

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**Tjaša Kraševc  
Maja Čelešnik**

**Pomen povratne informacije med študenti v visokem šolstvu v Sloveniji**

**Magistrsko delo**

**Ljubljana, 2013**

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**Tjaša Kraševc**  
**Maja Čelešnik**

**Mentorica:izr. prof. dr. Dana Mesner Andolšek**  
**Somentorica: doc. dr. Alojzija Židan**

**Pomen povratne informacije med študenti v visokem šolstvu v Sloveniji**

**Magistrsko delo**

**Ljubljana, 2013**

## **Zahvala**

*Posebno se zahvaljujema mentorici prof. dr. Dani Mesner Andolšek za vso spodbudo, pomoč in usmeritev, predvsem pa za njeno predanost, ki sva jo deležni že od začetka našega sodelovanja, s čimer nama je omogočila uspešen zaključek magistrskega dela in študija.*

*Prav tako bi se radi zahvalili somentorici prof. dr. Alojziji Židan za vso strokovno pomoč in napotke pri izdelavi magistrskega dela.*

*Iskrena hvala gre Mihi Vogelniku za vso pomoč pri statistični analizi, brez tebe najina analiza ne bi bila tako dovršena. Hvala.*

*Ne nazadnje se bi radi zahvalili vsem študentom in predavateljem, ki so se odzvali na najino vabilo k izpolnjevanju anonimnih anket in tako ključno prispevali k uspehu najine raziskave, še posebno pa Metki Mencin Čeplak, Aljoši Bavcu, Mojci Indihar Štemberger in Nedjeljki Žagar.*

*Na koncu se zahvaljujema še vsem ostalim, ki so na kakršenkoli način pripomogli pri nastajanju in izdelavi magistrskega dela.*

*Tjaša in Maja*



*Moji najbližji! Hvala. Hvala za vso vašo podporo, za vse dni, ki mi jih polepšate in za vse dobro, kar prinašate v moje življenje. Hvala mami, hvala Gašper, hvala ata, predvsem pa hvala tebi Vid. Majči, bili sva najboljši tim!*

*Tjaša*



*Hvala vam, moja družina, za vso podporo, prijazne besede in veselje, ki ga prinašate v moj vsakdan. Mami, ati, Nina, Timi, Blaž, Jona, Matevž, Milena, Marko, Boštjan, Tačka z vami je vse lepše. Tjaška, bravo midve! :)*

*Maja*

## **Pomen povratne informacije med študenti v visokem šolstvu v Sloveniji**

Magistrsko delo preučuje pomen povratne informacije med študenti v visokem šolstvu v Sloveniji ter to primerja s pomenom, ki ga povratna informacija predstavlja za predavatelje na univerzah v Sloveniji. Osrednja kvantitativna metoda raziskovanja je anketa izvedena med študenti in predavatelji v visokem šolstvu, dopolnjena s kvalitativno metodo raziskovanja, intervjuji s predavatelji. Avtorici ugotavljata, da tako študentje kot predavatelji povratni informaciji pripisujejo velik pomen. Vendar splošno gledano študentje redko podajajo povratno informacijo, kljub temu, da jo predavatelji pogosto spodbujajo. Rezultati kažejo, da povratno informacijo predavatelji družboslovnih fakultet spodbujajo pogosteje. Zanimivo ugotovitev predstavlja nizka želja študentov po prejemanju povratne informacije kljub temu, da prejeti povratni informaciji pripisujejo velik pomen ter da študentje z visoko željo po prejemanju povratne informacije, le-te ne podajajo pogosteje. Velik pomen pri podajanju povratne informacije študentje pripisujejo tudi anonimnosti, podobno so potrjevali tudi nekateri predavatelji v intervjujih. Kot pomembno ugotovitev avtorici poudarjata tudi vpliv odzivnosti enega študenta med predavanji na odzivnost ostalih v skupini, kar potrjuje tudi kvalitativna analiza. Avtorici priznavata določene omejitve raziskave, ki bi jih v prihodnosti lahko izboljšali, vseeno pa ponujata zametke predlogov za izboljšave, ki bi lahko privedle k kvalitetnejšemu in uspešnejšemu študiju.

**Ključne besede:** *povratna informacija, Univerza v Sloveniji, anonimnost, visoko šolstvo, družboslovje/naravoslovje.*

## **Importance of the feedback among students in higher education in Slovenia**

Master's thesis examines the importance of feedback among students in higher education in Slovenia and compares it with the importance that feedback presents for lecturers at universities in Slovenia. The main quantitative methods of research are surveys carried out among students and lecturers in higher education, supplemented by a qualitative research method, interviews with lecturers. The authors find that both students and lecturers give great importance to feedback. However, students rarely provide feedback, despite the fact that lecturers often encourage them. The results show that social sciences' lecturers encourage feedback more often than natural sciences' lecturers. An interesting finding is students' low desire for receiving feedback, although they attach great importance to received feedback. Interesting is also the fact that students with a high desire to receive feedback do not give feedback to lecturers more often than others. It has been identified that anonymity has great importance for students when giving feedback, confirmed also by some interviewees. Authors also emphasized the impact of one student response during lectures on the responsiveness of others in the group, which is also confirmed by qualitative analysis. The authors acknowledge certain limitations of the research, which could be improved in the future, however, offering some proposals for improvements, which could lead to higher quality and more successful version of higher education.

**Keywords:** *feedback, University of Slovenia, anonymity, higher education, social science/natural science.*

## KAZALO VSEBINE

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Uvod.....                                                        | 11 |
| 1    Učni proces.....                                            | 14 |
| 1.1    Sprejemanje in dojetanje .....                            | 15 |
| 1.2    Vloga vzgojo-izobraževalnega sistema .....                | 19 |
| 1.3    Učni proces v izobraževalnem sistemu .....                | 20 |
| 1.4    Visoko šolstvo – delitev znotraj sistema .....            | 22 |
| 2    Prenos znanja.....                                          | 25 |
| 2.1    Sporočevalec.....                                         | 27 |
| 2.2    Prejemnik.....                                            | 31 |
| 2.3    Notranji dejavniki .....                                  | 32 |
| 2.4    Zunanji dejavniki .....                                   | 34 |
| 3    Komunikacija .....                                          | 35 |
| 3.1    Komunikacijski proces .....                               | 35 |
| 3.2    Komunikacijski modeli.....                                | 38 |
| 3.3    Medosebna komunikacija .....                              | 40 |
| 3.4    Neverbalna komunikacija .....                             | 43 |
| 3.5    Organizacijsko komunikacijski vzorci .....                | 45 |
| 4    Povratna informacija .....                                  | 47 |
| 4.1    Definiranje povratne informacije.....                     | 47 |
| 4.1.1    Učinkovita povratna informacija.....                    | 49 |
| 4.2    Pomen povratne informacije v izobraževalnem sistemu ..... | 52 |
| 4.3    Neverbalna povratna informacija .....                     | 66 |
| 4.4    Anonimna povratna informacija .....                       | 67 |
| 5    Dobre prakse .....                                          | 69 |
| 5.1    Dobra praksa I .....                                      | 69 |
| 5.2    Dobra praksa II .....                                     | 70 |

|       |                                                                  |     |
|-------|------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3   | Dobra praksa III.....                                            | 73  |
| 6     | Razvoj in utemeljitev hipotez.....                               | 74  |
| 6.1   | Hipoteza I .....                                                 | 74  |
| 6.2   | Hipoteza II .....                                                | 75  |
| 6.3   | Hipoteza III.....                                                | 78  |
| 6.4   | Hipoteza IV.....                                                 | 79  |
| 7     | Raziskava .....                                                  | 81  |
| 7.1   | Namen in cilji raziskave .....                                   | 81  |
| 7.2   | Metodologija in vzorec .....                                     | 81  |
| 7.3   | Predstavitev temeljne raziskave – eksperiment .....              | 83  |
| 7.4   | Anketa za študente.....                                          | 85  |
| 7.4.1 | Sestava in struktura .....                                       | 85  |
| 7.4.2 | Analiza .....                                                    | 86  |
| 7.5   | Anketa za predavatelje.....                                      | 100 |
| 7.5.1 | Sestava in struktura .....                                       | 100 |
| 7.5.2 | Analiza .....                                                    | 101 |
| 7.6   | Primerjava rezultatov obeh anket .....                           | 107 |
| 7.7   | Intervju.....                                                    | 116 |
| 7.7.1 | Sestava in struktura .....                                       | 116 |
| 7.7.2 | Primerjava intervjujev .....                                     | 117 |
| 8     | Ugotovitve .....                                                 | 126 |
| 8.1   | Predlogi za izboljšavo.....                                      | 133 |
|       | Zaključek .....                                                  | 137 |
|       | Literatura .....                                                 | 139 |
|       | Priloge .....                                                    | 149 |
|       | Priloga A: Anketa za študente na univerzah v Sloveniji .....     | 149 |
|       | Priloga B: Anketa za predavatelje na univerzah v Sloveniji ..... | 153 |

|                                                                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Priloga C: Intervjuji s predavatelji/-icami družboslovne smeri .....                                                                                           | 155 |
| Priloga C.1: Družboslovni predavatelj/-ica 1 .....                                                                                                             | 155 |
| Priloga C.2: Družboslovni predavatelj/-ica 2 .....                                                                                                             | 156 |
| Priloga C.3: Družboslovni predavatelj/-ica 3 .....                                                                                                             | 158 |
| Priloga Č: Intervjuji v s predavatelji/-icami naravoslovne smeri.....                                                                                          | 161 |
| Priloga Č.1: Naravoslovni predavatelj/-ica 1 .....                                                                                                             | 161 |
| Priloga Č.2: Naravoslovni predavatelj/-ica 2 .....                                                                                                             | 164 |
| Priloga Č.3: Naravoslovni predavatelj/-ica 3 .....                                                                                                             | 166 |
| Priloga D: Pomen povratne informacije v povezavi z vplivom fakultete .....                                                                                     | 168 |
| Priloga E: Skladnost razumevanja pomena povratne informacije in izražanja le-te v<br>povezavi z vplivom spola .....                                            | 169 |
| Priloga F: Skladnost odgovora o pogostosti podajanja povratne informacije glede na vrsto<br>fakultete .....                                                    | 169 |
| Priloga G: Skladnost pomembnosti podajanja povratne informacije s strani študenta<br>predavatelju in pogostosti podajanja le-te med enournim predavanjem ..... | 169 |
| Priloga H: Vpliv situacije na učni uspeh v povezavi s spolom .....                                                                                             | 170 |
| Priloga H.1: Med predavanjem, ko študent/-ka kaj vpraša, komentira .....                                                                                       | 170 |
| Priloga H.2: Po obiskanem predavanju, po zaključku predavanja .....                                                                                            | 170 |
| Priloga H.3: Čas med zaključenimi predavanji in pred udeležbo na izpitu (na govorilnih<br>urah) .....                                                          | 170 |
| Priloga H.4: Po neuspešno opravljenem izpitu .....                                                                                                             | 171 |
| Priloga I: Vpliv situacije na učni uspeh v povezavi z vrsto fakultete .....                                                                                    | 171 |
| Priloga I.1: Med predavanjem, ko študent/-ka kaj vpraša, komentira.....                                                                                        | 171 |
| Priloga I.2: Po obiskanem predavanju, po zaključku predavanja .....                                                                                            | 171 |
| Priloga I.3: Čas med zaključenimi predavanji in pred udeležbo na izpitu (na govorilnih<br>urah) .....                                                          | 172 |
| Priloga I.4: Po neuspešno opravljenem izpitu .....                                                                                                             | 172 |
| Priloga J: Vpliv fakultete na pričakovanje študentov o spodbudah predavateljev.....                                                                            | 172 |

|                                                                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Priloga K: Povezava med pogostostjo podajanja povratne informacije in spodbudo predavateljev k podajanju povratne informacije .....                                                                      | 173 |
| Priloga L: Povezanost vrste fakultete z razumevanjem podajanja neverbalne povratne informacije .....                                                                                                     | 173 |
| Priloga M: Povezanost vrste fakultete s podajanje neverbalne povratne informacije.....                                                                                                                   | 173 |
| Priloga N: Povezava vrste fakultete s trditvijo, da pogosto podajanje povratne informacije moti proces predavanja.....                                                                                   | 174 |
| Priloga O: Povezava spola s trditvijo, da pogosto podajanje povratne informacije moti proces predavanja .....                                                                                            | 174 |
| Priloga P: Primerjava vpliva anonimnosti po spolu .....                                                                                                                                                  | 174 |
| Priloga R: Primerjava vpliva anonimnosti po fakulteti .....                                                                                                                                              | 175 |
| Priloga S: Vpliv spremenljivk na željo po prejemanju povratne informacije .....                                                                                                                          | 175 |
| Priloga S.1: Vpliv spola .....                                                                                                                                                                           | 175 |
| Priloga S.2: Vpliv vrste fakultete .....                                                                                                                                                                 | 175 |
| Priloga S.3: Vpliv letnika študija .....                                                                                                                                                                 | 176 |
| Priloga S.4: Vpliv vrste študija .....                                                                                                                                                                   | 176 |
| Priloga Š: Izpis iz factorske analize .....                                                                                                                                                              | 176 |
| Priloga T: Povezanost želje po prejemanju povratne informacije s pogostostjo podajanja le-te .....                                                                                                       | 178 |
| Priloga U: Hi-kvadrat test – pomembnost podajanja povratne informacije s strani študentov za predavatelja v povezavi s predavateljevo spodbudo k podajanju povratne informacije glede na fakulteto ..... | 178 |
| Priloga V: Primerjava odgovorov glede podajanja verbalne povratne informacije .....                                                                                                                      | 179 |
| Priloga V.1: Primerjava med odgovori študentov in predavateljev .....                                                                                                                                    | 179 |
| Priloga V.2: Graf primerjave odgovorov po spolu in skupaj .....                                                                                                                                          | 179 |
| Priloga V.3: Graf primerjave odgovorov po fakulteti in skupaj.....                                                                                                                                       | 179 |
| Priloga Z: Primerjava odgovorov glede podajanja neverbalne povratne informacije.....                                                                                                                     | 180 |
| Priloga Z.1: Primerjava med odgovori študentov in predavateljev.....                                                                                                                                     | 180 |
| Priloga Z.2: Primerjava med odgovori študentov in predavateljev po spolu .....                                                                                                                           | 180 |



|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Priloga Z.3: Primerjava med odgovori študentov in predavateljev po fakulteti ..... | 180 |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## KAZALO SLIK

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Slika 1.1: Dojemanje učnih okoliščin .....                                        | 17 |
| Slika 1.2: Načini sporočanja informacij v izobraževalnem procesu .....            | 18 |
| Slika 1.3: Načini sprejemanja informacij in pomnjenja .....                       | 19 |
| Slika 1.4: Izobraževalni sistem, njegovi podsistemi in okolje .....               | 20 |
| Slika 1.5: Dejavniki in stopnje izobraževalnega procesa .....                     | 21 |
| Slika 2.1: Ponazoritev kratkoročnega in dolgoročnega spomina .....                | 33 |
| Slika 3.1: Zaznavni model komunikacije .....                                      | 36 |
| Slika 3.2: Linearni komunikacijski model .....                                    | 39 |
| Slika 3.3: Menjalni komunikacijski model .....                                    | 39 |
| Slika 3.4: Kontekstualni model komunikacije .....                                 | 40 |
| Slika 3.5: Model grozda .....                                                     | 46 |
| Slika 4.1: Model povratne informacije za izboljšanje učenja .....                 | 53 |
| Slika 4.2: Funkcije povratne informacije .....                                    | 62 |
| Slika 4.3: Območje povratne informacije.....                                      | 64 |
| Slika 5.1: Proces povratne informacije preko vprašalnikov na Business School..... | 72 |

## KAZALO GRAFOV

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Graf 7.1: Kaj zate pomeni povratna informacija? .....                                                                                                     | 87  |
| Graf 7.2: V kakšni obliki izraziš povratno informacijo na predavanjih? .....                                                                              | 88  |
| Graf 7.3: Vpliv situacije v povezavi s povratno informacijo na učni uspeh .....                                                                           | 92  |
| Graf 7.4: Ali se strinjaš s trditvijo, ki jo lahko zasledimo v literaturi, da lahko povratno informacijo študent/-ka predavatelju poda le verbalno? ..... | 95  |
| Graf 7.5: Želja po prejemanju povratne informacije.....                                                                                                   | 98  |
| Graf 7.6: Graf s povprečnimi vrednostmi odgovorov po vprašanjih znotraj 15. vprašanja .....                                                               | 99  |
| Graf 7.7: Spodbuda k podajanju povratne informacije glede na vrsto fakultete.....                                                                         | 103 |
| Graf 7.8: Vpliv predavateljeve povratne informacije v dani situaciji na učni uspeh študenta.....                                                          | 105 |
| Graf 7.9: Primerjava odgovorov glede pomena povratne informacije s strani študenta .....                                                                  | 107 |
| Graf 7.10: Primerjava odgovorov o količini podanih povratnih informacij med enournim predavanjem .....                                                    | 109 |

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Graf 7.11: Primerjava odgovorov študentov in predavateljev o pogostosti spodbujanja študentov k podajanju povratne informacije ..... | 110 |
| Graf 7.12: Primerjava odgovorov študentk in predavateljic – verbalna povratna informacija .....                                      | 113 |
| Graf 7.13: Primerjava odgovorov anketirancev z naravoslovnih fakultet – verbalna povratna informacija .....                          | 114 |

## KAZALO TABEL

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1.1: Razdelitev opravi leve in desne hemisfere .....                                                                                              | 16  |
| Tabela 3.1: Pet komunikacijskih stilov .....                                                                                                             | 42  |
| Tabela 4.1: Osem načinov kako se študent lahko odzove na povratno informacijo (PI) .....                                                                 | 56  |
| Tabela 4.2: Vzorec postavk s skale želene povratne informacije.....                                                                                      | 61  |
| Tabela 5.1: Ugodnosti povezane z Enominutnim listom .....                                                                                                | 70  |
| Tabela 7.1: Hi kvadrat test – Skladnost odgovorov o povratni informaciji .....                                                                           | 89  |
| Tabela 7.2: Hi kvadrat test – Skladnost odgovorov o povratni informaciji po fakulteti.....                                                               | 90  |
| Tabela 7.3: Hi kvadrat test – povezanost pomembnosti povratne informacije s pogostostjo podajanja povratne informacije .....                             | 91  |
| Tabela 7.4: Primerjava vpliva anonimnosti.....                                                                                                           | 97  |
| Tabela 7.5: Hi kvadrat test – Vpliv anonimnosti na podajanje povratne informacije.....                                                                   | 97  |
| Tabela 7.6: Hi kvadrat test – spodbujanje študentov k podajanju povratne informacije po vrsti fakultete .....                                            | 104 |
| Tabela 7.7: Primerjava podatkov med pomembnostjo povratne informacije s strani študentov in spodbujanje le-te .....                                      | 106 |
| Tabela 7.8: Hi kvadrat test – povezava pomembnosti povratne informacije s strani študenta s spodbujanjem študenta k podajanju povratne informacije ..... | 107 |
| Tabela 7.9: Hi kvadrat test – primerjava odgovorov glede pomena povratne informacije s strani študenta.....                                              | 108 |
| Tabela 7.10: Hi kvadrat test – primerjava odgovorov o količini podanih povratnih informacij med enournim predavanjem .....                               | 109 |
| Tabela 7.11: Hi kvadrat test – odgovori študentov in predavateljev o pogostosti spodbujanja študentov k podajanju povratne informacije .....             | 110 |
| Tabela 7.12: Primerjava odgovorov predavateljev in študentov glede vpliva situacije na učni uspeh.....                                                   | 111 |

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 7.13: Hi-kvadrat test – primerjava odgovorov študentov in predavateljev po spolu<br>glede verbalne povratne informacije .....     | 113 |
| Tabela 7.14: Hi-kvadrat test – primerjava odgovorov študentov in predavateljev po fakulteti<br>glede verbalne povratne informacije ..... | 114 |
| Tabela 7.15: Primerjava kodiranih odgovorov predavateljev/-ic intervjuvancev/-ank.....                                                   | 118 |
| Tabela 7.16: Primerjava opisnih odgovorov predavateljev/-ic intervjuvancev/-ank .....                                                    | 119 |
| Tabela 7.17: Povzetki odgovorov intervjuvancev/-k .....                                                                                  | 121 |

## Uvod

Kvalitetna in pravočasna povratna informacija je ključni element znotraj procesa ocenjevanja dela posameznika in nadaljnjih napotkov za izboljšanje posameznikovega dela. Izsledki, ki sva jih pridobili v diplomskem delu so pokazali, da mnogi razumejo povratno informacijo na različne, tudi, sodeč po teoriji, nepravilne načine, zato sva se odločili, da omenjeno tematiko z magistrskim delom še poglobiva.

Najino osnovno raziskovalno vprašanje je *Kakšen pomen predstavlja povratna informacija v prvi vrsti za študente kot tudi za predavatelje na univerzah v Sloveniji*. S pojmom pomen povratne informacije sva zajeli razumevanje povratne informacije, načine podajanja povratne informacije, kakšno vrednost študentje in predavatelji pripisujejo takšni informaciji in ali anonimnost vpliva na to aktivnost. Ena pomembnejših spremenljivk, ki jo bova vključili je tudi spremenljivka fakulteta oz. delitev na naravoslovje in družboslovje. Na podlagi tega sva oblikovali sledeče štiri hipoteze, ki jih želiva z najinim delom preveriti:

*H<sub>1</sub>: Večja želja študenta po prejemanju povratne informacije sovpada s pogostejšim podajanjem povratne informacije predavatelju.*

Prvo hipotezo sva oblikovali na podlagi najinega predvidevanja, saj v teoriji, ki se v veliki meri bolj ukvarja z vprašanji kako spodbuditi študente, ni bilo moč najti odgovora na vprašanje, ali obstaja povezava med tem v kolikšni meri si študentje želijo prejeti povratno informacijo in v kolikšni meri jo med predavanji tudi podajajo. Hipotezo bova preverili tudi s pomočjo ankete iz sekundarnega vira.

*H<sub>2</sub>: Podajanje povratne informacije enega študenta/-ke med predavanjem spodbudi odzivnost drugih študentov v skupini.*

Pozornost raziskovanja bova pri drugi hipotezi usmerili predvsem v raziskovanje sodelovanja študentov/učencev v predavalnicah. Zanima naju, ali lahko študent, ki je na predavanju aktiven, odziven, vključen spodbudi preostale študente v isti skupini k odzivnosti oz. vključitvi v komunikacijo.

*H<sub>3</sub>: Predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet.*

Najina predpostavka je, da družboslovni predavatelji bolj spodbujajo k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet. Predpostavko, da družboslovni predavatelji bolj spodbujajo k podajanju povratne informacije povezujeva predvsem z mišljenjem, da so teme poučevanja družboslovnih fakultet pogosteje vključene oz. deležne verbalne razprave, zato ti predavatelji bolj spodbujajo verbalno razpravo in izražanje mnenj, medtem ko so na naravoslovnih fakultetah njihovi predavatelji in študentje bolj usmerjeni k raziskovanju dejstev in opravljanju poskusov, prostora za razpravo pa je s tem na tem področju manj.

*H<sub>4</sub>: Študentje družboslovnih fakultet pogosteje podajajo povratno informacijo kot študentje naravoslovnih fakultet.*

S četrto hipotezo želiva preveriti, ali obstajajo razlike pri pogostosti podajanja povratne informacije med študenti družboslovnih in naravoslovnih fakultet. Pri oblikovanju te hipoteze sva izhajali predvsem iz najinega stališča, predstavljenega v tretji hipotezi. Meniva, da spodbude predavateljev k podajanju povratne informacije dejansko vplivajo na odzivnost študenta in s tem pogostost študentovega podajanja povratne informacije.

Na podlagi najinega osnovnega raziskovalnega vprašanja in oblikovanih hipotez sva najino magistrsko delo zastavili tako, da se bova v teoretičnem delu osredotočili predvsem na raziskovanje in predstavitev teorije s področja učnega procesa, prenosa znanja in komunikacije, ki predstavljajo okolje v katerem se oblikuje, nastaja, podaja, prejema in interpretira povratna informacija. Zatem bova celovito predstavili tudi najin osrednji element raziskovanja, t.j. povratna informacija. Teoretični del bova zaključili še s primeri dobrih praks uporabe povratne informacije v sistemu izobraževanja in z razvojem in utemeljitvijo hipotez.

Na podlagi teoretičnega dela, bova empirični del magistrske naloge namenili pridobivanju novih ugotovitev iz raziskovanega področja, preverjanju hipotez in primerjavi rezultatov z že pridobljenimi rezultati v diplomskem delu (kjer je bil poudarek na v eksperimentalnih pogojih preučenem konkretnem primeru dobre prakse, t.j. anonimna elektronska takojšnja povratna informacija). Raziskavo bova pričeli z anketo namenjeno študentom na univerzah v Sloveniji, nadaljevali z anketo namenjeno predavateljem na univerzah v Sloveniji, zaključili pa z intervjuji s predavatelji družboslovnih in naravoslovnih fakultet.

Na koncu bova rezultate, do katerih bova prišli s pomočjo zgoraj omenjenih raziskovalnih metod, podrobneje predstavili, najpomembnejše strnili v poglavju ugotovitve in raziskovalni del najine naloge sklenili s predlogi za nadaljnje izboljšave.

Cilj magistrskega dela je preveriti kako povratno informacijo razumejo študentje, ali obstajajo neskladja pri uporabi in razumevanju povratne informacije med študenti in predavatelji, ali se pojavljajo razlikovanja med družboslovnimi in naravoslovnimi študenti ter predavatelji in ne nazadnje, morda najpomembnejše, ponuditi možnost razprave, kako bi lahko proces podajanja in prejemanja povratne informacije v visokem šolstvu še izboljšali ter s tem doprinesli h še bolj kvalitetnemu študiju.

## 1 Učni proces

Velik del učnega procesa predstavlja učenje, aktivnost, ki poteka skozi vsa življenjska obdobja. Človek prične z učenjem že zgodaj v otroštvu, nadaljuje v sistemu rednega izobraževanja in ko zaključi, se učenje še vedno nadaljuje. Posameznik novo znanje potrebuje ves čas, le-tega zahtevajo spremembe in okoliščine v njegovem življenju kot denimo družina, kariera, delovno mesto ipd. (Možina 2009, 474–475). Učenje je proces, ki poteka vse življenje in je kot pravita Borger in Seaborne (v Možina 2009, 474) rezultat izkustva. Učenje lahko najbolj obširno opredelimo kot dejavnost, s katero posameznik spreminja samega sebe, naj si bo nenamerno ali namerno (Možina 2009, 475).

Pri tem se moramo zavedati, da ima socialna psihologija velik (neizkoriščen) potencial vpliva, ki predavateljem omogoča razumevanje in upravljanje določenih socialnih vidikov v razredu. Odnosi so vselej prisotni v procesu učenja in kot posledica imajo ti principi lahko številne in dolgoročne ugodnosti tako za predavatelje kot za študente (Gehlbach 2007, 350–360). Rot (1968, 196) pravi, da poznamo več načinov učenja, pri čemer so vsi tisti načini o katerih govori tudi del psihologije učenja, t.j. učenje na podlagi pogojnih refleksov, učenje na načelu poskusov in uspehov ter učenje s spoznavanjem, hkrati tudi pot razvoja in oblikovanja osebnosti. Več o tematiki razvoja osebnosti sledi v podpoglavju sprejemanje in dojemanje.

Senge (1990, 51) tako opredeli osem osnovnih vrst učenja:

1. Besedno ali verbalno učenje; učenje raznih besedil, besednih zvez.
2. Učenje razlikovanja; razlikovanje med predmeti in pojavi.
3. Učenje pravil; tudi načel in drugih zakonitosti.
4. Učenje kot reševanje problemov; samostojno povezovanje predhodno naučenih znanj.
5. Učenje pojmov; kot kategorij predmetov, pojavov in odnosov z določenimi skupnimi značilnostmi.
6. Psihomotorično učenje; učenje spretnosti, ki imajo običajno koristno funkcijo.
7. Klasično pogojevanje; poteka na podlagi asociativnih zvez, ko večkrat ponovljena povezava dražljajev povzroči, da tudi nevtralni dražljaj izzove reakcijo.
8. Operativno pogojevanje; poteka na podlagi okrepitve, ko dejanja, ki jim sledi stanje, ki ga posameznik želi doseči, postopoma izstopijo in se utrdijo.

Za potrebe najine raziskave se bova na tej točki osredotočili le na obravnavo besednega ali verbalnega učenja, to so jezikovne informacije, ki predstavljajo segment informiranja pri pouku. Informacije lahko razumemo na različne načine, pomembno je le s katerega vidika jih opazujemo. Poznamo statistično teorijo informacij, pragmatično razumevanje informacij, funkcionalistično pojmovanje informacij. Naju pa bo najbolj zanimala kibernetična teorija informacij. Kibernetiko naj bi prvenstveno zanimal prenos informacij med posameznimi elementi sistema, pri katerem eden od sistemov pošlje informacijo (oddajnik), drugi pa jo po ustreznih kanalih sprejme (prejemnik) (Židan 1990, 365–368).

Naj izpostaviva, da nekateri avtorji ne razlikujejo med terminom informacija in sporočilo, temveč jih večkrat tudi istovetijo. Sami bova v nadaljevanju uporabljali izvorni termin posameznega avtorja, vseeno pa za jasnost pomena obeh terminov pripisujeva Wahlovo razlago (v Židan 1990, 369): »da so informacije le tisti deli sporočila, ki imajo za sprejemnika vrednost novosti, ki mu omogoča, da lahko bolj naredi naloge«.

Na pedagoškem področju poteka tako kompleksen vzgojno-izobraževalni proces, pri katerem oddajnik (učitelj) pošilja informacije, prejemnik pa jih po določenem kanalu in procesu sprejema (učenec)<sup>1</sup>. Vseeno se moramo zavedati, da idealnega prenosnega kanala ni, temveč je vsak prenos povezan z določenimi izgubami, zato pravimo, da je prenos le bolj ali manj uspešen (Židan 1990, 370; 372).

O tem kakšno je sprejemanje in dojemanje posameznika in informacij ter kakšna je vloga vzgojno-izobraževalnih procesov pa več v nadaljevanju.

### **1.1 Sprejemanje in dojemanje**

Sprejemanje in dojemanje se prične bodisi preko videnja z očesom, bodisi preko slušnega kanala, bodisi preko tipa. Informacijo prenesemo v možgane, kjer se samo dekodiranje informacij prične (Townsend 1998, 50). Temu sledi moč možganov. Človeški možgani so sestavljeni iz dveh hemisfer (polovic), pri čemer vsaka služi zbiranju informacij na svoj način (glej Tabela 1.1).

---

<sup>1</sup> Skozi celotno besedilo zaradi preglednosti uporablja izraza učitelj (ki nadomešča druge izraze kot so profesor, predavatelj ipd.) in učenec (ki nadomešča izraze kot so učeči, študent ipd.) v kontekstu izobraževanja, razen kadar gre za direktno navedbo drugega avtorja.



Leva hemisfera skrbi za analiziranje, kjer se vršijo miselni procesi, ki so osnovani na logiki, zaporedju, linearnosti. Leva hemisfera skrbi za govor in je razumsko analitična (Marentič Požarnik in drugi 1995, 172), medtem ko je desna hemisfera usmerjena bolj neverbalno, vizualno in intuitivno. Ko obe hemisferi delujeta harmonično, lahko iz spomina prikličemo največ informacij in dosežemo maksimum učenja. Takrat se naše zmožnosti in sposobnosti učenja močno povečajo (Townsend 1998, 80).

**Tabela 1.1: Razdelitev opravil leve in desne hemisfere**

| Leva hemisfera     | Desna hemisfera           |
|--------------------|---------------------------|
| logično/analitično | integralno/holistično     |
| resnično/logično   | lik/celotna slika/koncept |
| učenje podrobnosti | slike, glasba, sekvence   |
| besede             | ritem                     |
| števila            | prostorsko zavedanje      |
| zaporedje          | domišljija                |
| linearnost         | sanjarjenje               |
| analiza            | barve                     |

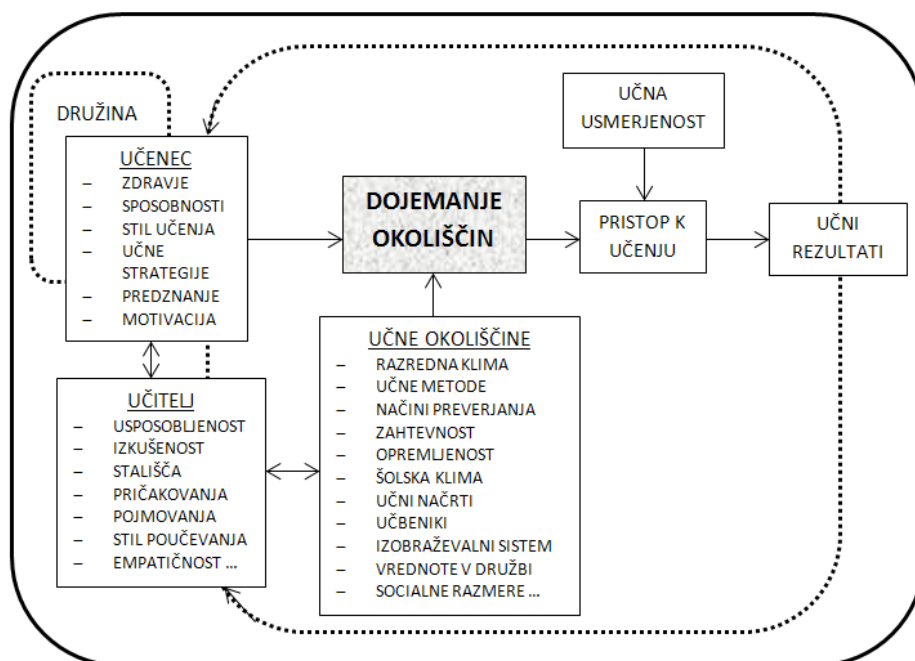
**Vir: Russell (1986, 22).**

Kljub vsem pa se moramo zavedati, da delitev na dve hemisferi ni tako preprosta. Peklajeva trdi, da moramo gledati na možgane kot na celoto, saj obe hemisferi sodelujeta pri več aktivnostih in imata hkrati skupen potencial za veliko funkcij, pri nekaterih drugih funkcijah pa prevzame kontrolo ena od obeh hemisfer (Marentič Požarnik in drugi 1995, 172).

Jereb (1998, 10) pravi, da na razvoj osebnosti in posledično na način sprejemanja ter dojemanja znanja vplivajo številni dejavniki kot so dednost in prirojenost, okolje, dejavnost in aktivnost, vzgoja in izobraževanje ter ne nazadnje sposobnost učenja. Dednost oziroma prirojenost nam postavi neke dedne zasnove razvoja, slednje pa je potrebno izkoristiti kot možnost razvoja, ki ga posameznik lahko doseže. Rot (1968, 196) temu doda, da je dednost odločilni faktor razvoja osebnosti. Kot nadaljuje Jereb (1998, 10–15) je drugi dejavnik vpliva okolje, pri katerem se bistveno vprašanje glasi, kakšen vpliv ima okolje na posameznika. Izkušnje so pokazale, da ima okolje, ki mu človek pripada, velik vpliv na posameznika,

slednjemu ne bi pomagala še taka naravna dovzetnost za učenje, če posameznik ne bi živel v okolju, ki bi mu omogočalo njegov razvoj. Tretji dejavnik vpliva je dejavnost in aktivnost. Temeljnega pomena pri sprejemanju in dojemanju je tudi odgovor na vprašanje koliko si je posameznik sposoben pomagati sam. Posameznik se namreč ne more razvijati brez lastnih dejavnosti in aktivnosti, usmerjenih v spoznavanje, obvladovanje in spreminjanje okolja in sebe. Četrty dejavnik je vzgoja in izobraževanje, brez katerega človek ne bi mogel spoznati in uresničiti možnosti svojega razvoja. Ravno ta proces omogoči posamezniku, da spozna svoje potrebe, se jih zave in jih poskuša tudi zadovoljiti. Pomembnost vpliva šole omeni tudi Rot (1968, 215), ki pravi, da je le-ta izredno pomemben faktor razvoja osebnosti, saj vstop v šolo za otroka pomeni vstop v novo okolje z novimi zahtevami in novimi razmerji. Proces intelektualnega, emocionalnega še posebej pa socialnega razvoja tako intenzivno poteka v procesu izobraževanja. Zadnji dejavnik, ki ga omenja Jereb (1998, 15), je sposobnost učenja. Splošno veljavnega odgovora na vprašanje kaj je učenje ni, saj znanost še ni uspela v celoti razkriti zakonitosti človekovih učnih in miselnih procesov, vseeno pa se zavedamo, da učenje kot tako obstaja in da ima v povezavi s sprejemanjem in dojemanjem pomembno vlogo.

