacije in od teme, ki jo obravnavajo.

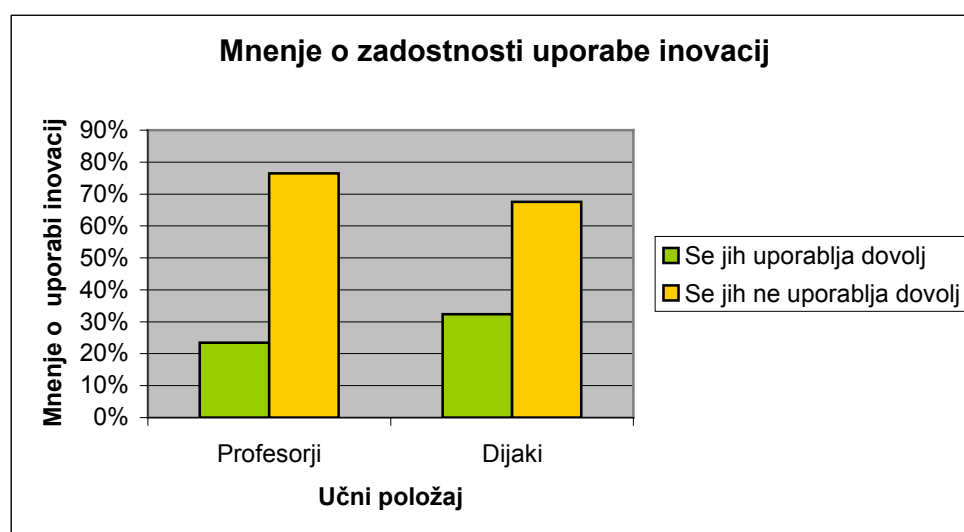
Ugotovila sem, kakšno mnenje imajo profesorji in dijaki o inovacijah na splošno. Naprej pa me zanima, kakšno mnenje imajo o pogostosti izvajanja inovacij pri pouku geografije.

Raziskovalno vprašanje 5: Ali profesorji in dijaki menijo, da se pri pouku geografije v zadostni meri uporabljajo inovacije?

Mnenje o zadostnosti uporabe inovacij/ Učni položaj		Se jih uporablja dovolj	Se jih ne uporablja dovolj	SKUPAJ
Profesorji	f	16	52	68
	f(%)	23,5	76,5	100
Dijaki	f	55	115	170
	f(%)	32,4	67,6	100
SKUPAJ	f	71	167	238
	f(%)	29,8	70,2	100

**Tabela 9:** Profesorjevo in dijakovo mnenje o zadostnosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije na gimnaziji

Tako dijaki kot tudi profesorji v večini menijo, da se inovacije pri pouku geografije ne uporabljajo dovolj. Pri profesorjih je ta odstotek (76,5 %) še nekoliko višji kot pri dijakih (67,6 %). Kot sem ugotovila že v teoretičnem delu, pri raziskavi Resnik Planinčeve iz leta 2000, se učitelji zavedajo, da pri svojem učnem delu ne uporabljajo dovolj novosti, različnih metod in oblik poučevanja, ki so nujno potrebne za današnji čas. Za učence je v večini inovacija popestritev pouka, zato tudi sami menijo, da inovacij ni dovolj. Vendar pa se najdejo tudi taki, ki jim je vsako dodatno delo odveč in inovacij ne marajo.



**Graf 5:** Profesorjevo in dijakovo mnenje o zadostnosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije na gimnaziji

Zakaj je učne inovacije sploh potrebno izvajati? Motive zanje sem navajala že v teoretičnem delu, s pomočjo intervjujih pa sem ugotavljala ali držijo in kateri se zdijo profesorjem najpomembnejši.

Raziskovalno vprašanje 6: Kateri motivi pogojujejo potrebo po uvajanju učnih inovacij v pouk geografije?

#### Rezultati intervjujev

Oseba A se je pri tem vprašanju osredotočila na današnjo dobo tehnike. Pravi, da danes od dijakov ne morejo zahtevati, da ostanejo pri kredi, če je pri kredi začela sama. Dijakom se zdi samoumevno, da bo pri pouku prisoten tudi računalnik, saj je leta sestavni del njihovega življenja. Oseba B pravi, da se morajo inovacije uvajati že zato, ker se vse tako hitro spreminja in da je vsemu temu potrebno slediti tudi v šoli. Razvija se tudi drugačno mišljenje, pogledi na določene stvari. In spreminjajo se tudi dijaki. Včasih je bilo življenje bolj enostavno, danes pa je kompleksno in temu je potrebno prilagoditi tudi pouk. Oseba D pa pripomni, da se pri pouku geografije počasi začinjamo zavedati, da geografija ni zgolj ugotavljanje dejstev.

### **3.3.3 UPORABA INOVACIJ**

V prejšnjem poglavju sem ugotovila, da tako dijaki kot profesorji podpirajo vnos inovacij v pouk in imajo do njih pozitivno mnenje. Naprej pa me zanima, koliko inovacije pri pouku zares izvajajo in ali so pri tem mnenja profesorjev in dijakov enaka.

Raziskovalno vprašanje 7: Kako pogosto profesorji in dijaki zaznavajo prisotnost učnih inovacij pri pouku geografije?

Raziskovalno vprašanje 8: Ali obstaja razlika v zaznavanju pogostosti uporabljanja inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev in dijakov?

**Hipoteza 4: Dijaki menijo, da se ne uporablja toliko inovacij pri pouku geografije kot to menijo profesorji.**

Hipotezo sem postavila na osnovi predvidevanja, da se profesorji zavedajo dejstva, da je potrebno v pouk vnašati inovacije, zato navedejo zaželene odgovore in trdijo, da

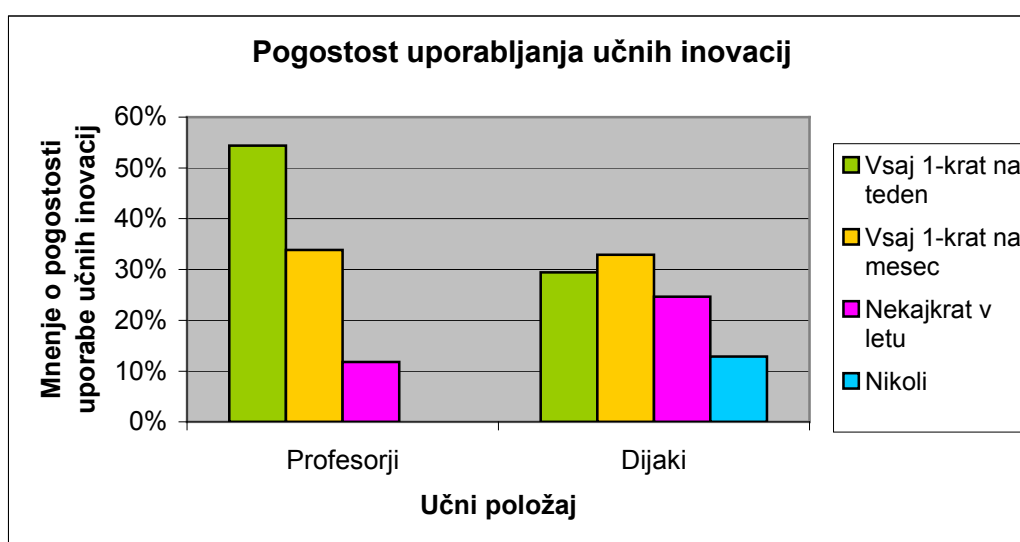
inovacije izvajajo pogosteje kot v resnici. Odgovori dijakov ponavadi kažejo realnejše stanje.

Pogostost uporabljanja inovacij/Učni položaj		Vsaj 1-krat na teden	Vsaj 1-krat na mesec	Nekajkrat v letu	Nikoli	SKUPAJ
Profesorji	f	36	222	10	0	68
	f(%)	54,4	33,8	11,8	0,0	100
Dijaki	f	50	56	42	22	170
	f(%)	29,4	32,9	24,7	13,0	100
SKUPAJ	f	86	78	52	22	238
	f(%)	36,1	32,8	21,9	9,2	100

**Tabela 10:** Zaznavanje pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev in dijakov

$$\chi^2 = 18,470 \quad (g = 3, \alpha = 0,000)$$

Vrednost  $\chi^2$  preizkusa je 18,470 pri treh prostostnih stopnjah in je statistično pomembna ( $\alpha = 0,000$ ), zato hipotezo neodvisnosti zavrnamo s tveganjem, manjšim od 0,0 %, in sprejmemo alternativno hipotezo, da učni položaj v razredu vpliva na mnenje o pogostosti izvajanja učnih inovacij pri pouku geografije.



**Graf 6:** Zaznavanje o pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev in dijakov

Rezultate lahko posplošujemo na osnovno množico, kjer velja, da dijaki v manjši meri zaznavajo uporabo učnih inovacij pri pouku geografije kot pa o tem trdijo profesorji. Iz grafa 6 lahko razberemo, da skoraj 13 % dijakov meni, da njihovi profesorji sploh nikoli ne uporabljajo inovacij in da pri njih prevladuje zgolj frontalni, klasični pouk. Medtem pa noben profesor ne pove, da inovacij nikoli ne uporablja. S tem, ko se profesorji zavedajo, da je inovacije v pouk geografije potrebno uvajati, saj nam tako narekuje današnja družba, tudi nočejo priznati, da le-teh ne uporabljajo. Zato poskušajo nezavedno olepšati resnično stanje. Slaba polovica profesorjev (54,4 %) meni, da uporablja inovacije vsaj enkrat na teden, medtem ko je odstotek dijakov, ki tako menijo, le 29,4 %.

In komu bolj verjeti? Glede na povedano realnejše rezultate povedo dijaki. Res je, da je razlika v mnenju lahko tudi posledica različnega zaznavanja, kaj inovacija sploh je in za koga nekaj je inovacija, za koga pa ne.

Kateri dejavniki profesorja pripravijo do tega, da večkrat uporablja učne inovacije? Ima vpliv na to njegova pozitivna naravnost do učnih inovacij?

Raziskovalno vprašanje 9: Ali profesorji, ki imajo pozitivnejše mnenje o uporabi inovacij pri pouku, le-te tudi v večji meri vnašajo v pouk?

Hipoteza 5: **Profesorji, ki imajo pozitivnejše mnenje o učnih inovacijah, le-te pogosteje uporabljajo pri svojih urah pouka geografije.**

Hipoteza je postavljena na osnovi predvidevanja, da če ima profesor o inovacijah pozitivno mnenje, če meni, da so pri pouku potrebne in vedno dobrodošle, potem jih bo tudi sam večkrat uporabil pri svojem poučevanju. Če ima profesor glede inovacij določene zadržke, potem jih tudi v svoje poučevanje ne bo tako pogosto vključil.



Zaradi obdelave podatkov sem odgovore grupirala:

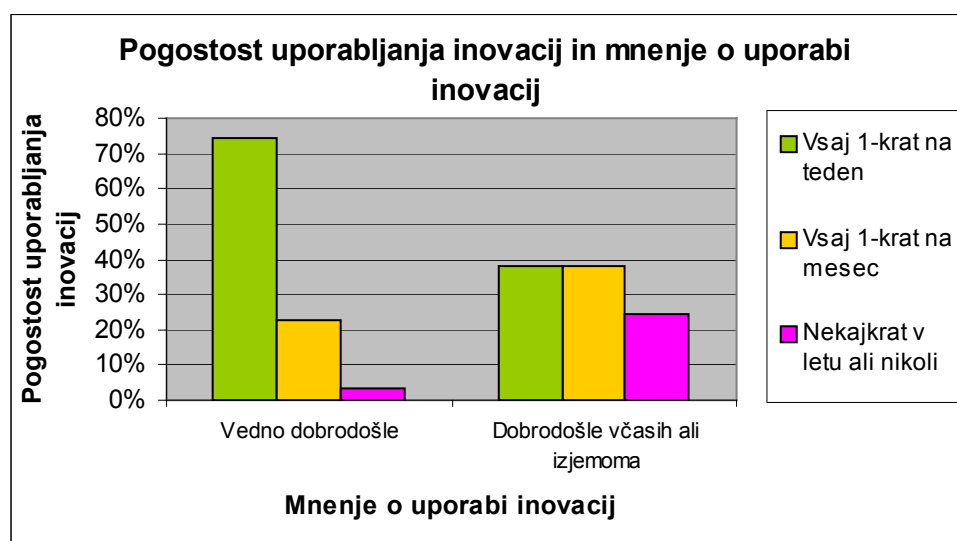
- »včasih dobrodošle, včasih niso« in »dobrodošle so samo v izjemnih priložnostih« v« dobrodošle so včasih ali izjemoma«;
- »nekajkrat v letu« in »nikoli« v »nekajkrat v letu ali nikoli«.

Pogostost uporabljanja inovacij/Mnenje o inovacijah		Vsaj 1-krat na teden	Vsaj 1-krat na mesec	Nekajkrat v letu ali nikoli	SKUPAJ
Vedno dobrodošle	f	23	7	1	31
	f(%)	74,2	22,6	3,2	100
Dobrodošle včasih ali izjemoma	f	14	14	9	37
	f(%)	37,8	37,8	24,3	100
SKUPAJ	f	37	21	10	68
	f(%)	54,4	30,9	14,7	100

**Tabela 11:** Zaznavanje o pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim mnenjem o inovacijah

$$\chi^2 = 10,475 \text{ (g = 2, } \alpha = 0,005)$$

Vrednost  $\chi^2$  preizkusa je 10,475 pri dveh prostostnih stopnjah in je statistično pomembna ( $\alpha = 0,005$ ), zato hipotezo neodvisnosti zavrnamo s tveganjem, manjšim od 0,5 %, in sprejmemo alternativno hipotezo, da profesorjevo mnenje o inovacijah vpliva na to, kako pogosto jih v njegovem poučevanju geografije uporablja.



**Graf 7:** Zaznavanje o pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim mnenjem o inovacijah

Rezultate lahko posplošujemo na osnovno množico, kjer velja, da profesorji, ki imajo o inovacijah pozitivnejše mnenje, le-te pri svojih urah geografije tudi pogosteje uporabljajo. Kot ugotovimo iz grafa 7, veliko več profesorjev, ki menijo, da so inovacije vedno dobrodošle, le-te pri svojih urah tudi pogosteje uporabljajo. To nam govori o dejstvu, da je pri uporabi inovacij pri urah geografije veliko odvisno od profesorja samega in ne toliko od ostalih dejavnikov. Če je profesor pripravljen na spremembe, se zaveda njihovega pomena, in če je osebnost, ki ima rada novosti, če se je pripravljen potruditi za to, da bo pouk potekal čimbolj kakovostno in zanimivo, potem bo imel pozitivno mnenje o inovacijah in jih bo v svoje poučevanje tudi vključil.

Profesorjevo mnenje o inovacijah je torej eden izmed dejavnikov, ki vpliva na to, kako pogosto bo pri uri uporabil učno inovacijo. Dalje ugotavljam, ali je pri tem pomembna tudi njegov delovna izkušnost.

Raziskovalno vprašanje 10: Ali profesorji z daljšim časom poučevanja uvajajo manj inovacij v pouk geografije kot pa profesorji, ki še ne poučujejo tako dolgo?

Hipoteza 6: **Profesorji z daljšim časom poučevanja se v manjši meri poslužujejo uvajanju inovacij v pouk geografije kot profesorji s krajšim časom poučevanja.**

Hipoteza je postavljena na osnovi predvidevanja, da je starejšim profesorjem način poučevanja, ki ga imajo že vrsto let, ustrezen, in da nekaj let pred svojo upokojitvijo ne nameravajo spreminjati svojega načina dela. Z leti se pojavi poklicna izčrpanost. Menim, da več časa, ko profesor poučuje, bolj ga delo utruja in mu ni več zanimivo. Zato tudi ni pripravljen na nove načine, ki bi zanj pomenile dodatno delo.