**Slika 1.1: Dojemanje učnih okoliščin**

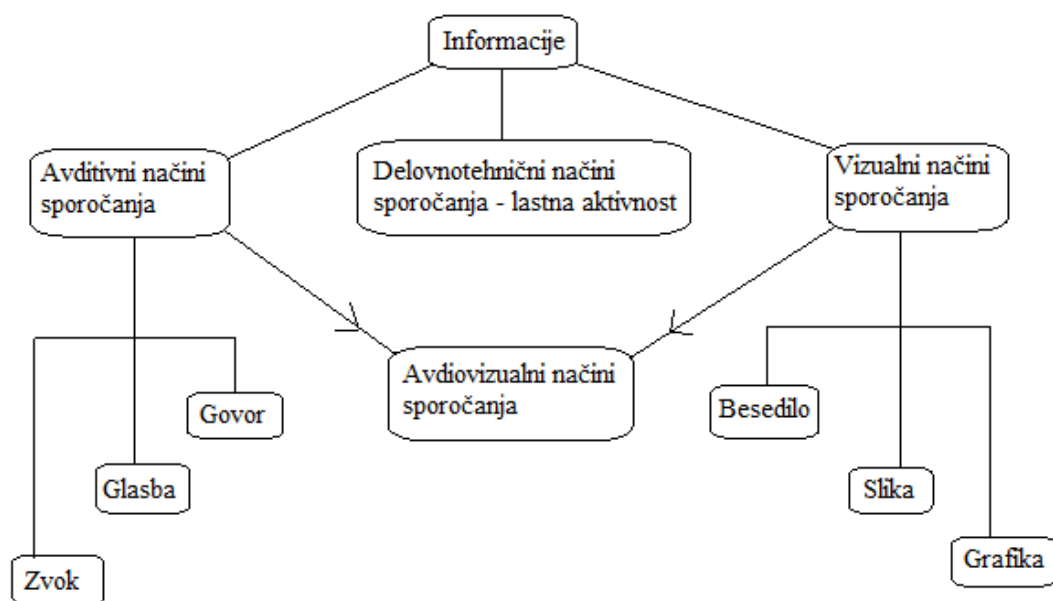


**Vir: Marentič Požarnik (2000, 131).**

Na sam način učenja ne vplivajo le okoliščine same po sebi, temveč je veliko odvisno tudi od samega prejemnika, njegovega dojetanja, razlage ter ne nazadnje odziva (Marentič Požarnik 2000, 130). Ključno je, kako učenec dojema učne okoliščine in kako v skladu z njimi tudi ravna (glej Sliko 1.1).

Kot prikazuje slika, na učenca v prvi vrsti vpliva njegova družina in dejavniki povezani z njim, zanemarljiv ni niti učitelj – njegova usposobljenost, izkušnost, pričakovanja, stališča, velik vpliv pa imajo tudi druge učne okoliščine. Skupek vseh naštetih dejavnikov v povezavi z učno usmerjenostjo, ki vpliva na pristop učenja, so učni rezultati, iz katerih se lahko ponovno naučimo veliko novega in to uporabimo za nadaljnje izobraževanje. Slednje vpliva tako na učečega se posameznika kot na učitelja (Marentič Požarnik 2000, 131).

**Slika 1.2: Načini sporočanja informacij v izobraževalnem procesu**



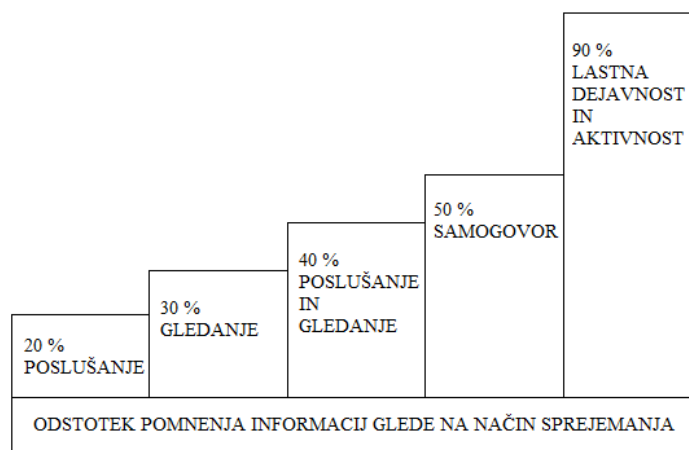
**Vir: Jereb (1998, 49).**

Glavni cilj izobraževalnega procesa je učenčevo sprejemanje, obdelovanje in ohranjanje pa tudi oddajanje ustreznih informacij. Ločimo tri osnovne skupine sporočanja omenjenih informacij in sicer avditivne, vizualne in delovnotehnične informacije (glej Sliko 1.2). Med avditivne načine sporočanja štejemo tiste načine, pri katerih učenec sprejema informacije s pomočjo slušnih organov. Pri vizualnih načinih sporočanja sprejema prejemnik informacije preko organov vida, pri delovnotehničnih pa z aktivnostjo mišic. Vseeno pa je najbolj

učinkovito sprejemanje informacij tisto, ki vsebuje kombinacijo dveh ali vseh opisanih načinov, saj lahko z več čutili učenec sprejme več informacij.

Za ponazoritev načina sprejemanja in pomnjenja informacij prilagava sliko, ki slednje v odstotkih tudi ponazarja (glej Sliko 1.3). Posameznik naj bi si tako največ zapomnil, če nekaj naredi sam, t.j. lastna dejavnost in aktivnost, najmanj pa si zapomni, če le posluša. Vmesni načini sprejemanja informacij in pomnjenja glede na podane odstotke pa so gledanje, poslušanje in gledanje ter samogovor.

**Slika 1.3: Načini sprejemanja informacij in pomnjenja**



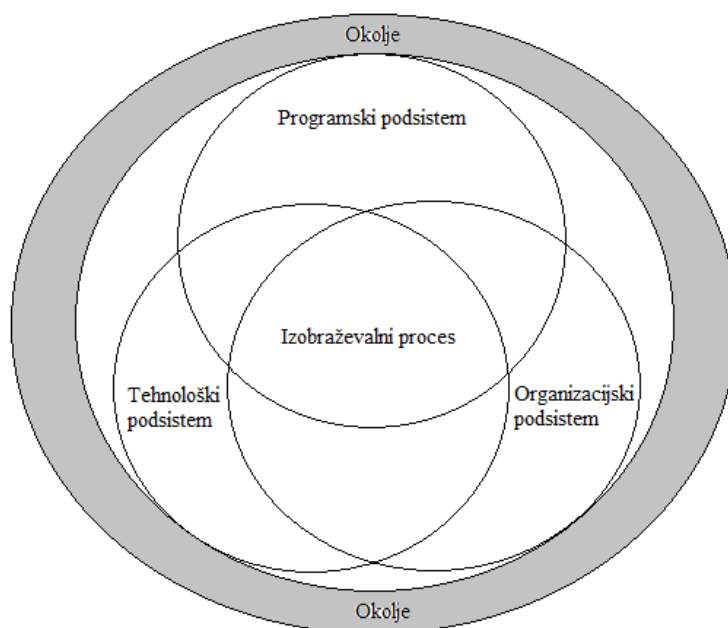
**Vir: Jereb (1998, 50).**

## 1.2 Vloga vzgojo-izobraževalnega sistema

Vzgojno-izobraževalni sistem lahko obravnavamo kot relativno samostojen družbeno delovni sistem, ki je usmerjen k uresničevanju določenih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Vsak družbeno delovni sistem sestavljajo manjši sistemi, tako imenovani podsistemi, ki usklajeno delujejo k uresničevanju njegovih ciljev (glej Sliko 1.4). Vsak delovni sistem ima tri osnovne podsisteme, to so programski podsistem, tehnološki podsistem in organizacijski podsistem. Vsi navedeni podsistemi so medsebojno povezani in prepleteni, zato jih ločeno težko obravnavamo. Šele notranje povezave in odnosi med navedenimi podsistemi lahko zagotovijo smotno upravljanje, oblikovanje in izvajanje izobraževalnih procesov, s katerimi lahko uresničujemo cilje vzgojno-izobraževalnega sistema. Le-te pa lahko hierarhično delimo na:

1. izobraževalne cilje, ki jih izobraževalnemu sistemu postavlja družba;
2. izobraževalne cilje posameznih izobraževalnih programov;
3. izobraževalne cilje v učnih načrtih predmetov (Jereb 1998, 25).

**Slika 1.4: Izobraževalni sistem, njegovi podsistemi in okolje**



**Vir: Jereb (1998, 25).**

Moramo se zavedati, da je vzgojno-izobraževalni sistem pomemben medij socializacije, ki se prenaša z ene generacije na drugo v določenem času, prostoru in sistemu hkrati pa je njegova vloga pomembna tudi za osebni razvoj posameznika. Kot dodatek Jerebu pa Eriksen (v Medvešček 2006, 125) kot enega izmed ciljev vzgojno-izobraževalnega sistema navaja tudi homogenizacijo prebivalstva na določeni ravni.

### **1.3 Učni proces v izobraževalnem sistemu**

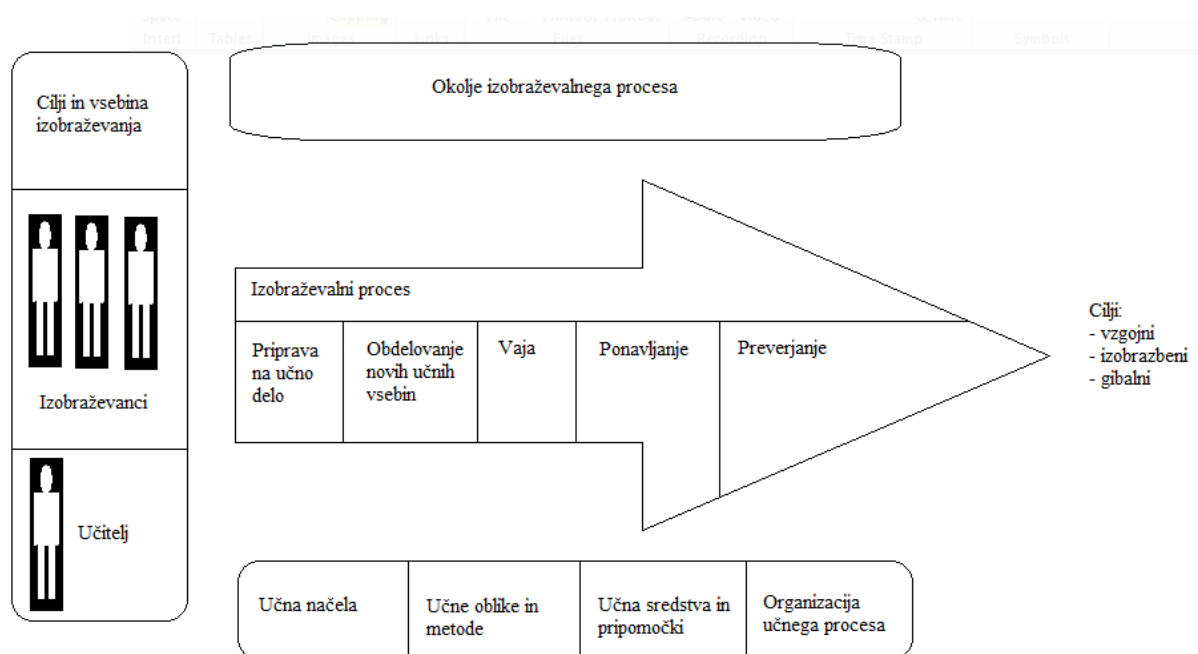
Učinkovitost izobraževalnega dela je v veliki meri odvisna od temeljnih dejavnikov izobraževalnega procesa. Le-te lahko delimo na:

1. **učenec:** oseba, ki se na podlagi določene vsebine izobraževanja izobražuje ob sistematičnem poučevanju učitelja ali s samostojnim učenjem.
2. **učitelj:** ponazarja strokovnega delavca, ki organizira, svetuje in izvaja izobraževalni proces. Njegova glavna naloga je učinkovito posredovanje izobraževalne vsebine učencu.
3. **vsebina izobraževanja:** opredeli izobraževalne cilje ter učne vsebine, ki jih moramo v procesu izobraževanja tudi uresničiti (Jereb 1998, 33–34).

Temeljnim dejavnikom izobraževalnega procesa sledijo temeljne stopnje izobraževalnega procesa. Slednje lahko razmejimo na pripravo na učno delo, obdelovanje učnih vsebin, vajo,

ponavljanje in preverjanje. Več o dejavnikih in stopnjah izobraževalnega procesa je prikazano v spodnji sliki (glej Sliko 1.5).

**Slika 1.5: Dejavniki in stopnje izobraževalnega procesa**



**Vir: Jereb (1998, 34).**

Kot pravi Božnar (2004, 1–4) pa ne smemo zanemariti tudi vpliva sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije na spremembe v vzgojno-izobraževalnem procesu. Klasični pogled na učitelja kot edinega posrednika znanja se spreminja. Učitelj postaja koordinator vse bolj pa je pomembna tudi njegova socialna vloga; poznavanje psihologije, sociologije, pedagogike. Hkrati z učiteljem pridobiva na novi vlogi tudi učenec, ki prevzema aktivno vlogo. Učenci imajo namreč mnogo možnosti, da s pomočjo tehničnih in komunikacijskih sredstev pridejo do želenih informacij, nevarnost, ki se lahko z novo vlogo učenca pojavi pa je prevelika usmerjenost v virtualni svet, s tem povezano pa izguba pristnih medsebojnih odnosov in stikov.

Kljub novi vlogi informacijsko komunikacijske tehnologije v vzgojno-izobraževalnem procesu pa Božnar meni (2004, 1–4), da nam informacijska in komunikacijska tehnologija prinašata prednost tako z večjo bazo podatkov, natančnostjo in zanesljivostjo, simulacijo različnih dogodkov, uporabo slikovnega in glasbenega materiala, a vseeno moramo biti pri

uporabi le-te pazljivi, saj količina in kakovost nista venomer sorazmerni. Obstaja pa tudi druga past, in sicer nezmožnost učiteljevega odzivanja na trenutno učno strategijo, situacijo, ki pa je pri poučevanju ključnega pomena. Božnar tako zaključi, da učitelj ni nadomestljiv in ga zato nobena sodobna informacijska in komunikacijska tehnologija ne bo mogla v celoti nadomestiti.

#### **1.4 Visoko šolstvo – delitev znotraj sistema**

Ko je govora o visokem šolstvu, se velikokrat govori tudi o disciplinah znotraj tega področja. Ne glede na področje, ki ga predstavlja posameznik, ki o temi spregovori, se velikokrat dotaknemo delitve znotraj znanosti, v grobem, na družboslovje in naravoslovje. Dokaz, da je ta delitev odkrito ali prikrito prisotna nakazuje tudi to, da se je Krishneva (1964) te teme dotaknila že leta 1964, ko je objavila esej s področja razlik med naravoslovjem in družboslovjem, kjer je slednje še natančneje razdelila tudi na humanistične študije. Zdi se, da je temelj razlikovanja med naravoslovjem in družboslovjem prav v načinu raziskovanja, pristopu k raziskovanju problema.

Krishneva (1964, 514) poudari pomembno razliko med družboslovjem (in humanistiko) ter naravoslovjem že s poudarjanjem situacije, ki je značilna za družboslovje, ni pa tako razširjena v naravoslovju. Poudarja, da je različnost usmeritev družboslovja ne samo večja in kompleksnejša kot v naravoslovju; temveč so si tudi nasprotujoči in celo kontradiktorni, kar podpre z dokazom, da je znotraj družboslovja že samo po sebi več ideoloških nesoglasij. Pri tem pa stopi še korak naprej in izpostavi, da je tu veliko več nacionalne tradicije, kot pri naravoslovju ter da ne samo, da se različna področja raziskovanja v družboslovju poudarja in raziskuje drugače v različnih državah, temveč celo znotraj področij.

Prav tako to isto delitev poudarjajo tudi vsi tisti (Strang 2009; Fisher in drugi 2011), ki želijo povezati obe znanosti ali iščejo cilje, zakaj povezati ti dve znanosti ali pa iščejo ovire, ki to povezovanje preprečujejo – govora je o interdisciplinarnosti. Fisher in drugi (2011, 351-352) so povezovanje med tema znanostma raziskovali s preučevanjem 81 znanstvenih člankov, pri tem pa izpostavili dva cilja, zakaj je takšno sodelovanje potrebno: 1) za razumevanje in upravljanje težav, kjer se družba srečuje z naravnim svetom in 2) za razumevanje kompleksnega naravnega sistema preko okvirjev znanosti o družbi. Hkrati poudarjajo, da je bistveno za uspešno sodelovanje med znanostma pot, ki se ukvarja z razlikami med znanostma, veščinami in kompetencami vključenih raziskovalcev in se ukvarja tudi z

institucionalnim kontekstom raziskovanja ter organizacijo raziskovalnega projekta. Ključna je torej pot, kako vede in znanstvenike znotraj znanosti uspešno povezati. Na koncu poudarijo (prav tam, 352), da »se zdi, da je le nekaj znanstvenikov, ki imajo kompetence za delovanje na tem področju«, kar le še dodatno opozarja na razlike, ki obstajajo med tema znanostma.

O tem, da obstajajo razlike oz. jih iščemo med naravoslovjem in družboslovjem, dokazujejo tudi raziskave, ki primerjajo študente (učence) naravoslovja in družboslovja (Kumler 2011; Chávez in drugi 2012; Furnham in Crump 2013). Eno izmed takšnih raziskav (razlike med študenti je iskala na področju okoljskega izobraževanja) je predstavila tudi Kumlerjeva (2011), kjer se je pokazala razlika med študenti naravoslovja in družboslovja. Izkazalo se je (prav tam, 26), da »študentje družbenih študij lažje vključijo koncept naravnega okolja v lasten obstoječi mentalni okvir državljanske aktivnosti, kot naravoslovni študentje vključijo koncept državljskih aktivnosti v lastni obstoječi mentalni okvir okolja«. Prav tako sta razliko med študenti različnih študijev raziskovala Furnham in Crump (2013), ki sta svojo raziskavo z majhnim vzorcem sodelujočih oblikovala na podlagi ugotavljanja razlik med študenti umetnosti in študenti znanosti. Že na samem začetku svojega dela se sklicujeta na druge avtorje (Hudson; Snow v Furnham in Crump 2013, 150) in povzameta, da obstaja že več kot 60 let interes raziskovanja glede različnih stilov mišljenja posameznikov v umetnosti oz. humanizmu in posameznikov v znanosti. Tako sta želela (prav tam) preveriti ali obstajajo večje osebne razlike in razlike v inteligenci med študenti umetnosti in študenti znanosti in pri tem vključiti še spremenljivko spol. Raziskava (prav tam, 151-154) pokaže razlike tako med spoloma, kot tudi med študenti različnih vrst študija, kjer so študentje umetnosti bolj občutljivi, boemski in radikalni, študentje znanosti pa bolj samostojni in praktični, čeprav je nadaljnja raziskava pokazala, da je med študentkami med tema dvema vedama manj razlik kot med moškimi študenti. Chávez in drugi (2012) so prav tako iskali razlike med študenti inženirstva in družbenih ved glede psihometričnih lastnosti na lestvici samozadostnosti v akademskem vedenju. Analizirali so doslednosti in faktorsko strukturo samo-poročil, ki so jih prejeli od študentov. Avtorji (prav tam, 40) med drugim zaključijo, da med skupinami obstajajo razlike v prid študentov družbenih ved glede komunikacije in odličnosti v njihovem akademskem vedenju. Opažajo, da naj bi bili študentje družbenih ved malo bolj samozadostni kot študentje inženirstva v povezavi z faktorjema komunikacije in odličnosti v njihovem akademskem vedenju. Kar je vsem trem raziskavam skupno je to, da vsi spodbujajo k dodatnim raziskavam s tega področja.



Naj omeniva še Zaheerjevo (2011), ki je temo razlikovanj v raziskovalnem procesu med družboslovjem in naravoslovjem v svojem blogu zaključila z mislijo: »da lahko rečemo, da imata tako naravoslovje kot družboslovje drugačna raziskovalna procesa, ki izhajata iz njunih različnih pristopov. Vendar, nekaj je jasno, te razlike [med raziskovalnima procesoma] niso mišljene nasprotujoče si, temveč [je njihov namen,] da delujejo ločeno, za boljše delovanje lastnih sredstev za doseg ciljev lastnih paradigem«.

Za zaključek prvega poglavja pa v razmislek podajava še dva modela pouka, ki se dandanes pojavljata, t.j. »pasivni - transmisijski model, pri katerem ima poglavitno vlogo učitelj, in /.../ sodobnejši model - transformacijski, interakcijski, aktivni model, pri katerem ima poglavitno vlogo učeči se posameznik« (Židan 2007, 27-28). Židanova še doda, da transmisijski model ustreza času, ko je znanje (bilo) statično, konstruktivistični model pa ustreza času tretjega tisočletja, v katerem imamo opraviti z dinamičnim znanjem (prav tam,28). Morda je lahko eden izmed razlogov delitev med družboslovnimi in naravoslovnimi predavatelji prav model pouka, ki ga predavatelji prevzamejo.

## 2 Prenos znanja

Na začetku vsakega prenosa znanja so ljudje, ki nekaj vedo in drugi, ki se morajo to še naučiti. Vsakdo pripada omenjenima kategorijama in odvisno od trenutka se lahko ti kategoriji tudi nenehno menjata (Trautman 2006, 3).

Za prenos znanja so bile ustanovljene posebne družbene ustanove, ki jih imenujemo šole. Prenos znanja, za katerega je pooblaščen šola, je del širšega socializacijskega procesa, ki se od drugih prenosov znanja razlikuje po tem, da gre za zavesten, intencionalen in organiziran vpliv na posameznika (Barle in Bezenšek 2006, 60). Čeprav se v sodobni družbi odpirajo številne poti in mediji za prenos znanja, ostaja šola osrednja institucija, ki je pooblaščen za prenos družbeno priznane zaloge znanja (Barle in Bezenšek 2006, 95).

Prenos znanja razumemo kot prenos od posameznikov, ki znanje imajo, na mesta oziroma posameznike, ki omenjeno znanje potrebujejo. Vselej je ta prenos uspešnejši, če imajo akterji prenosa resničen interes (Černelič 2006, 84).

Zapisane raziskave o znanju in o učenju segajo v čas antike, ko sta jih omenila že Platon in Aristotel. Platon, na primer, v *Zakonih* razlikuje med nepravo, poklicno izobrazbo in pravo izobrazbo, ki bi jo danes označili kot splošno izobrazbo (Platon 1982, 643 e–644 a). Tako Kodelja (2010, 24) opisuje bistven problem, ki se ga loteva Platon v svojih dialogih, t.j. kako dokazati možnost za resnično znanje. Nadalje Kodelja (prav tam, 27) omeni, da je za Aristotela glavni problem, kako doseči popolnoma utemeljeno in zanesljivo znanje. Tudi Aristotel znanju namreč pripisuje velik pomen v *Politiki*, ko pravi, da mora »zakonodajalec največjo pozornost usmeriti k izobraževanju mladine; v državah, kjer tega ni, škodi državi« (Aristotel 1988, str. 255). V času racionalizma, Descartes (2007) poimenuje znanje kot »nekaj bistveno različnega od prepričanja, kajti (znanje) je gotovo in nedvoumno, prepričanje pa je negotovo in dvoumno«. Razumevanje in pomembnost znanja se je s časom spreminjala. V današnjem času pa sta k dojemanju in razumevanju znanja v socialni psihologiji prispevala tako Sigmund Freud (1901) kot Theodor W. Adorno (1980), v organizacijskem okolju pa so se z znanjem ukvarjali številni avtorji kot npr. Daniel Bell (1973), Peter Drucker (1974), Michael Polanyi (1962) in japonski avtor Ikujiro Nonaka (1989).

Thurlings in drugi (2013, 4–6) omenijo več teorij učenja, ki bodo podrobneje predstavljene v poglavju povratne informacije, te so: 1) behaviorizem; 2) kognitivizem; 3) sociokulturna teorija; 4) metakognitivizem in 5) družbeni konstruktivizem.

Tako Polanyi kot Nonaka (v Grayson in O'Dell 1998, 3) izpostavita, da lahko znanje delimo na dve spremenljivki; eksplicitno znanje in tacitno znanje, ki sta poznana tudi kot formalno/kodificirano znanje in kot neformalno/nekodificirano znanje.

Eksplicitno znanje je znanje, ki ga lahko artikuliramo, verbalno izrazimo in je prenosljivo na druge individume, je objektivno in neosebno, lahko ga tudi shranimo ali elektronsko prenesemo. Nasprotno tacitno znanje težko artikuliramo, saj je to osebno znanje, ki je zakoreninjeno v posameznikovih izkušnjah, je subjektivno in prav zato težko prenosljivo. V to skupino spadajo ideje, čustva, vrednote (Nonaka in Takeuchi 1995; Grayson in O'Dell 1998; Hislop 2009).

V grobem lahko govorimo o dveh epistemologijah znanja, dveh vrstah znanja, objektivni perspektivi znanja in praktični perspektivi znanja (Barle in Bezenšek 2006, 114–115). **Objektivna perspektiva znanja** vidi prenos znanja kot posledico transferja eksplicitnega kodificiranega znanja (besedilo, diagram, elektronski dokument) od izoliranega pošiljatelja k določenemu prejemniku. Tak model imenujemo cevast model deljenja znanja, pri katerem je ločen prejemnik sposoben znanje sprejeti in ga razumeti brez dodatne obrazložitve/interakcije s pošiljateljem. Omenjen model naj bi omogočil, da se pri prenosu znanje ne bi izgubilo oz. da bi na koncu tako pošiljatelj kot prejemnik posedovala enako znanje (metafora: pošiljanje pisma). Objektivna perspektiva meni, da je znanje lahko ločeno od ljudi, ki ga razumejo oziroma uporabljajo in da je vsako znanje lahko kodificirano v eksplicitno obliko. **Praktična perspektiva znanja** (prav tam) pa pravi, da je znanje nemogoče ločiti od ljudi v popolnoma eksplicitno obliko, saj eksplicitno znanje kot tako naj ne bi obstajalo. Vsako eksplicitno znanje naj bi imelo tudi tacitno dimenzijo (primer poročila; za razumevanje besedila so potrebne tudi implicitne karakteristike – razumevanje jezika, sintaksa). Praktična perspektiva meni, da se znanje pridobi preko praks, izkušenj, s komunikacijo, z interakcijo in delom z osebo, ki to znanje poseduje. Znanje naj bi bilo družbeno konstruirano in kulturno ukoreninjeno. Praktična perspektiva znanja meni, da je cevast model deljenja znanja vprašljiv, ker ne upošteva enostavne transakcije fiksne entitete med dvema posameznikoma. Ključ

uspešnosti prenosa znanja pa naj bi temeljil na hvaležnosti posameznika do nekaterih tacitnih predvidevanj in vrednot na katerih je znanje drugih bazirano.

Stehr (v Podmenik 2008, 69) definira znanje kot zmožnost za aktivnost. Termin »znanje« naj bi izhajal iz opazovanj Francisa Bacona (1581–1626), ko je zapisal, da je znanje moč oziroma možnost (*scientia est potentia*). *Potentia* tako označuje zmožnost oziroma moč samega znanja, znanja v razvoju.

O znanju torej govorimo, ko gre za neka preverjena in institucionalizirana spoznanja, ki niso le del izkustva in poznanja posameznika, temveč velja zanje neki družbeni sporazum (Barle in Bezenšek 2006, 111).

Za potrebe te razprave lahko transfer znanja razumemo kot proces uspešnega prenosa od posameznika oz. ustanove, ki znanje poseduje ali ga proizvaja, do uporabnika oz. naročnika. Iz omenjene definicije izhaja, da je znanje po Lenarčiču izrazito socialno dejanje, saj poteka preko številnih formalnih in neformalnih kot tudi aktivnih in pasivnih interakcij ter, da je prenos znanja proces, ki vsebuje elemente zaupanja socialnega omrežja, določeno stopnjo skupnih norm in vrednot udeležencev (v Podmenik 2008, 23). Kranjc to misel še nadgradi in pravi, da se moramo zavedati, da: »... informacije same še ne dajejo znanja, znanje se ustvarja šele postopoma iz množice informacij pod pogojem, da je oseba, ki se uči čim bolj aktivna ter da ustrezno obvlada mnoge informacije, ki obremenjujejo njeno zavest. Učeča se oseba mora spraviti informacije v red, mora jih povezati in osmisliti ter razvrstiti po pomembnosti« (v Židan 1990, 372).

Prenos znanja naj bi bil tako najbolj učinkovit, če bi sporočevalec in prejemnik upoštevala oziroma sledila nekaterim napotkom. Zavedati se moramo, da vsako izobraževanje študenta do neke mere spremeni, zato je koristno, da se predavatelji svojega vpliva in načinov vpliva na študente tudi zavedajo (Halpern in Desrochers 2005, 51). Več o priporočilih sledi v naslednjem podpoglavju.

## **2.1 Sporočevalec**

Trautman (2006, 157) pravi, da sam način, kako se sporočevalec uči, vpliva na njegov način predavanja. Prvi korak prenosa znanja je, da sporočevalec odkrije svoj stil učenja, saj ko bo sporočevalec razumel svoj odnos do učenja, se bo posledično lažje povezal s svojimi

prejemniki. Velikokrat slišimo tako imenovano zlato pravilo: »Ne stori drugemu tistega, kar ne bi sam želel, da ti nekdo stori, oziroma obrnjeno, stori drugemu to, kar bi želel, da nekdo drug stori tebi«. Vseeno na tej točki pride do težave, kajti če ima prejemnik drugačen način učenja od sporočevalca, mu bo najverjetneje tudi razumevanje podane snovi s strani sporočevalca povzročalo velike težave. Nauk tega je, da razmislimo o svojem stilu učenja in poučevanja ter se kot sporočevalci trudimo snov podati prejemniku na njemu razumljiv način (Trautman 2006, 130; 157). Nikoli pa ne smemo pozabiti na zaupanje, saj le-ta služi kot predpogoj pri kroženju znanja (Podmenik 2008, 164).

Biti dober in uspešen sporočevalec je cilj, ki si ga zagotovo zastavijo prav vsi uspešni predavatelji in govorci. Uspešno opravljanje pedagoškega dela pa ne sme biti le želja, temveč tudi učiteljeva družbena odgovornost (Židan 1995, 13). Toda malokdo se zaveda, da je sposobnost govorjenja pri človeku podedovana lastnost (Svantesson 1992, 22). Vseeno k izboljšanju veliko pripomorejo tudi vaje, lastno učenje in vztrajnost posameznika.

K boljšemu sporočanju nam lahko pomaga poznavanje različnih tipov učenja. Trautman (2006, 161–172) loči štiri tipe učenja, štiri tipe prejemnikov:

1. »**Zakaj?**«; prejemnik želi vedeti, zakaj ga to zanima, čemu mu bo to znanje koristilo. Brez obrazložitve "Zakaj?" se prejemnik težko dalje uči in snov težje razume, zato je pri poučevanju najbolje, če že na začetku razložimo namembnost tega znanja (četudi prejemniki spadajo v drugo skupino učenja) in se tako izognemo morebitnim kasnejšim težavam.
2. »**Kaj?**«; prejemnik želi vedeti dejstva. Prejemniki imajo radi proces učenja korak za korakom, dokumentacijo, standarde, želijo imeti plan, zato je pri poučevanju "Kaj?" najbolje, da ima sporočevalec pripravljen plan, dokumentacijo.
3. »**Kako deluje?**«; prejemnik želi celoten kontekst, hkrati pa tudi možnost, da stvar preizkusi. Prejemnik mora videti povezavo med tem, kar se uči in med širšo sliko. Informacijo vedno povezujejo z znanji in s sposobnostmi, ki jih že poznajo, zato je potrebno, da sporočevalec v primeru takih prejemnikov, slednjim čim bolje predstavi širšo sliko oziroma kontekst in jim dopusti, da prejemniki povezujejo informacije sami ter na svoj način.
4. »**Kaj če?**«; prejemnik želi vedeti, zakaj se za nekaj odloči, zanimajo ga tudi alternativne možnosti. Prejemnik pravzaprav testira sporočevalčeve ideje med tem, ko jih le-ta podaja, zato je velikokrat koristno, da jim sporočevalec da nekaj časa, da stvar dobro premislijo.

Vedno jih bo namreč zanimalo, če morda obstaja boljši način za izvedbo naloge. Sporočevalec ima morda celo najtežjo vlogo podajanja znanja ravno pri prejemniku "Kaj če?". Najboljša rešitev navadno bazira na odkritem pogovoru med sporočevalcem in prejemnikom o prejemnikovem načinu učenja ter sklenitev dogovora o podajanju informacij in znanja.

Taka vprašanja so pravzaprav meta-trditve (Popper, 1972) in šele omogočajo razumevanje, ker želijo informacije povezati s kontekstom. Popper (prav tam) pravi, da je to proces evalvacije znanjskih trditev, ki nam omogoča razumevanje. Namreč tiste znanjske trditve, ki preživijo našo evalvacijo in testiranja tvorijo znanje sveta. Pri ocenjevanju znanjskih trditev, znanjske zahteve podvržene primerjalnemu testiranju in evalvaciji na podlagi kriterijev, perspektiv in shem značilnih za neko organizacijo. V tem procesu se ugotavlja vrednost in verodostojnost trditev.

Način, kako lahko sporočevalec še izboljša svoj način podajanja znanja je tako, da pri prejemnikih preveri ali so sporočilo razumeli. To lahko stori tako, da podano informacijo poda še v drugi obliki, poved preoblikuje itd. Prav tako je koristno, če prejemnikom (še posebej, če so to učenci, študentje) svetuje naj si delajo zapiske, zelo učinkovita pa je lahko spodbuda k postavljanju premišljenih vprašanj (Trautman 2006, 34–36). Sporočevalec mora podajati snov v zmernem tonu, z zmerno hitrostjo, ki jo po potrebi prilagaja, kakšno temo pa je vselej dobro tudi ponovno razložiti (Trautman prav tam, 146–149). Nikoli pa ne sme pozabiti na povratno informacijo; naj si bo pozitivna ali konstruktivna, več o slednji pa sledi v četrtem poglavju.

Pogoj za učiteljevo uspešnost sloni na učiteljevih psihofizičnih sposobnostih, strokovnosti, znanju, izkušnjah, motiviranosti za učno delo, usposobljenosti za izobraževalno delo in na njegovih delovnih navadah. Psihofizične lastnosti, ki lahko bolj ali manj pripomorejo k uspešnosti sporočevalca, so predvsem fiziološke in morfološke lastnosti, značaj, ustvarjalnost, inteligenca (še posebej verbalna inteligenca) in struktura vrednot. Drugi dejavnik vpliva se veže na učiteljevo obvladovanje stroke, ki jo poučuje, saj mora imeti ustrezno stopnjo strokovne izobrazbe in delovnih izkušenj. Glede naslednjega dejavnika, vpliva motiviranosti za delo, bo učitelj pri svojih nalogah uspešen, če jih bo znal in želel opraviti. Za učinkovito delo učitelja je pomembna tudi pedagoška, andragoška, didaktična in metodična usposobljenost. Temeljni kazalec sporočevalčeve usposobljenosti za izobraževalno delo je

kakovost njegovega dela, in sicer kakovost posredovanja, razlaganja in podajanja učne vsebine. Kot zadnji dejavnik vpliva naj navedeva ustrezne delovne navade, kamor sodi točno in vestno opravljanje učnega dela, ki se kaže v dosledni realizaciji učnih vsebin, kakovosti dela, natančnosti in objektivnosti pri preverjanju znanja, vse to je namreč zgled, s katerim učitelj najbolj učinkovito vzgaja, izobražuje in usposablja prejemnike, tj. učence (Jereb 1998, 43–45).

Koristno je tudi poznavanje podatkov raziskave (Buzan in Buzan 2005, 35), kjer je bilo ugotovljeno, da si možgani pri učenju zapomnijo predvsem začetek učne ure, konec učne ure, druge poudarjene ali izstopajoče postavke ter povezave že z znanimi stvarmi prejemnika. Na podlagi takih in podobnih raziskav lahko sporočevalec zastavi potek učnega dela tako, da bo znanje in čas, ki ga imajo na voljo čim bolj izkoriščen.

Učitelj, tj. sporočevalec, ne sme pozabiti na upoštevanje splošnih učnih načel (Možina 2009, 482). Le-ta doprinesejo k uspešni uresničitvi sporočevalčeve naloge. Učnih načel je sicer več, vsako ima svoj pomen. Splošna učna načela lahko tako delimo na:

1. načelo primernosti; vsako izobraževanje mora biti prilagojeno posebnostim, lastnostim, značilnostim in sposobnostim učencev.
2. načelo zavestne aktivnosti; aktivno sodelovanje je predpogoj za uspešno predavanje.
3. načelo nazornosti; jasnost pojmov mora biti dosežena.
4. načelo postopnosti in sistematičnosti; učne vsebine, ki jih sporočevalec posreduje morajo biti sistematično urejene, slediti pa si morajo v logičnem zaporedju.
5. načelo povezovanja teorije s prakso; teoretično znanje moramo stalno povezovati z delom in izkušnjami učencev.
6. načelo trajnosti znanja; pomembno je, da prejemnik znanja (vsaj določena) tudi dolgoročno osvoji.
7. načelo znanstvenosti; izobraževanje mora upoštevati nek tehnološki in znanstveni razvoj stroke.
8. načelo vzgojnosti; udeležencem morajo biti posredovane tudi vrednote posameznega strokovnega področja.
9. načelo prilagojenosti poučevanja razvojni stopnji učenca; izobraževanje je vedno potrebno prilagodi učencem in njihovemu predznanju.

Učitelj mora nenehno iskati nove načine didaktičnega prenosa, učence s tem navduševati in pripeljati bližje k uspešnejšemu učenju (Židan 1995, 16). Prav tako mora učitelj težiti k lastnemu profesionalnemu razvoju in s tem težiti k opravljanju pedagoškega dela na kakovostnejši ravni (Židan 1995, 25). Kakovosten učitelj je namreč lahko le tisti, ki se nenehno profesionalno izobražuje, išče nove načine didaktičnega poučevanja in se zaveda, da kakovost ne pozna konca, temveč se lahko vedno nadgrajuje (Židan 2009, 41). Ne nazadnje mora sporočevalec poskrbeti, da preda prejemniku tako znanje, ki bo imelo potencial shranjevanja v dolgoročni spomin (Trautman 2006, 130). Več o kratkoročnem ter dolgoročnem spominu sledi.

## **2.2 Prejemnik**

»Pri tradicionalni didaktiki družboslovja je središčna vloga v kompleksnem pedagoškem procesu pripadala učitelju(-ici), pri sodobni, informacijski didaktiki družboslovja središčna vloga pripada učečemu se subjektu« (Židan 2009, 15).

Velik vpliv na sprejemanje informacij nosi prejemnik sam. Le-ta lahko s svojim mišljenjem, z zaznavanjem in željo, da postane dober poslušalec bistveno pripomore k uspešnemu prenosu znanja. Poslušanje je ključ do uspešnega prenosa znanja, a v povprečju uporabljamo le 25 % slušnih zmogljivosti, kar v večini primerov privede do nerazumevanja, popačenja oziroma ne slišanja podanih informacij. S 100 % koncentracijo prisluhnemo le kratkim, zanimivim ali/in nujnim informacijam (Bonet 2001, 6).

Na prejemnika in njegovo dožemanje vplivajo psihofizične sposobnosti, predznanja in izkustva, njegovi motivi, potrebe in interesi, odnos do izobraževanja ter socialne navade in vrednote. Ena najpomembnejših lastnosti človeka z vidika učenja je ravno sposobnost pomnjenja. Z leti sposobnost pomnjenja slabi, vendar pri osebah, ki so intelektualno aktivne in fizično zdrave, komaj omembe vredno. Uspešnost učenja je odvisna tudi od sposobnosti, nadzora in usmerjenosti razmišljanja. Pomemben dejavnik vpliva na uspešnost učenca je tudi različno predznanje, ki izvira iz učenčevega prejšnjega izobraževanja ali dela ter njegovega drugega življenjskega izkustva, na katerem se učni proces pogosto gradi. Tretji element, ki vpliva na uspešnost učenja so motivi, če so le-ti vredni, pomembni in trajni, je to precejšnje zagotovilo, da bo izobraževanje uspešno. Prav tako se moramo zavedati pomembnosti prejemnikove želje po samostojnemu obravnavanju problemov in njihovem reševanju ter pomembnosti prizadevanja za aktivno sodelovanje v izobraževalnem procesu, ki jih morajo



učenci s pomočjo sporočevalcev znati spodbujati in razvijati. Zadnji element, ki vpliva na uspešnost učenja so socialne vrednote in navade ter osebnostne lastnosti, ki lahko ključno prispevajo k pozitivnemu odnosu do izobraževanja in tudi k njegovi uspešnosti (Jereb 1998, 39–43).

Da bi postali boljši poslušalci in uspešnejši prejemniki moramo postati aktivni. Ni dovolj, da le slišimo – moramo poslušati. Townsend (1998, 86) pravi, da učinkovito poslušanje pomeni v prvi vrsti informacijo slišati, napraviti selekcijo informacij, jim pripisati pomen, določiti lastno mnenje in se na slišane informacije tudi odzvati. Naslednja stvar, ki si jo mora vsak poslušalec zapomniti, je, da moramo ob učenju uživati. Bolj kot smo zadovoljni, več si zapomnimo in bolj kot smo sproščeni in srečni, bolj se poveča sposobnost sprejemanja informacij (Townsend 1998, 44).

Zaključujeva z mislijo de Bona (1992, 76), ki pravi, da je dober poslušalec tisti, ki potrpežljivo posluša, ne dela prehitrih zaključkov in sporočevalca ne prekinja. Uspešen prejemnik se osredotoča tako na verbalne kot na neverbalne informacije in se z zanimanjem sprašuje, zakaj se je sporočevalec izrazil na določen način. Na tak način poslušalec izve največ.

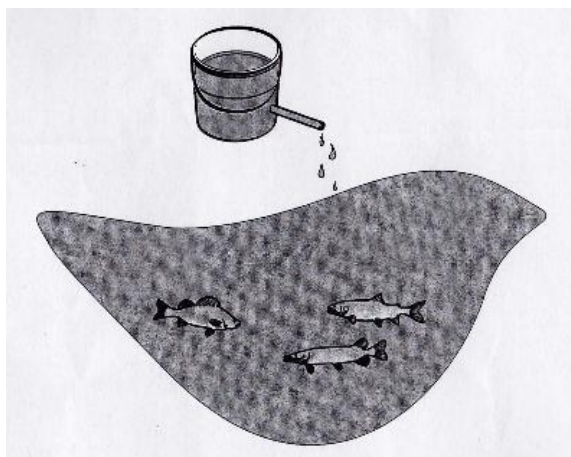
### 2.3 Notranji dejavniki

Vsi ljudje se ne učijo enako hitro niti ne enako učinkovito. Razlike med posamezniki so lahko zelo velike, pokažejo se že v nekaj tednih, s časoma pa postajajo te razlike še opaznejše. Na učni uspeh tako vpliva več dejavnikov. Dejavnike učenja lahko delimo na tiste, ki so prisotni v učencu samem (notranji dejavniki) in tiste, ki izhajajo iz posameznikovega okolja (zunanji dejavniki). Tako notranji kot zunanji dejavniki se med seboj prepletajo in vplivajo drug na drugega (Možina 2009, 477).

V grobem lahko govorimo o dveh sklopih notranjih dejavnikov; fiziološki in psihološki dejavniki. **Fiziološki dejavniki** so tisti, ki izhajajo iz posameznikovega telesnega stanja, njegovega zdravja in počutja. Te lahko nadaljnjo ločimo na kratkoročne kot so lakota, utrujenost, preobremenjenost in na dolgoročne, na primer bolezni (Marentič Požarnik 2000, 130; Možina 2009, 478). V sklop fizioloških dejavnikov lahko vključimo tudi spomin. Poznamo tri vrste spomina, in sicer **senzorni, kratkoročni in dolgoročni spomin**. Senzorni spomin zadržuje veliko količino prihajajočih informacij v kratkem času. Tu gre predvsem za

proces izbire in beleženja, s katerim percepcije vstopajo v spominski sistem. V tem procesu igrajo pomembno vlogo predvsem zaznava, predispozicija odgovora, ter komponente usmerjanja pozornosti, kjer pa se lahko ta registrirana informacija nadalje razvije v kratkoročni spomin ali pa hitro propade (Šešok 2006, 102). Kratkoročni spomin je omejen in lahko "zadrži" le določeno količino spomina, medtem ko je dolgoročni spomin navidezno neskončen. To Trautman (2006, 126–129) ponazori s primerjavo vedra vode in oceana (glej Sliko 2.1). Kratkoročni spomin naj bi bil kot vedro vode, omejen in majhen v primerjavi z oceanom, ki ponazarja dolgoročni spomin. Problem je le, da informacija ne more direktno preiti v dolgoročni spomin, temveč mora najprej vstopiti v kratkoročni spomin nato pa le nekaj informacij uspe preiti v dolgoročni spomin. Prav zato mora biti sporočevalec na omenjeni točki zelo previden, saj četudi bo prejemniku predal veliko količino informacij jih le-ta ne bo uspel razumeti in shraniti. Kot sva omenili je kratkoročni spomin omejen in če ga zasujemo s preobiljem novih informacij, prejemnik ne bo vedel niti si zapomnil nič več. Naj situacijo ponazoriva s Trautmanovimi besedami (2006, 129): »Mentorji pogosto rečejo: Vem, da trenutno ne boste vsega razumeli, boste pa vsaj slišali. To pa je žal enako kot da bi rekli: Vem, da ne slišite kaj govorim, ampak vseeno bom nadaljeval, saj rad poslušam svoj glas«.

**Slika 2.1: Ponazoritev kratkoročnega in dolgoročnega spomina**



**Vir: Trautman (2006, 127).**

Drugi sklop notranjih dejavnikov predstavljajo **psihološki dejavniki**. Ti so večkrat celo najpomembnejši, saj lahko znatno pripomorejo k vplivu na posameznika. Psihološki dejavniki zaobjemajo tako posameznikovo motivacijo, njegove spretnosti, navade, občutek, da zmore in ne nazadnje osebnostno čustveno sposobnost (Marentič Požarnik 2000; Možina 2009).

## 2.4 Zunanji dejavniki

Zunanje dejavnike v grobem delimo na fizične dejavnike in na socialne dejavnike. **Fizični dejavniki** so tisti, ki izhajajo iz neposrednega učnega okolja. V ta sklop spada osvetljenost prostora, zračnost, primerna temperatura, hrup, urejenost prostora ipd. Poleg fizičnih dejavnikov poznamo tudi **socialne dejavnike**, ki izhajajo iz učenčevega ožjega in širšega okolja, kamor lahko vključimo tako vpliv družine, šole in drugo (Marentič Požarnik 2000; Možina 2009).

Najpomembnejši naj bi bili, kot pravi Townsend (1998, 37; 57; 105; 141), ravno zunanji dejavniki vpliva, ki so morda navidezno celo samoumevni, vendar predstavljajo ključen element. Eden izmed omenjenih dejavnikov je na primer voda, ki bistveno vpliva na razumevanje predavane snovi, omogoča učinkovitost mišljenja, sledenja in pomnjenja snovi, ter aktivira možganske celice; prav tako so pomembne barve, ki pripomorejo k povečanju produktivnosti, izboljšanju kakovosti dela ter posledično k skrajšanju učnega procesa in uspešnosti slednjega, služijo pa tudi kot stimulator možganov. Tudi hrana je pomembna, saj vpliva na zmožnost pomnjenja in sodelovanja ter kisik, ki vpliva na sposobnost razmišljanja, z njim pa povečamo učinkovitost učenja.

### **3 Komunikacija**

Komuniciranje je način sporazumevanja, pri katerem se misli ene osebe (sporočevalca) prenesejo k drugi osebi (prejemniku), v obliki, ki omogoča prejemniku, da podatke identificira in jih nadaljnje tudi smiselno uporabi (Quilligan 2007, 100).

Komunikacija predstavlja nekaj kar ustvarja povezave, predstavlja aktivnost. Lahko jo uporabimo za informiranje sogovornikov, razlago ali opis dejanj in tudi za prepričanje sogovornika (Dimbleby in Burton 1998, 4–13). Komunikacija je zelo pomembna prvina učenčeve profesionalizacije v njegovem družbenem življenju (Židan 2000, 115).

Kreitner in drugi (2002, 287) pravijo, da je »Eden izmed najbolj spregledanih dejavnikov pri učinkovitem komuniciranju je poslušanje – prepričanje, da smo resnično slišali, kar je sporočevalec želel, da slišimo in posledično tudi naš odziv na njihovo sporočilo«.

Razlikujemo lahko med individualnim in družbenim komuniciranjem, pri čemer individualno komuniciranje predstavlja preprost model komuniciranja, kjer sodeluje en oddajnik in en prejemnik, njegova prednost pa je, da ga lahko prilagajamo individualnim lastnostim prejemnika. Pri družbenem komuniciranju pa gre, kot je omenil Robert E. Park (1939), za medsebojno posredovanje pomenov v skupnem simbolnem sistemu, ki je najtesneje povezano s človekovim mišljenjem, ravno ta miselnost v skupnosti pa je bistvo družbenega komuniciranja.

V tem poglavju bova tako predstavili, kaj so osnovne dimenzije komunikacijskega procesa, kako naj bi učinkovit komunikacijski proces potekal, pozornost bova namenili tudi medosebni in neverbalni komunikaciji ter organizacijsko komunikacijskim vzorcem.

#### **3.1 Komunikacijski proces**

»Komunikacija je opredeljena kot izmenjava informacij med sporočevalcem in prejemnikom ter percepcijo pomena med vpletenimi posamezniki. Analiza te izmenjave pokaže, da je komunikacija dvosmerni proces, ki sestoji iz zaporedno povezanih elementov« (Kreitner in drugi 2002, 289).

Dimbleby in Burton (1998, 19–22) pravita, da med potekom pogovora poteka nenehna izmenjava. Ideje, mnenja in dejstva so preoblikovana v besede in prenesena od ene osebe na drugo, navadno preko govora. O komunikacijskem procesu govorimo takrat, ko poteka aktivni proces izmenjave. Komunikacija je proces, ki ga lahko zaradi lažjega razumevanja, kaj se dogaja, kako in zakaj, razdelimo na manjše dele in le-te tudi raziskujemo. Enega izmed prvih in predvsem uporabnih opisov komunikacijskega modela je izumil Harold Lasswell (v Dimbleby in Burton 1998, 20).

Leta 1948 je Lasswell opisal komunikacijski model z naslednjim izrazom:

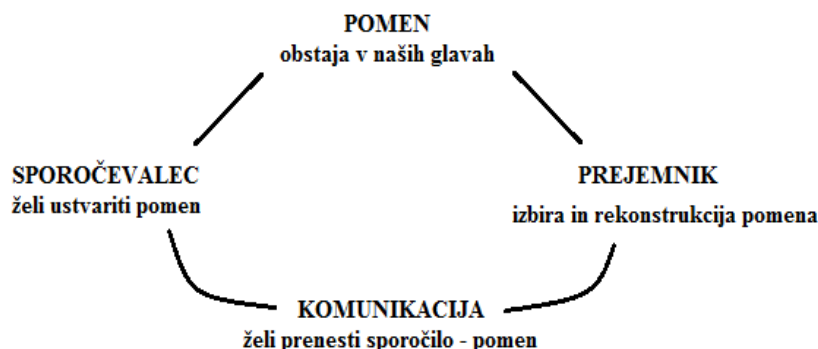
- »KDO
- reče KAJ
- preko katerega MEDIJ-a
- KOMU
- s kakšnim UČINKOM«

To pa lahko ponazorimo tudi z drugimi izrazi, in sicer:

- »POŠILJATELJ
- preusmeri SPOROČILO
- preko MEDIJ-a
- PREJEMNIKU
- s kakšnim UČINKOM«

Zgodovinsko gledano je bil komunikacijski proces opisan kot cevast model (conduit model), pri čemer naj bi bila informacija oziroma pomen prenesena od sporočevalca k prejemniku nemoteno. Vseeno so se v zadnjem času pojavila številna nasprotovanja omenjeni teoriji, in sicer v kolikor bi omenjeni model veljal, ne bi pri komunikacijskem procesu nikoli prišlo do nerazumevanja sporočila, komunikacija bi bila v tem primeru vedno izvedena kot načrtovano, sporočilo bi bilo preneseno brez napak.

**Slika 3.1: Zaznavni model komunikacije**



**Vir: Dimbleby in Burton (1998, 27).**

Toda komunikacija ni tako enoznačna oziroma preprosta, temveč je polna "napak". Ravno zaradi tega so raziskovalci pričeli z raziskovanjem komunikacije kot oblike družbenega obravnavanja informacij, pri čemer prejemnik interpretira sporočilo preko kognitivne obravnave informacije (Kreitner in drugi 2002, 289). To je privedlo do razvoja zaznavnega modela komunikacije, kjer si prejemnik pomen sporočila ustvari v svojih mislih (glej Sliko 3.1).

Obstaja 8 elementov, ki sestavljajo zgoraj omenjeni zaznavni model komunikacije, in sicer: pošiljatelj/prejemnik, kodiranje, sporočilo, izbira medija, dekodiranje, ustvarjanje pomena, povratna informacija in šum (Kreitner in drugi 2002, 289–292):

1. **Pošiljatelj** je običajno posameznik, skupina ali organizacija, ki si želi ali poskuša komunicirati z določenim **prejemnikom**, ki ga lahko predstavlja posameznik, skupina ali organizacija.
2. **Kodiranje** predstavlja začetek komunikacije, ko pošiljatelj neko misel ali idejo kodira. Kodiranje je proces pri čemer se misel spremeni v kodo oziroma v jezik, ki je razumljen ostalim. Navadno kodiramo z uporabo besed, števil, gest, s pomočjo neverbalnih znakov, izrazov na obrazu, slik ...
3. Rezultat kodiranja je **sporočilo**, pri katerem se moramo zavedati dveh ključnih točk; prvič, samo sporočilo lahko predstavlja veliko več kot zgleda na prvi pogled, saj lahko sporočila vsebujejo skrite namene, prav tako pa lahko sprožijo različne emocionalne reakcije in drugič se moramo zavedati, da mora sporočilo sovpadati z medijem, ki ga le-ta prenaša.
4. **Izbira** primerne **medija** je odvisna od številnih faktorjev, in sicer od narave sporočila, namena sporočila, od tipa in oddaljenosti prejemnika ... Mediji se delijo na pogovore iz oči v oči, telefonske klice, elektronska sporočila, glasovne pošte, videokonference, pisma, slike in fotografije, sestanke, grafe itd. Seveda imajo vsi mediji prednosti in slabosti, npr. komuniciranje iz oči v oči je uporabno za obravnavo pomembnih problemov, ki potrebujejo povratno informacijo in intenzivno interakcijo, slabost pa je morebitno neujemanje sporočenega v povezavi z obrazno mimiko, gestami. Pravilna izbira medija je ključnega pomena za uspešno in učinkovito komuniciranje.
5. **Dekodiranje** je prejemnikova verzija kodiranja. Dekodiranje sestoji iz prevoda verbalnega ali vizualnega sporočila v obliko, ki je lahko interpretirana. Prejemniki se zanašajo na obdelavo družbenih informacij, da določijo pomen sporočila med dekodiranjem. Dekodiranje je ključni dejavnik, ki prispeva k nerazumevanju medkulturnih

komunikacij, saj je dekodiranje s strani pošiljatelja lahko vezano na njegove družbene in kulturne vrednote, ki prejemniku lahko niso razumljive.

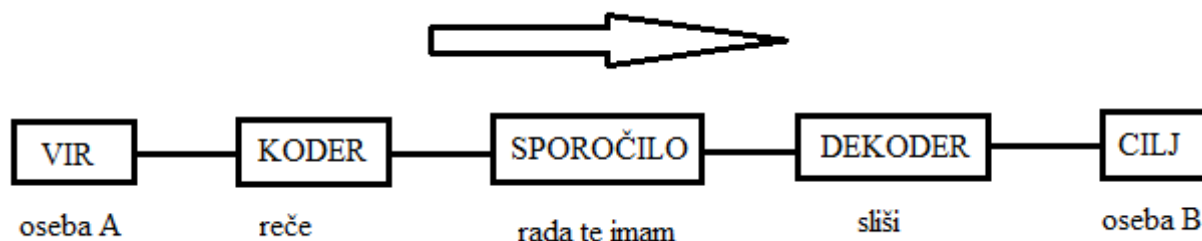
6. Zaznavni model komunikacije temelji na prepričanju, da prejemnik **ustvari pomen sporočila**, pogosto pa se zgodi, da se prejemnikova interpretacija sporočila razlikuje od pošiljateljeve. Pošiljatelj in prejemnik se ravnata v skladu s svojo interpretacijo sporočila, zato je kot pravi Peter Honey, avtor dela *Improve Your People Skills* (v Kreitner in drugi 2002, 290) včasih najbolje, da vprašamo in se s tem izognemo nerazumevanju sporočila.
7. Naslednji element zaznavnega modela komunikacije je **povratna informacija**, to je odziv prejemnika, ki predstavlja jedro povratne zanke. Na tej točki prejemnik postane pošiljatelj in tako kodira svojo povratno informacijo ter jo nato pošlje izvirnemu pošiljatelju. To novo sporočilo je nato dekodirano in interpretirano. Povratna informacija je pravzaprav neke vrste potrditev razumevanja prejete informacije, ki lahko pošiljatelju pokaže, kako natančno je bilo njegovo sporočilo.
8. Zadnji element, ki pa vseeno nosi težo pomembnosti, je **šum**. Šum predstavlja vse motnje, ki zmotijo proces prenosa ali razumevanja sporočila. V ta sklop lahko vključimo tako slabe telefonske povezave, nečitljivo pisavo, netočno statistiko idr., zato je potrebno v želji po izboljšanju komunikacije, zmanjšati prisotnost šuma.

### 3.2 Komunikacijski modeli

V knjigi *More Than Words* avtorja (Dimbleby in Burton 1998, 32–36) opomnita, da obstaja tudi drug način kako lahko ponazorimo komunikacijski proces; to je z uporabo komunikacijskih modelov. Običajno komunikacijske modele ponazorimo z grafičnimi oblikami. Tak način nam omogoča, da ponazorimo tudi odnose med posameznimi elementi, ki komunikacijski proces sestavljajo, s tem pa lahko grafično razberemo kaj se zgodi prvo, drugo itd. V nadaljevanju bova predstavili 3 komunikacijske modele, začeli bova z osnovnim in najpreprostejšim linearnim modelom izmenjave, nadaljevali z menjalnim komunikacijskim modelom in zaključili z bolj kompleksnim kontekstualnim komunikacijskim modelom.

Linearni komunikacijski model postavi dele procesa v linearno črto, kjer se osredotočimo le na komunikacijo s strani pošiljatelja (A) k prejemniku (B). V realnosti je komunikacija le redko tako preprosta, vseeno pa je ravno zato linearni model dobro izhodišče (glej Sliko 3.2).

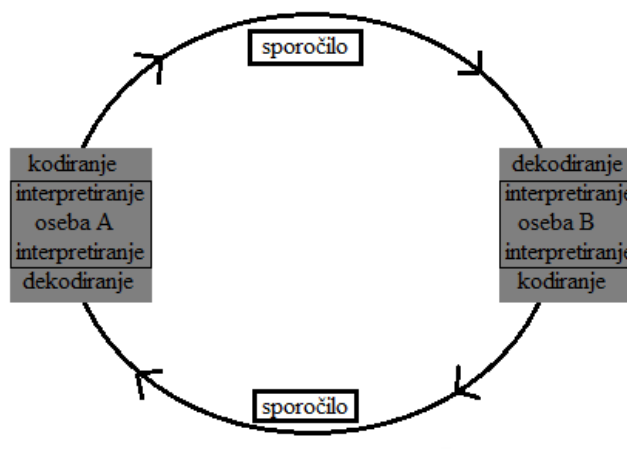
**Slika 3.2: Linearni komunikacijski model**



**Vir: Dimbleby in Burton (1998, 33).**

Ideja linearnega modela je, da komunikacija poteka od vira k cilju, pri čemer mora svoje sporočilo vir primerno kodirati, prejemnik mora sporočilo pravilno dekodirati, seveda pri samem prenosu igra pomembno vlogo tudi sporočilo in način kako je slednje izraženo (Dimbleby in Burton 1998, 33).

**Slika 3.3: Menjalni komunikacijski model**



**Vir: Dimbleby in Burton (1998, 34).**

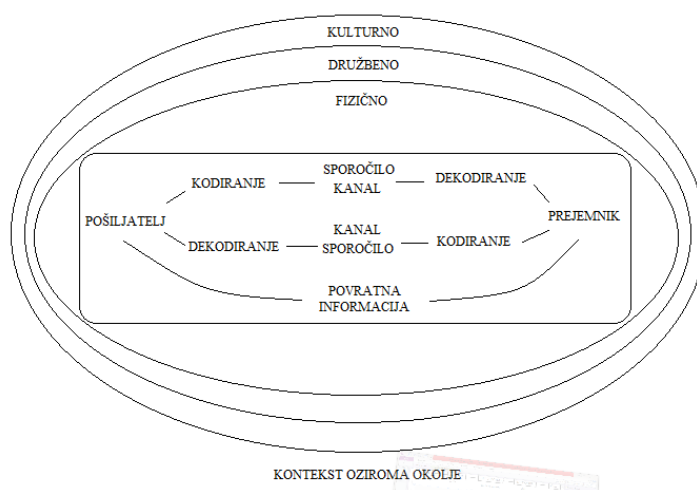
Drugi, menjalni komunikacijski model (glej Sliko 3.3) pravi, da je komunikacija vsaj dvosmerni proces izmenjave. Ta model predpostavlja, da naj bi sporočilo prehajalo v obe smeri, prav tako pa naj bi bil vsak koder in dekodekoder. Pomemben element drugega modela je proces interpretiranja sporočila. Vsi interpretiramo, toda kako interpretiramo sporočila pa je pomembno vprašanje. Če bi naše sporočilo prenesli od sporočevalca k prejemniku brez napak, bi se med ljudmi pojavilo veliko manj težav. Ravno to drugačno interpretiranje sporočil je



posledica tako različnih doživetij posameznikov zaradi katerih sklepamo drugače in sporočilo tudi drugače interpretiramo (Dimbleby in Burton 1998, 33–34).

Tretji, najbolj zapleten in kompleksen komunikacijski model je kontekstualni model, pri katerem se v obravnavo doda dimenzija situacije in okolja, t.j. kontekst. V življenju je tako odvisno od situacije in okolja, kako se bomo obnašali in komunicirali. Komunikacija namreč ne bo enaka v primeru druženja s prijatelji in udeležbe na svečani prireditvi. Slednje ponazarja kontekstualni model komunikacije (glej Sliko 3.4). Pomemben termin, ki se pojavi pri zadnjem komunikacijskem modelu, je povratna informacija. Povratna informacija nas spomni, da je komunikacija dvosmerni proces, pri katerem se odzivamo na sporočilo, ki je bilo prejeto, ta odziv pa je lahko tudi neverbalen (Dimbleby in Burton 1998, 35).

**Slika 3.4: Kontekstualni model komunikacije**



**Vir: Dimbleby in Burton (1998, 35).**

### 3.3 Medosebna komunikacija

Linda Love (v Kreitner in drugi 2002, 288) iz komunikacijskega podjetja Pryor Resources pravi, da je učinkovito komuniciranje vitalnega pomena v vseh aktivnostih »pri vsem kar počnemo, moramo komunicirati učinkovito, naj si bo pri nakupu mesa ali pa pri nakupu vstopnic. Sposobni moramo biti prositi za stvari, ki jih želimo, hkrati pa moramo razumeti razlike v stilu komuniciranja med različnimi ljudmi«.

V splošnem lahko komunikacijo delimo v 4 kategorije: osebno, medosebno, skupinsko in množično komunikacijo (Dimbleby in Burton 1998, 7–8). Za potrebe magistrskega dela se

bova v nadaljevanju osredotočili predvsem na obravnavo medosebne komunikacije znotraj skupine.

Kvaliteta komunikacije je torej tista, ki je pri medosebnem komuniciranju izrednega pomena. Posamezniki, ki posedujejo dobre komunikacijske sposobnosti so tisti, ki pomagajo skupini, da se bolje odloča in so tudi tisti, ki hitreje napredujejo kot drugi posamezniki, ki komunikacijskih sposobnosti nimajo tako dobro razvitih. Definicija komunikacijske kompetence bi se tako lahko glasila, da je **komunikacijska kompetenca** (Kreitner in drugi 2002, 295–296) določena s tremi komponentami: 1) komunikacijsko sposobnostjo in lastnostmi, 2) situacijskimi dejavniki in 3) posamezniki, ki so v samo interakcijo vključeni. Svoje komunikacijske kompetence lahko izboljšamo preko kontrole petih stilov komuniciranja (glej Tabelo 3.1): odločnost, napadnost, neodločnost, neverbalna komunikacija in aktivno poslušanje. Spodnja tabela prikazuje pet komunikacijskih stilov, njihov opis, ter neverbalne in verbalne vzorce obnašanja. Kreitner in drugi (prav tam, 296–298) omenijo, da lahko posamezniki izboljšajo svoje komunikacijske kompetence s tem, da so bolj odločni in manj agresivni oziroma neodločni. To pa se lahko doseže z uporabo primernih neverbalnih in verbalnih vedenj kot npr. uporaba nedvoumnega jezika, izogibanje mašilom, slišen glas, spremljanje sogovornika itd.

Problem, ki se pojavi pri poslušanju je, da smo ljudje v povprečju zelo slabi poslušalci. Strokovnjaki (prav tam, 300) s področja komunikologije so ugotovili, da poslušalci običajno sprejmemo/razumemo 25 % verbalnega sporočila, razlog pa je v tem, da posamezniki načeloma lahko procesirajo informacije veliko hitreje kot jih sogovorniki izražajo. Povprečni govorec tako sporoča 125 besed na minuto, medtem ko je poslušalec zmožen procesirati 500 besed na minuto. Slabi poslušalci uporabijo to razliko za sanjarjenje pri čemer »preslišijo« pomembne dele izraženega sporočila. Poslušanje namreč obsega veliko več kot le slišati sporočilo. »Slišati« je le fizični del poslušanja, zato pa pravi definicija poslušanja (prav tam), da je to proces aktivnega dekodiranja in interpretiranja verbalnega sporočila. Seveda je zmožnost poslušanja povezana tako z mentalnimi in bralnimi sposobnostmi, akademskimi dosežki, bogatim besednim zakladom itd.

**Tabela 3.1: Pet komunikacijskih stilov**

| KOMUNIKACIJSKI STIL            | OPIS                                                                                                                                                                                                                                                   | NEVERBALNI VZORCI OBNAŠANJA                                                                                                                                             | VERBALNI VZORCI OBNAŠANJA                                                                                            |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Odločen</b>                 | Odločen, pritisk brez napadov. Dopusča drugim možnost vpliva na izid. Stil je izrazen in teži k samoizboljšanju. Temelji na prepričanju, da ni dobro niti pravično kršiti svojih ali drugih človeških pravic, npr. pravica do spoštovanja, ponosa itd. | Stik z očmi, udobna, a čvrsta drža, močan, stabilen, slišen glas. Obrazna mimika sovпада s sporočilom. Primerno resen glas. Selektivne prekinitve za doseg razumevanja. | Direkten in nedvoumen jezik. Ni pripisov ali ocen vedenja drugih. Uporaba izjav "jaz" in sodelovanje z izrazom "mi". |
| <b>Agresiven</b>               | V nasprotju s prvim stilom želi drugi izkoristiti nepravično prednost pred drugimi. Za ta stil je značilno izkoriščanje drugih, izraznost in samoizboljšanje na račun drugih.                                                                          | Strmeč pogled. Gibanje ali telesna drža preveč nagnjena naprej, vsiljiva. Grozilne geste (stisnjena pest, iztegnjen prst). Glasen glas in pogoste prekinitve.           | Preklinjanje in napadalen jezik. Seksistični ali/in rasistični izrazi. Eksplicitne grožnje ali poniževanja.          |
| <b>Neodločen</b>               | Spodbujanje drugih da nas izkoristijo; blokiranost; samozanikanje. Ta stil je neučinkovit, saj omogoča drugi osebi nepravično prednost.                                                                                                                | Malo očesnega stika. Pogled usmerjen navzdol, sključena drža telesa, ki nenehno premika težo. Šibak glas.                                                               | Uporaba polnil (uh, veste, tudi), pogojnikov (morda, verjetno), nikalnic (res ni tako pomembno, nisem prepričan).    |
| <b>Neverbalna komunikacija</b> | Vsako sporočilo, ki je poslano ali prejeto brez uporabe pisanih ali izgovorjenih besed.                                                                                                                                                                | Razdalja med osebama, ko sta v kontaktu, uporaba barv, oblek, način obnašanja, telesni gibi in geste, fizični stik – dotik.                                             | /                                                                                                                    |
| <b>Aktivno poslušanje</b>      | Proces aktivnega dekodiranja in interpretiranja verbalnega sporočila.                                                                                                                                                                                  | Stik z očmi, spremljanje sogovornika, osredotočenost.                                                                                                                   | /                                                                                                                    |

**Vir: Kreitner in drugi (2002, 296–298).**

Predavatelji bi morali za uspešnejšo komunikacijo uporabiti tudi neverbalno komunikacijo, bodisi očesni stik, močan in slišen glas, selektivne prekinitve, hkrati pa bi se morali izogniti neverbalnim vedenjem kot na primer strmenju, grozečim gestam, sključeni drži, šibkem glasu. Pomembno dejstvo je, da bi se morala tako neverbalna kot verbalna komunikacija medsebojno dopolnjevati, saj naj bi bilo ugotovljeno, da je za kar 60 % prenesenega sporočila, "odgovorna" neverbalna komunikacija. Kot primer lahko navedeva, da primeren stisk dlani poveča možnost poslušalčevega razumevanja sporočila (Kreitner in drugi 2002, 297–298).

### 3.4 Neverbalna komunikacija

»Nihče ne more ne komunicirati«.

Watzlawick, Beavin in Jackson, *Pragmatics of Human Communication*, 1968

Pojem neverbalna komunikacija je relativno novejšega izvora. V strokovno terminologijo sta ga vnesla Ruesch in Kees (Kovačev 1995, 6–7), najpogosteje pa označuje načine komuniciranja dveh ali več sočasno prisotnih oseb z nebesednimi sredstvi, to so geste, izrazi obraza, vonj, dotik, orientacija v prostoru in drugo. Pri uporabi termina neverbalna komunikacija moramo upoštevati predvsem tri konceptualne omejitve, ki jih pogojujejo tri temeljne značilnosti neverbalne komunikacije:

1. termin neverbalna komunikacija se navadno uporablja pri komunikaciji med osebami, ki so neposredno navzoče, to omogoča direkten odziv na sogovornikova dejanja.
2. neverbalno komunikacijo ni mogoče nadomestiti z drugimi (pretežno verbalnimi) komunikacijskimi sredstvi.
3. neverbalna komunikacija vključuje sporočila, ki jih implicirajo pošiljateljeva dejanja.