*Zaradi obdelave podatkov sem odgovore grupirala:*

- »nekajkrat v letu« in »nikoli« v »nekajkrat v letu ali nikoli«;
- »do 5 let« in »od 5 do 15 let« v »do 15 let«.

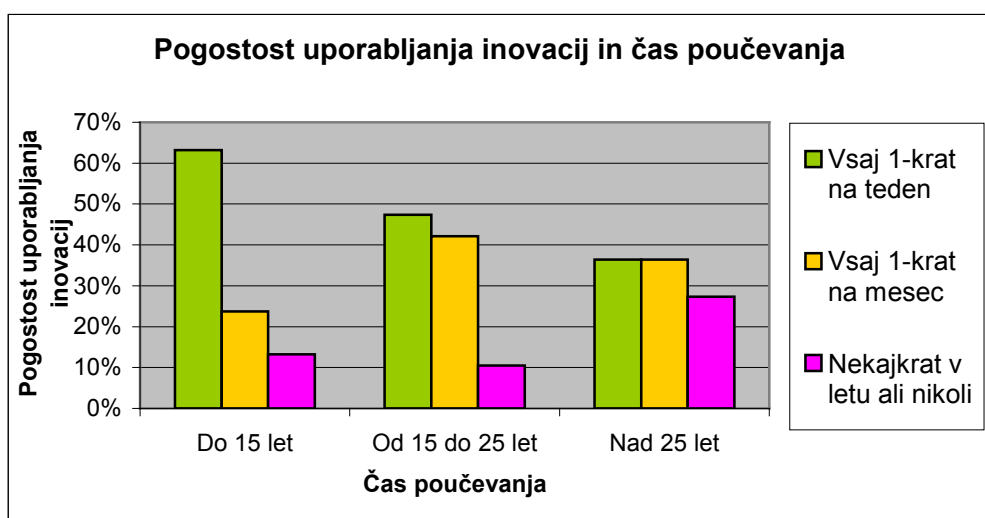
Pogostost uporabljanja inovacij/Čas poučevanja		Vsaj 1-krat na teden	Vsaj 1-krat na mesec	Nekajkrat v letu ali nikoli	SKUPAJ
Do 15 let	f	24	9	5	38
	f(%)	63,2	23,7	13,1	100
Od 15 do 25 let	f	9	8	2	19
	f(%)	47,4	42,1	10,5	100
Nad 25 let	f	4	4	3	11
	f(%)	36,4	36,4	27,2	100
SKUPAJ	f	37	21	10	68
	f(%)	54,4	30,9	14,7	100

**Tabela 12:** Zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim časom poučevanja

Ker pogoji za računanje  $\chi^2$  preizkusa niso izpolnjeni (več kot 20 % teoretičnih frekvenc je manjših od 5), sem za preizkušanje postavljene hipoteze uporabila Kullbackov preizkus.

$$2\hat{I} = 4,182 \quad (g = 4, \alpha = 0,382)$$

Vrednost  $2\hat{I}$  preizkusa je 4,182 pri štirih prostostnih stopnjah in ni statistično pomembna ( $\alpha = 0,382$ ), zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med časom poučevanja profesorjev in pogostostjo vključevanja inovacij v pouk geografije ne moremo povedati ničesar.



**Graf 8:** Zaznavanje pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim časom poučevanja

Povezava med spremenljivkama sicer ni statistično pomembna, lahko pa iz grafa 8 razberemo, da več profesorjev, ki poučujejo dalj časa, uporablja inovacije le nekajkrat v letu ali pa jih sploh ne uporablja. Kljub temu pa moramo vedeti, da imajo starejši profesorji več časa kot mlajši, ki si ustvarjajo družine in se prebijajo skozi vsebinske učne priprave, zato se lahko na svoje ure pouka tudi bolj pripravijo z vidika metod, oblik, načinov poučevanja, saj vsebinski del že obvladajo. Seveda pa je tukaj potrebno izpostaviti samo osebnost profesorja, ali je pripravljen na inovacije, pri tem pa starost ni tako pomemben dejavnik, ki bi pripomogel k odločitvi posameznika.

Zanima me tudi, ali spol profesorja pogojuje njegovo pogostost izvajanja učnih inovacij pri pouku.

Raziskovalno vprašanje 11: Ali spol profesorja vpliva na uporabo učne inovacije pri pouku geografije?

Hipoteza 7: Spol profesorja vpliva na vnašanje inovacij pri pouku geografije.

Hipotezo sem postavila na osnovi predvidevanja, da so profesorji moškega spola bolj vešči uporabe različne tehnologije, ki danes v pouku pomeni novost, in se je tudi reje poslužujejo. Ravno tako so moški boljši praktiki kot teoretiki, kar bi ustrezalo temu, da se pri svojem poučevanju v večji meri poslužujejo inovacijam, ki težijo k praktičnem delu, in ne uporabljajo zgolj klasičnega, frontalnega pouka.

Zaradi obdelave podatkov sem odgovore grupirala:

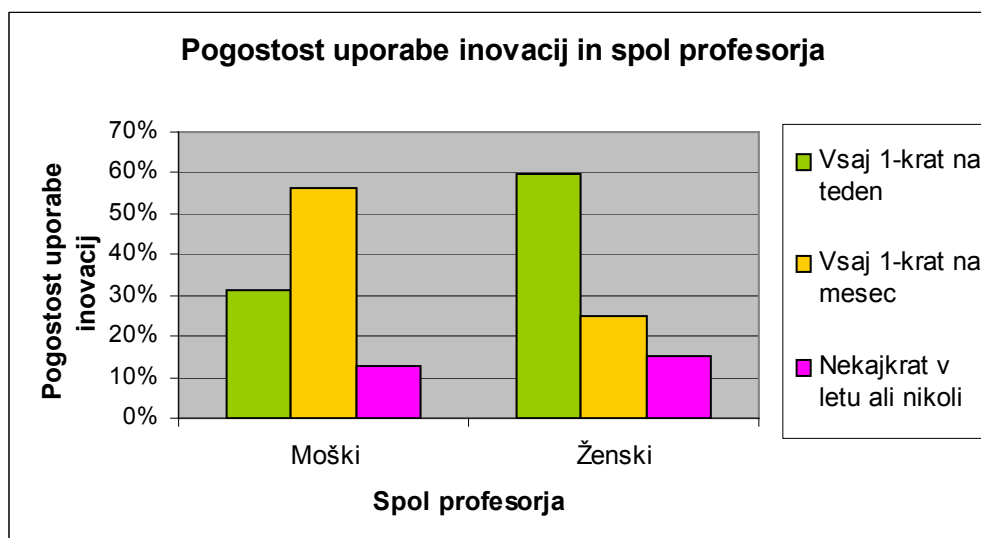
- »nekajkrat v letu« in »nikoli« v »nekajkrat v letu ali nikoli«.

Pogostost uporabe inovacij/Spol profesorja		Vsaj 1-krat na teden	Vsaj 1-krat na mesec	Nekajkrat v letu ali nikoli	SKUPAJ
Moški	f	5	9	2	16
	f(%)	31,2	56,3	12,5	100
Ženski	f	31	13	8	52
	f(%)	59,6	25,0	15,4	100
SKUPAJ	f	36	22	10	68
	f(%)	52,9	32,4	14,7	100

**Tabela 13: Zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim spolom**

$$\chi^2 = 5,622 \text{ (} g = 2, \alpha = 0,060 \text{)}$$

Vrednost  $\chi^2$  preizkusa je 5,622 pri dveh prostostnih stopnjah in ni statistično pomembna ( $\alpha = 0,060$ ), zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med spolom profesorja in njegovo pogostostjo uporabljanja inovacij pri pouku geografije ne moremo trditi ničesar.



**Graf 9:** Zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim spolom

Povezava sicer ni statistično pomembna, vendar iz grafa 9 lahko razberemo, da se je v vzorcu več predstavnikov ženskega spola opredelilo, da inovacije uporablja vsaj 1-krat na teden (skoraj 60 %), medtem ko je več kot polovica moških povedala, da inovacije uporablja vsaj 1-krat na mesec. Čeprav so moški večji praktiki, pa moramo upoštevati, da so ponavadi učiteljskemu poklicu veliko bolj vdane ženske, ki so tudi bolj sistematične. K največji sistematičnosti in redu pa, kot smo ugotovili, pripelje frontalni pouk.

Izmed izbranih dejavnikov, za katere sem predvidevala, da vplivajo na profesorjevo pogostejšo uporabo učnih inovacij pri pouku, smo ugotovili statistično pomemben vpliv le pri njihovem splošnem mnenju o inovacijah. V nadaljevanju se osredotočam še na dijake. Zanima me, ali letnik obiskovanja gimnazije pomembno vpliva na zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani dijakov.

Raziskovalno vprašanje 12: Ali dijaki četrtnih letnikov v večji meri zaznavajo uporabo inovacij pri pouku geografije kot dijaki drugih letnikov?

Hipoteza 8: **Odgovor dijakov četrtnih letnikov na vprašanje, ali njihov učitelj geografije redno uporablja učne inovacije pri pouku geografije, je večkrat pritrديلen kot pri dijakih drugih letnikov.**

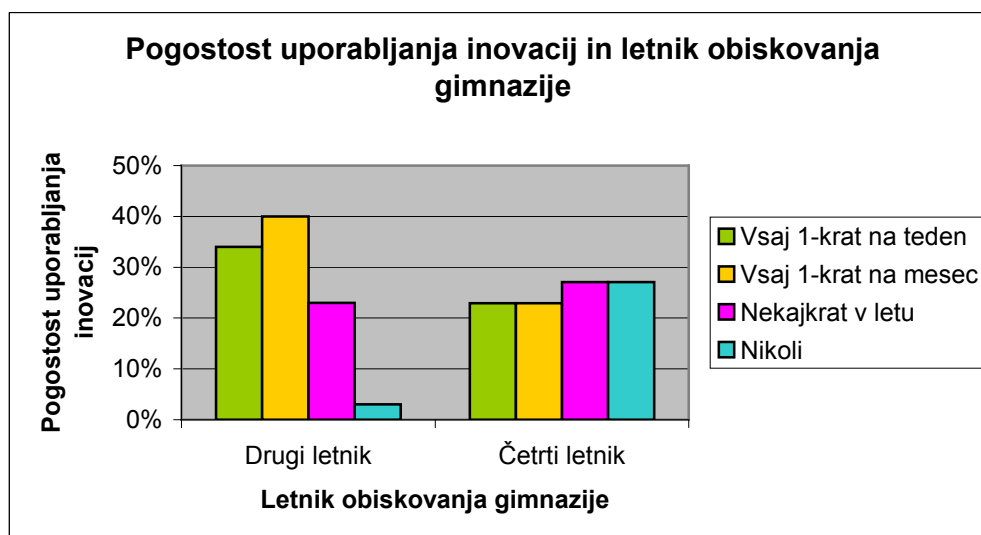
Hipoteza je postavljena na osnovi razmišljanja, da so dijaki četrtnih letnikov že dalj časa v učnem procesu, zato zaznavajo večjo pogostost inovacij kot pa dijaki drugih letnikov. Prav tako so učno snov že večinoma osvojili, zato se profesorji pri njih lahko poslužujejo tudi drugačnih načinov poučevanja in utrjevanja snovi.

Pogostost uporabljanja inovacij/Letnik obiskovanja gimnazije		Vsaj 1-krat na teden	Vsaj 1-krat na mesec	Nekajkrat v letu	Nikoli	SKUPAJ
2. letnik	f	34	40	23	3	100
	f(%)	34,0	40,0	23,0	3,0	100
4. letnik	f	16	16	19	19	70
	f(%)	22,9	22,9	27,1	27,1	100
SKUPAJ	f	50	56	42	22	170
	f(%)	29,4	32,9	24,7	12,9	100

***Tabela 14: Zaznavanje pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani dijakov – povezavi z letnikom obiskovanja gimnazije***

$$\chi^2 = 10,475 \quad (g = 2, \alpha = 0,000)$$

Vrednost  $\chi^2$  preizkusa je 24,244 pri dveh prostostnih stopnjah in je statistično pomembna ( $\alpha = 0,000$ ), zato hipotezo neodvisnosti zavrնemo s tveganjem, manjšim od 0,00 %, in sprejmemo alternativno hipotezo, da obstaja povezava med letnikom obiskovanja gimnazije in mnenjem o tem, kako pogosto se pri pouku geografije uporabljajo inovacije.



**Graf 10:** Zaznavanje pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani dijakov – povezavi z letnikom obiskovanja gimnazije

Rezultate lahko posplošujemo na osnovno množico, kjer velja, da letnik obiskovanja gimnazije vpliva na zaznavanje pogostosti inovacij pri pouku geografije. Izkazalo se je, da dijaki drugih letnikov zaznavajo uporabo inovacij pri pouku v večji meri kot pa četrti letniki. Kot ugotovimo iz grafa 10, se je skoraj 30 % dijakov četrtih letnikov opredelilo, da njihov profesor geografije nikoli ne uporablja učnih inovacij, medtem ko so se v drugem letniku za to trditev opredelili le 3 %. Mogoče je to posledica dejstva, da se učne inovacije v zadnjem času uporabljajo pogosteje kot pa so se nekaj let nazaj in da jih četrti letniki zato tudi ne zaznavajo toliko kot dijaki drugih letnikov, ki so na gimnaziji šele drugo leto in jih zato zaznavajo v večji meri.

Vendar je pri tem potrebno upoštevati dejstvo, da so bili v raziskavo vključeni le po trije razredi obeh letnikov, in lahko dopuščam možnost, da se ravno profesorji tistih šol, kjer sem opravljala raziskavo v drugih letnikih, v večji meri poslužujejo inovacij pri pouku geografije kot v tistih šolah, kjer sem anketo izvajala v četrtih letnikih.

Že v teoretičnem delu sem ugotavljala, da na vnašanje inovacij v pouk poleg samega profesorja vplivajo tudi drugi dejavniki, med njimi vodstvo šol. Zato me je na tem mestu zanimalo, koliko oni podpirajo učne inovacije.

Raziskovalno vprašanje 13: Ali je vodstvo šol naklonjeno uvajanju učnih inovacij v pouk geografije?

48 vprašanih oziroma 70,6 % vseh profesorjev je odgovorilo, da njihovo vodstvo zelo spodbuja vnašanje inovacij v pouk, 29,4 % jih meni, da je vodstvo do vnašanja inovacij v pouk nevtralnno, torej da jih niti ne spodbujajo niti jih ne zavračajo. Nihče ni odgovoril, da vodstvo šole inovacij ne odobrava. Torej so vodstva šol v veliki meri naklonjena inovacijam in niso zaviralci tega procesa.

### Rezultati intervjujev

Oseba A pravi, da ima vodstvo šole vpliv na izvajanje inovacij pri pouku. Kajti če ima vodstvo posluh za novosti, potem jih je lažje uvesti v pouk, pri tem je boljša tudi klima in vzdušje na šoli. Pravi, da je ponavadi prva pomanjkljivost za izvajanje inovacij preskromna opremljenost učilnic, in učitelji si te opremljenosti želijo. Vendar pa doda, da če je učitelj zainteresiran, motiviran, če je vztrajen, če ima voljo, mu bo vodstvo prej ali slej ugodilo. Verjetno zato ostanejo najmanj opremljene tiste učilnice, kjer ni volje in motiviranosti učitelja za to, da bi jo obnovil. Oseba B pove, da vodstvo sicer ima nekaj vpliva, vendar ne veliko. Pravi, da pri njih vodstvo ne vzpodbuja inovacij in jih tudi ne zavira. Tudi ona poudari, da je največkrat sam učitelj tisti, ki presodi, ali bo pri pouku izvajal inovacije ali ne. Oseba C pravi, da je njihova ravnateljica zelo dovzetna za novosti in celo zahteva, da se pri pouku uporablja računalniška tehnologija. Oseba D pa je bolj skeptična. Pravi, da je direktiva vodstva glede inovacij mogoče še učinkovita pri starejših učiteljih, pri mlajših pa ne. Zanje je važen le končni rezultat na maturi, saj bodo le tako ostali na delovnem mestu. Vemo pa, da matura v večini preverja le poznavanje dejstev, podatkov, za kar je najbolj učinkovit frontalni pouk brez inovacij. Doda še, da se vodstvo šole ne ukvarja s tem, kaj oni počnejo v razredu. Konec meseca je plača za vse enaka.