Neverbalna komunikacija je prisotna vedno, ko komuniciramo z ostalimi. Le-ta je lahko izražena tako z držo našega telesa, načinom kako smo oblečeni idr. Neverbalna komunikacija pove veliko o naših občutkih in nagnjenih do drugih, delimo pa jo lahko v tri večje skupine:

1. **Telesna govorica** je tista, ki nam razkrije največ o človekovih čustvih, vedenjih in namenih. To skupino morajo zelo dobro poznati predvsem igralci, saj morajo sami večkrat ravno z neverbalno komunikacijo gledalcem nekaj sporočiti. Dejstvo ostaja, da je naša neverbalna komunikacija naučena, še vedno pa se je lahko še bolj priučimo. Telesno govorico v splošnem delimo na pet elementov: gesta (način kako uporabimo roke in dlani), ekspresija (način kako signaliziramo z obrazom), drža telesa, bližina drugih (kako blizu drugih sedimo, stojimo) in dotik (koga se dotaknemo, kje, kdaj, kako).

2. **Paralingvističnost** nam pove, kako naj interpretiramo pomen besed med pogovorom. Pomaga nam razložiti neverbalne znake, ki spremljajo govor. Obstajajo namreč znaki, ki so ločeni od besed, le-ti predstavljajo takojšnje reakcije in čustva. Primer take vrste neverbalne komunikacij so lahko mašila "um", ki pravzaprav pomenijo "počakajte trenutke, premišljujem kako naj nadaljujem".
3. Tretja skupina neverbalnih znakov je **obleka** (oblačilo, lasje, nakit, ličenje). Le-ta nam pove veliko o posameznikovi osebnosti, vlogi, ki jo igra, statusu in ne nazadnje tudi o delu, ki ga opravlja. Zavedati se moramo, da ljudje vedno interpretirajo te elemente kot odseve posameznika, zato moramo biti pri izbiri slednjih pazljivi (Dimbleby in Burton 1998, 44–47).

Seveda se moramo kot pravita Dimbleby in Burton (1998, 47–49) zavedati, da ima neverbalna komunikacija veliko značilnosti in funkcij, da je kontrolirana s pravili, da je primarna oblika komunikacije, da je lahko tudi nenamenska in neprostovoljna, je specifična v različnih okoljih in kulturah, pomaga graditi in vzdrževati odnose in se ne nazadnje povezuje tudi z idejo povratne informacije.

Neverbalno komunikacijo je tako mogoče proučevati neodvisno od besedne komunikacije ali v povezavi z njo. Prva namreč dopolnjuje drugo, pogosto pa prihaja med njima tudi do nasprotij; to se pojavi predvsem takrat, ko subjektova doživljanje niso v skladu z informacijami, ki jih sam želi oddati. Pri procesu medosebne interakcije je dejanski namen poslanih sporočil mnogo manj pomemben od dojemajoče namembnosti. Za proučevanje neverbalne komunikacije tako ni toliko pomembno ali je oddajnik sporočilo poslal namensko, temveč je bolj pomembno katere vidike informacijskega toka zaznajo prejemniki in kako na njih reagirajo (Kovačev 1995, 10–11).

Prvi poskusi eksperimentalnega proučevanja neverbalne komunikacije (Kovačev 1995, 23) so tako temeljili na prepričanju, da lahko telo sporoča prav toliko, če ne več, kot verbalna komunikacija. Neke vrste dokaz za to je superiornost neverbalnih znakov pri izražanju emocij, saj intenzitete doživljanja večkrat ni moč izraziti z besedami (Kovačev 1995, 21). Posameznik v procesu medosebne komunikacije oblikuje svoje mnenje o drugem subjektu na podlagi verbalnega sporočila, družbene situacije in neverbalnih znakov. Na podlagi tega želi razbrati svojega sogovornika, oziroma določiti njegov osebni profil, njegovo razpoloženje, potek njune interakcije itd. Ravno to, subjektovo zaznavanje neverbalnih

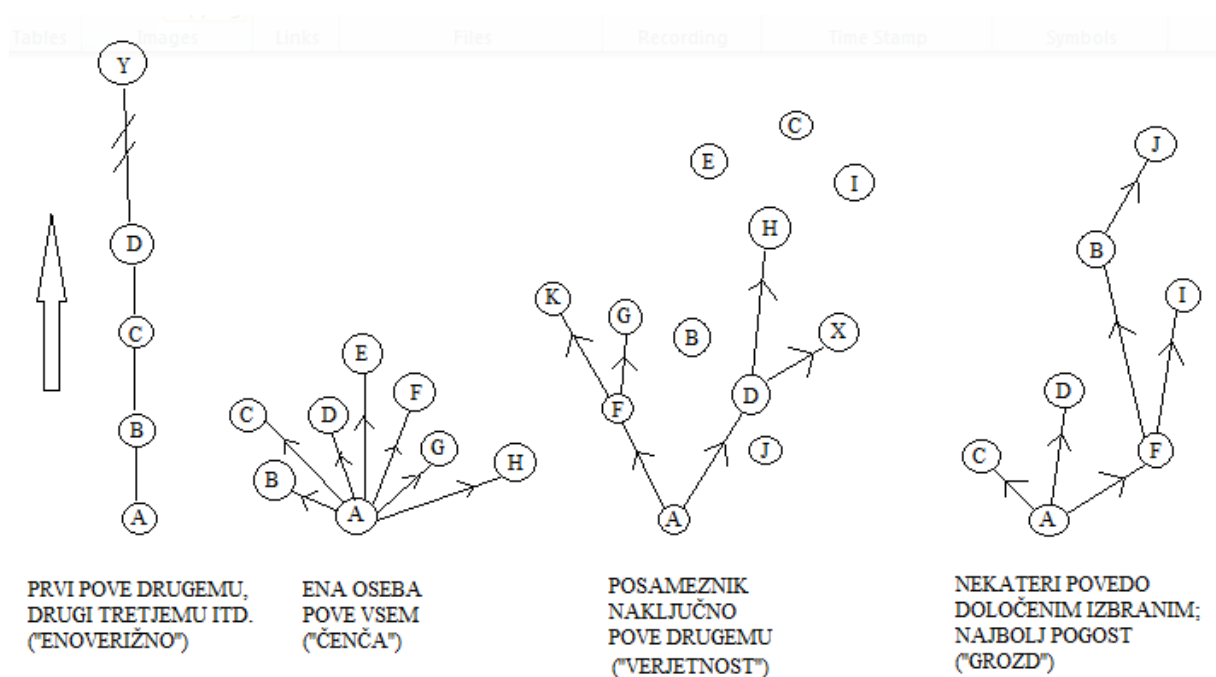
znakov v vsakdanjih življenjskih situacijah, pogosto odločilno vpliva na njegovo hitro ovrednotenje obstoječe situacije in s tem do neke mere tudi na odločitev o nadaljnjem poteku komunikacije.

### 3.5 Organizacijsko komunikacijski vzorci

Raziskovanje organizacijsko komunikacijskih vzorcev nam pokaže kateri komunikacijski vzorec lahko najbolje pripomore k učinkoviti in uspešni komunikaciji. V grobem poznamo dva komunikacijska vzorca, in sicer model hierarhične komunikacije in model imenovan model grozda. **Hierarhična komunikacija** je definirana kot izmenjava informacij in vplivov med člani, pri čemer posameznik s formalno avtoriteto narekuje in komunicira s podrejenimi. Kljub uspešnosti delovanja omenjenega modela, pa se vendarle pri tem modelu lahko pojavijo znatne komunikacijske ovire. Hierarhično komunikacijo lahko nadaljnjo v grobem delimo na avtoritarni model (dominantnost vodje), demokratični model (vključenost drugih v odločanje) in laissez-faire model (prepuščenost samih sebi). **Model grozda** (glej Sliko 3.5) pa predstavlja neuradni komunikacijski model pri čemer informacija potuje od enega posameznika k drugemu, od posameznika vsem ostalim, naključno od enega posameznika k drugemu ali pa posamezniki selektivno izberejo drugega. Model grozda je kljub temu, da lahko predstavlja tudi vir napačnih informacij, hitrejši kanal komunikacij od formalnih oblik, prav tako pa naj bi bile v 75 % prenesene informacije pravilne (Dimbleby in Burton 1998; Kreitner in drugi 2002).

Prvi način modela grozda, ki ga Kreitner in drugi poimenujejo kot »enoverižno« komunikiranje, je niz informacij, ko prva oseba, oseba A pove informacijo osebi B, oseba B informacijo deli z osebo C in tako dalje. V tem načinu komunikacije prejme informacijo vsaka oseba. Drugi način modela grozda avtorji poimenujejo »čenča«. Pri tem načinu oseba A informacijo deli z vsemi ostalimi, tako z osebo B, C, D, E, F, G in H. Tretji način deljenja informacij poteka po naključnem, tako imenovanem »verjetnostnem« vzorcu. Oseba A naključno izbere osebi F in D ter z njima deli informacijo, ne izbere pa osebe J. Kot zadnji način pa avtorji predstavijo način »grozda«. Le-ta naj bi bil pri deljenju informacij tudi najbolj pogost. Pri tem načinu oseba A deli informacijo z osebo C, D in F. Oseba F deli informacijo dalje z osebo B in I. Osebi C in D pa novo pridobljeno informacijo zadržita zase.

**Slika 3.5: Model grozda**



**Vir: Kreitner in drugi (2002, 305).**

Podpoglavje zaključujeva z mislijo, da komunikacija poteka v različnih oblikah in načinih podajanja informacij, uspešnost pa je večkrat odvisna ravno od ustreznosti organizacijsko komunikacijskih vzorcev.

## **4 Povratna informacija**

Povratna informacija je osrednja tema najinega dela. V magistrski nalogi raziskujeva njen pomen med študenti v Sloveniji in hkrati poudarjava pomembnost povratne informacije v izobraževalnem sistemu. Povratna informacija je tema, ki se na področju izobraževanja vse pogostejše uporablja, o njej se razpravlja, vendar pa se pogosto izkaže, da se vsi udeleženci njenega pravega pomena in vloge, ki jo ima, ter napredka, ki ga lahko doprinese, niti ne zavedajo. S tem namenom bova v nadaljevanju definirali pomen povratne informacije, pomen, ki ga ima v izobraževalnem sistemu, nazadnje pa bova izpostavili tudi pomen neverbalne in anonimne povratne informacije. Temu bova dodali še primere dobrih praks izjemne uporabe povratne informacije v izobraževalnem sistemu.

### **4.1 Definiranje povratne informacije**

Spoznali smo že, da je učni proces proces, kjer se prenašajo informacije, pri katerem imata pomembno vlogo tako sporočevalec kot naslovnik, od katerega je v veliki meri odvisna uspešnost prenosa informacij. Zelo pomembna za maksimiranje uspeha učnega procesa je tudi povratna informacija.

Eno izmed prvih pomembnih definicij povratne informacije je leta 1977 zapisal Kulhavy (v Wiliam 2012, 32), ki pravi, da je povratna informacija »katerikoli od številnih procesov, ki se uporabljajo za sporočanje učencu ali je odgovor pravilen ali napačen«. Raziskovanje področja povratne informacije je hitro napredovalo, se razvijalo in kmalu je bilo ugotovljeno (prav tam), da je prvotna definicija izpustila pomen oblikovanja povratne informacije kot del sistema in je namesto tega predvidevala, da bo samo dejstvo ali je odgovor učečega pravilen ali napačen, izboljšalo učenje.

Definicije so se skozi čas preoblikovale in pravzaprav še danes ni enotne definicije o tem, kaj pomeni pojem povratna informacija. Izbira prave oziroma enotne definicije je tako težka. Hattie in Timperley (2007, 81) pojem povratne informacije uporabljata veliko bolj splošno kot nekateri, ki jo povezujejo direktno z izobraževanjem oz. zaposlitvijo, in jo definirata kot »informacijo, ki jo poda agent (tj. učitelj, kolega, knjiga, starš, sam, izkušnja) o pričakovanih ali razumevanju dela nekoga«. Misel dopolnita s tem, da je takšna povratna informacija glede na agenta lahko informacija o popravilu, lahko ponuja alternativo, razjasnjuje ideje, spodbuja ali omogoča samooceno. Prepričana pa sta, da je povratna informacija »posledica« nekega dela.



Kreitner in drugi (2002, 235) definirajo povratno informacijo kot »objektivno informacijo o posameznikovem ali skupinskem delu«, Shute (v Lin in drugi 2013, 8) kot »informacijo preneseno učečemu s ciljem preoblikovati njegovo ali njeno mišljenje ali vedenje z namenom izboljšanja učenja«, Salomon in Globerson (v Handley in drugi 2011, 544) pa povratno informacijo povezujejo z »'zavestnim' angažiranjem povezanim z refleksijo, interpretacijo, poglobljenim razumevanjem in spremembami v kasnejšem vedenju«. Bell in Zemke (v Kreitner in drugi 2002, 235) ponudita svoj pogled na povratno informacijo in pravita, da je to »kakršnakoli informacija, ki odgovarja na vprašanje 'Kako mi gre?'. Dobra povratna informacija jim [ljudem] odgovarja resnično in produktivno. Je informacija, ki jo ljudje lahko uporabijo za potrditev ali za popravljanje svojega dela. Prihaja v mnogih oblikah in od različnih virov«. Vsekakor je jasno to, kar zapišejo Carless in drugi (2011, 395), da je »povratna informacija pojem potreben nadaljnjih analiz«.

Tudi Tovani (2012, 49) meni, da lahko »povratna informacija pride v mnogih oblikah«. Doda, da jo sam včasih dobi z opazovanjem izrazov na obrazih učence, včasih tako, da jim gleda preko ramen in bere njihove komentarje. Meni, da so mnenja ali vprašanja učencev tisto, kar je zanj ključnega pomena pri odkrivanju tega, kar potrebujejo oz. pri čem so. Vsekakor pa poudari (prav tam, 51), da je najpomembneje, da je povratna informacija uporabna in to, da je podana pravočasno, v nasprotnem primeru ni uporabna. Kot primer nepotrebne povratne informacije navede povratno informacijo študentu po izpitu.

Mnogi delijo povratno informacijo na preprosto (oz. povratno informacijo pravilnega odgovora) in izdelano (oz. razlagalno) (Butler in drugi 2013, Lin in drugi 2013). Preprosta povratna informacija je potrditev odgovora učenca kot pravilnega ali ne, izdelana pa ponuja razlago za pravilne in nepravilne odgovore. Butler in drugi (2013, 290–294) so pregledali obstoječe raziskave s tega področja in ugotavljali, katera izmed zgornjih oblik povratne informacije je primernejša oz. učinkovitejša. Preliminarno so ugotovili, da je preprosta povratna informacija učinkovitejša, a se je kmalu izkazalo, da je razlog teh rezultatov v prejšnjih raziskavah pogosto podoben. Takšne raziskave so večinoma sestavljene iz dveh faz, kjer so študentje v prvi fazi odgovarjali na neka vprašanja, tej fazi pa je sledil proces podajanja povratne informacije. Polovica udeležencev je prejela preprosto, druga polovica pa izdelano povratno informacijo. Razlog dosedanjih rezultatov, ki kažejo, da je preprosta povratna informacija učinkovitejša, leži v tem, da so študentje vedno v drugi fazi raziskave odgovarjali na isti test, torej na ista vprašanja, za katera so jim že bili razkriti pravilni

odgovori, bodisi s preprosto ali izdelano povratno informacijo. Menijo, da bi bila izdelana, razlagalna povratna informacija učinkovitejša, če bi ponovni test uporabljen v teh raziskavah, preverjal tudi razumevanje, ne pa samo pravilne odgovore. S tem namenom so Butler in drugi (prav tam) pripravili eksperiment, kjer so študente razdelili v tri skupine. Prva skupina ni dobila nobene povratne informacije, druga preprosto oz. povratno informacijo pravilnega odgovora, tretja pa izdelano oz. razlagalno. V prvi fazi so tako kot v preteklih raziskavah vse tri skupine odgovarjale na določena vprašanja, po testu pa jim je bila podana povratna informacija, različna glede na skupino oziroma jim povratna informacija ni bila podana. Ko so po dveh dneh ponovili isti test z dodanimi novimi povezanimi vprašanji so bili rezultati sledeči: pri istih vprašanjih sta se druga in tretja skupina (ki sta prejeli povratno informacijo) odrezali bolje kot prva, vendar med njima ni bilo bistvene razlike. Ravno nasprotno se je pojavila statistično značilna razlika pri novih povezanih vprašanjih, kjer je analiza razkrila, da so se študentje, ki so prejeli razlagalno povratno informacijo odrezali mnogo bolje kot ostali dve skupini. Zatem so izvedli še eksperiment številka 2, katerega namen je bil preveriti rezultate prvega eksperimenta. Drugi eksperiment je le še dodatno potrdil pomen in vpliv izdelane povratne informacije, saj ko oseba dobi izdelano povratno informacijo na prvem testu, lažje prenese svoje znanje na nova povezana vprašanja kot kadar dobi samo preprosto povratno informacijo. Izkaže se še, da dodatne informacije pri prejemanju povratne informacije spodbudijo boljše razumevanje ključnih konceptov.

#### **4.1.1 Učinkovita povratna informacija**

Spoznali smo, da je povratna informacija veliko več kot le preprosti odgovor, stavek z novo informacijo, ki ga prva oseba poda drugi. Sledeč teoriji (Hattie in Timperley 2007; Lin in drugi 2013; Handley in drugi 2011; Kreitner in drugi 2002) naj bo povratna informacija podana, tako da bo učencu oz. prejemniku pomagala in ga usmerjala. Ravno zato je pomemben del povratne informacije tudi način, kako podati povratno informacijo čim bolj učinkovito.

Brookhartova (2012, 27) oblikuje nekaj točk o lastnostih dobre povratne informacije, kar je gotovo tudi predpogoj doseganja učinkovitosti povratne informacije. Povratna informacija je dobra če:

- 1) je pravočasna, kar pomeni, da je podana še v času, ko učenec še razmišlja o delu in je še vedno čas za izboljšanje tega dela;

- 2) opisuje delo in ne učenčevo osebnost, hkrati se opira na eno ali več dobrih stvari iz dela in dodaja vsaj en nasvet za nadaljnje delo in izboljšanje. Pomembno je, da se učitelj zaveda, da učenec sam od sebe načeloma ne ve, kaj je opravil dobro in kaj je potrebno popravka;
- 3) je pozitivna, kar pomeni, da prikazuje učenje kot neko potovanje naprej, izpostavlja boljše dele na katerih je primerno graditi delo naprej in hkrati omeni slabosti, ki bi jih bilo potrebno popraviti. Pokazati mora, da učitelj spoštuje učenca kot aktivnega učečega se;
- 4) je jasna in natančna, kar pomeni, da učenec natančno razume, kaj so njegovi naslednji koraki, vendar na način, da se sam dokoplje do načina, kako bo to storil;
- 5) je razlikovalna, kar pomeni, da razume, da niso vsi učenci enaki in da nekateri denimo potrebujejo samo opomnik, drugi pa tudi kakšen primer.

Podobno o pomenu povratne informacije piše tudi Kosevski Puljičeva (2007, 88–90) v knjigi oz. priročniku za mentorje in predavatelje v visokem šolstvu *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Kosevski Puljičeva (prav tam) je podobno kot Brookhartova zapisala, kakšna naj bo povratna informacija in na podlagi tega oblikovala tudi pravila za podajanje in sprejemanje povratne informacije, kjer poudari predvsem, to da je potrebno podati povratno informacijo takrat, ko jo lahko sprejemnik tudi sliši, najbolje čim prej, da naj bo izčrpna in konkretna in naj jasno izraža, kaj so podajalčeve zaznave, občutki in kaj domneve. Prav tako poudari, da je sprejemanje najučinkovitejše, ko si prejemnik to želi, ter da je potrebno povratno informacijo najprej v celoti in pozorno poslušati in ne že v naprej opravičevati svojih dejanj.

Hattie (v Hattie in Timperley 2007, 84) je naredil metaanalizo, kjer je analiziral pretekle raziskave z namenom ugotoviti, katera oblika povratne informacije je za učence najučinkovitejša. Pokazalo se je, da se med najučinkovitejše uvrščajo znamenja/iztočnice in spodbude, med najmanj učinkovitimi pa so pohvale in kazni, čeprav prav tako dodaja, da ni prepričan ali je pohvalo sploh primerno uvrščati kot vrsto povratne informacije.

Raziskava, ki jo je izvedel Gulfidian (v East in drugi 2012, 4) kaže, da si učenci kot najbolj učinkovito in uporabno povratno informacijo želijo »jasno pisno povratno informacijo«, »povratno informacijo z jasnimi navodili, kako izboljšati svoje delo, besedilo« in »natančne, jasne komentarje, ne pa splošnih«, nasprotno pa se je izkazalo, da si učenci ne želijo »namigov, ki jih je težko uporabiti pri pregledu svojega dela«, »oznake brez besedila (npr. podčrtani stavki in vprašaji) ter »povratne informacije, ki želi spremeniti slog pisanja«. To potrjuje tudi to, da naj »povratna informacija ponuja natančno informacijo povezano z nalogo

ali procesom učenja, ki zapolnjuje vrzel med tem, kar je razumljeno in kar je cilj razumevanja» (Sadler v Hattie in Timperley 2007, 82).

Tudi Black in William (1998, 36) sta ugotovila, da je povratna informacija najbolj učinkovita, ko je oblikovana tako, da stimulira popravljanje napak preko miselnega pristopa k študentom v povezavi z učenjem in učnim materialom povezanim z nalogo.

Carless in drugi (2011, 404) so na podlagi lastne raziskave izluščili tri načela učinkovite prakse povratne informacije. Povratna informacija naj 1) poveča učenčevo samoocenjevalno sposobnost preko aktivnosti kot sta postavljanje vprašanj in promocija samousmerjajočega učenja; 2) vzpostavi dialoško interakcijo, ki vključuje kritiko učitelja in vrstnika/kolega in 3) spodbuja dialog podprt s tehnologijo, s ciljem promocije učenčeve avtonomije in refleksivne interakcije. Poleg dodajo še načela za trajnostno povratno informacijo, ki so skladna z zgornjimi načeli. Trajnostna povratna informacija tako vsebuje tri značilnosti: 1) vključuje učence v dialoge o učenju, ki izhajajo iz njihovega zavedanja kvalitetnih del/nastopov; 2) olajša proces povratne informacije preko katerega so učenci stimulirani k razvijanju sposobnosti opazovanja in ocenjevanja svojega učenja in 3) poveča učenčeve zmožnosti stalnega vseživljenjskega učenja s podpiranjem razvoja učenčevih veščin za postavljanje ciljev in načrtovanja njihovega učenja.

Brookhartova (2012, 29) ponudi še nasvete, kako se izogniti zmešnjavi glede povratne informacije in doseči, da bo bila povratna informacija čim bolj učinkovita:

- 1) učitelj naj pojasni cilj in kriterije, ki jih uporablja;
- 2) ne glede na to ali je povratna informacija verbalna ali pisna, mora učitelj vedno skrbno izbrati besede in izpostaviti vsaj eno prednost učenčevega dela in ponuditi vsaj eno možnost izboljšanja oziroma kaj naj bo naslednji korak učenca;
- 3) učitelj naj ponudi učencu možnost uporabe pridobljene povratne informacije, da ne bo vse prejšnje delo zaman. Ta naj bo podana pred ocenjevanjem.

Hattie in Timperley (2007, 104) poudarita še, da mora biti (efektivna) povratna informacija jasna, namenska, pomenska, skladna z učenčevim obstoječim znanjem in mora nuditi logične povezave. Hkrati mora biti povezana s cilji. Biti mora celostna, v danem kontekstu, saj v nasprotnem primeru ne prinaša zelenega učinka, lahko tudi celo nobenega, namesto da bi dovoljevala učenje iz lastnih napak. Podobno po lastni raziskavi in preučevanju obstoječih del

zaključí Evansova (2013, 78), saj pravi, da obstaja »splošno strinjanje o pomenu celostne in ponavljajoče /.../ povratne informacije«.

#### **4.2 Pomen povratne informacije v izobraževalnem sistemu**

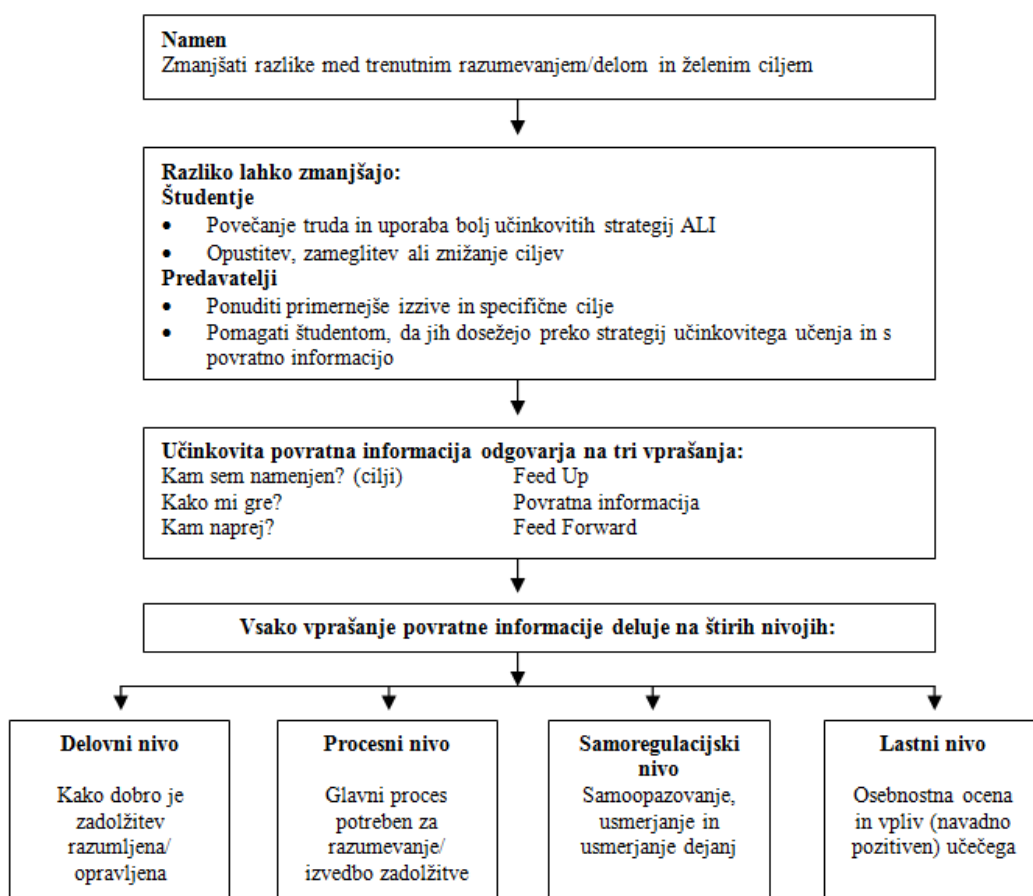
»Povratna informacija je odločilna sestavina vsakega učnega procesa, ker omogoča učencu zmanjšanje neskladja med dejanskim in želenim znanjem« (Black in Wiliam v Butler in drugi 2013). Šed'ova in Švařiček (2012, 239) pa pravita, da je »povratna informacija trdno vpeta v strukturo izobraževalne komunikacije in lahko bi se reklo, da njen obstoj razlikuje komunikacijo med učitelji in učenci od navadne medosebne komunikacije«. To pokažeta (prav tam, 239–240) s preprostim primerom, kjer se v običajni interakciji, ko nam nekdo poda odgovor, zahvalimo, ko pa učenec poda odgovor, ga učitelj bodisi pohvali bodisi popravi. A tudi v izobraževalnem sistemu je marsikdaj povratna informacija podcenjena ali se preprosto preslabo uporablja. Prav to je poudarila Camreonova (2008, 1), ko je zapisala, da morajo učitelji »ustvariti nove in drugačne oblike učenja, se bolj osredotočiti povratno informacijo in biti bolj transparentni pri ocenjevanju«. Hattie in Timperley (2007, 82) opozorita tudi na dejstvo, da povratna informacija nima nobenega učinka v vakuumu, temveč mora biti podana v nekem učnem kontekstu, na katerega se prav ta povratna informacija tudi naslavlja. Prav tako pravita, da je povratna informacija močna, če ne celo najmočnejša, ko naslavlja napačne interpretacije, ne pa popolno pomanjkanje razumevanja.

Shute (v Pelgrim in drugi 2012, 605) je v svoji raziskavi pokazal, da uporaba povratne informacije ni samoumevna in da ni dovolj, da se jo samo poda, sploh v izobraževalnem sistemu. Meni, da »je resnična uporaba povratne informacije v različnih okoljih odvisna od motivacije (učenec potrebuje povratno informacijo), priložnosti (povratna informacija je dana v času, da jo učenec lahko uporabi) in sredstev (učenec je sposoben in želi uporabiti povratno informacijo)«.

Hattie in Timperley (2007, 86) ponudita okvir znotraj katerega lahko razumemo povratno informacijo (glej Sliko 4.1). Glavna predpostavka, ki jo izpostavita pri opisu tega modela je, da je glavni namen povratne informacije zmanjšanje razlik med trenutnim razumevanjem dela in ciljem. Metode in strategije, ki jih učenci in učitelji pri tem uporabljajo so različne in različno učinkovite in poudarjata, da je ravno zato potrebno razumeti okoliščine. Tako podata tudi tri vprašanja, na katera je potrebno odgovoriti z namenom, da prejmemo oz. ustvarimo pravilno in učinkovito povratno informacijo. Ta vprašanja so: 1) Kam sem namenjen? oz.

Kakšni so cilji? – *feed up*, 2) Kako mi gre? oz. Kakšen je moj napredek proti cilju? – *povratna informacija* in 3) Kam naprej? oz. Kaj lahko storim za boljši napredek? – *feed forward*. Kako učinkovita je povratna informacija in v kolikšni meri zmanjšuje ta prepad med trenutnim in želenim, je odvisno v veliki meri na katerem nivoju takšna povratna informacija deluje. Deluje lahko na štirih nivojih; prvi je delovni, drugi je procesni, tretji je samoregulacijski in zadnji je lastni nivo.

**Slika 4.1: Model povratne informacije za izboljšanje učenja**



**Vir: Hattie in Timperley (2007, 87).**

Hattie in Timperley (2007, 88–90) poudarjata, da je najbolj kritičen pogled pri povratni informaciji prav informacija o ciljih učenca oz. odgovor na prvo vprašanje: »Kam sem namenjen?«, saj nam ta daje jasno usmeritev, na podlagi katere lahko gradimo dobro in učinkovito povratno informacijo. Cilji se lahko nanašajo na posebne dosežke, na razumevanje ali na različne kakovostne izkušnje. Načeloma vključujejo dve dimenziji, to sta izziv in predanost. Zahtevnejši cilji so povezani s povratno informacijo v dveh glavnih poteh. Prvič

seznanjajo učence s tem kakšen tip ali nivo dela naj dosežejo z namenom, da bodo lahko v prihodnje ustrezno ocenjevali dejanja in trud ter drugič, so osnova za postavljanje novih zahtevnih izzivov učencu, ko so prejšnji zaključeni in s tem osnova za nadaljevanje učnega procesa.

Podobno poudari tudi Brookhartova (2012, 25), ko pravi, da mora učitelj pred podajanjem povratne informacije vedeti, da učenec pozna cilj, tako da ima potem učenec nek namen, smisel, zakaj bo prejeto povratno informacijo uporabil. Doda še (prav tam, 26), da če se cilj in razumevanje dela ne ujemata in če ni jasnega kriterij ocenjevanja, merjenja, potem lahko učenec narobe razume povratno informacijo v smislu, da jo izkusi kot ocenjevanje namesto kot informacijo za izboljšanje. Tudi Hattie in Timperley (2007, 88–90) izpostavita kompleksnost odnosa med povratno informacijo in ciljno usmerjenim izzivom in opozarjata na ovire, ki lahko želeni proces učenja zrušijo. Govorita predvsem o slabi definiciji cilja. Če je cilj slabo definiran, je skoraj nemogoče, da bi povratna informacija lahko zmanjševala vrzel med sedanjim in ciljnim stanjem. Prav zaradi tega jim ta vrzel, ki jo želijo zmanjšati, ni dovolj jasna. Naslednji problem, ki se pojavlja je, da povratna informacija ni usmerjena proti cilju, temveč na predstavitev, črkovanje, količino zapisanega. Takšna povratna informacija ne more pomagati pri zmanjševanju zapisane vrzeli.

Naj se vrneva k modelu. Ključni del povratne informacije je odgovor na vprašanje »Kako mi gre?«, pravita Hattie in Timperley (prav tam), saj učencu in pogosto tudi učitelju podaja informacijo o tem, kje smo v primerjavi z nekim standardom oziroma želenim ciljem.

Hattie in Timperley (2007, 90–96) razlagata še o štirih nivojih razvidnih iz zgornje slike (glej Sliko 4.1) in o učinkovitosti, ki jo povratna informacija, podana skozi določen nivo, prinaša. Povratna informacija na **delovnem nivoju** je najpogostejša povratna informacija, pogosto imenovana tudi povratna informacija pravičnega odgovora, preprosta povratna informacija. Na tem nivoju povratna informacija vključuje sporočilo o tem kako je naloga/delo opravljeno, načeloma kot kaj je pravilen in kaj napačen odgovor. Zapišeta tudi, da kar 90 % vprašanih učiteljev v razredih išče oziroma podaja takšno povratno informacijo, čeprav se morda tega ne zaveda. Takšna povratna informacija je pogosto kar močna, posebej, kadar gre za popravljanje napačnih interpretacij. Njen problem je, da se je pogosto ne da posplošiti na druge naloge. Zdi se, da je takšna povratna informacija najbolj učinkovita, ugodna, ko pomaga učencem zavrniti napačne predpostavke in ponuja iztočnice za iskanje novih strategij. Takšna povratna

informacija se lahko poda individualno ali skupinsko, pri slednjem lahko pri določenih članih skupine povzroči tudi napačno interpretacijo. Drugi nivo, ki ga opisujeta je **procesni nivo**, ki govori o procesu dela, naloge. Takšna povratna informacija je namenjena procesu, ki ga učenec uporablja za izdelavo naloge. Je veliko bolj direktna in opozarja na določene dele, ki bi lahko bili izboljšani, popravljeni. Pogosto služi kot orodje za zaznavanje napak v procesu ali pa kot mehanizem namigov kako izboljšati svoje iskanje ipd. Zdi se, da je povratna informacija podana na tem nivoju, učinkovitejša kot prejšnja, gledano skozi prizmo poglobljenega učenja. Tretjič; povratna informacija je usmerjena na **samoregulacijski nivo**, kar vključuje tudi izboljšanje same evalvacije, kjer učitelj spodbuja učenca na podlagi tega, kar že ve in zna, da pregleda svoje delo in preveri ali je to znanje vključil in uporabil. Na nek način je tudi spodbuda. Nazadnje je tu še **povratna informacija**, ki je osredotočena na posameznika, kar pa je pogosto nepovezano z delom ali s kakršnokoli usmeritvijo pri delu. Te ne omenjata, ker bi bila učinkovita, temveč zato, ker se prepogosto uporablja namesto povratne informacije v ostalih nivojih. Hatte in Timperley (prav tam, 90–91) zaključita okvir s tem, da obstaja:

»razlika med povratno informacijo o delu, o izdelavi dela, o samoregulaciji in o sebi kot osebi. [Menita] /.../, da je povratna informacija o sebi kot osebi najmanj učinkovita, samoregulacijska [povratna informacija] in o izdelavi dela [sta] močni v smislu poglobljenega procesa in izboljšanja dela in da je povratna informacija o delu močna, ko je [ta] informacija uporabna za izboljšanje strategije procesiranja ali izboljšanja samoregulacije (kar je redko)«.

Zgornji model (Hattie in Timperley 2007, 103) jasno identificira, da povratna informacija vključuje tako sprejemanje kot podajanje povratne informacije, med tem pa se lahko ustvari tudi velik razkorak. Učenci namreč oblikujejo svoj učni svet in kar najbolj poudarita je, da je nujno, da učitelji razumejo, da je podajanje povratne informacije le del celotne enačbe učnega procesa. Tovani (2012, 51) bi k temu pripomnil, da dvosmerna povratna informacija potisne na voznikov sedež učenca, ne pa da je glavni »voznik« učnega procesa učni načrt.

Vseeno se pogosto zgodi, da se to, kar si učenec želi prejeti kot povratno informacijo, razlikuje od tega kar učitelj ponudi. S tem se ustvarjajo potencialne napetosti v odnosu med učencem in učiteljem in to uničuje učinkovitost tega odnosa (East in drugi 2012, 1).



S tem namenom je Ferguson (2011, 54–56) naredil raziskavo med 566 študenti, kjer jih je spraševal o različnih pogledih na povratno informacijo. Na vprašanje o uporabnosti različnih oblik povratne informacije, ki jo podajajo učitelji, se je izkazalo, da študentje menijo, da sta najbolj uporabni obliki povratne informacije »kratek komentar skozi delo« in »napisan povzetek«. Nasprotno se je študentom najmanj uporabna zdela povratna informacija podana ustno v skupini oz. skupinska. Tukaj se pojavi tudi težava, saj je povratna informacija, ki jo pisno podajo predavatelji, pogosto težko razumljiva za študente (kar 50 % študentov je priznalo, da povratne informacije, ki jo prejmejo od predavatelja, pogosto ne razumejo dobro). Prav tako so bili pozvani, da se opredelijo, kateri vidik povratne informacije jim je najbolj pomemben. Rezultati pokažejo, da si študentje najbolj želijo povratne informacije glede glavne ideje, ki jo razvijajo, prav tako jim je zelo pomembna povratna informacija o strukturi oz. pregledu vsebine, načeloma skoraj nepomembna pa jim je povratna informacija glede detajlov.

Ne glede na učinek, učitelj učencu podaja povratno informacijo z dobrim namenom, z namenom izboljšanja njegovega rezultata in dela. A kljub temu se pri podajanju povratne informacije učencu lahko zgodi le dvoje: ali da trenutno delo še ne dosega cilja ali da je bil cilj že dosežen. Takšna povratna informacija lahko sproži različne odzive učencev (glej Tabela 4.1), natančneje 8 različnih, od tega jih je kar 6 slabih in samo dva odziva sta ob podajanju povratne informacije zaželena (Wiliam 2012, 32).

**Tabela 4.1: Osem načinov kako se študent lahko odzove na povratno informacijo (PI)**

| Prejemnikov odziv na PI na štiri osnovne načine: | Če PI kaže, da delo ne dosega cilja, lahko prejemnik | Če PI kaže, da je delo doseglo cilj, lahko prejemnik |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| S spreminjanjem vedenja                          | <b>Poveča trud*</b>                                  | Izvaja manj truda                                    |
| S spreminjanjem cilja                            | Zmanjša željo/aspiracijo                             | <b>Poveča željo/aspiracijo*</b>                      |
| Z opustitvijo cilja                              | Se odloči, da je cilj pretežak                       | Se odloči, da je cilj prelahek                       |
| Z zavračanjem PI                                 | Ignorira PI                                          | Ignorira PI                                          |

\* **Želeni rezultat**

**Vir: Wiliam (2012, 32).**

Wiliam pravi, da se učenec na povratno informacijo lahko odzove na štiri osnovne načine; to je s spreminjanjem vedenja, s spreminjanjem cilja, z opustitvijo cilja ali z zavračanjem povratne informacije. Glede na to, ali povratna informacija sporoča učencu, da dosega cilj ali ne, pa sledi reakcija učenca. Edina dva zelena rezultata, ki jih na podlagi teh dogodkov želimo doseči s podajanjem povratne informacije sta, ko učenec prejme povratno informacijo, da ne

dosega cilja in se odzove s spremembo vedenja na način, da poveča trud ali ko dobi učenec povratno informacijo o doseganju ciljev in se odzove s spremembo ciljev, tako da poveča svoj trud oz. aspiracijo. Vsi ostali rezultati (zmanjšanje želje, opustitev cilja, zavrnitev povratne informacije, vlaganje manj truda in odločitev da je cilj prelahek) so nezaželeni.

Ravno zaradi omenjenih odzivov, ki se lahko zgodijo, Wiliam (prav tam) meni, da ni tako pomembno določiti kakšna povratna informacija deluje, temveč kakšen odziv sproži v prejemniku. Na koncu Wiliam (prav tam, 34) priznava, da je izluščil le dve univerzalni načeli veljavni v predavalnicah, kjer je povratna informacija uporabljena za maksimiranje učinka procesa učenja. Kot prvo je učiteljevo ustvarjanje predavalnice kot varnega okolja za delanje napak in drugo: najpomembnejša beseda v učiteljevem besednjaku mora biti »še«, tako da ko učenec reče »Tega ne znam«, učitelj doda »še«, saj »verjamejo, da biti pameten ni nekaj, kar smo, temveč nekaj kar postanemo«.

Meniva, da je potrebno izpostaviti tudi pomen okolja v predavalnici v povezavi s povratno informacijo v izobraževanju. Govoriva o okolju, ki se ustvarja v predavalnici kot o okolju, ki spodbuja učence (predvsem študente) k vključitvi, sodelovanju in s tem h konstantni uporabi povratne informacije o delu, mišljenju vključenega v tem okolju. Soroden, širši, pojem, ki s pogostostjo uporabe sega bolj nazaj je klima v predavalnici, vse bolj pa se uporablja izraz »varen prostor« oz. »varno okolje« (Holley in Steiner 2005; Toraiwa 2009; Barrett 2010; William 2012). Izraz se pogosto uporablja kot metafora za zaželeno atmosfero v predavalnici, pri tem pa Barrettova (2010, 1), tudi na podlagi mnenj drugih avtorjev, poudari, da se ta termin veliko uporablja, a bi lahko rekli, da gre za metaforo o kateri se je teoretiziralo premalo.

Holleyeva in Steinerjeva (2005, 49) svoje delo začeta z vprašanjem »Kaj je potrebno za ustvarjanje okolja v predavalnici, v katerem so študentje pripravljeni in zmožni sodelovati?« in nadaljujeta opirajoč se na druge avtorje, da se o takšnem okolju vse več govori kot o »varnem prostoru«, ki naj bi spodbujal sodelovanje in iskreno delitev idej v predavalnici, ter da gre za okolje, v katerem se študentje počutijo dovolj udobno, da tvegajo psihološke in družbene posledice izražanja svoje individualnosti. Tudi Hunterjeva (v Barrett 2010, 2) meni, da gre pri »ustvarjanju varnega prostora /.../ bolj za ustvarjanje vprašanja kot je *Kako so udeleženci pozvani k sodelovanju v ustvarjanju varnega, kreativnega prostora, ki jim omogoča merjenje lastnega nivoja tveganja?*. Barrettova (prav tam) doda, da je sledeč taki

konceptualizaciji »varen prostor gibljiva in neprestano spremenljiva enota, ki izhaja iz kompleksnih interakcij znotraj posameznikov v določenem fizičnem, časovnem in družbenem prostoru [in] če omenjeni pogoji prispevajo k promociji psihološkega tveganja med posamezniki znotraj prostora, potem je prostor varen«. Holleyeva in Steinerjeva (2005, 50) tudi poudarjata, da se pojem »varnost ne navezuje na fizično varnost, temveč na varen prostor v predavalnici, ki ščiti pred psihološko in čustveno škodo«, hkrati pa opozarjata (prav tam), da to ne pomeni prostora, kjer ni neudobja, boja in bolečine in tudi, da je to prostor, kjer se študentje, ki tvegajo t.i. samo razkritje, zavedajo, da bodo nagrade v smislu osebnostne rasti ipd. premagale kazen v smislu osramotitve, nižje ocene ipd.

Holleyeva in Steinerjeva (2005, 54–57) sta pojem varen prostor preiskovale s perspektive študentov. V svoji raziskavi sta varen prostor opredelili kot predavanje, znotraj katerega so študentje lahko in tudi želeli izpostaviti kontroverzne misli in mnenja ali delili lastno mnenje povezano s temo predavanja. Pri tem je 88 % študentov odgovorilo, da je vsaj enkrat bilo na t.i. varnem predavanju, in kar 63 % študentov, je tudi že izkusilo predavanje, kjer niso mogli ali niso želeli izpostaviti kontroverznih misli ali mnenja povezanega s temo predavanja. Prav tako se je večina študentov (97 %) opredelila, da je ustvarjanje varnega prostora v predavalnici zelo pomembno oz. pomembno, čeprav pri tem le 79 % študentov meni, da se je naučilo več, 21 % pa naj bi se na takšnih predavanjih naučilo manj. 65 % študentov se tudi zdi, da so v takšnem okolju bolj akademsko izzvani, 22 % v enaki meri kot na drugačnem predavanju in 11 % manj kot v drugačnem okolju, pri tem pa je potrebno opozoriti, da gre pri odgovorih za samoocene študentov.

Opozoriti je potrebno tudi na kritike, ki letijo na termin »varen prostor«. Barrettova (2010, 5) na podlagi druge literature izpostavi predvsem 1) vpliv varnosti na študentov intelektualni razvoj, 2) nezmožnost ustvarjanja varnosti za marginalizirane in zatirane študente, 3) izzivi pri ocenjevanju študentov, ki se učijo v varnem okolju in 4) dvoumnost definiranja varnosti za študente. Podobno izpostavita tudi Holleyeva in Steinerjeva (2005, 51–52) tudi na podlagi ugotovitev drugih avtorjev, da bi varno okolje lahko kot posledico imelo 1) neakademsko okolje, ki zavira učenje študenta, 2) okolje brez konfliktov (v smislu prenehanje kritičnega mišljenja, individualnosti) in 3) kot posledica drugega, zmanjšano učenje in rast študentov.

Če se vrneva na samo povratno informacijo, Cameronova (2008, 5) poudarja, da je povratna informacija lahko posledična le, ko jo učenci lahko uporabijo za izboljšanje svojega dela. Za

nekatero namreč predstavlja priložnost in spodbudo za pregled svojega dela in za izboljšanje nadaljnjega dela. Nasprotno pa je za nekatere učence ocena, nekaj o čemer se ne pogaja in jim povratna informacija predstavlja le pridigo o tem, kaj vse so naredili narobe in zanje je sprejem tega lahko tudi boleč. Cameronova (prav tam) nadalje razlaga, da če želimo, da je povratna informacija uporabna in posledična, se mora informacija osredotočiti na to, kar je bilo dobro opravljeno v pregledanem delu, kaj lahko izboljšamo in kako to doseči v danem časovnem obdobju. Z drugimi besedami to pove (prav tam) na sledeči način: »povratna informacija je kontekstualizirana kot del tekočega izobraževalnega in učnega procesa med študijskim obdobjem in ni rezervirana samo za /.../ velika 'smrtonosna' končna ocenjena dela«.

Carless in drugi (2011, 397) izpostavijo pomen trajnostne povratne informacije, ki jo definirajo kot »dialoški proces in aktivnosti, ki lahko podpirajo in informirajo študentovo trenutno nalogo/zadolžitev, medtem ko tudi razvija sposobnost samoregulacije dela v bodočih nalogah/zadolžitvah«.

Metcalf in Kornell (2007, 229) sta v svoji raziskavi prišla do rezultata, da ima, brez izjeme, povratna informacija »velik in pomemben koristen učinek na učenje«. Dodata še, da brez dvoma povratna informacija pomaga in predstavlja v njuni raziskavi najvplivnejši dejavnik (na učenje) in zato tudi priporočata njeno uporabo.

Hattie (v Tovani 2012, 49), ki je večino svojega dela namenil raziskovanju pomena povratne informacije, je kot svojo večjo napako glede povratne informacije priznal, da »še ko sem ugotovil, da je povratna informacije najmočnejša, ko jo poda študent predavatelju, sem jo začel razumevati bolje«. To nas opomni, da nikakor na povratno informacijo ne smemo gledati kot na enosmerni proces v izobraževanju, temveč kdorkoli jo poda, je vedno lahko podlaga za novo dejanje in novo povratno informacijo.

Prav povratno informacijo namenjeno učitelju so raziskovali Thurlings in drugi (2013, 2) in s pregledom literature, predvsem opirajoč se na delo Scheelerja in drugih (v Thurlings in drugi 2013), so prišli do spoznanja, da je bilo le malo člankov in raziskav napisanih in narejenih na takšno obliko povratne informacije. Povzeli so tri ugotovitve, ki so jih zapisali Scheeler in drugi (v Thurlings in drugi 2013, 2). Te so: 1) povratna informacija je boljša, kot če povratne informacije sploh ni, 2) takojšnja povratna informacije je boljša kot povratna informacija z

zamudo in 3) povratna informacija, ki je takojšnja, natančna, pozitivna in popravlja, prinaša največjo verjetnost sprememb v vedenju poučevanja.

Thurlings in drugi (2013, 4–6) so naredili raziskavo, kjer so primerjali različne pristope učiteljev k učenju in njihove učinke ter priporočila za podajanje in prejemanje povratne informacije. Preučevali so naslednje teorije učenja: 1) behaviorizem (vedenjska teorija), ki se osredotoča na vidno vedenje učencev, na katero se lahko vpliva z uporabo pohvale in kazni; 2) kognitivizem, ki poudarja posameznikovo procesiranje informacij, pri tem učitelj sestavi kurikulum in vodi učenca skozi le-tega, ta pa ga procesira, dekodira in uporablja; 3) sociokulturna teorija, ki poudarja posameznikove namene in zmožnosti in način kako se lahko ta razvija (za vse tri je značilen linearni proces povratne informacije); 4) metakognitivizem t.j. teorija, ki poudarja, da se mora učenec učiti, učitelji pa so tisti, ki jih usmerjajo med procesom učenjem kako se učiti in 5) družbeni konstruktivizem, ki pa se osredotoča na to, kako so učenci aktivno vključeni v proces ustvarjanja njihovega znanja. Za slednja je značilna ciklična povratna informacija.

Rezultati njihove raziskave (prav tam, 11–13) kažejo, da se izsledki glede na teorijo učenja razlikujejo, vendar pa so se pokazale tudi skupne značilnosti glede povratne informacije. Torej, ne glede na teorijo učenja, se je pokazalo, da je učinkovita povratna informacija orientirana glede na nalogo oz. cilj, natančna in nevtralna. Upoštevale naj bi se značilnosti učenca, učitelji pa naj bi bili podpirajoči in spoštljivi. V vsaj treh od petih teorij se izkaže kot učinkovito tudi: 1) prejemnik povratne informacije mora imeti priložnost biti vključen v dialog s ponudnikom povratne informacije, 2) povratna informacija naj popravi storjene napake oziroma jih utemelji, 3) povratna informacija naj prispeva k nadaljnjemu napredku učenja in 4) povratna informacija naj bo pogosta, takoj ko je mogoča in ko je še relevantna za učenca. Raziskava je prav tako pokazala, da je glede na teorijo učenja, proces povratne informacije za učence bolj učinkovit, ko je povratna informacija: 1) popravna, tako da so učenci vodeni do pravega odgovora (behaviorizem), 2) osredotočena na nalogo, natančna, detajlna, jasna, popravna, tako da so učenci vodeni, da podajo pravi odgovor in da pomagajo učencu premagati vrzel med resničnim in želenim znanjem (kognitivizem), 3) natančna in ponuja vpogled v želeno vedenje in omogoča dialog med obema (sociokulturna teorija), 4) takšna, da pomaga učencu zblížati se z vrzeljo med trenutnim in želenim ciljem ter pomaga to vrzel zapolniti (metakognitivizem) in 5) je ciljno orientirana, osredotočena na proces učenja,

natančna, pogosta, nepristranska, ne sodi, konstruktivna, utemeljujoča in spodbuja dialog (družbeni konstruktivizem).

**Tabela 4.2: Vzorec postavk s skale želene povratne informacije**

| Povratna informacija A<br>Preferenčna dimenzija (poglobljeni pristop k učenju)                                         | Povratna informacija B<br>Preferenčna dimenzija (površinski pristop k učenju)                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Splošna povratna informacija v razredu mi pomaga pri samostojnem učenju.                                               | Dolgočasno je, ko predavatelj ponuja splošno povratno informacijo v razredu.                  |
| Všeč mi je, ko nas tutorji vodijo, da sami poiščemo odgovor.                                                           | Ocena je bolj pomembna za moje učenje kot povratna informacija.                               |
| Sodelovanje pri razpravi v predavalnici je najučinkovitejši način učenja.                                              | Ne maram, ko predavatelji spodbujajo vprašanja v predavalnici, saj zapravljajo čas.           |
| Bolj pomembno mi je videti razloge, zakaj sem dobil takšno oceno kot poznati vedeti, kako so opravili drugi študentje. | Povratna informacija je uporabna le, ko je pozitivna.                                         |
| Več se naučim, ko se moj tutor osredotoči na vprašanje, ki sem ga zgrešil.                                             | Raje imam splošno povratno informacijo v razredu, ker ni osebna.                              |
| Bolje se naučim, ko me predavatelj spodbuja k poglobljenemu razmišljanju o vsebini.                                    | Raje imam, ko nam tutorji povedo odgovore.                                                    |
| Pisna povratna informacija je boljša, saj se lahko nanjo oprem tudi kasneje.                                           | Pisna povratna informacija je nezanesljiva, saj imajo tutorji različne kriterije označevanja. |

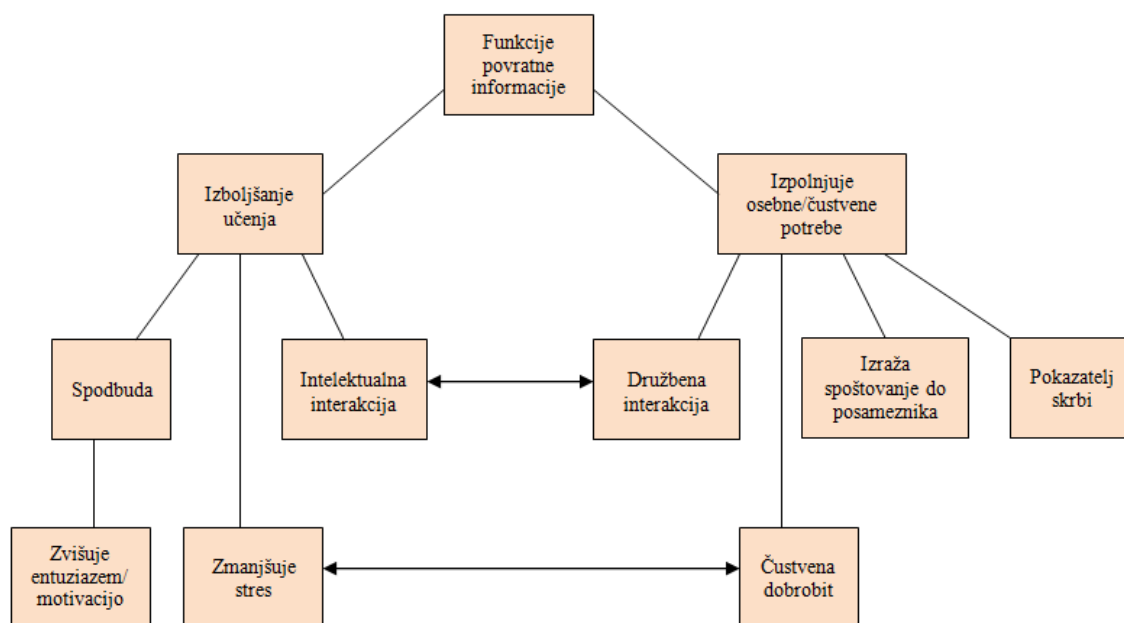
**Vir: Rowe (2011, 345).**

V okviru druge raziskave o povratni informaciji, ki so jo izvedli na univerzah v Avstraliji je Rowe (2011) v sodelovanju z drugimi raziskovalci prišla do različnih spoznanj. Rowe (2011, 344) kot prvo poudari spoznanje, ki predstavi prednostni dimenziji, ki odsevata površinski in poglobljeni pristop k učenju. Ta dihotomija je razvidna iz zgornje tabele (glej Tabela 4.2), ki predstavlja vzorec postavk iz skale želene povratne informacije. Študentje, ki so se uvrstili višje pri A različici – poglobljen pristop k učenju – spoštujejo priložnost sodelovanja z učiteljem in imajo raje povratno informacijo, ki jim omogoča poglobljeno razmišljanje o obravnavani zadevi. Nasprotno so študentje, ki so dosegli višje število točk pri B različici – površinski pristop k učenju – manj zainteresirani za poglobljeno razumevanje, želijo natančne odgovore in hkrati jim ne ustreza participacija v razredu. Na podlagi tega Rowe (prav tam) sklepa, da prvi vidijo povratno informacijo kot orodje za učenje, t.j. priložnost za boljše razumevanje, drugi pa kot pripomoček za doseganje boljših rezultatov pri predmetu.

Rowe (2011, 349) predstavi rezultate raziskave na odprto vprašanje, ki so ga uporabili v isti raziskavi in se je začelo s »Povratna informacija je pomembna ...«. V sedmih sklopih odgovorov, ki so jih oblikovali odgovori na vprašanja, zakaj je povratna informacija

študentom pomembna, so: 1) kot vodič k uspehu pri predmetu, 2) kot orodje za učenje, 3) kot sredstvo akademske interakcije, 4) kot oblika spodbude, 5) kot čustveni regulator in kot sredstvo zniževanja tesnobe, 7) kot pokazatelj spoštovanja in 8) kot znak skrbi. Najpomembneje (prav tam, 354–355) kar je pokazala raziskava, so mnoge različne osebne in čustvene funkcije povratne informacije (glej Sliko 4.2).

**Slika 4.2: Funkcije povratne informacije**



**Vir: Rowe (2011, 355).**

Večina odgovorov je povezanih z učinkom na učenje, ampak prav tako presenetljivo veliko odgovorov je pokazalo učinek oziroma vpliv povratne informacije na družbene potrebe učencev. Veliko učencev denimo, si želi, da bi lahko bolj direktno komunicirali in pridobivali povratno informacijo od učiteljev, zato si pogosto želijo, da bi bili razredi manjši, saj velika količina učencev zmanjšuje možnosti dostopa do direktnega stika s učiteljem. Mnogi so le poudarjali, da bi si preprosto nasploh želeli več stikov s kolegi in z učitelji. Mnogi so povratno informacijo videli kot spodbudo, prav takšna povratna informacija jim pogosto daje občutek zaupanja v lastno akademsko sposobnost. Različni odgovori so pokazali, da mnogi učenci dajejo večji pomen povratni informaciji v smislu družbenega življenja in počutja kot v izobraževalne namene, saj učenci pogosto iščejo učiteljevo priznanje oz. spoštovanje. Rowe (prav tam, 356) zaključi s tem, da rezultati raziskave kažejo, da je potrebno na učence gledati

ne kot na samo učeče se posameznike, ampak kot na ljudi, natančneje kot na družbena bitja. Doda, da je verjetnost, da bodo učenci pri učenju uspešnejši veliko večja, ko bodo v okolju, kjer bodo imeli omogočene tudi širše psihične in socialne potrebe ljudi.

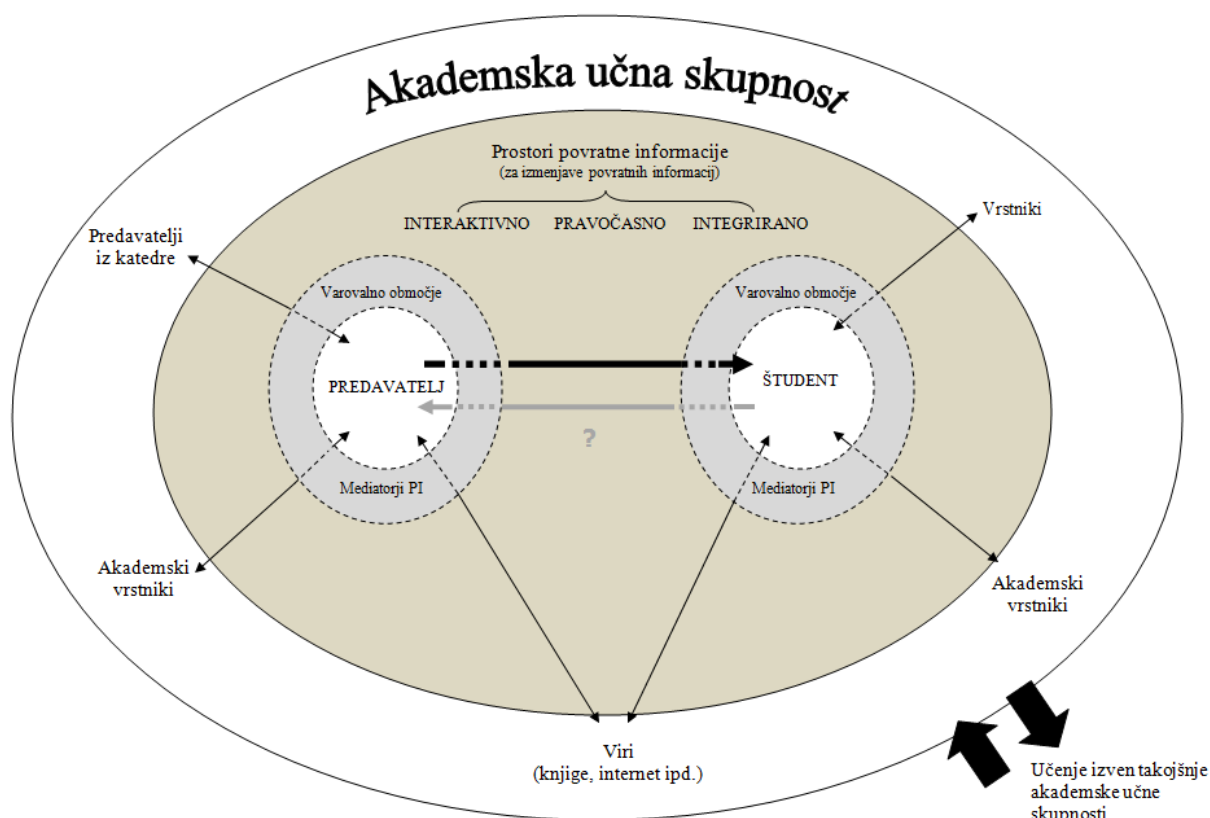
Podobno sta zaključila (ob pregledu obilice raziskav in člankov) tudi Black in Wiliam (1998, 17), kjer zapišeta, da »učinkovitost sprotne delo ni odvisna samo od vsebine povratne informacije in povezanih učnih priložnosti, temveč tudi od širšega konteksta predpostavk o motivaciji in lastnih percepcij študentov znotraj katere se [to] zgodi« in da ima »povratna informacija usmerjena k cilju /.../ drugačen učinek od subjektivne povratne informacije, ki omenja [tudi] primerjavo z vrstniki«.

Tudi Evansova (2013, 97–105) se je odločila raziskati širšo sliko pomena povratne informacije in je na podlagi različnih raziskovalnih del oblikovala model imenovan območje povratne informacije (*feedback landscape*), ki poudarja ključne dimenzije pomembne za prejemnika in podajalca povratne informacije o katerih je potrebno bolje premisliti. To so: zavedanje, moč, skupnost, proces in orodja. Zavedanje povezuje z učenčevimi in učiteljevimi prepričanji o učenju, saj v kontekst povratne informacije vključuje tudi vpliv teh prepričanj na učni proces tako za učitelja kot za učenca. Moč povezuje z ustrezno vlogo učenca in učitelja znotraj procesa povratne informacije, saj posamezniki neprestano ocenjujejo koliko vrednosti prispevajo k vsebini in viru povratne informacije. To denimo tudi dokazujejo pogoste izjave učencev, da ne zaupajo povratni informaciji oseb za katere menijo, da posedujejo manj znanja kot oni sami.

Evansova (prav tam) skupnost povezuje z omrežji povratne informacije. Povratna informacija se odvija znotraj različnih praktičnih skupnostih, v katere je posameznik vključen, zato to prispeva k temu kako prejemniki in podajalci povratne informacije vidijo sebe kot del razvoja identitete. Pri tem procesu poudari pomen razvijanja priložnosti za treniranje povratne informacije in kot zadnje omeni še orodja, ki podpirajo povratno informacijo. Proces izmenjave povratne informacije in uporabe orodij za olajšanje tega procesa je odvisen od številnih dejavnikov, ki so povezani z zavedanjem, močjo in s skupnostjo, na katere pa prav tako vplivajo rezultati procesa, ki je del ponavljajočega cikla učnih pogovorov.



**Slika 4.3: Območje povratne informacije**



**Študentovi in predavateljevi mediatorji povratne informacije:**

1. sposobnost/inteligenca/nivo razumevanja akademske vsebine in procesa;
2. osebnost;
3. spol;
4. kultura/narodnost;
5. družbeni in kulturni kapital;
6. pretekle učne izkušnje in izkušnje sheme;
7. prednost/motivacija/lastna učinkovitost/vzdržljivost;
8. zaznana relevantnost naloge/podpore;
9. sposobnost usmerjati učne skupnosti in filtrirati relevantne informacije;
10. prepričanja o učenju in pričakovanja glede učnega okolja;
11. kognitiven stil/pristop k učenju;
12. dojeta vloga(e) znotraj akademske učne skupnosti.

**(Samo) predavateljevi mediatorji povratne informacije:**

13. zavedanje drugih kontekstov znotraj katerih delujejo študentje;
14. usklajenost z drugimi moduli;
15. znanje študenta in nivoja prilagoditve.

**Vir: Evans (2013, 98).**

Samo območje povratne informacije (glej Sliko 4.3) prikazuje dvosmerni proces, kjer lahko vidimo povratno informacijo kot oblikovano s strani številnih spremenljivk. V centru območja povratne informacije je odnos med predavateljem (učiteljem) in študentom (učencem), čeprav Evansonova (prav tam) opozarja, da za študenta ni vedno predavatelj največji ali edini vir

povratne informacije, temveč moramo upoštevati tudi druge vire, ki imajo lahko prednost pred predavateljem. Ti viri so vrstniki, drugi predavatelji, internet itd. Okrog centra območja povratne informacije je t.i. varovalno območje, kjer imajo posebno vlogo mediatorji, ki skozi prostor in čas variirajo. Prav tako tudi sama akademska učna skupnost obsega tako akademske kot družbene izmenjave in je povezana z drugimi študijskimi programi ter potrjuje, da povratna informacija presega samo to skupnost in prehaja tudi v druga akademska in družbena omrežja, vključujoč profesionalna in osebna omrežja. A ne glede na to, kot piše Evansova (prav tam), ima predavatelj osrednjo vlogo pri oblikovanju okolja za olajšanje integrirane, celostne in ponavljajoče povratne informacije. Evansova (prav tam, 100) meni, da območje povratne informacije priznava naslednje:

1. »glavna vloga predavatelja je olajšati študentovo navigacijo območja.
2. tako predavatelji kot študentje lahko delujejo kot prejemniki in podajalci povratne informacije.
3. predavatelji in študentje pripadajo več učnim skupnostim izven takojšnjega odnosa med sprejemnikom in podajalcem povratne informacije.
4. predavatelj ni edini ali primarni vir povratne informacije, niti ne nujno najbolj uporabljen ali cenjen vir.
5. območje povratne informacije vsebuje tako podporne kot tudi oviralne elemente, med katerimi se morajo znajti predavatelji in študentje v svojih različnih vlogah – dejanja sprejemnika in podajalca so pomembna.
6. posamezniki oviralne in podporne elemente dojemajo različno.
7. nešteto izmenjav se zgodi znotraj kompleksnih omrežij, zahtevajoč sprejemanje odločitev in filtriranje glede na vrednost vira in vsebino povratne informacije.
8. izmenjave povratne informacije med posamezniki so predvidene glede na pretekla učna srečanja in skupna razumevanja o tem kaj je dobro.
9. izmenjave povratne informacije so posredovane preko vrste individualnih učnih razlik in kontekstualnih spremenljivk.
10. pomembno je zavedanje specifičnega znanja glede predmeta in komunikacijskih veščin pri izmenjavi povratne informacije.
11. družbene interakcije ne vključujejo vedno fizične prisotnosti drugega.
12. študentje se lahko učijo spotoma z opazovanjem izmenjave povratne informacije drugih brez da jih [izmenjave povratne informacije] namensko iščejo.«

Ne nazadnje, če se vrneva na samo povratno informacijo, se je potrebno zavedati kot pravi Nichols (2012, 74), da so »v izobraževalnem sistemu, ki pogosto vidi študente kot abstraktne

podatkovne točke, predavatelji na položaju, da vidijo študente kot posameznike in jim dajo individualno povratno informacijo, ki jo ti potrebujejo«. Brookhartova (2012, 28) še opozarja, da morajo učitelji hkrati paziti, da ne podajajo povratne informacije v smislu »da bodo študentje vedeli za naslednjič« in jim ne ponudijo priložnosti za uporabo te povratne informacije pri svojem delu, saj to pomeni izgubo energije obojih. Kot pravi, smo ljudje narejeni tako, da nam gredo takšne stvari hitro v pozabo.

Metcalf in Kornell (2007, 229) svoje delo zaključita s tem, da »zmotiti se je človeško, vendar podati povratno informacijo, ki popravlja, je božansko«.

### **4.3 Neverbalna povratna informacija**

Ledbury in drugi (v Zeki 2009, 1443) zapišejo, da je »dobro znano, da je govor le del komunikacije, vseeno [pa] predavatelji pogosto pozabijo ali podcenjujejo pomen neverbalne komunikacije v lastnem in študentovem delu«. Zeki (prav tam) zapiše, da sta dva najpomembnejša pogleda neverbalne komunikacije, in sicer uporaba oči in obrazna mimika, oba zelo močna pri prenosu sporočil. Koutsombogera in Papageorgiou (2010, 327) pravita, da poslušalec komunicira s sogovornikom preko neverbalnih znakov, ki sledijo poteku razprave. Ti lahko pokažejo zaznavo, razumevanje, strinjanje ali nestrinjanje s prejetim sporočilom, lahko izražajo pripravljenost, da poslušalec želi prevzeti govor ali pa preprosto dajejo podporo govorcu in mu tako sporočajo, da naj nadaljuje, prav tako sporočajo druga čustva ali namige.

Koutsombogera in Papageorgiou (2010, 329) menita, da poslušalec uporablja različne neverbalne načine, da poda povratno informacijo. Kot najpogostejšo omenita premikanje glave, sledi nasmeh. Na splošno so različne oblike premikanje glave ali delov obraza najpogostejše (prikimavanje, odkimavanje, obrnitev glave, kimanje, nasmeh, dvigovanje obrvi, strmenje, umik pogleda ipd.), medtem ko je uporaba rok veliko redkejša, med temi pa so vseeno najpogostejše dvigovanje ramen in razširitev dlani. Prav tako sta analizirala (prav tam, 330) kakšne so najpogostejše funkcije poslušalčeve povratne informacije. Rezultati so sledeči: najpogostejše je to zaznavanje, sledi sprejemanje, razumevanje, interes, nestrinjanje, presenečenje, nerazumevanje in prekinitev.

Zeki (2009, 1445–1449) je v svoji raziskavi na fakulteti med študenti rezultate o neverbalni komunikaciji razvrstil v dve večji kategoriji. To sta »očesni stik« ter »obrazna mimika in govorica telesa«. Znotraj vsake kategorije je Zeki oblikoval več tem, kamor je uvrstil

odgovore sodelujočih. V kategorijo »očesni kontakt« so se tako oblikovale teme, kjer študentje menijo, da očesni kontakt spodbuja oz. je vir (zapisano v padajočem vrstnem redu po številu odgovorov/zapisov študentov): 1) motivacije in koncentracije, 2) jemanja in vzdrževanja pozornosti, 3) pomoči pri boljšem razumevanju teme – ohranjanja njihove pozornost in jih sili k vzdrževanju koncentracije, 4) poudarka – predavatelj ga uporablja, ko poudarja pomembno vsebino predavanja, 5) podatkov o razpoloženju predavatelja, 6) prikazovanja samozavesti oz. pomanjkanja samozavesti predavatelja in zanimivo na zadnjem mestu 7) orodje za evalvacijo študentovega razumevanja teme. V drugo kategorijo, kategorijo »obrazna mimika in govorica telesa«, pa je Zeki kot vir oz. spodbujanje uvrstil naslednje teme: 1) motiviranosti, navdušenja in zaupanja v učenje, vase in predavatelja, 2) jemanja in vzdrževanja pozornosti, 3) orodja za poudarek, 4) prepoznavanja počutja predavatelja in ne nazadnje 5) boljšega razumevanja teme. Zeki (prav tam) povzame, da so očesni stik, mimika in govorica telesa za univerzitetne študente vir motivacije, koncentracije, navdušenja in orodje za jemanje in vzdrževanje pozornosti. Mnogi študentje so zaradi očesnega stika, mimike in govorice telesa pokazali večjo motiviranost in občutek udobja, zaupanja in pomembnosti. Doda še (prav tam, 1449), da »predavateljeva neverbalna komunikacija ustvarja udobno in sproščujočo atmosfero za študente in jim omogoča, da se počutijo samozavestne, kar prav tako vodi v povišano participacijo in prispevek k predavanju«.