Že v teoretičnem delu sem ugotovila, da je ravnatelj oziroma vodstvo šole pomemben dejavnik za to, v kolikšni meri se inovacije vnašajo v pouk, vendar njihov vpliv v primerjavi s preteklostjo upada. V naslednjem vprašanju sem skušala ugotoviti, ali obstajajo povezave med naklonjenostjo vodstva do inovacij in dejansko uvedbo inovacij v pouk.

Raziskovalno vprašanje 14: Ali profesorji, kjer je vodstvo šole bolj naklonjeno uvajanju učnih inovacij v pouk, bolj pogosto uporabljajo učne inovacije pri pouku geografije kot profesorji, kjer vodstvo šole ni naklonjeno učnim inovacijam?



**Hipoteza 9: Profesorji, kjer je vodstvo šole bolj naklonjeno uvajanju inovacij v pouk, pogosteje uporabljajo učne inovacije pri pouku geografije kot profesorji, kjer vodstvo šole ni naklonjeno inovacijam.**

Hipoteza je postavljena na osnovi predvidevanja, da profesorji v večji meri uporabljajo inovacije pri pouku, če je njihovo vodstvo vnašanju le-teh naklonjeno. Na to vplivajo tudi spodbude vodstva, ki so lahko tudi ekonomskega značaja.

*Zaradi obdelave podatkov sem odgovore grupirala:*

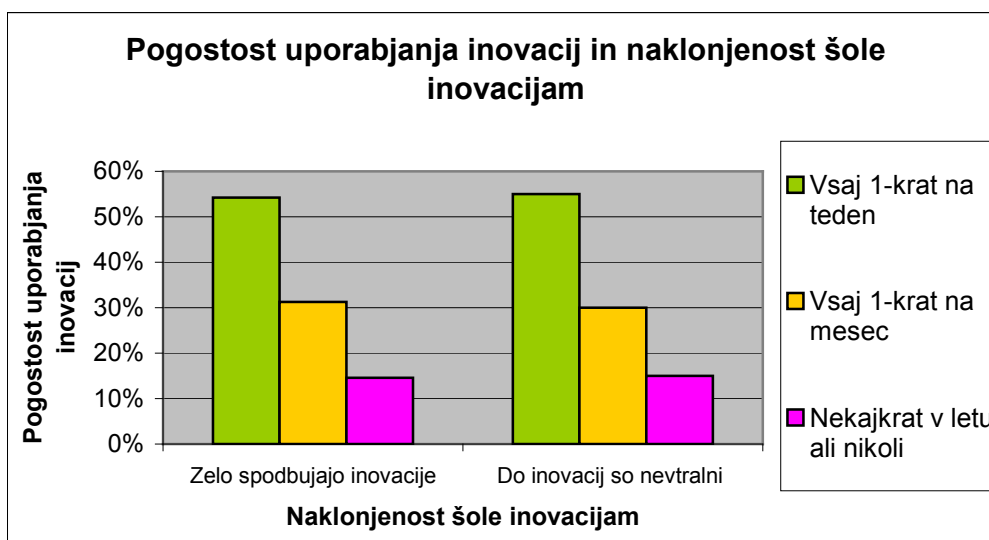
- »nekajkrat v letu« in »nikoli« v »nekajkrat v letu ali nikoli«.

Pogostost uporabljanja inovacij/Naklonjenost šole inovacijam		Vsaj 1-krat na teden	Vsaj 1-krat na mesec	Nekajkrat v letu ali nikoli	SKUPAJ
Zelo spodbujajo inovacije	f	26	15	7	48
	f(%)	54,2	31,3	14,6	100
Do jih so nevtralni	f	11	6	3	20
	f(%)	55,0	30,0	15,0	100
SKUPAJ	f	37	21	10	68
	f(%)	54,4	30,9	14,7	100

***Tabela 15: Zaznavanje uporabljanju učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim mnenjem o naklonjenosti šole učnim inovacijam***

$$\chi^2 = 0,011 \text{ (g = 2, } \alpha = 0,995)$$

Vrednost  $\chi^2$  preizkusa je 0,011 pri dveh prostostnih stopnjah in ni statistično pomembna ( $\alpha = 0,995$ ), zato hipotezo neodvisnosti obdržimo. O povezanosti med naklonjenostjo vodstva šol inovacijam in profesorjevo pogostostjo uporabljanja inovacij pri pouku geografije ne moremo trditi ničesar.



**Graf 11:** Zaznavanje uporabljanju učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim mnenjem o naklonjenosti šole učnim inovacijam

Povezava med spremenljivkama ni statistično pomembna in iz grafa 11 lahko razberemo, da ni večjih razlik v uporabi inovacij pri pouku geografije glede na to, koliko vodstvo šol spodbuja vnašanje le-teh v pouk. Pozitivna spodbuda s strani vodstva šole bi bila lahko vzrok za večjo uporabo inovacij pri pouku geografije, vendar pa se moramo zavedati, da je v veliki meri profesor tisti, ki odloča o tem, kako bo potekala njegova učna ura geografije. Poleg tega so pomembni tudi drugi pogoji, ki o(ne)mogočajo vnašanje inovacij, ki pa niso povezani z vodstvom šole (matura, zainteresiranost dijakov, dodatno delo za učitelja, natrpan učni načrt ...).

Že v teoretičnem delu smo spoznali postopek uvajanja inovacij v pouk, ki ga opredeli Valenčič Zuljanova, sedaj pa ugotavljam, po kakšni poti pridejo do izvedbe inovacij pri uri geografije intervjuvanci.

Raziskovalno vprašanje 15: Na kakšen način pridejo profesorji do izvajanja učnih inovacij pri pouku geografije?

#### Rezultati intervjujev

Oseba A pravi, da že vrsto let hodi na tečaje, ki se navezujejo na novosti (predvsem računalniški tečaji), vendar ji vsi ti ne koristijo in stvari zelo hitro pozabi, če tega ne začne izvajati sama. Inovacijo najprej poskuša do neke mere osvojiti sama, vendar prizna, da so ji pri uvajanju računalniške tehnike v pouk veliko pomagali tudi dijaki

sami. Potem inovacijo vpelje v pouk in ugotavlja odzive, ker ni nujno, da so vedno pozitivni. Glede na učinek inovacijo utrjuje, jo preoblikuje in popravlja, dokler ni utečena.

Oseba B ponavadi za inovacijo izve preko seminarja, kakšne revije ali pa preko pogovora s kolegom, ki je že nekaj novega preizkusil v razredu. Najprej inovacijo preuči sama, nato jo predstavi dijakom. Naprej je vse odvisno od tega, kakšen je odziv v razredu. Če inovacija izpade dobro, jo skuša hitro izvesti še v drugem razredu. Inovacijo je potrebno izpeljati v več razredih, ker lahko v enem uspe, v drugem pa ne. Bolj kot končni rezultat v praksi se ji pri uvajanju inovacij zdi pomemben odziv dijakov.

Oseba D inovacijo najprej zazna. Zanj izve od drugih profesorjev ali jo kje izkusi. Potem, če je le možno, poskuša dobiti gradivo. Pravi, da je lahko novost metoda, zato mora glede na njo sama prilagoditi vsebino. Potem novost preizkusi v treh razredih, ker je potrebno upoštevati tudi dnevno počutje in izvedba novosti v enem razredu ni dovolj. Če se inovacija obnese, jo uporabi v tistem razredu še kdaj, če se ne, jo v tistem razredu ne uvaja več in razlaga naprej frontalno. Pomembno se ji zdi, da učenci vidijo razliko, kako in koliko določene snovi lahko v uri pridobijo, in sami presodijo uporabnost novosti. Dojeti morajo sami, kaj jim koristi. Pri tem je dejansko pomemben rezultat – kaj učenci od te novosti odnesejo.

Zanimivo se mi zdi, da profesorji ne omenjajo strokovne literature, preko katere bi se seznanili z novostmi. Geografija v šoli in geografski obzornik sta reviji, ki sta namenjeni prav seznanjanju učiteljev geografije z aktualnimi vsebinami in raziskavami.

Glede na dane odgovore lahko potrdimo faze, ki sem jih navedla v teoretičnem uvodu. Profesorji dano inovacijo najprej zaznajo, se z njo na različne načine srečajo. Nato inovacijo uvedejo v pouk. Kot so navedli vsi intervjuvanci, je v tej fazi zelo pomembno, kakšen je odziv učencev. Če je ta pozitiven, potem inovacijo še izvajajo in sledi faza utrjevanja, kjer inovacija prehaja v ustaljeni način dela.

### **3.3.4 POGOJI UPORABE INOVACIJ**

Glavne razloge za manjšo uporabo inovacij pri pouku geografije sem opredelila glede na ugotovitve raziskav iz teoretičnega dela (Resnik Planinc, 2000, Šteh Kure, 2000, Raziskava Zavoda za šolstvo, 2001). Prenove gimnazij se veliko ukvarjajo s krčenjem učnega načrta, ki je preobsežen, in profesorji pogosto tarnajo nad vsebinami, ki jih je preveč. Ugotavljam tudi, da imajo gimnazije slabe materialne pogoje, kar se kaže v slabi opremljenosti učilnic in v velikem številu dijakov v oddelku, saj je normativ oddelka v gimnaziji 32 učencev in s tolikšnim številom dijakov težko poučuješ drugače kot frontalno. Pri tem prihaja tudi do problemov z disciplino dijakov. Velik pritisk na gimnazijah je tudi zunanje preverjanje znanja oziroma matura na koncu četrtega letnika, zato se vsa štiri leta profesorji v veliki meri osredotočajo na tiste vsebine, ki so pri maturi pogostejše. Seveda pa je uvajanje novosti v pouk dodatno delo za profesorja ter tudi za dijaka, ki mora biti pri pouku tako bolj aktiven. Pri tem je prisotna tudi nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije pri profesorjih, ki zaradi novega načina poučevanja niso nič boljše plačani. Menim namreč, da denar največkrat motivira profesorja, da se bo pri pripravi ure potrudil. Seveda obstajajo posamezniki, ki jih sam poklic motivira k čim večji učinkovitosti in kakovosti dela, vendar je današnja družba vedno bolj materialistična, zato smo k temu vse bolj naravnani tudi njeni pripadniki. Nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije pa zasledim tudi pri dijakih, ki zaradi aktivnega dela pri pouku večinoma ne dobijo boljše ocene. Raziskava RS za šolstvo (Cigler, 2001) ugotavlja, da dijaki največ ocen pridobijo iz pisnih testov in da se drugačni načini preverjanja znanja upoštevajo le v primeru, če je dijak na koncu leta na meji med dvema ocenama.

Glede na ugotovljene razloge me zanima, kateri se zdijo pomembni profesorjem in kateri dijakom in ali se v mnenjih razhajajo.

Raziskovalno vprašanje 16: Kateri so za dijake in profesorje glavni razlogi za manjšo uporabo učnih inovacij pri pouku geografije?

Raziskovalno vprašanje 17: Ali so profesorji in dijaki enotni v tem, kateri so glavni razlogi za manjšo uporabo inovacij pri pouku geografije?

Hipoteza 10: Profesorji vidijo drugačne razloge za manjšo uporabo inovacij pri urah geografije kot pa dijaki.

Rang profesorji	Aritmetična sredina ranga - profesorji	Rang dijaki	Aritmetična sredina - ranga dijaki	Razlog za manjšo uporabo inovacij
1	2,29	1	3,58	Obsežen učni načrt
2	2,69	5	4,55	Materialni pogoji
3	3,72	8	5,83	Zunanje preverjanje znanja – matura
4	4,72	4	4,50	Dodatno delo za profesorje
5	5,10	7	5,13	Dodatno delo za dijake
6	5,40	3	3,98	Nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije dijakov
7	5,69	6	4,59	Nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije profesorjev
8	6,38	2	3,83	Težave z disciplino dijakov

***Tabela 16: Razlogi profesorjev in dijakov za manjšo uporabo učnih inovacij pri pouku geografije (kjer 1 pomeni najbolj pomemben razlog, 8 pa najmanj pomemben razlog)***

Za primerjavo med rangi profesorjev in dijakov smo izračunali Spearmanov koeficient korelacije ranga.

$$\rho = 0,00$$

Vrednost korelacijskega koeficienta je 0,00. Korelacija med rangoma je neznatna oziroma je ni.

Torej povezav med mnenji profesorjev in dijakov o razlogih za manjšo uporabo učnih inovacij ni. Skupno jim je to, da oboji za najpomembnejši razlog postavljajo obsežen učni načrt v gimnaziji. Kot je ugotovljeno že v teoretičnem delu, so prenove gimnazijskega programa že zaznale ta razlog in so vsebine začeli krčiti, vendar kot kaže ne v zadostni meri, saj profesorji še vedno tarnajo nad tem, da ne morejo predelati celotne snovi, predvsem v prvem letniku. Ker je frontalni pouk ponavadi najhitrejši način predelave snovi, pa tudi najenostavnejši, se ga profesorji še vedno veliko poslužujejo. Vendar je res tudi to, da pravilno načrtovanje določene teme lahko omogoči izvajanje inovacij. Že pri prejšnjih vprašanjih te raziskave sem ugotovila, da je v veliki večini profesor tisti, ki ima največji vpliv na to, ali bo inovacija v pouk

vpeljana. Vendar profesorji lastne nezainteresiranosti in pomanjkanja motivacije za inovacije ne zaznavajo kot pomemben razlog za to, da inovacij ni. Dodatno delo za profesorje sicer uvrščajo nekoliko višje, vendar še vedno ne v sam vrh. Pred njim sta poleg učnega načrta pomembna razloga še materialni pogoji in zunanje preverjanje znanja – matura. Tako lahko sklepam, da profesorji na gimnazijah niso zadovoljni z opremljenostjo svojih učilnic, prav tako jim delo otežuje veliko število dijakov v razredu. Tudi matura je zanje velik pritisk, saj so oni odgovorni za uspešnost dijakov na maturi. Vodstvu šole je pomemben predvsem rezultat na preverjanju znanj in ne pot, kako do njega prideš. Zanimivo je, da dijaki maturo kot razlog za manjšo uporabo inovacij postavljajo na zadnje mesto. Končni rezultat na maturi zanje nima takšnega pomena, kot ga ima za ugled posameznega profesorja. Najmanj pomemben razlog pri profesorjih zaseda disciplina dijakov. Vendar pa dijaki niso takšnega mnenja, saj težave z disciplino postavljajo takoj na drugo mesto, za obsežnim učnim načrtom. Pomemben razlog se jim zdi tudi lastna nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije za inovacije, saj so ponavadi te naravnane tako, da aktivirajo dijake. Zanje pa je lažje, če le pasivno poslušajo in jim ob tem ni potrebno razmišljati in sodelovati.

#### Rezultati intervjujev

Oseba A na vprašanje o razlogih za manjše uvajanje inovacij pove, da je ponavadi na prvem mestu pomanjkanje denarja za opremo učilnice. V razredu ima zato svoj lastni projektor. Nadaljuje, da je preobsežen tudi učni načrt. Vsako leto nekaj snovi iz prejšnjega letnika obravnava na začetku naslednjega. Pomembno ji je, da učenci znanje usvojijo. Če hočeš dijaka naučiti, da bo znal razmišljati, vse elemente povezati, potem potrebuješ čas. Če tega ni, potem to ni geografija. Če vse ure izpelješ z razgovorom, ne le z razlago, potem ti to vzame veliko časa.

Oseba B kot prvi razlog opredeli profesorje same: »Najprej mora biti učitelj dojemljiv za to, dijaki so na te različne oblike in metode navajeni že iz osnovne šole, predvsem z novo devetletko. Učitelji pa smo tisti, ki jih ne dohajamo. Zato je večji problem pri nas.« Kot naslednjo težavo tudi ona izpostavi čas in preveliko število dijakov v oddelku. Pravi, da je nemogoče izpeljati terensko delo, če ima 32 dijakov in le eno do dve uri geografije na teden. Nadalje pove, da je problem tudi urnik in organizacija ur v tednu, ki ne dopuščata več časa za določeno dejavnost (ura traja le 45 minut, potrebne bi bile blok ure ...). Ustavi se tudi pri učnem načrtu in doda, da se ji ta razlog zdi pomembnejši kot pa sama matura. Glede opremljenosti učilnice pove, da

nimajo svojega računalnika in projektorja, drugače pa se ji ne zdi, da bi manjkalo še kaj drugega. Svoje razmišljanje o razlogih konča s stavkom, da so inovacije za profesorja tudi dodatna obremenitev in več dela.

Oseba C najprej pove, da sama mature ne vidi kot oviro za to, da ne bi uvajala v pouk drugačnih načinov in metod dela. »Mogoče le na ta način, da smo preveč ukalupljeni v način dela, kakršnega poznamo pri maturi. Zato se tudi strogo držim učbenika in vsebin v njem. Kajti če kaj spustiš, je na maturi vse narobe.« Nadalje pove, da ni plačanih in možnih dodatnih ur za terensko delo ali za ure, kjer bi snov utrdili, in da je čas, ki ga zmanjkuje za takšne oblike dela pri rednih urah, posledica preobsežnega učnega načrta. Pravi tudi, da bi bilo bolje, če bi bilo v razredu manj dijakov, ker bi se tako lahko bolj kvalitetno delalo. Tudi motiviranost učitelja se ji zdi pomembna pri vnašanju novosti. Predvsem starejši prisegajo na frontalno metodo. Je pa veliko odvisno tudi od samega razreda, od učencev. V nekaterih razredih sama poučuje samo frontalno, ker ni kakšnega posebnega interesa, medtem ko v drugem razredu lahko uporablja veliko skupinskega dela in ostalih metod ter oblik. Zaradi tega sama poučuje zelo različno, odvisno od »feedbacka«, ki ga dobi od učencev. Tudi učencem je najlažje, če samo poslušajo in so pri pouku pasivni, kot pa da morajo aktivno sodelovati.

Oseba D pravi, da je splošna težava vseh inovacij in takšnega dela čas. Zato bi bilo potrebno zmanjšati obseg učnega načrta ali pa uvesti finski sistem, kar pomeni, da dijaki prvo polovico leta samo hodijo na predavanja, drugo polovico leta pa opravljajo izpite za posamezen predmet. Pove, da pri našem sistemu sploh ni časa za obravnavo snovi. Kar naprej je potrebno spraševati, pisati kontrolne, jih popravljati, evalvirati, se nanje pripravljati itd. Potem so tu še športni dnevi, kulturni dnevi in sistematski pregled. Ker ni časa, ni možnosti za izvedbo inovacij in novih metod, za katere potrebuješ več časa. Vendar sama včasih vseeno pusti učni načrt ob strani in izvede uro tako, da je kvalitetna. Za preobsežen učni načrt krivi maturo, ki je po njenem mnenju samo psihični pritisk za dijaka, učitelja in za celo šolo, učinka pa ni nobenega. Pravi, da je matura samo memoriranje podatkov, zato učitelji poučujejo tako, kot zahteva matura – frontalno. Tako jim nihče ne more očitati, da določene snovi niso predelali. Pravi, da je drugače učni načrt do sedaj kar dobro zastavljen, saj dopušča tudi malo svobode za vsakega učitelja in ni strogih določil, kako in kaj naj se poučuje. Je še vedno širok, da lahko učitelj po lastni presoji združuje teme. Vendar z maturo je

tu katalog, v katerem so določena znanja, ki jih mora učenec osvojiti. Učenci pa se večinoma odločajo za maturo iz tistih predmetov, kjer so boljši rezultati. Zato vse teži k dobrim rezultatom. Nadalje pove, da uvajanje inovacij onemogoča tudi preveč učencev v enem oddelku. S tem so povezane tudi težave z disciplino v razredu, čeprav je ta v veliki meri odvisna tudi od učitelja samega. Če postavi jasna pravila dela že prvo uro in se tega strogo drži, potem težav z disciplino ne bo. Dokler ne bo privatnih šol, kjer bo manj učencev in se bo videlo, da se da tako veliko bolje delati, se tudi v državnih šolah ne bo nič spremenilo. Na koncu še doda, da opremljenost učilnice ni težava za uvajanje inovacij v pouk. Njena učilnica je kar povprečno opremljena, sedaj čaka samo še na stalni LCD-projektor, izposodi pa si ga lahko že sedaj kadar koli.

Če naredim povzetek vsega povedanega o razlogih za manjšo uvajanje inovacij, lahko zaključim, da je na gimnazijah kar nekaj dejavnikov, ki ne dopuščajo vnosa tako velikega števila inovacij v pouk geografije. Kot ugotavlja tudi Šteh Kuretova (2000), profesorji dejavnike iščejo v zunanjih okoliščinah in ne pri njih samih.

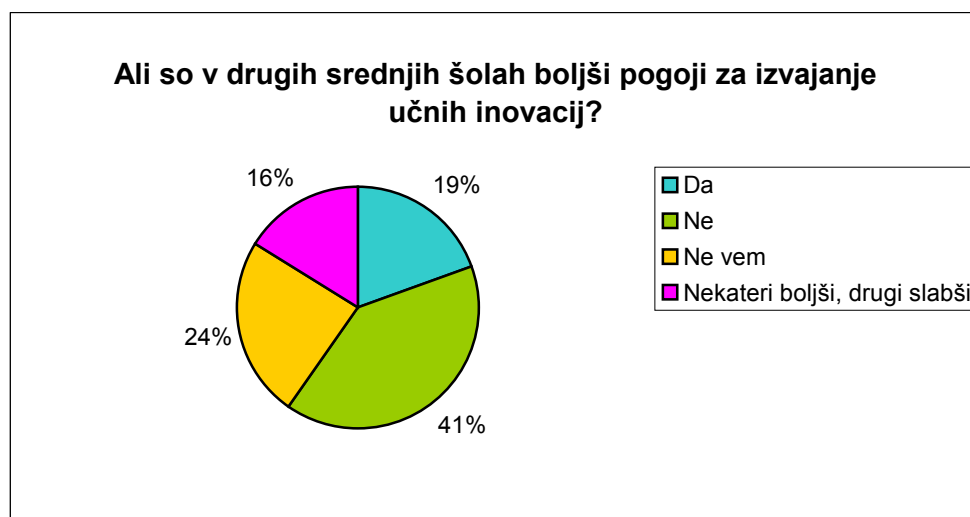
V teoretičnem delu sem se ustavila tudi pri primerjavi pogojev za izvajanje inovacij med gimnazijami ter ostalimi srednjimi šolami. Zato me je v raziskavi zanimalo, ali profesorji zaznavajo, da imajo druge stopnje srednjih šol boljše pogoje za izvajanje inovacij pri pouku geografije kot gimnazije.

Raziskovalno vprašanje 18: Ali imajo druge stopnje srednjih šol po mnenju profesorjev boljše pogoje za uporabo inovacij pri pouku geografije?

<b>Ali so v drugih srednjih šolah pogoji boljši?</b>	<b>f</b>	<b>f(%)</b>
<b>Da</b>	12	19,4
<b>Ne</b>	25	40,3
<b>Ne vem</b>	15	24,2
<b>Nekateri boljši, drugi slabši</b>	10	16,1
<b>SKUPAJ</b>	62	100

***Tabela 17: Mnenje profesorjev, ali so v drugih srednjih šolah boljši pogoji za uvajanje učnih inovacij pri pouku geografije***





***Graf 12: Mnenje profesorjev, ali so v drugih srednjih in poklicnih šolah boljši pogoji za uvajanje učnih inovacij pri pouku geografije***

41 % vseh profesorjev meni, da druge srednje šole nimajo boljših pogojev za izvajanje inovacij. Kot razloge za to trditev navajajo manjšo motiviranost dijakov in profesorjev, pomanjkanje pripomočkov na vseh stopnjah srednjih šol, neresnost dijakov pri izvajanju inovacije, manjšo učno sposobnost dijakov na teh šolah ipd. 19 % profesorjev, ki trdijo, da imajo druge srednje šole boljše pogoje, pa kot prednost navaja izostanek mature, manj obsežen učni načrt, boljše opremljenost učilnic, manjše število dijakov v razredu, boljši posluš vodstva šol itd. 24 % vseh anketiranih profesorjev ne pozna ostalih šol, zato ne ve, ali so pogoji boljši ali ne. 16 % pa jih pove, da imajo druge šole nekatere pogoje boljše, druge pa slabše in da je opredelitev relativna, odvisna od tega, iz katerega zornega kota gledaš na pogoje in kateri so zate najpomembnejši.

#### Rezultati intervjujev

Oseba A se osredotoči na materialne pogoje. Pravi, da sliši, kako dobro so opremljene učilnice srednjih in poklicnih šol, in da se morajo gimnazijci bolj potruditi, da tudi oni pridejo do takih učilnic. Pravi, da je vzrok tudi to, da ima gimnazija že tako dolgo tradicijo, da je nekaj samoumnevnega, da bo šel gimnazijski program naprej, medtem ko so se strojni, ekonomski in ostali programi posodabljali, prenavljali ali pa se uvajali čisto na novo. In čim se uvaja nov program, potem je tudi glede opreme na prednostni listi. Tudi oseba B se najprej ustavi pri finančah. Pove, da imajo kakšne

poklicne šole še druge fonde virov za opremljenost učilnic kot pa ga ima gimnazija, ki jo financira samo država. Nadalje pove, da je veliko odvisno tudi od vodstva šole in da je v programih, kjer ni mature, za izvajanje programa več svobode in ura teče po svoje, kar je plus za izvajanje inovacij. Oseba C ima zelo dobro opremljeno učilnico, prav tako njihovo vodstvo zelo spodbuja inovacije, zaradi tega sama ne čuti, da bi imele ostale šole lahko še boljše pogoje, kot pa jih imajo sami. Oseba D pa pove, da druge šole nimajo boljših pogojev, ampak kvečjemu še slabše. Je pa v veliki meri odvisno tudi od profesorja, kako se sam angažira pri vodstvu. Če je zadovoljen s kredo, potem ne potrebuje drugih stvari v razredu. Vendar vseeno doda, da je res, da je pri poklicnih šolah brez mature veliko boljše vzdušje, ni pritiska na to, kaj boš na koncu leta predelal, in tako je veliko lažje vnašati v pouk novosti in si za določeno temo vzeti več časa, za drugo pa manj. »Če ne drugega, bodo na koncu vsi znali pokazati sever in jug, medtem ko je za gimnazijce vprašanje, če bi znali.«

Večina profesorjev je ugotavljala predvsem materialne pogoje in je pozabila na ostale, zato je rezultat mogoče bolj presenetljiv kot pa bi predvidevali. Vendar se strinjamo s trditvijo nekaterih, da so določeni pogoji boljši v gimnazijah, določeni pa v ostalih srednjih šolah.

### **3.3.5 VRSTE INOVACIJ**

Zadnji sklop vprašanj se nanaša konkretno na vrste inovacij. Te sem izbrala na osnovi pogovora z nekaterimi dijaki. Najprej sem hotela mednje uvrstiti tudi portfolio, raziskovalno delo, problemski pouk, torej inovacije, za katere se smatra, da so v sodobnem pouku potrebne. Vendar se na podlagi teh razgovorov zanje nisem odločila, ker dijaki sploh ne vedo, kaj te inovacije pomenijo. Zato sem izbrala bolj »konzervativne« inovacije, če jih lahko tako poimenujem. Tudi iz lastnih izkušenj vem, da so premiki v izvajanju inovacij na gimnazijah še vedno zelo počasni in da večinoma prevladuje frontalna učna oblika.

Naj povem še to, da so bili odzivi na našete inovacije zelo različni. Nekateri profesorji so me opozorili, da to za njih niso inovacije, ker jih uporabljajo že dalj časa, medtem pa nekateri dijaki niso navedli nobene izmed danih inovacij, saj njihov profesor ne uporablja nobene izmed njih. S temi navedbami lahko še enkrat potrdim,

kako veliko je od posameznega profesorja odvisno, koliko in kakšne inovacije se v pouk geografije uvajajo.

Najprej sem ugotavljala najpogostejše vrste inovacij po mnenju profesorjev. Pri tem sem želela ugotoviti tudi, katere so za njih učinkovite in če se učinkovitost in pogostost vrst inovacij med seboj izključujeta.

Raziskovalno vprašanje 19: Katere so po mnenju profesorjev najučinkovitejše in katere največkrat uporabljene inovacije pri pouku geografije?

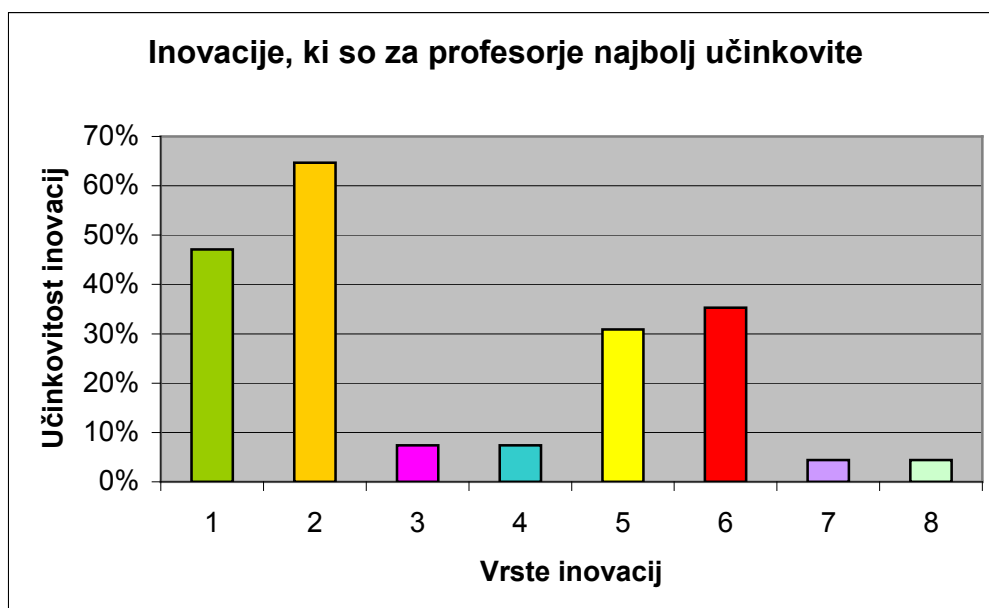
Raziskovalno vprašanje 20: Ali pri profesorjih geografije obstajajo razlike v mnenju o tem, katere so najučinkovitejše, in tem, katere oni največkrat uporabljajo pri pouku?