#### **4.4 Anonimna povratna informacija**

Bergstrom in drugi (2011, 627) izpostavijo problem sodelovanja učencev na predavanjih. Predstavijo podatek, da kar 80 % časa govori učitelj in v povprečju samo pet od 40 učencev v razredu dominirajo pri razpravah. Izpostavijo predvsem problem, da se učenci nočejo izpostavljati, ker se želijo izogniti ocenjevanju, ki sledi, sploh tistemu, ki ga izvedejo sovrstniki. Zanje je preprosteje ostati tiho.

Anonimnost je pomembna komponenta deindividualizacije, menita Lu in Bol (2007, 102). Dodata še, sodeč po literaturi, da je največja prednost anonimnega pregleda (s strani sovrstnika), da sproži bolj kritično povratno informacijo, saj se tisti, ki jo podaja otrese družbenega pritiska in mu omogoča, da se izrazi svobodno, brez vključevanja medosebnih dejavnikov. Prav tako ugotovita, da so mnoge študije pokazale, da so v anonimnih situacijah ljudje bolj odkriti in občutijo manj tesnobe pri izražanju svojega mnenja. Opažata, da anonimnost spodbuja bolj kritično povratno informacijo kot sicer. Zhao (v Lu in Bol 2007, 103) pa je v svoji raziskavi prišel do ugotovitve, da je anonimnost dvorezen meč, saj se zdi,

da nasproti anonimnosti stoji odgovornost, kar pomeni, da so mnogi učenci v situaciji anonimnosti začeli oz. so delali manj, kljub temu da so bili bolj kritični.

A ne glede na dvorezen meč, ki ga omenja Zhao, Czekanski in Wolf (2013, 7) poudarjata, da tehnološke inovacije prispevajo k aktivnem sodelovanju učencev pri aktivnostih v predavalnicah. Omenjata vse pogosteje uporabljeno tehnološko napravo, sprožilec, ki omogoča vključitev vsem učencem v predavalnici brez, da so prepuščeni občutku strahu zaradi izpostavljanja in lahko zastavijo vprašanje. Vprašanje je s pomočjo projektorja vidno vsem. Stopnja vključenosti učencev, kot opisujeta avtorja (prav tam) in povzemata tudi po drugih sorodnih raziskavah, je višja, prav tako se v povprečju izboljša tudi uspeh učencev.

Iz takšnih raziskav je jasno, da je vključevanje različnih oblik, tudi elektronskih, v proces učenja danes priporočen, če ne celo nujen dejavnik, saj omogoča vsem učencem vključenost, sodelovanje, pridobivanje novih informacij, ki so dostopne ne samo v določenem trenutku, ampak med celotnim predavanjem, pogosto tudi izven le-tega. Poleg tega je to različica dostopnosti učiteljev, ki je učencem novejših generacij bolj dostopna in poznana, saj v veliki meri spoznavajo svet in okolico s pomočjo tehnologije.

## 5 Dobre prakse

V tem poglavju bova predstavili primere dobrih praks uporabe povratne informacije na univerzah. Predstavljene dobre prakse prikazujejo uporabo povratne informacije kot pripomočka za izboljšanje učnega procesa ali samega dela bodisi predavateljev bodisi študentov.

### 5.1 Dobra praksa I

Prva dobra praksa, ki jo bova predstavili se imenuje Enominutni list (*One-minute paper*). Pri tej dobri praksi gre, kot razlaga Drummond (2007, 30), za sistem, ko sta študentom na koncu ure (avtor predlaga izogniti se posluževanja vprašalnika po vsakih uri zaradi morebitne časovne stiske predavatelja) postavljeni dve isti vprašanji na katera pisno odgovori. Ti vprašanji sta 1) Kaj je najpomembnejša stvar, ki si se jo naučil/-a danes na predavanju? in 2) Katera vprašanja/težave so še ostale odprte po današnjem predavanju?

»Vprašalnik spodbuja študente, da aktivno premislijo in se vprašajo o teoriji, konceptih in aplikacijah predstavljenih na današnjih predavanjih« (Drummond 2007, 30). Drummond (prav tam) še dodaja, da obstajajo na tej osnovni podlagi številne različice tega Enominutnega lista, ki jih lahko strnemo v naslednje točke:

- 1) anonimno ali poznano – študentje se lahko odločijo za izpolnjevanje s podpisom, kar jim omogoča tudi individualne odgovore, pojasnila ipd. ali pa za anonimno odgovarjanje, kar pogosto spodbudi aktivno participacijo.
- 2) ocenjeno ali neocenjeno – vsak odgovorjen Enominutni test se lahko vključi končno shemo ocenjevanja, nasprotno pa prinaša prihranek pri času in virih, ki se jih lahko uporabi za druge oblike ocenjevanja. Drummond iz lastnih izkušenj favorizira slednje, saj meni, da se sodelovanje odraža v končni oceni dela študenta.
- 3) skupinsko ali individualno – skupinsko nekateri drugi avtorji predlagajo kot prakso v velikih razredih, kjer manjše skupine skupaj izpolnijo Enominutni papir, zato da ima takšna povratna informacija sploh smisel.

Chizmar in Ostrosky (v Drummond, prav tam, 31) izpostavita tri stvari zaradi katerih se uporaba Enominutnega lista splača. Kot prvo, tutorjem oz. predavateljem ponuja natančen vpogled v kolikšni meri študentje neko temo razumejo; drugič, študentje dobijo redno povratno informacijo o temi in zadnjič, spodbuja aktivno participacijo v predavalnici,

študentje pa so bolj motivirani. Drummond našteje še druge ugodnosti, ki naj bi jih Enominutni list prinašal (Glej Tabela 5.1).

Tudi sam Drummond (prav tam, 33–34) je uvedel Enominutni list na lastnih predavanjih (vsako četrto predavanje) v prvem in drugem letniku, kjer je v prvem letniku ponudil anonimne vprašalnike, v drugem pa so se morali identificirati. Zanimivo je bil odstotek sodelujočih v drugem letniku višji, večina sodelujočih je bila s tem vprašalnikom tudi zadovoljnih in so ocenili, da je takšen Enominutni list učinkovito učno orodje.

**Tabela 5.1: Ugodnosti povezane z Enominutnim listom**

| Ugodnosti za študente                               | Ugodnosti za predavatelje                                                   |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Refleksivno učenje                                  | Povratna informacija glede nastopa in razumevanja koncepta                  |
| Aktivno postavljanje vprašanj                       | Razvoj programskih orodij uporabnih za nove predavatelje ali/in predmete    |
| Izboljšana je veščina pisanja                       | Povratna informacija nudi ugodnosti sedaj in ne le prihodnjim generacijam   |
| Natančna povratna informacija                       | Usmerjanje podpore, kjer je najbolj potrebna                                |
| Učenje iz skupine preko skupne povratne informacije | Zmanjšanje popravljanja in ponovnega ocenjevanja                            |
| Spraševanje, medtem ko ostane posameznik anonimen   | Alternativno ocenjevalno orodje                                             |
| Poveča motivacijo                                   | Alternativa tradicionalnemu registru/zapisniku                              |
| Poveča nivo angažiranosti za določen predmet        | Prikaže predavatelju vrednost učenčevega mnenja in skrb o njihovih potrebah |

**Vir: Drummond (2007, 31).**

## 5.2 Dobra praksa II

Na Bussines School v Veliki Britaniji so uvedli sistem povratne informacije s strani študentov, kjer se je s pomočjo raziskave pokazalo, kot zapišejo King in drugi (1999, 93), da je povratna informacija študentov zanesljiv indikator kvalitete poučevanja in učenja.

Na univerzi povratna informacija študentov prihaja na različne načine (King in drugi 1999, 93–97). Kot najpomembneje spodbujajo neformalno povratno informacijo, za katero smatrajo, da jo razni sistemi najbolj zanemarjajo oz. redko omogočajo. Z neformalno povratno informacijo se študente najprej spodbuja, da se obrnejo na predavatelja, če je to neuspešno se lahko obrnejo na izvoljene študentske predstavnike (vsako leto so izvoljeni za vsako stopnjo izobraževanja), če so tudi ti neuspešni pa lahko težavo oz. pridobljeno povratno informacijo naslovijo na odbor osebja študentov, kjer je razmerje med osebjem in študenti 1 proti 2. Vsako leto izvedejo tri srečanja, na vsakem se piše tudi zapisnik, ki je na vpogled vsem. Dobi

ga dekan, tajnica, predstavniki študentov, vsi predavatelji, obešen je na oglasni deski študentov in na spletni strani univerze. Na koncu leta se izpostavljene težave zberejo tudi v zapisniku namenjenemu odboru za pregled programov. Povratno informacijo s strani študentov pridobijo tudi s kratkimi vprašalniki (18 vprašanj – računalniško branje odgovorov), kjer se za odgovore uporablja Likartova lestvica, ponujen pa je tudi prostor za kvalitativni odgovor. Takšna povratna informacija se pridobiva ob koncu vsakega modula, ob koncu študijskega leta in ob zaključku izobraževalne stopnje. Sistem pridobivanja informacij je takšen, da se vprašalnike razdeli na zadnji uri in izvede preventivna dejanja, da študente ne skrbi, da se bo prepoznalo, čigav je kakšen vprašalnik (npr. študentje jih poberejo, pomešajo, šele na to izročijo predavatelju ...). Podatki so zaupne narave in se o njih razpravlja šele ob zaključku semestra.

Letno povratno informacijo prav tako dobijo s pomočjo vprašalnika za vsako stopnjo izobraževanja. Študente povprašajo o njihovih jedrnih modulih, komentarju glede njihovega programa in o vtisu o univerzi. Vprašalnik izpolnjujejo na srečanju, ko univerza poda skupne informacije za vse študente – dosežena odzivnost je približno 90 %. Povratno informacijo o programu pridobijo od študentov, ki program zaključujejo, s katerim pregledajo celoten program in splošno univerzitetno izkušnjo. Tudi ta vprašalnik je sestavljen iz zaprtih vprašanj in omogoča računalniško branje. Odzivnost je 80 %.

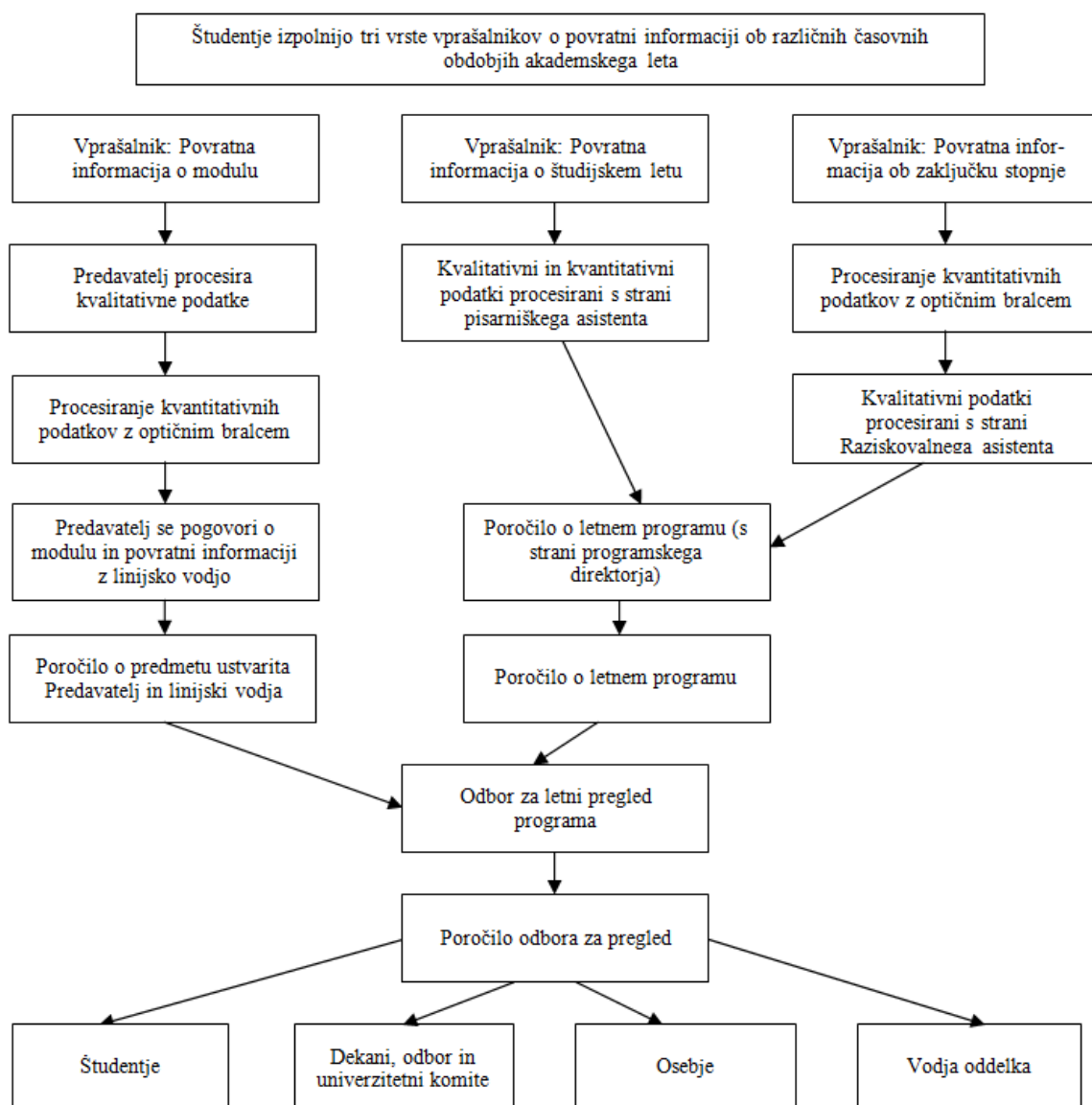
Vsi podatki o povratnih informacijah so posredovani odboru za pregled programa. Odbor priznava, da je povratna informacija študentov zanesljiv pokazatelj kvalitete učenja in poučevanja, sploh takrat, ko se jih poveže z drugimi viri kot so zunanji pregledovalci poročil, statistike izpitov, odstotek študentov, ki uspešno zaključi leto/šolanje. Poročilo in zapisnik tega odbora se posreduje vsemu osebju in študentom, slednjim zato, da se jim sporoči, da je njihova povratna informacija slišana in da se zavedajo, da so spremembe mogoče. Celotna slika tega procesa je razvidna iz spodnje slike (glej Sliko 5.1).

King in drugi (1999, 97–99) zaključijo, da je takšna dobra praksa pridobivanja povratne informacije s strani študentov dobra za študente, saj jih spodbuja k refleksiji preteklega izobraževalnega obdobja in s tem izboljšuje njihove sposobnosti. Prav tako se v njih razvija občutek odgovornosti za njihovo učenje, občutek partnerstva v izobraževanju in izboljšanje večšin ocenjevanja in refleksije. Vendar pa so kljub obširnemu sistemu povratne informacije, fokusne skupine pokazale, da razen, če si zaposleni ne vzamejo časa in študentom razložijo ta



sistem, študentov to pogosto ne zanima ali pa preprosto ne verjamejo v uspešnost tega sistema, saj se, po njihovem občutku, določene stvari ponavljajo iz leta v leto. Pogosto tudi želijo spremembe, ki jih univerza ne more ponuditi, npr. izboljšanje učnih prostorov. Ravno iz teh razlogov je pomembno, da se povratno informacijo poda na koncu oz. na začetku študijskega leta za preteklo leto tudi študentom, da se ta cikel zaključi in naredi proces bolj kredibilen za študente in se zmanjša njihov skepticizem.

**Slika 5.1: Proces povratne informacije preko vprašalnikov na Business School**



**Vir: King in drugi (1999, 97).**

### 5.3 Dobra praksa III

Tretjo dobro prakso predstavi Bell (1997, 56–57), predavatelj na univerzi v Michiganu. Sam je k spodbujanju študentov k aktivnemu učenju med predavanji pristopil z anonimnimi nenadnimi kvizi. Gre za kratek test, kviz s tremi vrstami vprašanj, kjer je pri prvem vprašanju preverjal razumevanje trenutne snovi, ki jo je predaval, pri drugem vprašanju je spraševal študente o poteku predavanja, t.j. o izročkih, načinu predstavitve, je bilo dovolj jasno ipd. in zadnje vprašanje je pozivalo študenta naj poda komentar, seveda če želi, o zadnjem predavanju. Pri takšnem načinu je dobro, ker ni obvezno, ker se nihče ne obremenjuje s točkami, ker ni potrebno tega nikamor beležiti, predavatelj pa hitro ugotovi, kaj so težave in kaj bo potrebno bolj razložiti.

Bell strne kratkoročne in dolgoročne ugodnosti takšnega pristopa k pridobivanju povratne informacije s strani študentov:

- 1) če večina študentov ni razumela ključnega pojma, lahko predavatelj bolje, natančneje, ponovno to razloži preden se pomaknejo naprej s snovjo.
- 2) če predavatelj na kratko omeni, povzame, kaj so bili komentarji študentov, da študentom vedeti, da ga njihova povratna informacija zanima, jo upošteva in mu je mar za kvaliteto študija.
- 3) če ima predavateljeva tehnika predavanja pomanjkljivosti, lahko to zazna že na začetku semestra, kar prinaša ugodnost za celotno skupino. Sploh je to primerno za predavatelje na začetku svoje poti.
- 4) spremljanje in primerjanje komentarjev trenutnih in preteklih študentov pri nekem predmetu omogoča predavatelju spremljanje svojega dolgoročnega razvoja.

Bell opozarja tudi na negativne stvari, kot je pretirano veliko časa namenjenega metodi in pristopu, ki ga uporablja predavatelj. Prav tako bi lahko nekateri študentje razumeli predavatelja kot negotovega, hkrati pa se mora takšen predavatelj pripraviti tudi na morebitne žaljive in neokusne pripombe nekaterih študentov.

Ne nazadnje, kot že mnogi drugi, tudi Bell (prav tam) opozarja, da je prepogosta uporaba takšnega orodja lahko moteča. Sam predlaga uporabo nekajkrat, natančneje trikrat do štirikrat na semester.

## **6 Razvoj in utemeljitev hipotez**

Obdelano področje teorije v magistrskem delu in pridobljeno znanje o povratni informaciji iz diplomskega dela naju je usmerilo v to, da sva v središče raziskovanja magistrskega dela postavili vprašanje o podajanju povratne informacije. Danes je pomen povratne informacije vse bolj izpostavljen, prav zato je najin namen z raziskavo v sklopu magistrskega dela, pridobiti kakovostnejše in številčnejše podatke o pomenu povratne informacije v izobraževanju.

### **6.1 Hipoteza I**

*Večja želja študenta po prejemanju povratne informacije sovpada s pogostejšim podajanjem povratne informacije predavatelju.*

Herold in Donald (2003, 676) zapišeta, da večina pristopov k raziskavam o povratni informaciji poudarja tri pomembne elemente procesa povratne informacije: sporočilo, vir in sprejemnik. V najinem delu sva se osredotočili na vse tri elemente. Tokrat v središče raziskovalnega vprašanja postavljava sprejemnika (študenta).

Mnogo raziskav se posveča raziskovanju različnih pogledov in elementov povratne informacije, redko pa se raziskuje željo po prejemanju povratne informacije, pravzaprav se večina raziskav, ki so izvedene na to temo, izvede v organizacijskem okolju. Anseel in Lievens (2007, 1007) sta za namene organizacijskih okolij raziskovala željo zaposlenih po prejemanju povratne informacije (nekateri deli raziskave so bili izvedeni tudi s študenti) in prišla do spoznanja, da zaposleni neprestano tehtajo med željo po povratni informaciji in 'stroški' povezanimi z iskanjem povratne informacije. Anseel in Lievens (prav tam, 1027–1028) sta s svojo raziskavo preverjala povezanost med negotovostjo in željo po povratni informaciji, saj kot omenjata so mnoge študije prej nakazovale, da povratno informacijo iščejo ljudje, ki želijo zmanjšati negotovost. Njuna raziskava kaže na to, da obstaja nelinearen odnos med tema spremenljivkama. Posamezniki imajo večjo željo po povratni informaciji, kadar občutijo nizko ali visoko stopnjo negotovosti. Hkrati sta prišla tudi do ugotovitev, da tisti, ki čutijo višjo gotovost (manjšo negotovost) pogosto iščejo povratno informacijo kot potrditev, ne več kot željo po zmanjšanju negotovosti.

Hwang in Arbaugh (2009, 281) podobno zapišeta, da »povratna informacija, ki jo podajo drugi pomaga posamezniku razviti boljši pregled nad delom glede na različne poglede na nalogo, kar [hkrati] omogoča posamezniku, da opazi nezadostnost pri delu, ki jo lahko naslednjič izboljša«.

Hwang in drugi (v Hwang in Arbaugh 2009, 281–282) predstavijo tri najpogostejše oblike pridobivanja povratne informacije s strani študentov v *face-to-face* učnem okolju: 1) iskanje povratne informacije pri predavatelju v predavalnici; 2) iskanje povratne informacije pri predavatelju izven predavalnice in 3) iskanje povratne informacije pri soštudentu izven predavalnice. Tako študentje zmanjšujejo vrzeli in napake v obstoječem znanju, ki ga posedujejo, hkrati pa opozarjata, da se študentje pogosto izmikajo prvi obliki pridobivanja povratne informacije, zaradi strahu pred osramotitvijo pred ostalimi študenti.

Na podlagi različnih teorij in informacij o povratni informaciji v povezavi s študenti naju zanima ali obstaja povezava tudi med tem koliko si študentje želijo prejeti povratno informacijo in v kolikšni meri jo tudi podajajo med predavanji. Tako želiva s pomočjo kratkega vprašalnika vključenega v anketo za študente (Glej Prilogo A, vprašanje 15), povzetega po delu Herolda in drugih (v Kreitner in drugi 2002, 238), najino hipotezo tudi preveriti. Pridobljene podatke bova primerjali z odgovori študentov o tem, kolikokrat med enournim predavanjem podajo povratno informacijo predavatelju.

## **6.2 Hipoteza II**

*Podajanje povratne informacije enega študenta/-ke med predavanjem spodbudi odzivnost drugih študentov v skupini.*

V teoretičnem delu magistrske naloge sva predstavili učni proces, opredelili potek dela, pomen komunikacije, katere so dobre lastnosti sporočevalca in prejemnika in s tem izpostavili kako naj bi učni proces, kjer največ odneseta tako učitelj kot učenec, idealno potekal. Pozornost raziskovanja bova pri drugi hipotezi usmerili predvsem v raziskovanje sodelovanja študentov/učencev v predavalnicah.

V delu Alkandarijeve (2012, 19) je zapisano, da ima »sodelovanje študentov v predavalnici pozitiven vpliv tako na študenta kot na predavatelja« in da je »študentovo sodelovanje povezano s študentovim akademskim razvojem v smislu učenja in splošne izkušnje«.

Podobno poudari tudi O'Connor (2012, 340) s tem, da so že antični učitelji vedeli, da je izmenjava med učencem in učiteljem pomembna za učenje. O tem kako pomembni so učenci, predvsem študentje so razpravljali tudi evropski ministri na konferenci v Berlinu leta 2003 in poudarili, da »študentje niso le uporabniki visokošolskega sistema, temveč so pomemben element znotraj sistema« (European Student's Union 2011, 7).

Czekanski in Wolf (2013, 1–2) opirajoč se na druge avtorje zapišeta, da veliko akademikov sodelovanje na predavanjih dojema kot dokaz aktivnega učenja, ki koristi učenju, pisanju, kritičnemu mišljenju, veščinam sporočanja in prejemanja, nasprotno pa nekateri študentje nimajo spodbude in niso tako glasni, kar se pogosto upošteva tudi pri končni oceni. Podobno je raziskal tudi Petress (v Czekanski in Wolf 2013, 8) v svoji raziskavi, kjer je ugotovil, da so predavatelji prepričani, da se študentje učijo najbolje, medtem ko se aktivno udeležujejo učnega procesa. Nasprotno temu, ali pa morda prav zaradi tega, se precej pogosto »študente vse bolj in bolj vidi kot pasivne uporabnike« (European Student's Union 2011, 7).

Ravno zaradi zgornjih opazovanj in ugotovitev je veliko avtorjev raziskovalo kako spodbuditi študente k sodelovanju, predvsem v predavalnici. O'Connor (2012, 341–343) opiše nekatere tradicionalne in alternativne tehnike, s katerimi je mogoče spodbujati študente, kot denimo »sprožiti-odgovoriti-oceniti/povratna informacija«, kjer predavatelj spodbuja študente z vprašanji in velja za najpogostejšo strategijo. Kot tradicionalno tehniko opiše še »hladno-klicanje«, kjer naključno izbira študente in jim direktno postavi vprašanja in »skupinska razprava«. Med alternativnimi tehnikami, ki, kot pravi, jih ne vidimo pogosto, pa izpostavi: 1) »grafit steno«, kjer je nekaj oz. čim večje število študentov povabljenih pred tablo in nanjo napišejo odgovor, odziv na predavateljevo spraševanje, tako da lahko to vidijo vsi, zatem pa se celotna skupina o tem pogovarja, identificira skupne teme, podobnosti, nepričakovane odgovore ipd.; 2) »krogi od znotraj navzven«, kjer se študentje enakomerno razdelijo v zunanji in notranji krog in se s študentom, ki postane njegov par, pogovarja oz. si deli odzive na predavateljevo temo. Po določenem času se notranji krog zavrti in vsak dobi novega partnerja za nadaljnjo razpravo, temu pa na koncu običajno sledi kratek skupinski povzetek; 3) »razmisliti-dvojica-deliti«, ki je ena izmed lažjih tehnik za spodbuditev študenta, saj je študentu najprej ponujena minuta, da sam razmisli o vprašanju in nato o svojem odgovoru razpravlja v dvojici, na koncu pa so študentje pozvani, da delijo svoje misli in odgovore s celotno skupino in ne nazadnje; 4) »kratki zapiski«, ki so kratka aktivnost, kjer predavatelj ponudi študentom neko vprašanje, jim da neko določeno količino časa, da oblikujejo svoj

odgovor in to delijo z drugimi študenti idr. Alkandarijeva (2012, 20–22) pa se ukvarja bolj z dejanskim stanjem in motivacijskim pogledom na spodbudo in vplivom motivacije študentov do predmeta, predavanj, atmosfere v predavalnic in velikosti predavalnice.

Karp in Yoels (v Czekanski in Wolf 2013, 2) sta leta 1976 izvedla manjšo raziskavo in prišla do ugotovitve, da majhna skupina posameznikov (4 ali 5) proizvede več kot 50 % vseh interakcij v predavalnici. Dodajta, da so tudi predavatelji poročali o tem, da je v velikih razredih pogosto najvplivnejši dejavnik, zakaj študentje ne spregovorijo, prav možnost, da bodo v očeh ostalih študentov izpadli neumni. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Weaver in Qi (v Foster in drugi 2009, 174), kjer zapišeta, da približno 25 % študentov sodeluje v razpravah pri predavanjih, od tega jih le 12 % to počne redno.

Veliko je literature in raziskav na temo kako spodbuditi študente in kaj vse vpliva na sodelovanje na predavanjih. Med drugimi je vse več razprav o klimi, ki se ustvarja v predavalnicah oz. o ustvarjanju t.i. »varnega prostora« (Holley in Steiner 2005; Toraiwa 2009; Barrett 2010; William 2012) o čemer sva pisali že v teoretičnem delu. Torej o ustvarjanju prostora, kjer se študentje odločijo za vključevanje v predavanje. Tudi Bluestein (v Jones 2012, 64) poudari, da »študentova radovednost, želja po sodelovanju v neki temi, razpravi /.../ potrebuje 'prostor za rast, dihanje in razumevanje'. Avtentična 'Aha!' izkušnja zahteva tveganje na strani učenca in klima zaupanja ter varnosti je nujna, da se to lahko zgodi«. Jones (prav tam) tako poudari, da je zaupanje »osnovna komponenta učnega procesa«.

Kljub razpravam o ustvarjanju varnega prostora, ki naj bi deloval spodbujevalno na študentovo vključenost, pa ni zaslediti raziskav o tem ali odzivnost ene osebe oz. študenta v skupini oz. na predavanjih spodbudi odzivnost tudi ostalih v skupini. Zato sva se odločili, s pomočjo ankete izvedene med študenti v Sloveniji, raziskati mnenje slovenskih študentov o takšni spodbudi. Zanima naju ali menijo, da lahko vsaj en študent, ki je na predavanju aktiven, spodbudi preostale člane v tej skupini k večji odzivnosti. Drugo hipotezo bova preverili z vprašanjem: *»Se ti zdi, da podajanje povratne informacije in postavljanje vprašanj ene osebe spodbujajoče vpliva na odzivnost in pogostost podajanja povratne informacije s strani drugih oseb v skupini?«*, vključenim v najino anketo. Rezultate pa bova dopolnili z izsledki eksperimenta, ki sva ga izvedli leta 2012 v sklopu diplomskega dela.

### 6.3 Hipoteza III

*Predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet.*

S tretjo hipotezo želiva preveriti ali obstaja razlika v pogostosti spodbujanja študentov k podajanju povratne informacije s strani predavateljev glede na vrsto študija, družboslovni oziroma naravoslovni študij.

Kot pravita Harms in Roebuck (2010, 413) je povratna informacija ključni element vsake organizacije, saj le-ta omogoča kooperativno delovno okolje. Povratna informacija spodbudi posameznika k razvoju njegovih močnih in šibkih lastnosti, to pa vodi v uspešnost tako posameznika, tima kot tudi organizacije same. Zavedati se moramo, da je prejemanje povratne informacije težka naloga, a kot pravijo Cleveland in drugi (v Harms in Roebuck 2010, 414) obstaja težja stvar, tj. podajanje povratne informacije. Harms in Roebuck omenita, da moramo biti za podajanje kot tudi za prejemanje povratne informacije izučeni, vendar žal pogosto ni tako in se prejetanja ter podajanja naučimo kar sproti. Spregledati ne smemo tudi spodbude k podajanju povratne informacije, ki v izobraževalnem procesu večkrat igra pomembno vlogo.

Vendar kot pravijo Price in drugi (2010, 277), se v povratno informacijo vloži veliko časa in truda, malokrat pa se pomisli na njeno učinkovitost. Veliko avtorjev se je tako, kot pravita Roberson in Stewart (2006, 281), pričelo ukvarjati s to tematiko, kjer jih je zanimalo predvsem kako povratna informacija spodbudi posameznika k napredku oziroma k spremembi svojega vedenja.

Najina predpostavka je, da so družboslovni predavatelji tisti, ki študente bolj spodbujajo k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet. Pri oblikovanju tretje hipoteze sva izhajali iz teorije o visokem šolstvu, kjer je Krishneva že leta 1964 (1964, 514) poudarila pomembno razliko med družboslovjem (in humanistiko) ter naravoslovjem. Krishneva meni, da je različnost usmeritev znotraj družboslovja večja in kompleksnejša kot v naravoslovju; ter da so si le-ti tudi nasprotujoči in celo kontradiktorni. Meniva, da je z različnimi trendi v družboslovju in naravoslovju povezana tudi predavateljeva spodbuda k podajanju povratne informacije. Večjo spodbudo predavateljev družboslovnih fakultet povezujeva predvsem z mišljenjem, da so družboslovne fakultete, zaradi narave preučevane tematike, tiste, ki naj bi bolj spodbujale verbalno razpravo in izražanje mnenj, kar je v več

primerih povezano tudi s kasneje pridobljenim poklicem študentov (npr. diplomant/-ka tržnega komuniciranja, diplomirani/-a sociolog/-inja, diplomirani/-a pravnik/-nica), medtem ko so naravoslovne fakultete, njeni predavatelji in študentje bolj usmerjeni k raziskovanju dejstev in opravljanju poskusov, prostora za razpravo pa je na tem področju manj (npr. diplomirani kemik, diplomirani/-a biolog/-inja). Naj omeniva, da je tretja hipoteza v večini oblikovana na podlagi najinega predvidevanja, saj v teoriji, ki se v veliki meri ukvarja z vprašanji kako spodbuditi študente, ni bilo moč najti odgovora na vprašanje ali predavatelji družboslovnih fakultet spodbujajo študente bolj kot predavatelji naravoslovnih fakultet.

Tretjo hipotezo bova tako preverili z rezultati ankete, ki je bila za ta namen izvedena med predavatelji univerz v Sloveniji. Odgovore o pogostosti spodbujanja predavateljev k podajanju povratne informacije bova preverili glede na spremenljivko vrsta fakultete, družboslovni oz. naravoslovni študij. Na podlagi rezultatov želiva preveriti v kolikšni meri se študente spodbuja k podajanju povratne informacije na univerzah v Sloveniji z vidika predavateljev različnih fakultet.

#### **6.4 Hipoteza IV**

*Študentje družboslovnih fakultet pogosteje podajajo povratno informacijo kot študentje naravoslovnih fakultet.*

S četrto hipotezo želiva preveriti ali obstajajo razlike pri pogostosti podajanja povratne informacije med študenti. Zanima naju ali študentje družboslovnih fakultet podajajo med enournim predavanjem povratno informacijo pogosteje kot študentje naravoslovnih fakultet. Izhajali sva namreč iz tretje hipoteze, saj sva mnenja, da predavateljeva spodbuda k podajanju povratne informacije, dejansko vpliva na študentovo pogostost podajanja povratne informacije.

S tem se navezujeva na Harmsa in Roebucka (2010, 413), ki menita, da naj bi bila večja odzivnost študentov (tudi) posledica naučenosti podajanja povratne informacije, ki jo deloma spodbudijo predavatelji sami. Zanimiva je tudi ugotovitev Fergusona (2011, 51) v raziskavi med študenti in njihovim zadovoljstvom s povratno informacijo, kjer je bilo ugotovljeno, da so v splošnem študentje na Avstralski fakulteti precej nezadovoljni s povratno informacijo predavateljev. Morda pa nepodajanje povratne informacije izhaja iz nepoznavanja podajanja učinkovite povratne informacije.



Cleveland in drugi (v Harms in Roebuck 2010, 414) menijo, da je najtežja stvar ravno podajanje povratne informacije. Quilliganova (2007, 100) pa, da je uspešno podajanje povratne informacije zelo kompleksno opravilo. Vključuje namreč misli prve osebe o delu druge osebe, ki so posredovane v obliki, ki omogoča prejemniku, da sliši mnenje, ga sprejme konstruktivno, odseva dejanje in naredi načrt, kako bo svoje delo še izboljšal. Tu se lahko pojavi problem. Študent predavatelju težje poda učinkovito povratno informacijo bodisi zaradi nepoznavanja uspešne povratne informacije bodisi zaradi strahu podajanja povratne informacije avtoriteti bodisi zaradi nerazumevanja pomena snovi. V vseh primerih bi bilo mogoče s primernim znanjem omogočiti študentu podajanje povratne informacije in posledično zagotoviti uspešnejšo komunikacijo med predavatelji in študenti.

Naj se naveževa na že omenjeno teorijo o razlikah med študenti družboslovja in naravoslovja. To da obstajajo razlike med družboslovjem in naravoslovjem, dokazujejo oziroma raziskujejo številne raziskave, kot na primer razlikovanje v znanju AIDS-a med študenti družboslovnih in naravoslovnih fakultet (Tašci in drugi 2008), pomen znanosti in besede znanstvenik za študente družboslovnih in naravoslovnih fakultet (Bovina in Dragul'skaia 2008), razlike med študenti družboslovnih in naravoslovnih fakultet na področju okoljskega izobraževanja (Kumlerjeva 2011), na področju osebnostnih razlik in razlik v inteligenci (Furnham in Crump 2013) itd. Kljub številnim raziskavam pa vseeno ni moč zaslediti raziskave o pogostejšem podajanju povratne informacije s strani družboslovnih študentov kot s strani naravoslovnih študentov, zato bova četrto hipotez preverili s pomočjo podatkov pridobljenih v anketi namenjeni študentom in anketi namenjeni predavateljem o podajanju povratne informacije. To nama bo omogočilo obojestransko primerjavo in bolj korektne rezultate. S četrto hipotezo bova tako pridobili koristne podatke o pogostosti podajanja povratne informacije študentov glede na vrsto študija, prav tako pa nama bo analiza rezultatov podatkov pridobljenih v obeh anketah razkrila ali dejansko obstaja povezava med spodbujanjem predavateljev k podajanju povratne informacije in študentovim podajanjem le-te. Te ugotovitve bodo omogočale vpogled in morda razmislek o spremembah komunikacije med predavatelji in študenti. V primeru potrditve hipoteze, bi lahko tak način spodbujanja k podajanju povratne informacije prenesli tudi v sistem poučevanja študentov naravoslovnih fakultet oziroma na druge organizacije v procesih usposabljanja in izobraževanja.