1	Uporaba računalniške tehnike in ostale tehnologije
2	Delo na terenu
3	Delo v skupinah, v dvojicah (večja aktivnost učencev)
4	Zanimive oblike preverjanja znanja (križanke, rebusi, kvizi)
5	Uporaba učbenika pri uri (razlaga slik, tabel, grafikonov)
6	Debatiranje in diskutiranje o določeni temi (kakšno je mnenje učencev, za ali proti)
7	Izdelovanje plakatov, prosojnic in poročanje celemu razredu
8	Nobene od naštetih

*Legenda k tabelam 18 – 22 in grafom 13 – 17*

Vrsta inovacije/ Učinkovitost inovacije		1	2	3	4	5	6	7	8
Učinkovita	f	32	44	5	5	21	22	3	3
	f(%)	47,1	64,7	7,4	7,4	30,9	35,3	4,4	4,4
Neučinkovita	f	36	24	63	63	47	44	65	65
	f(%)	52,9	35,3	92,6	92,6	69,1	64,7	95,6	95,6
SKUPAJ	f	68	68	68	68	68	68	68	68
	f(%)	100	100	100	100	100	100	100	100

***Tabela 18: Mnenje profesorjev o učinkovitosti danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije***

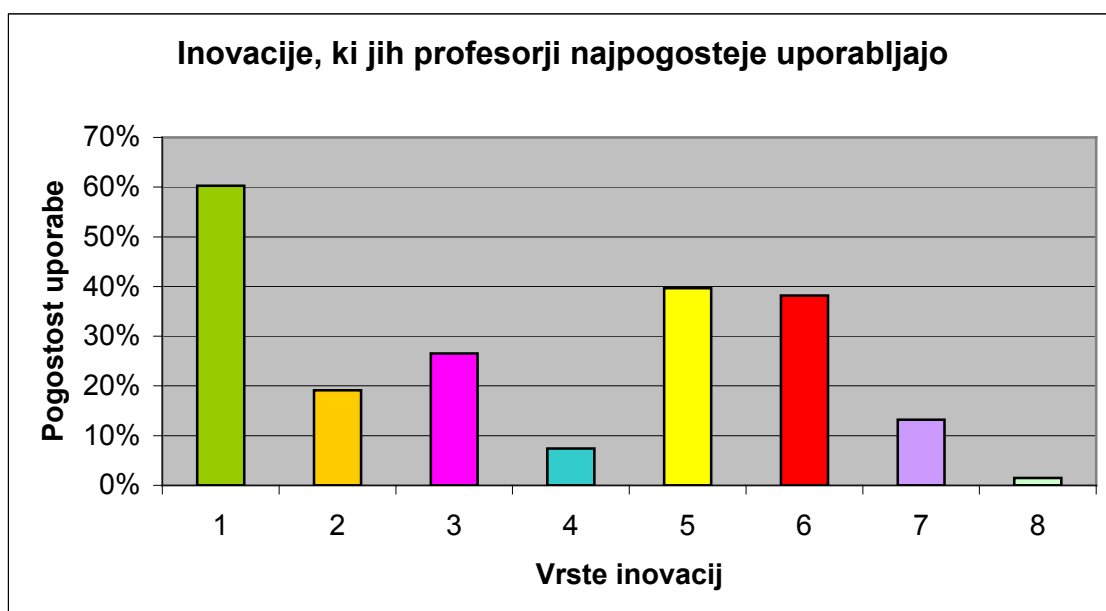


**Graf 13:** Mnenje profesorjev o učinkovitosti danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije

Profesorji so kot najučinkovitejšo inovacijo največkrat navedli delo na terenu. Čeprav delo na terenu ni objektivna inovacija, saj je geografom znana že dolgo časa, pa je za posameznega profesorja in za dijake novost, ker ga izvajajo redko, in kadar ga, je to zanje nekaj novega. Profesorji se zavedajo, da je izkustveno učenje, učenje z neposrednim gradivom, zagotovo najboljši način prikaza geografskih vsebin in njenih problemov. Učenje izven učilnice je eden izmed izzivov za sodoben način dela pri pouku. Naslednja največkrat navedena učinkovita inovacija je uporaba računalniške in ostale tehnologije, saj z njeno pomočjo dijaku v razredu določene teme približamo (npr. prikaz slik iz različnih pokrajin, prikaz videa, glasbe določenega plemena itd). Kot naslednji učinkoviti inovaciji pa izstopata še debatiranje in diskutiranje o določeni temi ter uporaba učbenika pri uri. Pri debatiranju je pomembna aktivna vloga učencev, v kateri uporabljajo lastne izkušnje in se iz njih učijo.

Vrsta inovacij/ Pogostost uporabljanja		1	2	3	4	5	6	7	8
Največkrat uporabljajo	f	41	13	18	5	27	26	9	1
	f(%)	60,3	19,1	26,5	7,4	39,7	38,2	13,2	1,5
Ne uporabljajo največkrat	f	27	55	50	63	41	42	59	67
	f(%)	39,7	80,9	73,5	92,6	60,3	61,8	86,8	98,5
SKUPAJ	f	68	68	68	68	68	68	68	68
	f(%)	100	100	100	100	100	100	100	100

**Tabela 19:** Mnenje profesorjev o pogostosti uporabljanja danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije



**Graf 14:** Mnenje profesorjev o pogostosti uporabljanja danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije

Kot največkrat uporabljeno inovacijo profesorji navajajo uporabo računalniške in ostale tehnologije. Verjetno k temu prispeva dejstvo, da je ta vrsta inovacij učinkovita, za njeno izvedbo se mogoče ne porabi toliko časa, kot za kakšno drugo, in jo je relativno lahko uporabiti, ko je enkrat na voljo v razredu. Tako na primer uporaba Power Point programa nadomešča prosojnice na grafoskopu. Omeniti moramo, da lahko na ta rezultat vpliva tudi, da so v vzorec vključeni le tisti profesorji geografije, ki so odgovorili na spletno anketo, kar pomeni, da sami uporabljajo računalniško tehnologijo, zato jo verjetno vključujejo tudi v poučevanje. Kot naslednji največkrat

uporabljeni inovaciji pa so profesorji navedli uporabo učbenika pri uri in debatiranje in diskutiranje o temi. Tudi ti dve inovaciji profesorju za pripravo ne vzameta veliko časa. Pouk geografije je resnično še zelo v zaostanku s kakovostnimi inovacijami, če je učbenik s svojim slikovnim ter grafičnim gradivom še vedno med najpogostejšimi novimi načini poučevanja in učenja.

Če primerjamo navedbi profesorjev o najučinkovitejših in največkrat uporabljenih inovacijah pri pouku geografije najprej ugotovimo, da se terenskega dela kot najučinkovitejše inovacije ne uporablja veliko. Vzroke za to sem navedla že v prejšnjem poglavju, kjer je bilo rečeno, da zanj v naših gimnazijah ni pogojev (struktura urnika, pomanjkanje časa ...). Uporaba računalnika in ostale tehnologije pri obeh trditvah stoji visoko, ravno tako pri obeh nekoliko izstopata tudi debata in diskusija. Pri tem moram poudariti, da profesorji pri teh dveh metodah verjetno nimajo v mislih dejanskih debat in diskusij, kot jih pojmuje didaktika. Verjetno imajo v mislih samo razgovor in pogovor o temi z dijaki. Vse ostale vrste inovacij se tako po učinkovitosti kot po uporabi ne navajajo velikokrat. Če sklenem primerjavo obeh vprašanj, lahko zaključim, da profesorji uporabijo tisto inovacijo, ki se jim zdi učinkovita, izjema je le terensko delo, za katerega pa v današnji strukturi pouka geografije ni pogojev (z izjemo četrtil letnikov, ko je terensko delo obvezno za maturo).

#### Rezultati intervjujev

Oseba A pravi, da ni inovacije, ki bi bila učinkovita in je sama ne bi uporabila. Edino, kar pogrša je, da bi snov že med poukom navezovali na kaj preko interneta, in tako bi dijaki sami delali že ob računalniku. Kar se tiče dela na terenu, izvajajo samo tisto, kar je res potrebno v četrtem letniku. Prej pa zelo malo, ker jim za tovrstni pouk zmanjkuje časa. Zanj namreč potrebuješ eno uro za pripravo, eno uro za teren, dijakov je veliko in ne moreš delati z vsemi naenkrat, nujno potrebuješ povratno informacijo ... Zelo velika napaka se ji zdi, da ni niti ene ure kartografije v gimnaziji, kar bi bilo zelo potrebno. Ni dela s kompasom in karto na terenu.

Oseba B pravi, da je v zadnjem času začela uvajati simulacijo in tudi igro vlog. Misli, da sta ti dve metodi kar potegnili dijake. Tudi po njenem mnenju je terenskega dela žal premalo, zato ga poskuša čim več izvesti na ekskurziji. Večkrat uporabi tudi delo v dvojicah, medtem ko se skupinskega dela poslužuje le nekajkrat v letu. Kot

inovacijo omeni še medpredmetno povezovanje, ki se v zadnjem času kar veliko uporablja. Sama pa večkrat pri novi snovi poveže uro s kakšnimi literarnimi teksti – pri rečnem reliefu je dijakom recitirala pesnitev Simona Gregorčiča, Soči.

Tudi za osebo C je terensko delo zelo primerna metoda dela pri pouku geografije, če celo ne najpomembnejša metoda, vendar, ker vzame veliko časa, je ne uporablja pogosto. Računalniško in ostalo tehnologijo uporabljajo že kar nekaj časa. Pri njenih urah morajo biti vse seminarske naloge predstavljene v Power Point predstavitvi. Na njihovi šoli organizirajo tudi veliko geografskih ekskurzij, poleg obveznih imajo skoraj za vsake počitnice tudi nadstandardne ekskurzije v tujino (Egipt, Kuba, Tajska, Nordkap ...). Inovacija, ki je interdisciplinarne narave, je pri njih tudi organiziranje taborov, ki so obvezni za vse učence drugih letnikov in spadajo pod obvezne izbirne vsebine. Tam se obravnava vsebina iz različnih predmetov, tudi iz geografije.

Oseba D pove, da najpogosteje uporablja razprave in debate na določen odlomek iz videokasete ali na določeno temo. Veliko se ukvarja tudi z interdisciplinarnostjo med predmeti, kjer izdelujejo skupno seminarsko knjigo ali načrtujejo skupno ekskurzijo.

Pravi, da pogostost in uporabnost ne gresta skupaj. Kar je najbolj uporabno, ne uporablja preveč pogosto. Tako na primer terensko delo ali pa skupinsko delo uporabi le nekajkrat na leto.

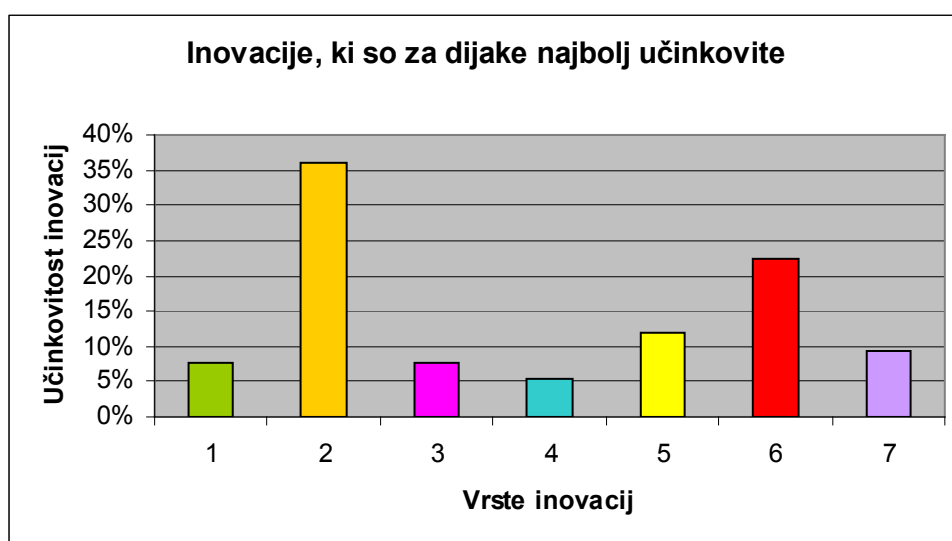
Naprej ugotavljam, katere vrste inovacij zaznajo dijaki kot najučinkovitejše, kot največkrat uporabljene pri pouku geografije in kot najbolj zaželene in ali so med njimi razlike v mnenjih.

Raziskovalno vprašanje 21: Katere so po mnenju dijakov najučinkovitejše, katere največkrat uporabljene inovacije pri pouku geografije in katere od njih si najbolj želijo?

Raziskovalno vprašanje 22: Ali pri dijakih obstajajo razlike v mnenju, katere inovacije si najbolj želijo, katere so najbolj učinkovite in o tem, katere njihov profesor pri uri geografije največ uporablja?

Učinkovitost učnih inovacij	f	f(%)
1	13	7,6
2	61	35,9
3	13	7,6
4	9	5,3
5	20	11,8
6	38	22,4
7	16	9,4
<b>SKUPAJ</b>	<b>170</b>	<b>100</b>

**Tabela 20:** Mnenje dijakov o učinkovitosti danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije



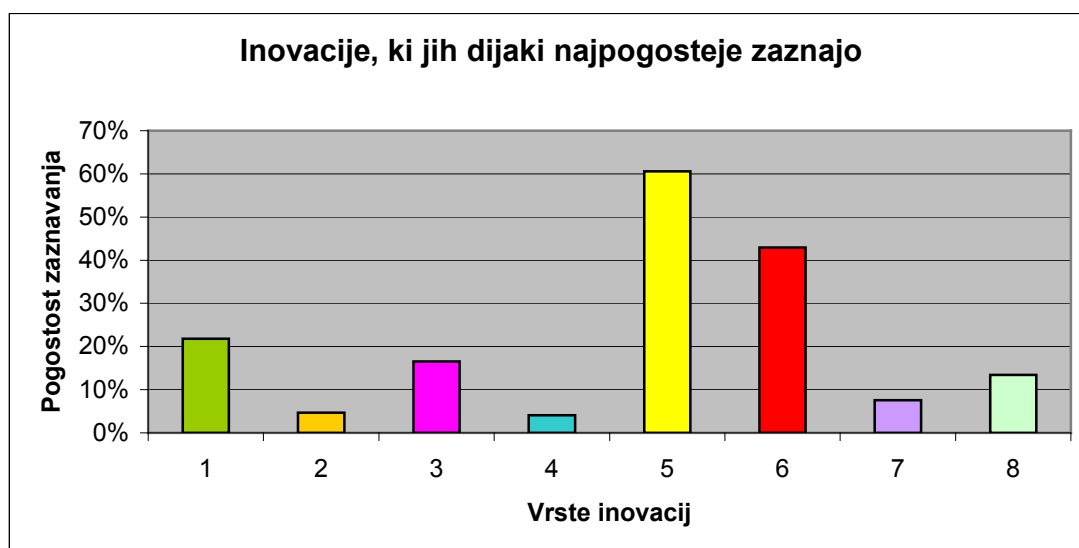
**Graf 15:** Mnenje dijakov o učinkovitosti danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije

Izmed danih inovacij je tudi za dijake najbolj učinkovita inovacija delo na terenu, učenje iz neposredne izkušnje. Tudi dijaki se zavedajo dejstva, da je geografija veda, ki jo je potrebno proučevati zunaj, na terenu, in da je tovrstno učenje tudi najbolj učinkovito. Kot učinkovite vrednotijo tudi debate in diskusije, saj pri njih lahko izražajo svoje lastno mnenje, kar je za njih zelo pomembno. Ostale inovacije ne odstopajo.



Vrsta inovacije/Pogostost uporabljanja inovacij		1	2	3	4	5	6	7	8
Največkrat uporabljene	f	37	8	28	7	103	73	13	32
	f(%)	21,8	4,7	16,5	4,1	60,6	42,9	7,6	13,4
Ne uporabljene največkrat	f	133	162	142	163	76	97	157	138
	f(%)	78,2	95,3	83,5	95,9	39,4	57,1	92,4	86,6
SKUPAJ	f	170	170	170	170	170	170	170	170
	f(%)	100	100	100	100	100	100	100	100

**Tabela 21:** Mnenje dijakov o najpogostejši uporabi danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije

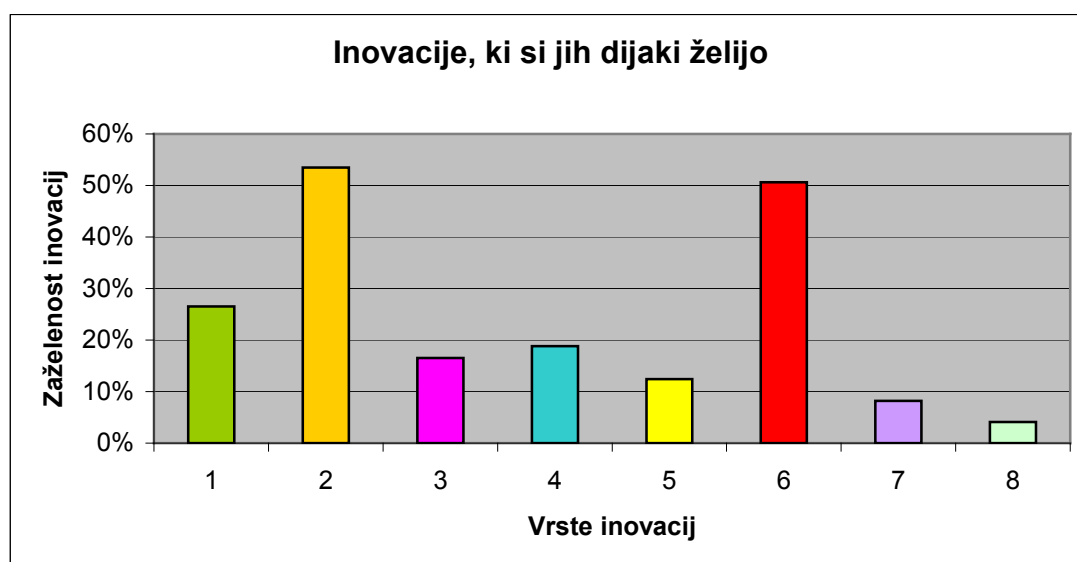


**Graf 16:** Mnenje dijakov o najpogostejši uporabi danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije

Dijaki kot najpogostejšo inovacijo pri uri geografije zaznavajo uporabo slikovnega gradiva, analizo tabel in grafov iz učbenika. Tu je ta vrsta inovacije navedena še večkrat kot pri profesorjih, kar na prvem mestu. Za njo izstopa še inovacija debatiranja in diskutiranja o določeni temi.

Vrsta inovacije/ Želja po inovaciji		1	2	3	4	5	6	7	8
Želijo	f	45	91	28	32	21	86	14	7
	f(%)	26,5	53,5	16,5	18,8	12,4	50,6	8,2	4,1
Ne želijo	f	125	79	142	138	149	84	156	163
	f(%)	73,5	46,5	83,5	81,2	87,6	49,4	91,8	95,5
SKUPAJ	f	170	170	170	170	170	170	170	170
	f(%)	100	100	100	100	100	100	100	100

**Tabela 22:** Mnenje dijakov, katerih vrst danih učnih inovacij si pri pouku geografije najbolj želijo



**Graf 17:** Mnenje dijakov, katere vrste danih učnih inovacij si pri pouku geografije najbolj želijo

Izmed danih inovacij močno izstopata dve in sicer delo na terenu ter debatiranje in diskutiranje o določeni temi.

Ugotovim lahko, da se želja in učinkovitost inovacij pri dijakih pokrivata. Kar je za dijake učinkovito, je tudi zaželeno. Pojavijo pa se razlike v tem, katere izmed teh inovacij profesorji v pouku dejansko uporabijo. Terenskega dela, ki si ga želijo in ga označujejo kot učinkovitega, skorajda ni. Debata in diskusija se pri vseh treh grafih pojavljata visoko, medtem ko je uporaba učbenika pri uri visoko le pri pogostosti uporabe, pri učinkovitosti pa ne.

Na koncu me zanima še primerjava mnenj profesorjev in dijakov o najučinkovitejših in največkrat uporabljenih vrstah inovacij pri pouku geografije.

Raziskovalno vprašanje 23: Ali obstajajo razlike v mnenjih dijakov in profesorjev o najučinkovitejših in največkrat uporabljenih inovacijah pri pouku?

Tako dijaki kot profesorji si za učno inovacijo najbolj želijo terenskega dela, ki pa ga, kot ugotavljamo iz dejanskega stanja pri pouku, skorajda ni. Zanimivo razliko opazimo pri inovaciji uporabe računalniške in ostale tehnologije, ki jo profesorji pri pouku zaznavajo v veliko večji meri kot pa dijaki. Debatiranje in diskutiranje o določeni temi se na vseh področjih uvrščata visoko, čeprav nikjer na prvo mesto. Na koncu moram omeniti še inovacijo uporabe učbenika pri uri, ki je pri profesorji na drugem mestu, pri dijakih pa celo na prvem po največkrat uporabljeni inovaciji. Medtem ko jo učitelji umeščajo dokaj visoko tudi pri trditvi o učinkovitosti, pa je dijaki ne zaznavajo kot zelo učinkovito.

Na koncu sem profesorje in dijake v anketi povprašala, ali bi hoteli o inovacijah povedati še kaj, kar jih sama nisem vprašala. Medtem ko so profesorji navedli kar nekaj svojih mnenj, pa dijaki na to vprašanje v večini niso odgovarjali. Izbrala sem nekaj najzanimivejših razmišljanj profesorjev:

1. »Inovacije so zelo dobrodošle, a so povezane z materialnimi stroški, ki jih v Sloveniji zaenkrat Ministrstvo za šolstvo še ne krije. Kaj bi dal za skandinavski materialni šolski standard.«
2. »Dobro bi bilo, če bi bilo dostopnih več primerov dobre prakse, spletnih strani z zbirkami primernih gradiv, uporabnih pri delu z računalnikom ali kaj podobnega. Predvsem pa, če bi se nekdo v tej države že enkrat zamislil nad primernostjo obsega učnega načrta.«
3. »Potrebujemo preskok v glavi. Ne potrebujemo 'inovacij', ki jih prodajata Zavod in Ministrstvo za šolstvo. S stvarmi bi se morali ukvarjati praktiki, zlasti pa pometati ven pretirano faktografijo in predmete bolj povezati med seboj.«
4. »Pri vsej moderni tehniki se najbolj obnese star način poučevanja – dijaki si delajo zapiske. Če so dijaki v brezdelju, jim hitro postane dolgčas in postanejo nemirni. Menim, da je dobro uporabljati drugačne načine dela občasno, ne

preveč pogosto. Dijaki morajo vedno vedeti, kaj morajo znati. Največ pridobijo že pri pouku, če si delajo zapiske, sicer jim misli zbežijo drugam. Žal pa to ni več sodobno in ugotavljam, da tega sploh ne znajo.«

5. »Inovacija bi morala biti osnova pouka geografije, saj je sam predmet naravnani v to smer (teme, cilji). Težnja po jasnosti, aktualnosti in dialogu med dijaki in profesorji ter med dijaki samimi bi morala prevladovati nad pikolovskim doseganjem realizacije tem v učnem načrtu in doseganjem čim višjih točk na maturi.«
6. »Pretiravati z inovacijami ni najbolj dobro. Pouk mora biti čimbolj pester. Tudi klasične oblike učenja imajo dijaki občasno zelo radi.«

#### **4. ZAKLJUČEK**

Za učne inovacije je značilno, da se pri pouku ne uporabljajo pogosto in da so za udeležence pouka še v veliki meri neznane. Pomenijo inovativen, nov način poučevanja in učenja, težijo k napredku in izboljšavam učnega procesa. V današnjem času nenehnih sprememb je uvajanje inovacij na vsa področja človekovega delovanja nujno, zato mora temu slediti tudi področje izobraževanja.

Sodobna šola zahteva aktivno vlogo učenca pri pouku, izkustveno učenje, vedno bolj pomembno postaja znanje z razumevanjem. Zato so potrebni drugačni, novi načini poučevanja in učenja. S tem pa postaja težavna tudi vloga učitelja, ki ni več le posredovalec znanj, temveč je tisti, ki mora v učencih vzbuditi zanimanje, znati jih mora aktivirati, razvijati njihove ustvarjalne potenciale, jih usmerjati, voditi, da sami pridejo do zaključkov ipd. Kot sem ugotovila tudi v moji raziskavi, je prav učitelj ključni člen za to, ali se bo inovacija pojavila pri pouku ali ne. Seveda so z inovacijami v šoli povezani še drugi – ravnatelj in šolska klima ter kultura, šolska svetovalna služba – vendar v manjši meri in vedno manj.

V skladu s sodobnimi trendi se razvija tudi pouk geografije. Ta ni več omejen le na poznavanje držav sveta, rek in glavnih mest. Temeljlil naj bi predvsem na iskanju vzročno-posledičnih povezav, v povezovanju naravnih in družbenih procesov. Učenci in dijaki naj bi se pri uri geografije začeli zavedati svetovnih problemov kot sta aids ali pitna voda, znali prisluhniti vsemu, kar se dogaja okoli njih, predvsem pa znali povezovati stvari med seboj v enovit sistem. Zaradi tega je potrebno pouk zasnovati čim bolj problemsko, ga osmisliti, povezati z življenjem in iskati odgovore na probleme sodobnega sveta.

Prenove gimnazijskih programov pri pouku geografije ne prinašajo večjih sprememb, zato ta pouk na gimnazijah zaostaja v razvoju. Zaradi tega sem se tudi v raziskavi poskušala osredotočiti na stanje, kakršno je v gimnaziji z vidika vnašanja novosti in poiskati rešitve za tako stanje.

Tako raziskava Resnik Planinčeve iz leta 2000 kot raziskava Zavoda RS za šolstvo (Cigler, 2001) po kurikularni prenovi kažeta, da se nove oblike poučevanja in učenja pri pouku geografije na slovenskih gimnazijah ne uporabljajo v zadostni meri, saj še vedno v večini prevladuje frontalni pouk. To je pokazala tudi moja raziskava. Glavna

ugotovitev diplomskega dela je, da se učne inovacije pri pouku geografije na slovenskih gimnazijah ne vključujejo v zadostni meri. Zanimiva je statistična pomembnost v razliki pojmovanja pogostosti uporabe inovacije pri uri geografije s strani profesorjev in dijakov. Profesorji jih zaznavajo v večji meri kot dijaki. Kar 13 % dijakov pravi, da njihov profesor nikoli ne uporablja učnih inovacij, medtem ko se za ta odgovor ne opredeli noben profesor. Več kot 50 % teh pa pove, da uporabljajo inovacije vsaj enkrat na teden. Povezavo sem ugotovila tudi med mnenjem profesorja o inovaciji in o njeni dejanski uporabi pri pouku. Če ima profesor o inovaciji pozitivno mnenje, jo bo tudi večkrat uporabil pri pouku, kar je razumljivo. Statistične povezave pa nisem našla med leti poučevanja profesorja in pogostostjo uporabe inovacij pri pouku. Ravno tako nisem ugotovila povezave med spolom profesorja in njegovo uporabo inovacij. Pri dijakih pa sem dobila zanimive rezultate v zvezi z mnenjem o pogostosti uporabe inovacij pri dijakih četrtil in drugih letnikov. Čeprav sem predvidevala, da bodo dijaki četrtil letnikov menili, da se uporablja več inovacij pri pouku geografije, ker so v izobraževalnem procesu že dalj časa, pa se je pokazalo ravno obratno. Vendar pa bi pri tem opomnila še na dejstvo, da so bili v anketo vključeni le po trije razredi drugih in trije razredi četrtil letnikov različnih šol in profesorjev, tako da so lahko četrtil letniki imeli profesorje, ki niso toliko uporabljali inovacij kot profesorji drugih letnikov.

Resnik Planinčeva (2000) ugotavlja razkol med teorijo in prakso pri pouku geografije. Učitelji se zavedajo tega, da učne inovacije pomembno prispevajo h kakovosti znanja, vendar jih v svoje poučevanje ne vključujejo. Zato sem v raziskavi profesorje in dijake povprašala tudi o mnenju o inovacijah in potrdila zgornjo trditev, saj imajo tako dijaki kot profesorji o njih pozitivno mnenje. Inovacije jim pomenijo dodatno motivacijo, večjo nazornost, boljše razumevanje, aktualizacijo, nov pogled na problem, logično povezovanje stvari, učenje iz lastnih izkušenj ... Dijaki v največji meri inovacije zaznavajo kot popestritev učne ure, ki je tako bolj zanimiva, vendar večkrat povedo tudi, da niso zainteresirani, ker morajo biti pri tem aktivni. Vendar profesorji opozarjajo tudi na slabosti inovacij, ki se jim izognemo tako, da so novosti vpeljane premišljeno, ne za vsako ceno in za vsak razred, ne za vsako učno vsebino in ne pre pogosto. Pri mnenju o inovacijah sem ugotavljala tudi povezavo med pogostostjo udeleževanja strokovnih izpopolnjevanj profesorjev in njihovim mnenjem o inovacijah. Raziskava ni pokazala statistično pomembne povezave. Ravno tako nisem dobila statistično pomembne povezave med učno uspešnostjo dijakov in

mnenjem o inovacijah in ne med spremenljivko zanimanja dijakov za geografijo in njihovim mnenjem o inovacijah.

Prenove gimnazijskih programov poskušajo odstraniti pomanjkljivosti, ki jih ima pouk geografije na gimnaziji, vendar do sedaj še vedno neuspešno. V raziskavi sem ugotavljala, kateri so najpomembnejši vzroki za to, da se inovacije ne morejo uporabljati v takšni meri, kot bi se lahko. Profesorji in dijaki imajo pri tem različne argumente, saj nisem ugotovila korelacije med mnenji obeh akterjev pouka, čeprav oboji na prvo mesto postavljajo preobsežen učni načrt. Ker omogoča frontalni pouk po mnenju anketiranih najhitrejšo predelavo učne snovi, se ga poslužujejo, ker jim drugače zmanjkuje časa. Profesorji na drugo mesto postavljajo materialne pogoje (število dijakov v razredu, slabo opremljena učilnica), na tretje pa maturo, zunanje preverjanje znanja v četrtem letniku. Zanimivo, da dijaki maturo postavljajo na zadnje mesto. Kot drugi razlog dijaki navajajo težave z disciplino in pomanjkanje motivacije pri dijaki. Predvidevala sem, da se bo med razlogi pojavilo tudi dodatno delo za profesorja in pomanjkanje motivacije in zainteresiranosti s strani profesorja. Vendar pa profesorji razloge iščejo v zunanjih dejavnikih, kar je, kot pravi Šteh Kuretova (2000), s psihološkega vidika vzdrževanja visoke samopodobe, razumljivo. Dijaki so bolj kritični do sebe in v večji meri iščejo vzroke v sebi kot v profesorjih. Korelacija med naklonjenostjo vodstva šole inovacijam in med pogostostjo profesorjeve uporabe novosti pri pouku geografije se ni pokazala kot statistično pomembna. Iz vseh danih ugotovitev lahko zaključim, da je v večini primerov profesor tisti, ki odloči, ali bo inovacija uporabljena v razredu ali ne, saj nisem dokazala nobenega drugega pomembnega vpliva. Seveda je prisotnih nekaj objektivnih razlogov, ki veljajo za vse, vendar, kot pravi eden izmed anketirancev, »ni težav z uvajanjem inovacij, le učitelj mora biti za inovacije.« To sem potrdila tudi z vprašanjem o tem, ali imajo druge srednje šole boljše pogoje za uvajanje inovacij in večinski odgovor je bil, da nimajo.

Na koncu pa sem se ustavila pri vrstah inovacij, ki se pojavljajo pri pouku geografije, in se seznanila s tem, katere od njih se profesorjem in dijakom zdijo učinkovite. Terenski pouk je tako po mnenju profesorjev kot po mnenju dijakov najbolj učinkovita inovacija, vendar se v pouku ne uporablja pogosto. Vzrok temu pripisujejo predvsem pomanjkanju časa, organiziranosti učnega procesa in dejstvu, da je veliko gimnazij v središčih mest, kjer ni ustreznih pogojev za delo na terenu. Za profesorje je učinkovita inovacija tudi uporaba računalniške in ostale tehnologije. Za dijake pa je pomembnejša inovacija debatiranje in diskutiranje o določeni temi. Pri največkrat

uporabljeni inovaciji profesorji na prvo mesto postavijo uporabo računalnika in ostale tehnologije, dijaki pa uporabo učbenika pri uri.