## **7 Raziskava**

### **7.1 Namen in cilji raziskave**

Namen magistrskega dela in najine raziskave je podrobneje raziskati kaj študentom slovenskih univerz vključenih v raziskavo, pomeni povratna informacija, kako pogosto jo uporabljajo, ali so na fakultetah spodbujeni k podajanju povratne informacije, v kolikšni meri si želijo povratno informacijo prejeti in v kolikšni meri anonimnost vpliva na študentovo podajanje povratne informacije. Raziskavo želiva zaokrožiti še s pogledom predavateljev slovenskih univerz na podobna vprašanja o povratni informaciji in to primerjati z rezultati, ki sva jih pridobili v raziskavi v najinem diplomskem delu.

Cilj raziskovanja je ugotoviti v kolikšni meri so anketirani študentje v Sloveniji seznanjeni s povratno informacijo, kaj jim le-ta pomeni, koliko se vključujejo v podajanje povratne informacije v času izobraževanja, ali jih sodelovanje drugih študentov spodbudi k lastnem sodelovanju, ali na njihovo sodelovanje vpliva anonimnost ter ugotoviti ali obstajajo razlike med študenti družboslovnih in naravoslovnih fakultet. To želiva preveriti še s pogledom predavateljev na slovenskih univerzah in ugotoviti morebitna razhajanja v dojemanju poteka učnega procesa, tako med študenti in predavatelji kot tudi med družboslovnimi in naravoslovnimi fakultetami. S tem želiva priti tudi do ugotovitev povezanih s povratno informacijo in preveriti najine štiri, že prej omenjene, hipoteze.

### **7.2 Metodologija in vzorec**

V teoretičnem delu magistrskega dela sva uporabili primarne in sekundarne študijske vire, ki jih bova v empiričnem delu magistrske naloge uporabili za oblikovanje, razširitev in primerjavo podatkov pridobljenih v prvotni raziskavi izvedeni za potrebe diplomskega dela. Empirični del magistrskega dela naloge bo sestavljen iz treh delov, ankete za študente (glej Prilogo A), ankete za predavatelje (glej Prilogo B) in intervjujev s predavatelji družboslovnih (glej Prilogo C) in naravoslovnih fakultet (glej Prilogo Č)<sup>2</sup>. Ugotovitve med deli bo mogoče primerjati, primerjava pa bo lahko izvedena tudi z že pridobljenimi rezultati v sklopu diplomskega dela, kar nama bo omogočilo pridobitev novih ugotovitev in posplošitev le-teh.

---

<sup>2</sup> Zavedava se pomembnosti vrstnega reda raziskovalnih metod, pri čemer naj bi kvantitativna metoda sledila kvalitativni, vseeno pa sva zaradi potrebe najine celotne raziskave, ki temelji že na lanskoletnem eksperimentu, zamenjali vrstni red raziskovalnih metod, kjer bova pridobljene rezultate v kvantitativni metodi, s pomočjo kvalitativne, še dodatno obrazložili in pojasnili.

V prvemu delu bova večji poudarek namenili razširitvi ankete iz diplomskega dela, kjer bova z uporabo kvantitativne analize skušali pridobiti potrebne podatke študentov o njihovih predstavah učinkovitega učnega procesa in o pomenu povratne informacije med izobraževanjem. Zanimalo naju bo tudi ali obstajajo razlike med spoloma in med družboslovnimi in naravoslovnimi fakultetami s strani študentov in predavateljev v odnosu do povratne informacije. V anketo bova vključili tudi vprašanja iz sekundarnega vira (glej Prilogo A, vprašanje 15). Vprašalnik je povzet po delu Herolda in drugih (v Kreitner in drugi 2002, 238) in je sestavljen iz 10-ih vprašanj, kjer seštevek točk iz odgovorov ponuja stopnjo (nizka, srednja ali visoka) želje študenta po prejemanju povratne informacije. S pomočjo tega vprašalnika bova ugotavljali ali želja po prejemanju povratne informacije sovpada s pogostostjo podajanja študentove/-tkine povratne informacije.

Anketo sva izvedli na širši populaciji študentov univerz v Sloveniji, kjer sva s pomočjo spletnih tehnologij preko različnih kanalov razpošiljali spletna vabila študentom k izpolnjevanju najine ankete. Vzorec ankete namenjene študentom predstavlja 294 študentov, od tega 227 študentk in 67 študentov, ki obiskujejo Univerze v Sloveniji. 86 % oz. 252 anketirancev obiskuje Univerzo v Ljubljani, 6% oz. 18 anketirancev Univerzo v Mariboru, 5 % oz. 15 študentov Univerzo na Primorskem, 1 % oz. 4 študentje Univerzo v Novi Gorici in 2 % oz. 5 vprašanih drug visokošolski zavod. Povprečna starost anketirancev je 27 let od tega pa 69 % oz. 202 anketirancev obiskuje družboslovno fakulteto, 31 % vprašanih oz. 91 pa naravoslovno. Omenjeni podatki ne sovpadajo s populacijo študentov v Sloveniji, saj statistični podatki kažejo, da je razmerje med spoloma 60:40 v korist žensk, pri tem pa približno 59 % študentov prihaja z Univerze v Ljubljani, 22 % z Univerze v Mariboru, 7 % z Univerze na Primorskem, 1 % z Univerze v Novi Gorici in 11% z drugih visokošolskih zavodov.

Za povečanje verodostojnosti ugotovitev sva k sodelovanju, v drugem delu empiričnega raziskovanja, povabili tudi predavatelje univerz v Sloveniji, in tako tudi nanje naslovili vprašanja o povratni informaciji v visokem šolstvu v Sloveniji. Anketa je oblikovana na podlagi vprašanj in odgovorov ankete za študente. Z anketo za predavatelje bova prišli do pogleda predavateljev o dojemanju pomena povratne informacije v visokošolskem izobraževanju in do podatka, v kolikšni meri predavatelji povratno informacijo tudi spodbujajo. Elektronsko povabilo k sodelovanju sva poslali 1210 predavateljem. Na vabilo se je odzvalo 212 predavateljev, kar predstavlja 18 % odzivnost, od tega 111 oz. 52 %

predavateljev in 101 oz. 48 % predavateljic. Od tega je 117 predavateljev oz. 55 % z družboslovne smeri, 95 oz. 45 % preostalih predavateljev pa z naravoslovne smeri. 60 % oz. 127 anketirancev predava na Univerzi v Ljubljani, 17 % oz. 35 anketirancev na Univerzi v Mariboru, 17 % oz. 35 predavateljev na Univerzi na Primorskem, 4 % oz. 9 oseb na Univerzi v Novi Gorici in 6 oz. 2 % vprašanih na katerem izmed drugih visokošolskih zavodov. Omenjeni podatki ne sovpadajo s populacijo predavateljev v Sloveniji, saj je razmerje med pedagoškim osebjem na visokošolskih zavodih 41:59 v korist moških.

Izvedeni anketi bosta omogočili vpogled v trenutno situacijo pomembnosti uporabe in spodbude k podajanju povratne informacije tako z vidika anketiranih študentov kot predavateljev. Te ugotovitve bodo morda lahko služile kot napotek oziroma bodo lahko nudile možnost vpliva tako na razvoj učne ure kot tudi na izboljšanje komunikacije med predavatelji in študenti ter posledično boljše rezultate študentov.

Empirični del magistrskega dela bova zaključili s krajšimi intervjuji izvedenimi s tremi predavatelji družboslovnih fakultet (Ekonomska fakulteta, Fakulteta za družbene vede, Fakulteta za upravo) in s tremi predavatelji naravoslovnih fakultet (Fakulteta za matematiko in fiziko, Medicinska fakulteta, Naravoslovnotehniška fakulteta), z željo po pridobitvi poglobljenih mnenj, informacij in vtisov o pridobljenih rezultatih in o podajanju in pomenu povratne informacije v visokem šolstvu.

Rezultati raziskave bi lahko služili kot zametek vodila k izboljšanju učnega procesa, učnega uspeha študentov, hkrati pa bi to lahko vodilo do izboljšanja odnosov med predavatelji in študenti ter zadovoljstva tako med predavatelji kot tudi študenti.

### **7.3 Predstavitev temeljne raziskave – eksperiment**

Najino magistrsko delo sva osnovali na raziskavi, ki sva jo izvedli za namene izdelave najinega diplomskega dela. V omenjeni raziskavi (Čelešnik in Kraševac 2012) sva prišli do rezultatov, ki so začeli odpirati nova vprašanja in naju spodbudili k širši raziskavi s področja povratne informacije, zato sva se odločili, da je za razumevanje metod uporabljenih v magistrskem delu potrebno predstaviti tudi najino temeljno raziskavo, tj. eksperiment v družboslovju izveden na študentih Fakultete za družbene vede.

S pomočjo eksperimenta, povezanega z vprašalnikom, sva se v diplomskem delu spraševali o pomenu in pogostosti podajanja povratne informacije med študenti na Fakulteti za družbene vede. Za namene eksperimenta sva pridobili 63 študentov, ki sva jih razdelili v dve skupini, kontrolno in eksperimentalno skupino. Vsi udeleženci so najprej odgovorili na vprašalnik, kjer sva spraševali o tem, kaj za študente pomeni povratna informacija, na kakšen način jo podajajo, kako pogosto jo podajajo, ali menijo, da ima povratna informacija vpliv na njihov učni uspeh, ne nazadnje sva preverjali tudi ali bi študentje v primeru anonimnosti povratno informacijo podali pogosteje kot sicer. Po rešenem vprašalniku sta sledili predavanji izvedeni na dva načina. V kontrolni skupini sva s pomočjo zunanjega predavatelja izvedli klasično *ex-kathedra* predavanje, zatem pa v eksperimentalni skupini še predavanje z isto vsebino ter predavateljem, kjer sva v učni proces dodali uporabo tehnologije, aplikacijo za podajanje povratne informacije, ki so jo uporabljali tako študentje kot predavatelj. Študentje so imeli možnost ocenjevanja zadovoljstva s predavanjem in temo skozi celotno predavanje, predavatelj pa je vse te ocene skupaj s povprečno oceno lahko neprestano spremljal na dodatnem monitorju, kar mu je omogočalo možnost reguliranja učnega procesa in povečanja zadovoljstva študentov s predavanjem.

V svoji raziskavi sva prišli do rezultatov, da večina študentov razume pomen in namen povratne informacije v izobraževanju, vendar jo zelo malo študentov tudi dejansko uporablja, čeprav menijo, da pripomore k izboljšanju uspeha. Prav tako se je pri eksperimentalni skupini izkazalo, da je imel dejavnik anonimnosti velik vpliv na količino podanih mnenj o zadovoljstvu s predavanjem, saj je računalnik zabeležil kar 445 ocen zadovoljstva, hkrati pa se je med takšnim predavanjem, kjer so študentje podali moč sprotnega izražanja zadovoljstva, močno povečalo tudi verbalno sodelovanje, v nasprotju s kontrolno skupino, kjer se je opazilo veliko nezadovoljstva, ne poslušanja in predvsem ne sodelovanje s predavateljem.

Eksperiment sva zaključili s testom, pri katerem sva opazili, da so se v kontrolni skupini študentje bolje odrezali pri t.i. splošnih vprašanjih, v eksperimentalni skupini pa pri vprašanjih povezanih izključno z vsebino predavanja in tistimi, ki niso bili direktno povezani s preteklo učno snovjo na študijski smeri Sociologija – kadrovski menedžment. Opazili sva tudi t.i. dvorezni meč uporabe tehnologije in anonimnosti, o kateri sva že pisali v tem delu, saj je kar polovica sodelujočih, ki je povratno informacijo podajala najpogosteje v odgovorih na testu, zbrala manj kot 60 % točk, zato sva bili mnenja, da prepogosto podajanje povratne

informacije, preko aplikacije, prekinja proces sprejemanja in poslušalcu pretrga rdečo nit predavanja.

#### **7.4 Anketa za študente**

Z anketo za študente sva želeli pridobiti informacije o tem, kaj študentom različnih univerz v Sloveniji pojem povratna informacija pomeni, kako pogosto jo uporabljajo, ali so na fakultetah spodbujeni k podajanju povratne informacije, v kolikšni meri si želijo povratno informacijo prejeti, ali sodelovanje drugih študentov spodbudi posameznika k lastnem sodelovanju, ali na njihovo sodelovanje vpliva anonimnost ter ne nazadnje ugotovitve primerjati med študenti družboslovnih in naravoslovnih fakultet.

##### **7.4.1 Sestava in struktura**

Vzorec ankete namenjene študentom predstavlja 294 študentov, ki obiskujejo univerze v Sloveniji. Anketo sva razdelili na dva dela, kjer so v prvem delu zastavljena vprašanja povezana s povratno informacijo, v drugem delu pa sva od anketirancev pridobili nekaj demografskih podatkov.

Prvi del ankete je sestavljen iz 16-ih vprašanj odprtega in zaprtega tipa, od tega so 4 vprašanja odprtega tipa, 12 pa zaprtega. Vprašanja odprtega tipa, kjer sva odgovore naknadno šifrirali z izjemo zadnjega, šestnajstega vprašanja, so: prvo vprašanje (*Kaj zate pomeni povratna informacija? Utemelji.*), drugo vprašanje (*V kakšni obliki izraziš povratno informacijo na predavanjih? Utemelji.*), deveto vprašanje (*Kako meniš, da lahko študent/-ka predavatelju poda neverbalno povratno informacijo? Utemelji.*) in šestnajsto vprašanje (*Bi želel/-a v zvezi s povratno informacijo opozoriti še na kaj?*). Slednje vprašanje sva uporabili kot dopolnilo k najini anketi, z namenom, da bi naju študentje lahko opozorili na morebitne druge poglede na povratno informacijo, ki se jim zdijo pomembni.

Izmed 12 vprašanj zaprtega tipa sva desetim vprašanjem dodeli lestvico z naslednjimi odgovori: Sploh ne, redko, večkrat, vedno. Vprašanja s takšno lestvico so tretje vprašanje (*Se ti zdi, da je povratna informacija s strani študentov/-k predavatelju med predavanjem pomembna?*), šesto vprašanje (*Ali pričakuješ, da bodo predavatelji med predavanjem spodbujali povratno informacijo (postavljanje vprašanj, spodbujanje diskusije, podajanje mnenj)?*), sedmo vprašanje (*Se ti zdi, da predavatelji med predavanjem pogosto spodbujajo študente/-ke k podajanju povratne informacije?*), osmo vprašanje (*Ali se strinjaš s trditvijo, ki jo lahko zasledimo v literaturi, da lahko študent/-ka predavatelju povratno*

informacijo poda le verbalno?), deseto vprašanje (*Ali neverbalno povratno informacijo med predavanjem podajaš tudi sam?*), enajsto vprašanje (*Se ti zdi, da pogosto podajanje povratne informacije moti proces predavanja?*), dvanajsto vprašanje (*Se ti zdi, da podajanje povratne informacije in postavljanje vprašanj ene osebe spodbujajoče vpliva na odzivnost in pogostost podajanja povratne informacije s strani drugih oseb v skupini?*), trinajsto vprašanje (*Ali misliš, da anonimnost vpliva na pogostost podajanja povratne informacije?*), štirinajsto vprašanje (*Če bi bila tvoja povratna informacija med predavanjem anonimna, ali bi jo podal/-a pogosteje?*) ter tudi peto vprašanje (*Kako po tvojem mnenju pogosto podajanje povratne informacije s strani predavatelja študentu/-ki vpliva na učni uspeh v danih situacijah? Označi stopnjo strinjanja v spodnji tabeli.*), kjer so se anketiranci pri vsakem podvprašanju odločili za stopnjo strinjanja glede na omenjeno lestvico.

Pri četrtem vprašanju (*Študentje/-ke med predavanji običajno podajajo povratno informacijo z mnenji, vprašanji, reševanjem križank itd. Kako pogosto ti podaš povratno informacijo med enournim predavanjem?*) sva anketirancem kot možne odgovore ponudili nikoli, enkrat, dvakrat, trikrat in štirikrat ali več, medtem ko je bilo petnajsto vprašanje sestavljeno iz 10-ih trditev, kjer so se anketiranci odločali med petimi stopnjami strinjanja (popolnoma se strinjam, se strinjam, niti se ne strinjam, niti se strinjam, se ne strinjam in popolnoma se ne strinjam). Trditve vključene v to vprašanje sva vključili iz sekundarnega vira po delu Herolda in drugih (v Kreitner in drugi 2002, 238) in na podlagi teh vprašanj dobili novo spremenljivko.

V drugem delu vprašalnika sva spraševali po sledečih demografskih podatkih: spol, starost, univerza, fakulteta, študij, način študija, letnik študija, vrsta študija in število let študija.

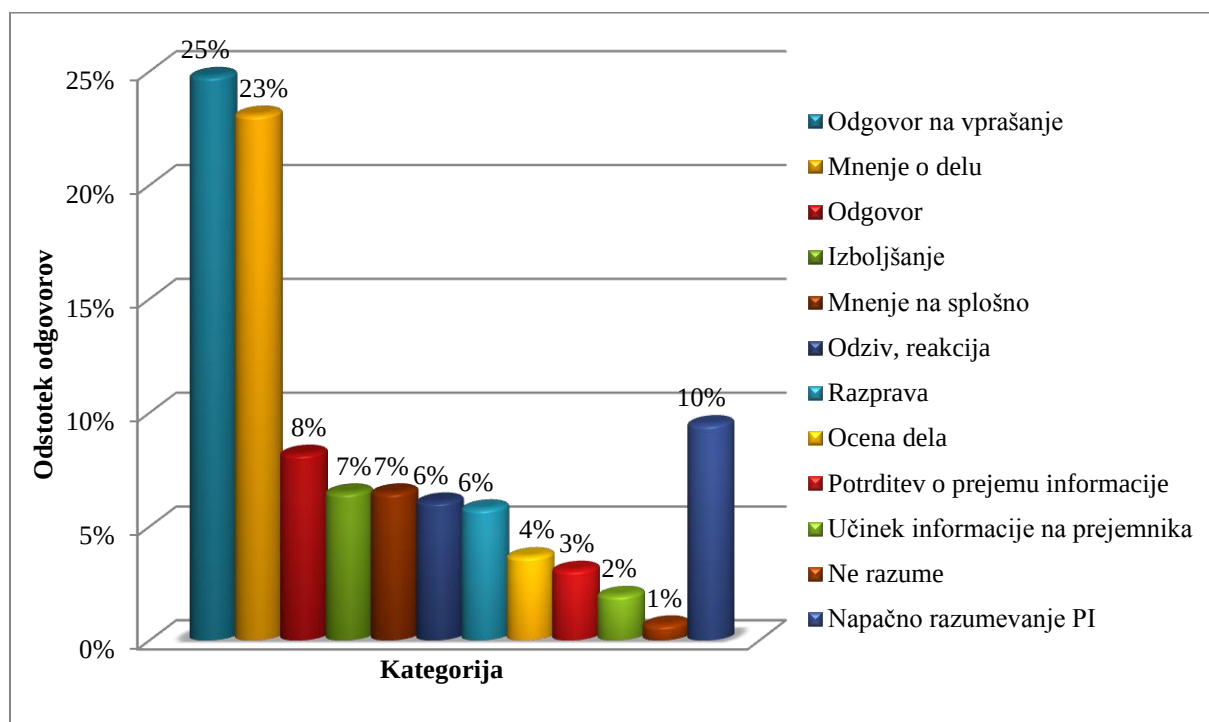
#### **7.4.2 Analiza**

S prvim, odprtim vprašanjem (*Kaj zate pomeni povratna informacija? Utemelji.*), sva želeli preveriti, kako študentje univerz v Sloveniji, vključeni v anketni vzorec, razumejo pomen povratne informacije in kaj zanje pomeni. Rezultate prvega vprašanja bova primerjali z rezultati pridobljenimi v diplomskem delu (Čelešnik in Kraševac 2012).

Pridobljene odgovore iz prvega anketnega vprašanja sva smiselno oblikovali v 12 kategorij (glej Graf 7.1), pri čemer sva glede na zgoraj zapisano teorijo, določili 7 kategorij kot

pomensko ustreznih. Te so *Odgovor na vprašanje*, *Mnenje o delu*, *Odgovor*<sup>3</sup>, *Izboljšanje*, *Odziv/reakcija*, *Razprava* in kategorija *Ocena dela*.

**Graf 7.1: Kaj zate pomeni povratna informacija?**



Ugotovili sva, da kar 78 % študentov, 229 sodelujočih, sorazmerno pravilno razume pojem povratne informacije. V nasprotju s teorijo, 22 % študentov, 65 sodelujočih, pojem povratna informacija razume popolnoma drugače kot o njej govori teorija. Te odgovore sva umestili v 5 kategorij; *Mnenje na splošno*, *Potrditev o prejemu informacije*, *Učinek informacije na prejemnika*, kategorija *Ne razume* in kategorija *Napačno razumevanje povratne informacije*. Najvišji odstotek pri pravilni kategoriji sta dosegli kategoriji *Odgovor na vprašanje*, 25 % vprašanih, 74 študentov, in kategorija *Mnenje o delu*, 23 % vprašanih, t.j. 68 študentov. Najvišji odstotek pri neustrezni kategoriji pa je dosegla kategorija *Mnenje na splošno*, kjer je 7 % študentov, 21 vprašanih, odgovorilo, da je povratna informacija subjektivno mnenje o vedenju drugega. Pri neustrezni kategoriji *Učinek informacije na prejemnika*, je zanimivo, da sta 2 % vprašanih, 6 študentov, odgovorila z identičnim, a napačnim odgovorom. Povezave med njimi ni bilo moč ugotoviti. Izpostavili bi tudi kategorijo *Ne razume*, kjer je 1 %

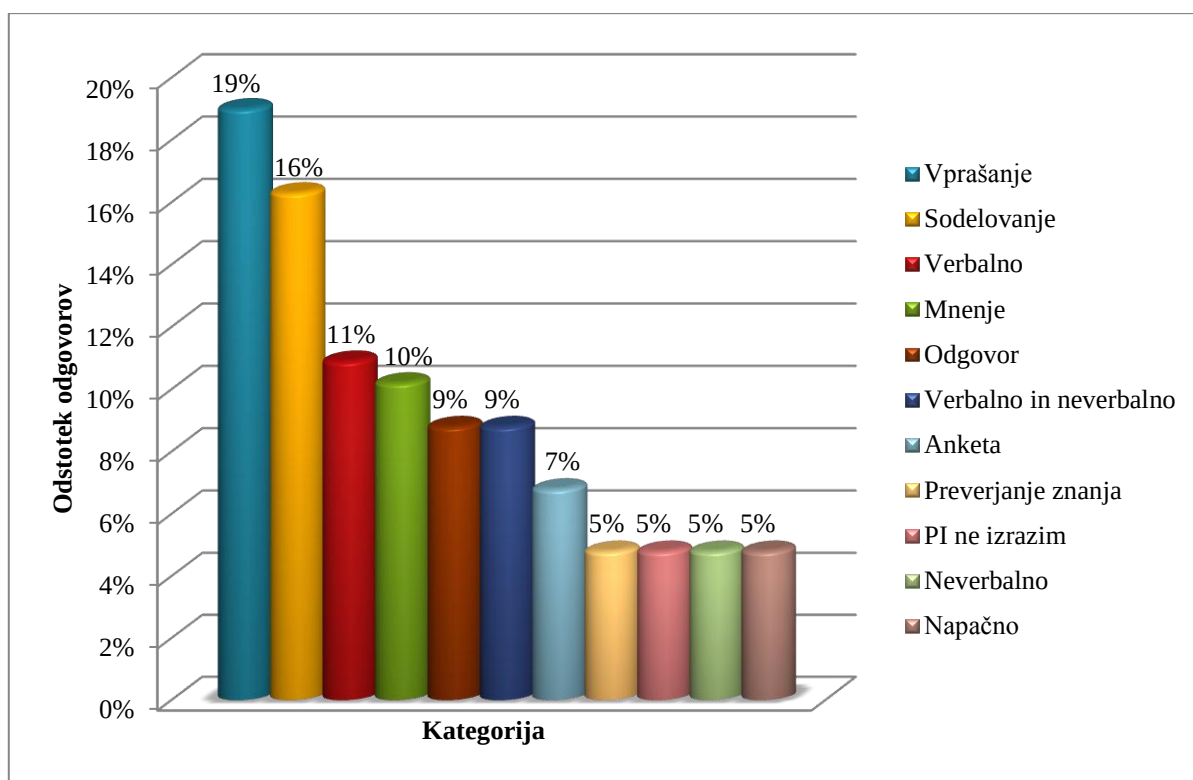
<sup>3</sup> Nekateri odgovore sva uvrstili v dve imensko podobni, a vsebinsko drugačni kategoriji. To sta *Odgovor* in *Odgovor na vprašanje*. Pri slednji so študentje dobesedno povratno informacijo povezali z odgovorom na vprašanje, v kategoriji *Odgovor* pa so študentje odgovor uporabili v različnih smislih kot odgovor na situacijo, odgovor na dejanje, odgovor na povedano ipd.



vprašanih, 3 študentje, sam izrazil, da pomena povratne informacije ne razume. Podatki potrjujejo izsledke lanskoletne raziskave, saj odstotek razumevanja pomena povratne informacije ostaja podoben. V diplomskem delu (Čelešnik in Kraševac 2012, 41) je 80 % sodelujočih pokazalo razumevanje pomena povratne informacije, 20 % sodelujočih pa ne. Iz tega lahko sklepava, da je odstotek razumevanja pomena povratne informacije relativno visok ter lahko povzemava, da je rezultate podatkov moč posplošit. Prav tako sva ugotovili, da med študenti družboslovnih in naravoslovnih fakultet ni statistične razlike v odgovorih, signifikanca 0,621 (glej Prilogo D).

Z drugim vprašanjem (*V kakšni obliki izraziš povratno informacijo na predavanjih?*) sva želeli preveriti na kakšen način študentje podajajo povratno informacijo. Pridobljene odgovore sva smiselno razdelili v 11 kategorij (glej Graf 7.2), pri čemer sva 6 kategorij uvrstili med način podajanja povratne informacije, ki je glede na teorijo ustrezen. To so *Vprašanje*, *Sodelovanje*, *Mnenje*, *Odgovor*, *Verbalno in neverbalno* ter kategorija *Neverbalno*.

**Graf 7.2: V kakšni obliki izraziš povratno informacijo na predavanjih?**



Na takšen ustrezen način povratno informacijo podaja 68 % vprašanih, 200 študentov. Najvišji odstotek predstavlja kategorija *Vprašanje* za katero se je odločilo 19 % vprašanih, t.j.

56 študentov. Na način, ki ga ne moreva upoštevati kot pravilnega, pa povratno informacijo poda 32 % študentov, 94 anketirancev. Neustrezne odgovore sva razvrstili v 5 kategorij, in sicer kategorijo *Verbalno*, kjer so študentje v večini primerov zapisali le pojem verbalno, kar ne moreva upoštevati kot ustrezen odgovor, kategorijo *Anketa*, *Preverjanje znanja*, *PI ne izrazim* in kategorijo *Napačno*, kamor sva uvrstili vse odgovore, ki so bili neustrezni in ki jih ni bilo moč uvrstiti v kakšno drugo kategorijo. Najvišji odstotek neustreznih odgovorov je bilo uvrščenih v kategorijo *Verbalno*, za katero se je odločilo 11 % vprašanih, 32 študentov. V grobem je način verbalnega podajanja povratne informacije lahko pravilen, vendar sledeč zgoraj zapisani teoriji lahko verbalno podamo tudi povratno informacijo v neustreznih oblikah. Zaključiva lahko, da na ustrezen način izraža povratno informacijo 68 % vprašanih, kar sovпада tudi z rezultati iz diplomskega dela (Čelešnik in Kraševac 2012, 42), kjer je 70 % vprašanih zapisalo po teoriji pravilen način podajanja povratne informacije.

Analizo sva nadaljevali s primerjavo prvega in drugega vprašanja, kjer naju je zanimalo, ali študentje povratno informacijo podajajo na način za katerega menijo, da predstavlja sam pomen povratne informacije. Ugotovili sva, da obstaja skladnost odgovorov o pomenu in podajanju povratne informacije (glej Tabela 7.1), kar pomeni, da vprašani večinoma povratno informacijo izrazijo skladno z njihovim pojmovanjem povratne informacije, signifikanca 0,035.

**Tabela 7.1: Hi kvadrat test – Skladnost odgovorov o povratni informaciji**

| Chi-Square Tests             |                      |     |                       |
|------------------------------|----------------------|-----|-----------------------|
|                              | Value                | df  | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 138,344 <sup>a</sup> | 110 | ,035                  |
| Likelihood Ratio             | 142,641              | 110 | ,020                  |
| Linear-by-Linear Association | ,095                 | 1   | ,758                  |
| N of Valid Cases             | 294                  |     |                       |

Ugotovili sva tudi, da obstaja statistična razlika med skladnostjo odgovorov o povratni informaciji glede na vrsto fakultete, družboslovna oziroma naravoslovna fakulteta (glej Tabela 7.2). Iz podatkov je tako razvidno, da je skladnost odgovorov o povratni informaciji statistično značilna le za študente družboslovnih fakultet (signifikanca 0,034), ne pa za študente naravoslovnih fakultet (signifikanca 0,145). V statistični test sva vključili tudi

spremenljivko spol, vendar sva ugotovili, da med ženskami in moškimi ni razlike v skladnosti med odgovoroma (glej Prilogo E).

**Tabela 7.2: Hi kvadrat test – Skladnost odgovorov o povratni informaciji po fakulteti**

| Chi-Square Tests |                              |                      |     |                       |
|------------------|------------------------------|----------------------|-----|-----------------------|
| Fakulteta        |                              | Value                | df  | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Družboslovna     | Pearson Chi-Square           | 138,622 <sup>b</sup> | 110 | ,034                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 131,477              | 110 | ,080                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | ,680                 | 1   | ,410                  |
|                  | N of Valid Cases             | 202                  |     |                       |
| Naravoslovna     | Pearson Chi-Square           | 114,964 <sup>c</sup> | 100 | ,145                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 97,394               | 100 | ,555                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | ,257                 | 1   | ,612                  |
|                  | N of Valid Cases             | 91                   |     |                       |
| Total            | Pearson Chi-Square           | 139,994 <sup>a</sup> | 110 | ,028                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 143,230              | 110 | ,018                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | ,183                 | 1   | ,668                  |
|                  | N of Valid Cases             | 293                  |     |                       |

Pri tretjem, zaprtem vprašanju (*Se ti zdi, da je povratna informacija s strani študentov/-k predavatelju med predavanjem pomembna?*), sva študente spraševali o pomembnosti povratne informacije, ki jo podajo predavatelju. Izbirali so lahko med naslednjimi odgovori *sploh ne*, *redko*, *večkrat*, *vedno*. Rezultati kažejo, da večina vprašanih, 47 %, t.j. 139 študentov, meni, da je povratna informacija s strani študenta za predavatelja *večkrat* pomembna. Drugi najpogostejši odgovor z 38 %, 113 študentov, predstavlja odgovor *vedno*. Odgovor *redko* predstavlja 14 % vprašanih, 40 študentov, in najmanj vprašanih, le 1 %, t.j. 2 študenta, sta se odločila za odgovor, da povratna informacija s strani študenta za predavatelja ni pomembna (odgovor *sploh ne*). Te podatke bova primerjali z rezultati pridobljenimi v anketi za predavatelje.

V četrtem vprašanju (*Študentje/-ke med predavanji običajno podajajo povratno informacijo z mnenji, vprašanji, reševanjem križank itd. Kako pogosto ti podaš povratno informacijo med*

enournim predavanjem?) naju je zanimalo kako pogosto študentje podajajo povratno informacijo med enournim predavanjem. Vprašani so lahko izbirali med odgovori *nikoli*, *1x*, *2x*, *3x*, *4x ali več*. Rezultati kažejo, da kar 46 % vprašanih, 136 študentov, poda povratno informacijo *enkrat* med enournim predavanjem, 27%, 78 študentov povratne informacije ne poda *nikoli*, 19 % vprašanih, 56 študentov poda povratno informacijo *2x*, *3x* poda povratno informacijo le 5 % vprašanih, t.j. 15 oseb in le 3 % vprašanih poda povratno informacijo med enournim predavanjem *4x ali več*. Ugotovili sva, da ni statistično značilne razlike glede na vrsto fakultete, družboslovna oziroma naravoslovna fakulteta (signifikanca 0,503; glej Prilogo F).

Analizo sva nadaljevali s primerjavo tretjega (*Se ti zdi, da je povratna informacija s strani študentov/-k predavatelju med predavanjem pomembna?*) in četrtega vprašanja (*Študentje/-ke med predavanji običajno podajajo povratno informacijo z mnenji, vprašanji, reševanjem križank itd. Kako pogosto ti podaš povratno informacijo med enournim predavanjem?*), saj sva želeli preveriti ali študentje podajajo povratno informacijo pogosteje med predavanji, če menijo, da je le-ta za predavatelja pomembna. S hi-kvadrat testom sva ugotovili, da med omenjenima spremenljivkama obstaja statistična značilnost (signifikanca 0,008; glej Tabelo 7.3), v kolikor pet podanih odgovor med seboj združimo v 3 skupine in sicer; 1) *nikoli*, 2) *1x* in *2x*, 3) *3x* in *4x ali več*.

**Tabela 7.3: Hi kvadrat test – povezanost pomembnosti povratne informacije s pogostostjo podajanja povratne informacije**

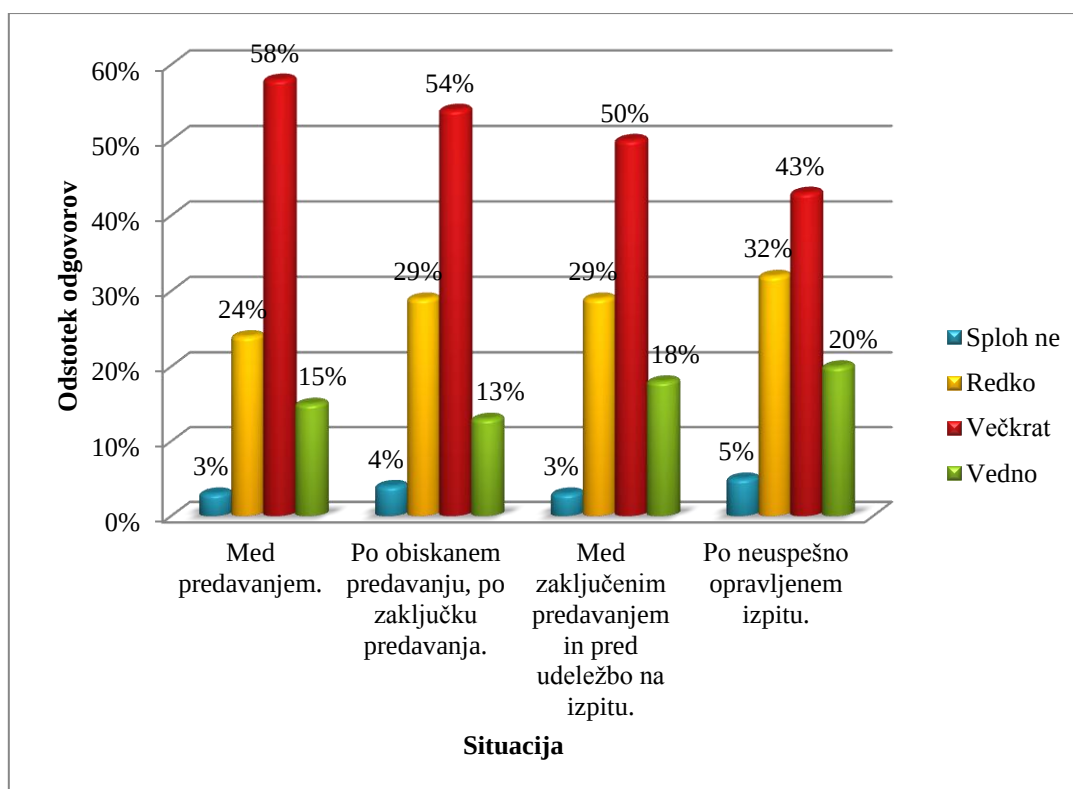
| Chi-Square Tests             |                     |    |                       |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
|                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 17,297 <sup>a</sup> | 6  | ,008                  |
| Likelihood Ratio             | 16,575              | 6  | ,011                  |
| Linear-by-Linear Association | 14,484              | 1  | ,000                  |
| N of Valid Cases             | 294                 |    |                       |

To pomeni, da obstaja povezanost med študentovim mišljenjem o pomembnosti povratne informacije in pogostostjo podajanja povratne informacije slednjega. Posameznik, ki meni, da je povratna informacija s strani študenta predavatelju pomembna, bo med enournim predavanjem podal povratno informacijo pogosteje kot tisti, ki pomembnosti povratne

informacije ne pripisuje tako velike vloge. Statistična značilnost pa se ne pojavi v kolikor skupine odgovorov med seboj ne združujemo, takrat je signifikanca 0,093; (glej Prilogo G).