Na koncu bom poskušala navesti nekaj ukrepov, ki so po mojem mnenju potrebni, da bi se pri pouku geografije na slovenskih gimnazijah inovacije uvajale v večji meri, kot pa doslej.

Najprej se ustavimo pri šolskih reformah. Prenove gimnazijskih programov večinoma posvečajo vsebinski ravni, vendar ne v smeri krčenja, ampak dodajanja oziroma prestavljanja stvari iz enega v drugi sklop. Potreben ukrep bi torej moral biti, da bi zmanjšali vsebine učnega načrta geografije in več pozornosti namenili didaktični in metodični prenovi. Tako naj bi učni načrt predvideval več terenskega dela, kjer bi lahko raziskovali povezavo med posameznimi procesi v naravi in družbi in ne le strukturirano nizali podatke od fizične in nato družbene geografije v prvem letniku do regionalne geografije sveta, Evrope in na koncu posebej še Slovenije. Temeljni cilji pouka geografije bi morali biti kompleksnost pojavov, aktualiziranje, zavedanje svetovnih problemov in ob njih ustrezno reagiranje. Geografija je znanost, ki zahteva ne le poznavanje dejstev, temveč gre za povezovanje različnih dejavnikov v enovit sistem.

Iz tega pa izhaja tudi sama struktura mature kot končnega preverjanja znanja. Ta je danes še vedno preveč osredotočena na preverjanje poznavanja dejstev, podatkov in ne toliko na razumevanje, povezovanje snovi in na razvijanje kritičnosti. Res je, da 20 % ocene iz mature prinesejo pisne vaje in terensko delo, vendar je tega premalo.

Ker je za profesorja inovacija dodatno delo in napor, bi jim bilo potrebno olajšati delo. Profesorji si želijo že izdelanih pripomočkov, nasvetov, primerov učne prakse in idej za različne inovacije. Tako bi bilo njihovo delo lažje in bi se inovacij posluževali v večji meri.

Spremeniti bi bilo potrebno tudi samo organizacijo in strukturiranost pouka. Ker ena šolska ura poteka samo 45 minut, za določene inovacije zmanjka časa. Potreben bi bil fleksibilen urnik, ki bi se lahko spreminjal glede na potrebe izvajanja učne ure.

Če bi profesorjem zmanjšali število ur pouka na teden, bi imeli več časa za pripravo na pouk in načrtovanje ure bi bilo kakovostnejše ter bolj poglobljeno.

Potrebno bi bilo tudi več raziskav, kjer bi ugotavljali učinkovitost določenih vrst inovacij in raziskovali, katere inovacije so dobrodošle tudi za dijake, ne samo za profesorje. Najti bi bilo potrebno skupen jezik med profesorji in dijaki.



Vodstva šol ne zanima proces, kako priti do znanja dijakov, ampak predvsem to, kakšen je rezultat na koncu. Zato bi apelirala na ravnatelje in na ministrstvo za šolstvo, da bi se v večji meri zavzeli za to, kako kakovosten je pouk, in ne bi gledali samo na končni uspeh na maturi. Kakovosten pouk bi moral postati nekaj samoumnevnega, stalnica v vzgojno-izobraževalnem procesu. Vendar pa menim, da tega še dolgo ne bo prišlo, saj je potrebna sprememba v miselnosti ljudi, ki pa se ne zgodi kar čez noč. Kratkoročno in bolj realno bi večjo kakovost pouka dobili z večjimi finančnimi sredstvi, ki na žalost profesorje še vedno najbolj motivirajo. Tudi država bi se tako morala bolj zavzeti za kakovosten pouk na gimnazijah, nameniti več materialnih sredstev za opremljenost učilnic, za izobraževanje profesorjev ter nameniti poseben finančni priliv za trud, ki ga profesorji vložijo pri pouku.

Če hočemo, da bo pouk geografije na slovenskih gimnazijah kakovosten in da bo sledil sodobnim trendom izobraževalnega procesa, je nujno, da se začnejo v večji meri uvajati inovacije. Za to bo potrebnih kar nekaj korenitih sprememb, predvsem pa v miselnosti o tem, kaj je sploh cilj pouka geografije. Če se bodo tega zavedali vsi, učenci, profesorji, vodstva šol in nenazadnje tudi država, bodo pogoji za večji vnos inovacij, kaj kmalu izpolnjeni. Vendar pa do tega, če se bo vse odvijalo v taki luči kot se je do sedaj, še dolgo ne bo prišlo.

## **5. SUMMARY**

It is characteristic of the teaching innovations that they are not used very often during the lessons and also that they are quite unknown to the participants of the lessons. They represent an innovative, new way of teaching, they tend to develop and improve the teaching process. In the times of constant changes, introducing innovations in all fields of people's activities, is necessary which means that it is inevitable also in the sphere of education. Teaching geography also develops by following the modern trends and it is no more limited to knowing the countries worldwide, their capitals, and rivers and so on. The new way of teaching should be based on searching the cause – consequence connections, drawing lines between natural and social processes. Renewals of grammar school programmes do not bring significant changes in geography teaching, so their lessons do not keep up with modern trends. Therefore the survey focused on the situation in grammar schools, their attitude towards introducing innovations and attempted to find the reasons for such situation.

The main conclusion of the thesis is that innovations in geography teaching at Slovenian grammar schools are not introduced in such extent as they should be. It is very interesting to find the great difference in opinions of teachers and students concerning the frequency of using innovations in geography teaching. And the teachers notice it more than the students. Both teachers and students share a positive opinion about the innovations. Innovations motivate them more, they offer more clearness, better understanding, actualization, a new approach to a certain problem, logical connecting of things, teaching from own experience and other. However, some teachers also point out the disadvantages of innovations if they are not introduced properly. To avoid the problems introduction of innovations should be premeditated, not carried out at all costs, not in each class and not too often. According to the opinion of teachers as well as the students, the main reason that innovations are not used as often as they could be is the too extensive curriculum. As expressed by the participants of the survey, the frontal way of teaching enables the teachers to present and handle all the topics in the fastest and easiest way, so they use it and thus avoid staying behind the schedule. We realize that in the majority of cases the teacher is still the deciding factor for introducing innovations, as no other significant influence is determined. There are some objective reasons, valid for all, which was confirmed with

the mostly negative answer to the question whether other high schools have better conditions for introducing innovations. In the end we discussed which innovations introduced in geography teaching students and teacher considered as effective and we found they were outdoor, field lessons. Unfortunately, this innovation is not used very often at lessons.

In the conclusion we propose some measures which in our opinion would help introduce innovations in geography teaching in Slovenian grammar school more often than till now.

It would be necessary to reduce the content of the geography topics and give more stress to the way of teaching them. The curriculum should include more field work, where students could research and find connections between various processes in the nature and the society.

The main task of geography teaching should be to establish the complexity of the phenomena. Unfortunately, also the main structure of the matura final exam is still focused to checking facts and data instead of checking the understanding and pointing out the active work.

Introducing innovations means a lot of additional work and effort for the teacher. Teachers wish for advice, proposals, tools and devices, examples from the practice and new ideas in order to make their work a little easier.

School management and the Ministry should take more care about the quality of lessons and they should not look only at the success at the matura. Especially the financial aspect should be considered, as it is still one of the most motivating one for the teachers. And also the state institutions should assure more means for classroom equipment, education of teachers as well as for paying the teachers for additional efforts.

If we want the geography teaching in Slovenian grammar schools to be of good quality and to follow the modern guidelines of educational processes, innovations will have to be introduced there much more often. They will require some radical changes, especially in the way of thinking what the aim of geography teaching is. When everyone becomes aware of that, conditions for introducing more innovations will soon be fulfilled. However, if things develop as slowly as they have so far, this is not likely to happen very soon.

## **6. VIRI IN LITERATURA**

- Bečaj, J., 1998. Ustvarjalnost, storilnost in naša šola, Ustvarjalnost in organizacijska kultura. Vzgoja in izobraževanje, 29, št. 4, str. 4–9
- Bečaj, J., 1999. Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj svetovalne službe. V: Resman, M. idr.: Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 157–174
- Bevc, V., Šeruga, B., 2000. Modeli učenja in poučevanja geografije. Geografija v šoli, 9, št. 2, str. 27–32
- Blažič, M., 1994. Učni mediji in učinkovitost pouka. Sodobna pedagogika, 45, št. 7–8, str. 380–388
- Cigler, N., 2000. Ugotovitve spremljave prenovljenih gimnazijskih programov v šolskem letu 1998/99. Geografija v šoli, 9, št. 3, str. 14–21
- Cigler, N., 2001. Zakaj potrebujemo spremembo učnega načrta geografije v gimnaziji. Geografija v šoli, 10, št. 3, str. 12–23
- Cigler, N., 2004. Geografija v luči splošne izobrazbe sodobnih gimnazijcev ali katera geografska znanja spadajo v splošno izobrazbo. Geografija v šoli, 13, št. 3, str. 6–13
- Ferjan, T., 1990. Manj znane – inovativne metode pri pouku. V: Primorje. Ljubljana, Zveza geografskih društev Slovenije, str. 261–264
- Ferjan, T., 1996. Izvedba učne ure kot študijskega primera. Geografija v šoli, 5, št. 2, str. 69–71
- Ferjan, T., 1997a. Mediji in pouk. Geografija v šoli, 6, št. 1, str. 41–45
- Ferjan, T., 1997b. Poster – inovativno učilo. Geografski obzornik, 44, št. 1, str. 28–29
- Ferjan, T., 2003b. Ustvarjalnost v učnem procesu-želja sodobnih dijakov. Geografija v šoli, 12, št. 3, str. 51–55
- Kalin, J., 2003. Pouk, ki spodbuja sodelovalno klimo in nenasilje. Sodobna pedagogika, 54, št. 2, str. 42–57
- Kalin, J., 2004. Vloga medijev pri sodobnem pouku in presojanje njihove učinkovitosti. Pedagoška obzorja, 19, št. 3–4, str. 111–117
- Kežman Počkaj, J., 1990. Vloga šolskega pedagoga pri posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela. V: Integriran pouk in drugi primeri inovacij pouka na začetku šolanja. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 65–67

- Kolenc Kolnik, K., 1995. Vloga problemske učne inovacije pri prenovi pouka geografije. *Pedagoška obzorja*, 10, št. 3–4, str. 70–74
- Kolenc Kolnik, K., Resnik Planinc, T., 2006. Izzivi prenove gimnazijskega programa. *Geografski obzornik*, 53, št. 4, str. 22–26
- Klemenčič, M. M., 1992. Sistemska teorija in geografija v srednji šoli. *Geografija v šoli*, 2, str. 80–84
- Kunaver, J., 1990. Inovacije pri pouku geografije. *Geografski obzornik*, 37, št. 2, str. 10–14
- Kunaver, J., 2002. Evalvacija kurikularne prenove geografije s posebnim poudarkom na standardih znanja ter načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete
- Likar, B. in sodelavci, 2000. *Inovativnost za mlade*. Ljubljana, Korona plus, 133 str.
- Lipovšek, I., 1998. Drago Invanšek – inovativni učitelj leta. *Geografija v šoli*, 7, št. 2–3, str. 90–92
- Lipovšek, I., 2004. Šolska geografija med splošnim, praktičnim, uporabnim, nacionalnim, vseživljenjskim ter geografskim znanjem. *Geografija v šoli*, 13, št. 3, str. 3–5
- Lipovšek, I., 2005. Biti učitelj geografije v 21. stoletju. V: Slovenska šolska geografija s pogledom na prihodnost. Ljubljana, DZS, str. 24–26
- Mandić, P., 1983. *Inovacije pri pouku*. Ljubljana, Državna založba Slovenije, 206 str.
- Marentič Požarnik, B., 1990. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana, Državna založba Slovenije, 153 str.
- Marentič Požarnik, B., 2001. Ali učiteljeva avtonomija v izbiri metod že zagotavlja aktivno učenje, potrebno za doseganje pomembnih ciljev prenove? V: Didiaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja. Maribor, Pedagoška fakulteta Maribor, str. 9–19
- Marentič Požarnik, B., 2005. Vpetost v sodobna pojmovanja učenja in pouka – nujnost in hkrati izziv za geografsko izobraževanje. V: Slovenska šolska geografija s pogledom na prihodnost, Ljubljana, DZS, str. 19–23
- Mesec, B., 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana, Visoka šola za socialno delo, 470 str.

- Niemi, H., Moon, B., 1996. The critical Professional – Analysing a Values Dimension in The Education of Secondary Teachers. V: Teacher Training and Values Education, Selected papers from The 18<sup>th</sup> Annual Conference of ATEE. Lizbona, str. 967–981
- Plestenjak, M., 1974. Stališča osnovnošolskih učiteljev do uvajanja inovacij na področju učnih metod, oblik in sredstev. Ljubljana, Pedagoški inštitut, 56 str.
- Plohl, I., 2005. Timski pouk pri geografiji. Geografija v šoli, 14, št. 2, str. 6–11
- Resnik Planinc, T., 1999. Vloga didaktike geografije v prenovi šole in doseganju nove kvalitete izobraževanja. V: Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja. Maribor, Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko, str. 381–387
- Resnik Planinc, T., 2003. Učitelj geografije in razvijanje nove kakovosti izobraževanja. V: Didaktični in metodični vidiki preнове in razvoja izobraževanja. Maribor, Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko, str. 365–380
- Rupnik Vec, T. in drugi, 2003. Igra vlog in simulacija kot učna metoda, priročnik za učitelje psihologije in drugih družboslovnih predmetov ter razrednike. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 321 str.
- Sagadin, J., 1991. Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 267 str.
- Sagadin, J., 1993. Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport, 248 str.
- Sagadin, J., 2005. Standardiziran intervju. Sodobna pedagogika, 46, št. 3–4, str. 101–112
- Strmčnik, F., 1990. Sistemska usmeritev problemske učne inovacije. Sodobna pedagogika, 41, št. 5–6, str. 286–299
- Strmčnik, F., 1992. Problemski pouk v teoriji in praksi. Ljubljana, Didakta, 97 str.
- Strmčnik, F., 1999. Vidiki pouka. Sodobna pedagogika, 50, št. 4, str. 140–152
- Šteh Kure B., 2000. Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa: Doktorsko delo. Ljubljana, Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko in andragogiko, 236 str.
- Šifer Janič, A., 2001. Portfolio – nova učna metoda. Geografija v šoli, 10, št. 3, str. 31–41

- Tomić, A., 1997. Izbrana poglavja iz DIDAKTIKE: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje. Ljubljana, Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 134–141
- Umek, M., 1991. Vertikalna strukturiranost in učinkovitost pouka geografije. Geografski obzornik, 3, str. 33–35
- Valenčič Zuljan, M., 1993. Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja: magistrska naloga. Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, 243 str.
- Valenčič Zuljan, M., 1996. Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. Pedagoška obzorja, 11, št. 5-6, str. 216–225
- Valenčič Zuljan, M., 2002. Kognitivno-konstruktivistični model in nadarjeni učenci. Pedagoška obzorja, 17, št.3–4, str. 3–12

## **7. SEZNAM PRILOG**

PRILOGA 1: Seznam tabel in grafov

PRILOGA 2: Spletni anketni vprašalnik za profesorje

PRILOGA 3: Anketni vprašalnik za dijake

PRILOGA 4: Protokol polstrukturiranega intervjuja za profesorje



PRILOGA 1

**SEZNAM TABEL IN GRAFOV**

- Tabela 1: Čas poučevanja profesorjev geografije,
- Tabela 2: Uspeh dijakov v lanskem šolskem letu,
- Tabela 3: Dijakova ocena iz geografije v lanskem šolskem letu,
- Tabela 4: Mnenje dijakov o pouku geografije na gimnaziji,
- Tabela 5: Mnenje profesorjev in dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije,
- Tabela 6: Mnenje profesorjev o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi s pogostostjo njihovih strokovnih izpopolnjevanj,
- Tabela 7: Mnenje dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi z njihovim učnim uspehom v lanskem šolskem letu,
- Tabela 8: Mnenje dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi z njihovim zanimanjem za pouk geografije,
- Tabela 9: Profesorjevo in dijakovo mnenje o zadostnosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije na gimnaziji,
- Tabela 10: Zaznavanje pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev in dijakov,
- Tabela 11: Zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim mnenjem o inovacijah,
- Tabela 12: Zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim časom poučevanja,
- Tabela 13: Zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim spolom,
- Tabela 14: Zaznavanje pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani dijakov – v povezavi z letnikom obiskovanja gimnazije
- Tabela 15: Zaznavanje uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim mnenjem o naklonjenosti šole učnim inovacijam,

- Tabela 16: Razlogi profesorjev in dijakov za manjšo uporabo učnih inovacij pri pouku geografije (kjer 1 pomeni najbolj pomemben razlog, 8 pa najmanj pomemben razlog),
  - Tabela 17: Mnenje profesorjev, ali so v drugih srednjih šolah boljši pogoji za uvajanje učnih inovacij pri pouku geografije,
  - Tabela 18: Mnenje profesorjev o učinkovitosti danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije,
  - Tabela 19: Mnenje profesorjev o pogostosti uporabljanja danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije,
  - Tabela 20: Mnenje dijakov o učinkovitosti danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije,
  - Tabela 21: Mnenje dijakov o najpogostejši uporabi danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije,
  - Tabela 22: Mnenje dijakov, katerih vrst danih učnih inovacij si pri pouku geografije najbolj želijo.
- 
- Graf 1: Mnenje profesorjev in dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije,
  - Graf 2: Mnenje profesorjev o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi s pogostostjo njihovih strokovnih izpopolnjevanj,
  - Graf 3: Mnenje dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi z njihovim učenim uspehom v lanskem šolskem letu,
  - Graf 4: Mnenje dijakov o uporabi učnih inovacij pri pouku geografije v povezavi z njihovim zanimanjem za pouk geografije,
  - Graf 5: Profesorjevo in dijakovo mnenje o zadostnosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije na gimnaziji,
  - Graf 6: Zaznavanje pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev in dijakov,
  - Graf 7: Zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim mnenjem o inovacijah,
  - Graf 8: Zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – povezavi z njihovim časom poučevanja,

- Graf 9: Zaznavanje pogostosti uporabe učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim spolom,
- Graf 10: Zaznavanje pogostosti uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani dijakov – v povezavi z letnikom obiskovanja gimnazije,
- Graf 11: Zaznavanje uporabljanja učnih inovacij pri pouku geografije s strani profesorjev – v povezavi z njihovim mnenjem o naklonjenosti šole učnim inovacijam,
- Graf 12: Mnenje profesorjev, ali so v drugih srednjih in poklicnih šolah boljši pogoji za uvajanje učnih inovacij pri pouku geografije,
- Graf 13: Mnenje profesorjev o učinkovitosti danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije,
- Graf 14: Mnenje profesorjev o pogostosti uporabljanja danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije,
- Graf 15: Mnenje dijakov o učinkovitosti danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije,
- Graf 16: Mnenje dijakov o najpogostejši uporabi danih vrst učnih inovacij pri pouku geografije,
- Graf 17: Mnenje dijakov, katerih vrste danih učnih inovacij si pri pouku geografije najbolj želijo.

## PRILOGA 2

### **SPLETNI ANKETNI VPRAŠALNIK**

Sem Anja Turk, absolventka pedagogike in geografije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Opravljam diplomsko nalogo z naslovom Učne inovacije pri pouku geografije na slovenskih gimnazijah. Zato vas vljudno prosim, da mi odgovorite na spodnja vprašanja.

Anketa je anonimna, rezultati pa bodo uporabljeni izključno za namene moje diplomske naloge.

Pojem učne inovacije je zelo širok. Da bi se poenotili, v izogib različnim tolmačenjem termina, navajam definicijo inovacije, ki jo upoštevajte pri odgovarjanju na vprašanja. Opreделитеv pojma učne inovacije:

*Učna inovacija je uvajanje novosti v pouk, ki se nanašajo predvsem na učne metode, učne oblike in učila. Učna inovacija naj bi pripomogla k izboljšavam v učni praksi in popestrila pouk.*

#### 1. Spol

- a) moški
- b) ženski

#### 2. Koliko časa že poučujete?

- a) do 5 let
- b) od 5 do 15 let
- c) od 15 do 25 let
- d) nad 25 let

#### 3. Kako pogosto se udeležujete strokovnega in pedagoškega izpopolnjevanja?

- a) pogosto
- b) redko
- c) nikoli

4. Menite, da je vodstvo šole (ravnatelj) naklonjeno vnašanju inovacij v pouk?
- zelo spodbujajo inovacije pri pouku
  - do njih so v nevtralnem mnenju
  - jih sploh ne odobravajo
5. Katere izmed naštetih inovacij največ uporabljate? **Obkrožite dva odgovora!**
- uporaba računalniške tehnike in ostale tehnologije
  - delo na terenu
  - delo v skupinah, v dvojicah (večja aktivnost učencev)
  - zanimive oblike preverjanja znanja (križanke, rebusi, kvizi ...)
  - uporaba učbenika pri uri (razlaga slik, tabel, grafikonov ...)
  - debatiranje in diskutiranje o določeni temi (kakšno je mnenje učencev, za ali proti ...)
  - izdelovanje plakatov, prosojnic in poročanje celemu razredu
  - nobene od naštetih
6. Katere od naštetih inovacij so po vašem mnenju najbolj učinkovite pri pouku geografije? **Obkrožite dva odgovora!**
- uporaba računalniške tehnike in ostale tehnologije
  - delo na terenu
  - delo v skupinah, v dvojicah (večja aktivnost učencev)
  - zanimive oblike preverjanja znanja (križanke, rebusi, kvizi ...)
  - uporaba učbenika pri uri (razlaga slik, tabel, grafikonov ...)
  - debatiranje in diskutiranje o določeni temi (kakšno je mnenje učencev, za ali proti ...)
  - izdelovanje plakatov, prosojnic in poročanje celemu razredu
  - nobene od naštetih
7. Menite, da se učne inovacije pri pouku geografije uporabljajo v zadostni meri?
- da
  - ne

8. Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili z ne, kateri so po vašem mnenju glavni razlogi za tako stanje? **Razvrstite po pomembnosti (1 – najbolj pomemben razlog, 8 – najmanj pomemben razlog)**

- obsežen učni načrt
- materialni pogoji (pomanjkljivo opremljena učilnica, preveliko število dijakov v oddelku ...)
- nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije dijakov
- dodatno delo za dijake
- nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije učitelja
- dodatno delo za učitelja
- težave z disciplino dijakov
- zunanje preverjanje znanja (matura)

9. Kako pogosto pri pouku geografije uporabljate inovacije?

- a) vsaj 1-krat na teden
- b) vsaj 1-krat na mesec
- c) nekajkrat v letu
- d) nikoli

10. Kakšno mnenje imate o uporabi inovacij pri pouku geografije? **Obkrožite odgovor ter ga utemeljite!**

- a) so vedno dobrodošle
- b) včasih so dobrodošle, včasih niso
- c) dobrodošle so samo v izjemnih priložnostih
- d) so izguba časa

Prosim, utemeljite svoj odgovor:

---

---

11. Menite, da imajo druge srednje in poklicne šole v Sloveniji boljše pogoje za uporabo inovacij pri pouku geografije? ***Svoj odgovor tudi obrazložite!***

a) DA, \_\_\_\_\_.

b) NE, \_\_\_\_\_.

12. Ali bi o inovacijah pri pouku geografije želeli povedati še kaj, pa vas nisem vprašala?

---

---

**Za odgovore se vam najlepše zahvaljujem!**

PRILOGA 3

**ANKETNI VPRAŠALNIK**

Sem Anja Turk, absolventka pedagogike in geografije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Opravljam diplomsko nalogo z naslovom Učne inovacije pri pouku geografije na slovenskih gimnazijah. Zato te vljudno prosim, da mi odgovoriš na spodnja vprašanja. Anketa je anonimna, rezultati pa bodo uporabljeni izključno za namene moje diplomske naloge.

Da bi lažje razumel/a pojem učne inovacije, ti pripisujem še njeno definicijo. *Učna inovacija je nekaj novega pri pouku. Nanaša se na način, kako učno snov pridobivamo, kakšne oblike dela pri tem uporabljamo in s kakšnimi pripomočki razpolagamo. Učna inovacija naj bi pripomogla k izboljšavam v učni praksi in popestrila pouk.*

1. Spol:           a) moški  
                      b) ženski

2. Starost: \_\_\_\_\_

3. Splošni učni uspeh v lanskem šolskem letu: 1 2 3 4 5

4. Ocena pri geografiji v lanskem šolskem letu: 1 2 3 4 5

5. Koliko te predmet geografije zanima?

- 1 - nič me ne zanima
- 2 - včasih me zanima, večinoma pa ne
- 3 - večkrat me zanima
- 4 - me zelo zanima



6. Katere od naštetih inovacij si ti pri pouku geografije najbolj želiš? **Obkroži dva odgovora!**

- a) uporaba računalniške tehnike in ostale tehnologije
- b) delo na terenu
- c) delo v skupinah, v dvojicah (večja aktivnost dijakov)
- d) zanimive oblike preverjanja znanja (križanke, rebusi, kvizi ...)
- e) uporaba učbenika pri uri (razlaga slik, tabel, grafikonov ...)
- f) debatiranje in diskutiranje o določeni temi (kakšno je tvoje mnenje, za ali proti ...)
- g) izdelovanje plakatov, prosojnic in poročanje celemu razredu
- h) nobene od naštetih

7. Od zgoraj naštetih izberi eno inovacijo, ki je po tvojem mnenju najbolj učinkovita, in jo izpiši : \_\_\_\_\_

8. Katere izmed naštetih inovacij tvoj učitelj geografije največ uporablja? **Obkroži dva odgovora!**

- a) uporaba računalniške tehnike in ostale tehnologije
- b) delo na terenu
- c) delo v skupinah, v dvojicah (večja aktivnost učencev)
- d) zanimive oblike preverjanja znanja (križanke, rebusi, kvizi ...)
- e) uporaba učbenika pri uri (razlaga slik, tabel, grafikonov ...)
- f) debatiranje in diskutiranje o določeni temi (kakšno je tvoje mnenje, za ali proti ...)
- g) izdelovanje plakatov, prosojnic in poročanje celemu razredu
- h) nobene od naštetih

9. Meniš, da se učne inovacije pri pouku geografije uporabljajo v zadostni meri?

- a) da
- b) ne

10. Če si na prejšnjo vprašanje odgovoril/a z ne, kateri je po tvojem mnenju glavni razlog za tako stanje? **Razvrsti po pomembnosti (1 – najbolj pomemben razlog, 8 – najmanj pomemben razlog)!**

- obsežen učni načrt
- materialni pogoji (pomanjkljivo opremljena učilnica, preveliko število dijakov v oddelku ...)
- nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije dijakov
- dodatno delo za dijake
- nezainteresiranost in pomanjkanje motivacije učitelja
- dodatno delo za učitelja
- težave z disciplino dijakov
- zunanje preverjanje znanja (matura)

11. Kako pogosto tvoj učitelj geografije pri pouku geografije uporablja inovacije?

- a) vsaj 1-krat na teden
- b) vsaj 1-krat na mesec
- c) nekajkrat v letu
- d) nikoli

12. Kakšno mnenje imaš o uporabi inovacij pri pouku geografije? **Obkroži odgovor ter ga utemelji!**

- a) so vedno dobrodošle
- b) včasih so dobrodošle, včasih niso
- c) dobrodošle so samo v izjemnih priložnostih
- d) so izguba časa

Prosim, utemelji svoj odgovor:

---

---

13 Ali bi o inovacijah pri pouku geografije želel/a povedati še kaj, pa te nisem vprašala?

---

---

**Za odgovore se ti najlepše zahvaljujem!**

## PRILOGA 4

### INTERVJU

Pojem učne inovacije je zelo širok. Da bi se poenotili, v izogib različnim tolmačenjem termina, navajam definicijo inovacije, ki naj jo profesorji uporabljajo pri odgovarjanju na vprašanja. Oprelitev pojma učne inovacije:

*Učna inovacija je uvajanje novosti v pouk, ki se nanaša predvsem na učne metode, učne oblike in učila. Učna inovacija naj bi pripomogla k izboljšavam v učni praksi in popestrila pouk.*

1. Spol:           a) moški  
                      b) ženski
  
2. Koliko časa že poučujete?
  
3. Ali se udeležujete strokovnega izpopolnjevanja? (V zvezi s čim? Kateri je bil vaš zadnji seminar? Kaj ste od njega odnesli? Ste ob njem kaj spoznali, uporabili v praksi? Ste se nanj prijavili zaradi lastnega zanimanja ali zaradi drugih dejavnikov?)
  
4. V čem vidite temeljni cilj pouka geografije? (Kakšno znanje naj bi pri tem dijak dosegel? Vas v veliki meri zanima končni cilj – matura?)
  
5. Kakšno mnenje imate o uporabi inovacij pri pouku geografije? (Jih podpirate ali ne, menite da so koristne, potrebne pri pouku, ali so boljše kot klasične metode in oblike dela ...)
  
6. Kako pogosto pri pouku geografije uporabljate inovacije? Če pogosto, zakaj in katere; če jih ne, zakaj ne? (Kakšni so argumenti da jih uporabljate ali ne uporabljate, kateri so pogoji za njihovo delovanje, ali so ti v gimnazijah izpolnjeni – je pri tem pomembna direktiva vodstva šole, se preveč ukvarjate z disciplino, ni vaše motiviranosti, ni motiviranosti s strani dijakov?)

7. Kateri so po vašem mnenju glavni pogoji, ki bi morali biti izpolnjeni, da bi se inovacije pri pouku geografije v slovenskih gimnazijah bolj uporabljale? (Menite, da sta glavna pogoja za to opremljenost učilnice in manj natrpan učni načrt? Je pri tem pomembna tudi motiviranost in strokovna usposobljenost profesorja? So tu še drugi vzroki?)
8. Menite, da imajo druge srednje in poklicne šole v Sloveniji boljše pogoje za uporabo inovacij pri pouku geografije? Zakaj?
9. Katere inovacije so po vašem mnenju pri pouku geografije najpogostejše in katere najuporabnejše – (delo na terenu, uporaba računalniške tehnologije, delo v skupinah, dvojicah, zanimive oblike preverjanja znanja, uporaba učbenika in ostale literature...)? So razlike med tema dvema opredelitvama? Zakaj tako?
10. Če uvajate inovacijo v pouk, v katerih fazah poteka vaše vključevanje? (Se najprej inovacije sploh zaveste in se odločite za sprejemanje, jo uvajate in nato utrjujete, da postane nekaj normalnega? Je pri tem pomemben tudi rezultat v praksi?)
11. Je za uporabo inovacije pri pouku »kriv« pritisk od zgoraj, torej vam inovacije posreduje ravnatelj in vodstvo šole, ali se za inovacijo odločite sami, zaradi vaše želje po eksperimentiranju in iskanju novega, boljšega, bolj zanimivega poučevanja?
12. Naštejte nekaj motivov, dejavnikov, ki pogojujejo vašo potrebo po uvajanju novosti pri pouku geografije (razvoj znanosti, tehnike, tehnologije, uporaba drugačnih oblik in metod dela, razvijanje mišljenja, poznavanje psiholoških dejavnikov ...).