Pri petem vprašanju (*Kako po tvojem mnenju pogosto podajanje povratne informacije s strani predavatelja študentu/-ki vpliva na učni uspeh v danih situacijah? Označi stopnjo strinjanja v spodnji tabeli.*) naju je zanimalo katera situacija (*Med predavanjem, ko študent/-ka kaj vpraša, komentira; po obiskanem predavanju, po zaključku predavanja; čas med zaključenimi predavanji in pred udeležbo na izpitu (na govornih urah); po neuspešno opravljenem izpitu*) po mnenju študentov, najbolj vpliva na učni uspeh (glej Graf 7.3).

**Graf 7.3: Vpliv situacije v povezavi s povratno informacijo na učni uspeh**



Ponujeni odgovori pri vsaki situaciji so bili *sploh ne*, *redko*, *večkrat*, *vedno*. Rezultati so pokazali, da pomembnost povratne informacije narašča z "bližino" izpita. Kar 20 % vprašanih, 59 študentov, je najvišje strinjanje z odgovorom *vedno* pripisalo situaciji *Po neuspešno opravljenem izpitu*. Ravno obratno pa je opazen trend upadanja pri odgovoru *večkrat*. Le-ta je dosegel največ odgovorov, kar 58 %, t.j. 171 študentov pri prvi situaciji (*Med predavanjem, ko študent/-ka kaj vpraša, komentira*). Največ vpliva na učni uspeh pa naj bi po mnenju študentov vseeno imela prva situacija, t.j. *Med predavanjem, ko študent/-ka kaj vpraša*,

*komentira*, ko so le-ti v 73 %, 215 študentov, odgovorili z *večkrat* in *vedno*. Splošno gledano pa lahko povzamemo, da so študentje v vsaki situaciji na prvo mesto postavili odgovor *večkrat*, na drugo mesto odgovor *vedno*, na tretje mesto odgovor *redko* in na zadnje mesto odgovor *sploh ne*. S tem lahko zaključimo, da ne glede na situacijo, v kateri je povratna informacija s strani predavatelja študentu podana, ima le-ta možnost vpliva na učni uspeh študenta. Statistični testi pri tem vprašanju niso pokazali nikakršnih statističnih razlik na podlagi vključitve spremenljivk spol (glej Prilogo H) in vrsta fakultete (glej Prilogo I).

Pri šestem vprašanju (*Ali pričakuješ, da bodo predavatelji med predavanjem spodbujali povratno informacijo (postavljanje vprašanj, spodbujanje diskusije, podajanje mnenj)?*), vprašanju zaprtega tipa, sva študente vprašali o njihovih pričakovanjih glede spodbud predavateljev k podajanju povratne informacije. Možni odgovori so bili *sploh ne*, *redko*, *večkrat* in *vedno*. Rezultati kažejo, da polovica vprašanih, 51 %, t.j. 150 študentov, pričakuje spodbudo k podajanju povratne informacije, saj so odgovorili *večkrat*. Kar 33 %, 96 vprašanih pa spodbudo k podajanju povratne informacije pričakuje *vedno*. Le 2 %, 6 študentov spodbude ne pričakuje (*sploh ne*), 14 % vprašanih, 42 študentov spodbudo *redko* pričakuje. Statistično gledano se razlika v pričakovanju k spodbujanju k podajanju povratne informacije z vključitvijo spremenljivke vrsta fakultete ne pojavi (signifikanca 0,633; glej Prilogo J).

S sedmim vprašanjem (*Se ti zdi, da predavatelji med predavanjem pogosto spodbujajo študente/-ke k podajanju povratne informacije?*) so imeli študentje, tako kot pri prejšnjem vprašanju možnost odgovoriti z *sploh ne*, *redko*, *večkrat* in *vedno*. Največkrat so študentje odgovorili z odgovorom *večkrat*, 49 % vprašanih, t.j. 144 študentov. Sledil je odgovor *redko*, 37 % vprašanih, t.j. 109 študentov, 11 % vprašanih, 33 študentov, je odgovorilo z *vedno* in le 3 % vprašanih, 8 študentov, je mnenja, da predavatelji ne spodbujajo študente k podajanju povratne informacije (odgovor *sploh ne*).

Na tej točki sva analizo nadaljevali s primerjavo četrtega (*Študentje/-ke med predavanji običajno podajajo povratno informacijo z mnenji, vprašanji, reševanjem križank itd. Kako pogosto ti podaš povratno informacijo med enournim predavanjem?*) in sedmega (*Se ti zdi, da predavatelji med predavanjem pogosto spodbujajo študente/-ke k podajanju povratne informacije?*) vprašanja. Zanimalo naju je ali obstaja povezava med pogostostjo podajanja povratne informacije in spodbudo predavateljev k podajanju povratne informacije. Statistična

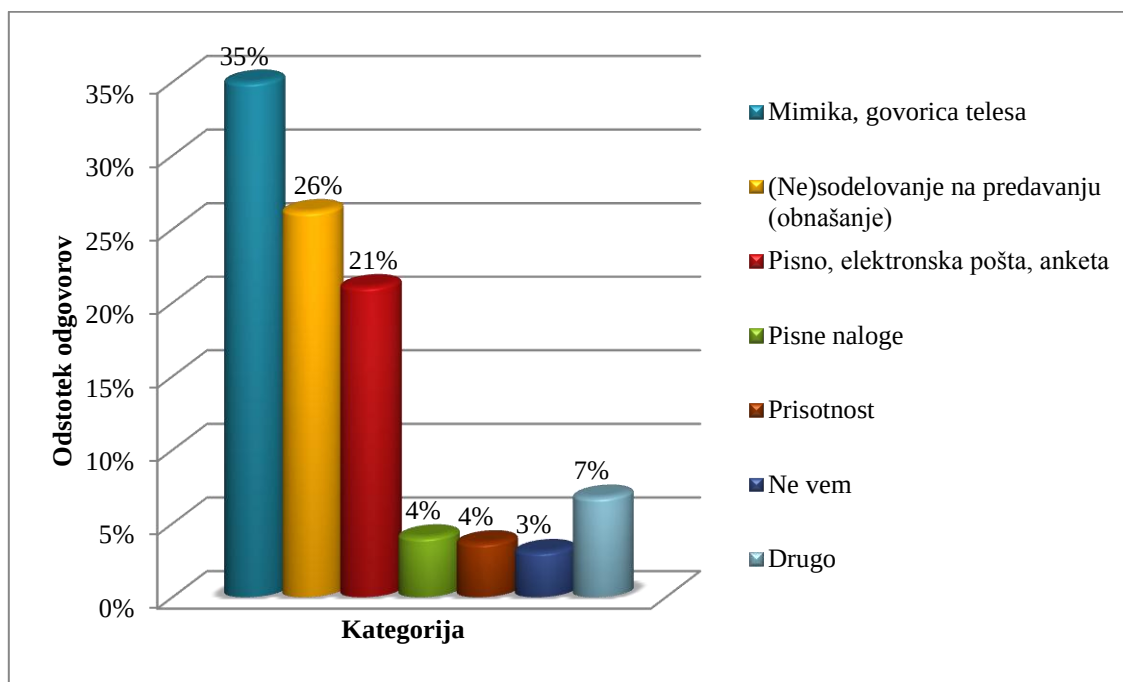
analiza je pokazala, da med tema dvema skupinama odgovorov ni statistično značilne razlike (signifikanca 0,655 , glej Prilogo K).

Pri osmem vprašanju (*Ali se strinjaš s trditvijo, ki jo lahko zasledimo v literaturi, da lahko študent/-ka predavatelju povratno informacijo poda le verbalno?*) sva anketirance vprašali ali menijo, da je lahko povratna informacija le verbalna. Možni odgovori so bili *sploh ne*, *redko*, *večkrat* in *vedno*. Večina vprašanih je mnenja, da obstaja tudi drugačen način podajanja povratne informacije kot le verbalno izražanje, saj je 77 % vprašanih, 226 študentov, odgovorilo, da se z omenjeno trditvijo *sploh ne* (52 % vprašanih, t.j. 153 študentov) ali *redko* (25 % vprašanih, t.j. 72 študentov) strinja. 20 % vprašanih, 60 študentov, meni, da lahko večkrat podamo le verbalno povratno informacijo, 3 % vprašanih, 9 študentov, pa je mnenja, da lahko podamo le verbalno povratno informacijo.

Analizo sva nadaljevali z devetim vprašanjem (*Kako meniš, da lahko študent/-ka predavatelju poda neverbalno povratno informacijo? Utemelji.*), kjer sva anketirance povprašali o različnih načinih podajanja neverbalne povratne informacije. Pridobljene odgovore devetega vprašanja sva smiselno oblikovali v 7 kategorij (glej Graf 7.4), pri čemer sva, glede na zgoraj zapisano teorijo, določili 4 kategorije kot pomensko ustrezne. Te so *Mimika*, *(Ne)sodelovanje*, *Prisotnost* in kategorija *Pisno, elektronska pošta, anketa*. Omeniva naj, da je bila zadnja kategorija *Pisno, email, anketa* nepričakovana, saj sva želeli anketirance povprašati o podajanju neverbalne povratne informacije med predavanjem, odgovori pa so pokazali, da kar 21 % vprašanih, t.j. 62 študentov, neverbalno povratno informacijo poda pisno, preko e-maila ali anket. Najvišji odstotek odgovorov je prejela kategorija *Mimika, govorica telesa*, 35 % vprašanih, 103 študentje, drugi najvišji odstotek je prejela ustrezna kategorija *(Ne)sodelovanje na predavanju, obnašanje*, za katero se je odločilo 26 % vprašanih, 77 študentov. Kategorijo *Prisotnost* je izbralo 4 % vprašanih, 11 študentov. S tem sva ugotovili, da kar 86 % vprašanih, 253 študentov, pozna način oz. razume kako podati neverbalno povratno informacijo. V nasprotju pa 14 % vprašanih neverbalno povratno informacijo poda neustrezno. Te sva razdelili v 3 kategorije: *Pisne naloge*, *Ne vem* in kategorija *Drugo*. Kategorijo *Pisne naloge* je izbralo 4 % vprašanih, 12 študentov, kategorija *Ne vem*, pri kateri so vprašani zapisali, da ne vedo, kako se neverbalna povratna informacija lahko poda je izbralo 3 % vprašanih, 9 študentov; 7% vprašanih, t.j. 20 študentov pa je zapisalo drugačen, neustrezen odgovor. Pri statistični analizi devetega vprašanja v povezavi z vrsto fakultete, družboslovna oziroma

naravoslovna smer, ni bilo ugotovljenih statističnih značilnosti (signifikanca 0,305; glej Prilogo L).

**Graf 7.4: Ali se strinjaš s trditvijo, ki jo lahko zasledimo v literaturi, da lahko povratno informacijo študent/-ka predavatelju poda le verbalno?**



Pri desetem vprašanju (*Ali neverbalno povratno informacijo med predavanjem podajaš tudi sam?*) sva anketirancem ponudile naslednje odgovore: *sploh ne*, *redko*, *večkrat* in *vedno*. Najvišji odstotek odgovorov sta prejela odgovor *redko* in odgovor *večkrat*, vsak 37 %, redko 108 študentov, večkrat pa 110 študentov, odgovor *sploh ne* je podalo 15 % vprašanih, 45 študentov in najnižji odstotek je prejel odgovor *vedno* 11 %, t.j. 31 študentov. Statistične razlike glede na vrsto fakultete (signifikanca 0,183, glej Prilogo M) niso bile zaznane.

Enajsto vprašanje (*Se ti zdi, da pogosto podajanje povratne informacije moti proces predavanja?*) je bilo prav tako kot deseto, zaprto vprašanje, s podanimi možnimi odgovori *sploh ne*, *redko*, *večkrat* in odgovor *vedno*. Od 294 vprašanih je le 1 oseba, t.j. 0,03 % (cca. 0 %) odgovorila, da vedno moti proces predavanja, 16 % vprašanih, 48 študentov, pa je odgovorilo, da večkrat moti proces predavanja. Večina anketirancev 63 %, 184 študentov, je odgovorila, da *redko* moti proces predavanja, 21 % vprašanih, 61 študentov, pa je bilo mnenja, da pogosto podajanje povratne informacije *sploh ne* moti procesa predavanja.



Statistične razlike glede na vrsto fakultete (signifikanca 0,186, glej Prilogo N) in glede na spol (signifikanca 0,304, glej Prilogo O) niso bile zaznane.

Pri dvanajstem, zaprtem vprašanju (*Se ti zdi, da podajanje povratne informacije in postavljanje vprašanj ene osebe spodbujajoče vpliva na odzivnost in pogostost podajanja povratne informacije s strani drugih oseb v skupini?*), sva anketirance vprašali o morebitnem spodbujajočem vplivu enega podajalca povratne informacije na ostale. Izbirali so lahko med 4 odgovori, pri čemer se je 55 % vprašanih, 163 študentov, odločilo, da *večkrat* vpliva; 28 % vprašanih, 83 študentov, je mnenja, da *redko* vpliva; 11 %, 31 študentov, meni, da *vedno* vpliva in le 6 % vprašanih, 17 študentov je odgovorilo, da *sploh ne* vpliva.

Analizo sva nadaljevali s trinajstim vprašanjem (*Ali misliš, da anonimnost vpliva na pogostost podajanja povratne informacije?*), kjer sva v raziskovanje dodali spremenljivko anonimnosti. Večina vprašanih, 56 %, t.j. 165 študentov je mnenja, da anonimnost *večkrat* vpliva na pogostost podajanja povratne informacije; 22 % vprašanih, 65 študentov, pa je odgovorilo, da anonimnost *vedno* vpliva na pogostost podajanja povratne informacije. Le 4 % vprašanih, 11 študentov, je odgovorilo, da anonimnost *sploh ne* vpliva, 18 % vprašanih, t.j. 53 študentov, pa je mnenja, da anonimnost le *redko* vpliva na pogostost podajanja povratne informacije.

Trinajsto vprašanje sva nadgradili s štirinajstim vprašanjem (*Če bi bila tvoja povratna informacija med predavanjem anonimna, ali bi jo podal/-a pogosteje?*), kjer naju je zanimalo ali bi študentje pogosteje podali povratno informacijo, v kolikor bi bila anonimna. Zanimivo se je odstotek odgovor *vedno* in *večkrat*, glede na trinajsto vprašanje, znižal kar za 20 %. Najvišji odstotek odgovorov, 44 %, t.j. 129 študentov, je kljub temu prejel odgovor *večkrat*. Drugi najpogostejši odgovor s 23 %, t.j. 68 vprašanih, je bil *redko*, sledil je odgovor *sploh ne* z 19 % vprašanih, 56 študentov. Najmanj odgovorov je prejela možnost *vedno* s 14 %, t.j. 41 vprašanih.

Zatem sva primerjali trinajsto (*Ali misliš, da anonimnost vpliva na pogostost podajanja povratne informacije?*) in štirinajsto vprašanje (*Če bi bila tvoja povratna informacija med predavanjem anonimna, ali bi jo podal/-a pogosteje?*) in ugotovili, da obstaja statistična značilnost med obravnavanima vprašanjema (signifikanca 0,000; glej Tabelo 7.4). Tisti, ki so odgovorili, da anonimnost povratne informacije vpliva na pogostost podajanja povratne informacije, so hkrati tisti, ki bi povratno informacijo tudi sami podali pogosteje, če bi bila le-

ta anonimna in obratno. Povezava med vprašanjema, statistična značilnost, velja za oba spola, čeprav je naknadni hi-kvadrat test pokazal, da zgornja povezava velja malo bolj za ženske (signifikanca 0,000) kot za moške (signifikanca 0,004; glej Prilogo P). Vključili sva tudi spremenljivko vrsta fakultete, a se je izkazalo, da ni razlike glede na fakulteto, temveč tako za družboslovne kot naravoslovne študente velja, da bolj kot menijo, da anonimnost vpliva na podajanje povratne informacije, pogosteje bi jo v anonimni obliki podajali (oboje signifikanca 0,000; glej Prilogo R).

**Tabela 7.4: Primerjava vpliva anonimnosti**

| Chi-Square Tests             |                      |    |                       |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------|
|                              | Value                | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 121,178 <sup>a</sup> | 9  | ,000                  |
| Likelihood Ratio             | 110,412              | 9  | ,000                  |
| Linear-by-Linear Association | 85,475               | 1  | ,000                  |
| N of Valid Cases             | 294                  |    |                       |

Analizo sva nadaljevali s primerjavo štirinajstega (*Če bi bila tvoja povratna informacija med predavanjem anonimna, ali bi jo podal/-a pogosteje?*) in četrtega (*Študentje/-ke med predavanji običajno podajajo povratno informacijo z mnenji, vprašanji, reševanjem križank itd. Kako pogosto ti podaš povratno informacijo med enournim predavanjem?*) vprašanja, pri čemer sva ugotovili, da obstaja statistična značilnost med danima spremenljivkama (signifikanca 0,003; glej Tabela 7.5).

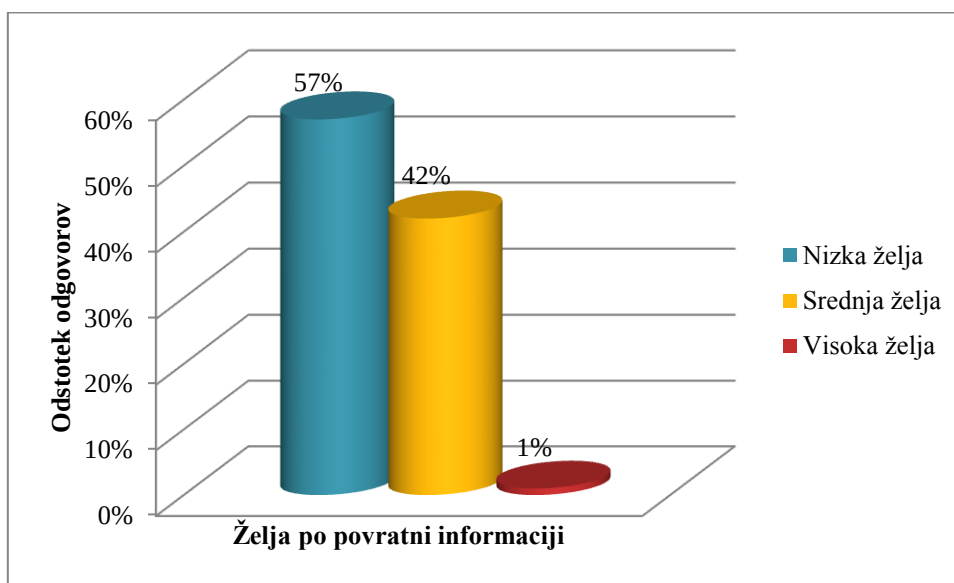
**Tabela 7.5: Hi kvadrat test – Vpliv anonimnosti na podajanje povratne informacije**

| Chi-Square Tests             |                     |    |                       |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
|                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 29,928 <sup>a</sup> | 12 | ,003                  |
| Likelihood Ratio             | 29,095              | 12 | ,004                  |
| Linear-by-Linear Association | 12,446              | 1  | ,000                  |
| N of Valid Cases             | 294                 |    |                       |

Statistična značilnost izhaja iz povezave med pogostostjo podajanja povratne informacije in med podajanjem le-te v primeru anonimnost. Namreč, tisti, ki so na vprašanje *Ali bi podal povratno informacijo pogosteje, če bi bila anonimna* odgovorili s *sploh ne* so hkrati tisti, ki v resnici med predavanjem podajo največ povratnih informacij: 3x ali 4x in več; tisti, ki pa so na štirinajsto vprašanje odgovorili z *vedno*, pa so posamezniki, ki med predavanjem v resnici ne podajajo povratnih informacij oziroma jih podajo občutno manj.

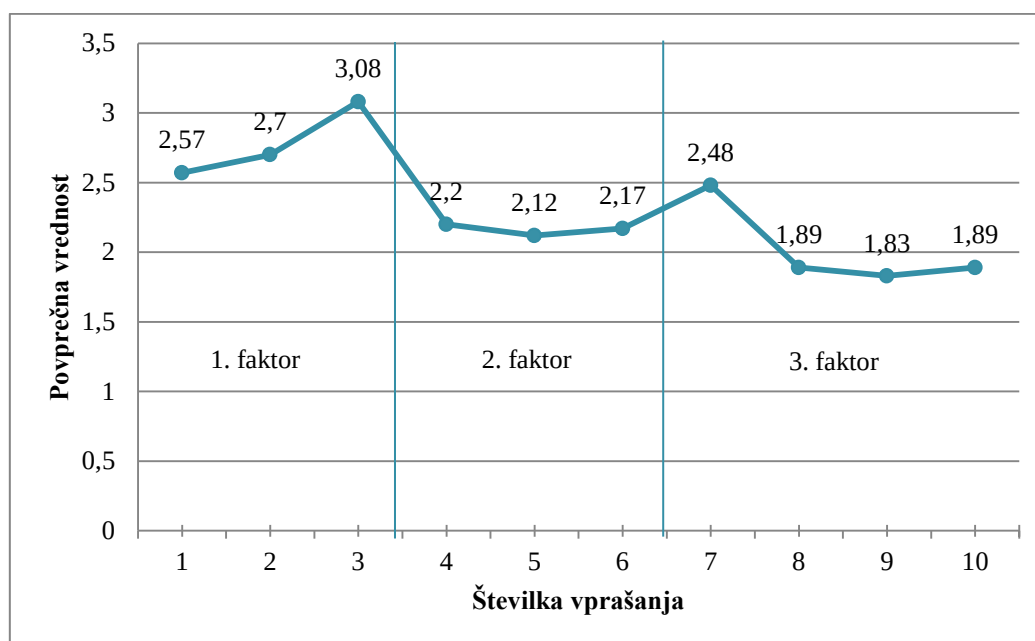
Pri zadnjem, petnajstem vprašanju (*Želja po povratni informaciji.*), ki je sestavljen iz 10-ih trditev, so se morali anketiranci odločiti med petimi stopnjami strinjanja (*popolnoma se strinjam, se strinjam, niti se ne strinjam, niti se strinjam, se ne strinjam in popolnoma se ne strinjam*). Na podlagi odgovorov sva po kriteriju iz izvirnega vira razdelili odgovore v tri skupine: *nizka želja*, *srednja želja* in *visoka želja* po prejemanju povratne informacije (glej Graf 7.5). Ugotovili sva, da ima le 1 % vprašanih t.j. 3 študentje, *visoko željo* po prejemanju povratne informacije, 42 % vprašanih, 122 študentov ima *srednjo željo* po prejemanju in kar 57 % vprašanih, t.j. 169 študentov, *nizko željo* po prejemanju povratne informacije. Preučevale sva vpliv različnih spremenljivk na željo po prejemu povratne informacije, a ga testi niso pokazali. Na željo po prejemanju povratne informacije tako ne vpliva spol (signifikanca 0,813; glej Prilogo S.1), vrsta fakultete (signifikanca 0,425; glej Prilogo S.2), letnik študija (signifikanca 0,559; glej Prilogo S.3) kot tudi ne glede na razmejitev študentov na dodiplomski oz. podiplomski študij (signifikanca 0,529; glej Prilogo S.4).

**Graf 7.5: Želja po prejemanju povratne informacije**



Rezultati, ki sva jih pridobili s petnajstim vprašanjem so naju zelo presenetili, zato sva se odločili za nadaljnjo analizo na podlagi vprašalnika v petnajstem vprašanju, vključenim v anketo. S pomočjo faktorske analize sva, izmed desetih vprašanj vključenih v analizo, razbrali tri faktorje (glej Prilogo Š). Prva tri vprašanja sestavljajo prvi faktor, ki sva ga poimenovali »visoka samozavest«, naslednja tri vprašanja sestavljajo drugi faktor in sva ga poimenovali »sposobnost samoocene«, zadnja štiri vprašanja pa tvorijo zadnji faktor, ki sva ga poimenovali »pomembnost drugega«.

**Graf 7.6: Graf s povprečnimi vrednostmi odgovorov po vprašanjih znotraj 15. vprašanja**



Z zgornjim grafom želiva predstaviti kakšne so bile povprečne vrednosti pri posameznih odgovorih (glej Graf 7.6), prav tako sva med vprašanji vrisali črto, ki razdeljuje zgoraj omenjene faktorje znotraj vprašalnika. Kot tudi pri vseh ostalih vprašanjih, sva se spraševali ali imata morda spremenljivki spol in fakulteta vpliv na rezultate. Analiza je pokazala, da ima vpliv zgolj spremenljivka fakulteta in tudi ta samo na enega izmed faktorjev, natančneje na drugi faktor, to je »visoka samozavest«. V vseh ostalih primerih navedeni spremenljivki nimata vpliva, kar pomeni, da med vprašanimi študenti ni statistično značilnih razlik glede želje po prejemanju povratne informacije, kar na nek način dokazuje tudi to, da se večina študentov uvršča v isto skupino.

Analizo rezultatov anket za študente sva zaključili s primerjavo petnajstega (*Želja po povratni informaciji.*) in četrtega vprašanja (*Študentje/-ke med predavanji običajno podajajo povratno informacijo z mnenji, vprašanji, reševanjem križank itd. Kako pogosto ti podaš povratno informacijo med enournim predavanjem?*), kjer naju je zanimalo ali obstaja povezava med željo po prejemanju povratne informacije in pogostostjo podajanja le-te. Rezultati kažejo, da med omenjenima spremenljivkama ni statistično značilne povezanosti (signifikanca 0,475, glej Prilogo T).

Naj omeniva tudi dodatno šestnajsto vprašanje (*Bi želel/-a v zvezi s povratno informacijo opozoriti še na kaj?*), kjer sva želeli pridobiti kakšno dodatno mnenje študentov o povratni informaciji. Študentje so predvsem izrazili skrb, da četudi je povratna informacija podana, je večkrat spregledana, odličnost predavatelja so enačili z upoštevanjem mnenja študenta, izrazili so željo po še večji spodbudi k podajanju povratne informacije, opozorili so na razliko v teži povratne informacije, v kolikor je le-ta podana s strani predavatelja oziroma vrstnika, izrazili mnenje, da mora biti povratna informacija vedno utemeljena in ne nazadnje, da je le-ta ključna za izboljšavo.

## **7.5 Anketa za predavatelje**

Z anketo za predavatelje sva želeli podatke pridobljene z anketo za študente, še nadgraditi in si s tem pridobiti pogled na raziskovano tematiko povratne informacije tudi iz druge perspektive, zato je izvirni namen te ankete primerjanje podatkov s podatki iz ankete za študente. Zanimalo naju je namreč ali obstajajo morebitne neenotnosti med študenti in predavatelji o pomenu povratne informacije, o pomembnosti slednje, o spodbujanju povratne informacije in o vplivu le-te na učni uspeh. Ne nazadnje pa želiva dane podatke tako ankete za študente kot ankete za predavatelje primerjati tudi glede na vrsto fakultete, t.j. družboslovni oziroma naravoslovni študij, in s tem v mislih preveriti najine hipoteze.

### **7.5.1 Sestava in struktura**

Anketa za predavatelje je sestavljena iz dveh delov, kjer je prvi del vsebinske narave, drugi demografske, skupaj zaobjemata 10 vprašanj. Prvi del sestavlja 7 vprašanj, od tega 4 zaprtega tipa, 2 pol zaprtega tipa (z opcijo drugo) in eno vprašanje, kjer so morali dane trditve razvrstiti po pomembnosti.

Prvo vprašanje (*Ali se vam zdi, da je povratna informacija, ki jo poda predavatelj/-ica študentu/-ki med predavanjem pomembna?*), drugo vprašanje (*Ali se vam zdi, da je povratna informacija, ki jo poda študent/-ka predavatelju/-ici med predavanjem pomembna?*) in šesto vprašanje (*Ali med predavanji spodbujate študente/-ke k podajanju povratne informacije?*) so ponujali sledeče odgovore: sploh ne, redko, večkrat, vedno. Tretjemu vprašanju (*Kako pogosto povprečen študent/-ka poda povratno informacijo med vašim enournim predavanjem?*) sva dodelili lestvico nikoli, enkrat, dvakrat, trikrat, štirikrat ali več. Pri četrtem (*V kakšni obliki najpogosteje povprečen študent/-ka na vaših predavanjih poda verbalno povratno informacijo?*) in petem vprašanju (*V kakšni obliki najpogosteje povprečen študent/-ka na vaših predavanjih poda neverbalno povratno informacijo?*) sva lestvico odgovorov oblikovali glede na odgovore, ki so jih v anketi za študente podali anketiranci. Zadnje vprašanje v prvem sklopu, sedmo vprašanje (*V kateri situaciji, po vašem mnenju, povratna informacija, ki jo predavatelj/-ica poda študentu/-ki, najbolj vpliva na učni uspeh?*) je imelo podane štiri situacije, te so: 1) Med predavanjem (ko študent/-ka sprašuje, komentira), 2) Po obisknem predavanju, po zaključku predavanja, 3) Čas med zaključenim predavanjem in pred udeležbo na izpitu (govorilne ure) in 4) Po neuspešno opravljenem izpitu.

V drugem, demografskem delu, sva predavatelje spraševali po sledečih podatkih: spol, vrsta univerze in univerza.

### 7.5.2 Analiza

S prvim, zaprtim vprašanjem (*Ali se vam zdi, da je povratna informacija, ki jo poda predavatelj/-ica študentu/-ki med predavanjem pomembna?*) sva želeli preveriti v kolikšni meri predavatelji na slovenskih univerzah menijo, da je njihova povratna informacija podana med predavanjem za študenta pomembna. Izbirali so lahko med naslednjimi možnimi odgovori *sploh ne, redko, večkrat, vedno*. Rezultati kažejo, da izmed 212 sodelujočih predavateljev, le en predavatelj meni, da takšna povratna informacija ni pomembna in le 4, da je takšna povratna informacija redko pomembna. V vzorcu torej 5 % predavateljev meni, da je takšna povratna informacija *redko* ali pa *sploh ni* pomembna za študenta. Nasprotno pa velika večina meni, da je takšna povratna informacija med predavanji zelo pomembna, saj je 34 %, 72 predavateljev odgovorilo na vprašanje z *večkrat* in kar 64 % vprašanih, 135 predavateljev, z *vedno*. Ta podatek bova uporabili tudi za primerjavo z odgovori študentov.

Pri drugem, prav tako zaprtem vprašanju (*Ali se vam zdi, da je povratna informacija, ki jo poda študent/-ka predavatelju/-ici med predavanjem pomembna?*) sva, podobno kot v anketi namenjeni študentom, postavili vprašanje, kjer naju je zanimalo v kolikšni meri je predavateljem pomembna povratna informacija, ki jo med predavanji podajajo študentje. Možni odgovori so bili *sploh ne*, *redko*, *večkrat* in *vedno*. Pri tem vprašanju se je ponovil vzorec odgovorov kot pri prvem vprašanju, saj je z *nikoli* odgovoril le en predavatelj, z *redko* 3, skupaj ponovno 2 % predavateljev; 33 % predavateljev, t.j. 70 vprašanih, je pri tem vprašanju odgovorilo z *večkrat* in 65 % predavateljev, 138 oseb, z odgovorom *vedno*.

Na podlagi prvih dveh vprašanj lahko sklepava, da se predavateljem zdi povratna informacija podana tako s strani študenta ali s strani predavatelja med predavanjem precej pomembna. Ugotovili sva tudi, da se ne pojavlja statistično značilna razlika med predavatelji družboslovnih in naravoslovnih fakultet v dojemanju pomembnosti podajanja povratne informacije med predavanji, vseeno pa edini predavatelj, ki mu takšna povratna informacija ni pomembna prihaja z naravoslovne fakultete.

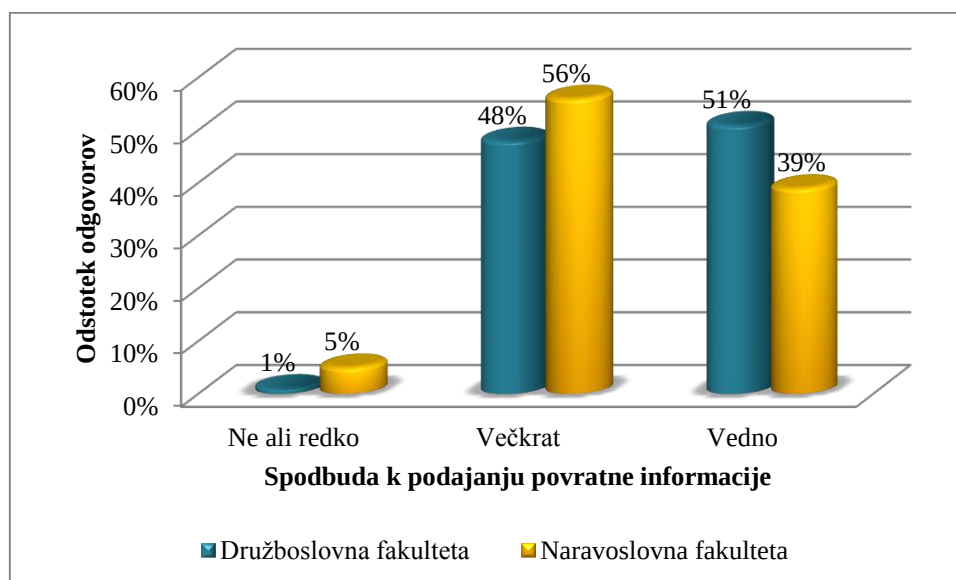
Tretje vprašanje (*Kako pogosto povprečen študent/-ka poda povratno informacijo med vašim enournim predavanjem?*) sprašuje predavatelje o pogostosti podajanja povratne informacije povprečnega študenta na njihovih predavanjih. Predavatelji so lahko izbirali med naslednjimi odgovori: *nikoli*, *1x*, *2x*, *3x* in med odgovorom *4x ali več*. 15 % predavateljev, 31 vprašanih, meni, da povprečen študent na njihovem predavanju *nikoli* ne poda povratne informacije, 50 %, 105 predavateljev jo poda *enkrat*, 20 % vprašanih, t.j. 42 predavateljev, da jo poda *dvakrat* in 8 % predavateljev, 17 vprašanih, da povprečen študent poda *trikrat oz. štirikrat ali več* povratno informacijo na njegovem predavanju.

Četrto vprašanje (*V kakšni obliki najpogosteje povprečen študent/-ka na vaših predavanjih poda verbalno povratno informacijo?*), ki sva ga zastavili na podlagi odgovorov študentov v anketi za študente, nama je ponudilo podatek o tem kako najpogosteje podajajo povratno informacijo povprečni študentje med predavanjem. Vprašanje je bilo oblikovano tako, da je bilo moč izbrati samo en odgovor izmed ponujenih (*Odgovor na vprašanje; Komentar, mnenje; Vprašanje ali odgovor Verbalne povratne informacije ne poda*), saj sva želeli doseči čim boljšo primerljivost podatkov z odgovori študentov. Vseeno sva dovolili tudi opcijo *Drugo*. 41 % predavateljev, 87 vprašanih, je kot najpogostejšo obliko povratne informacije izpostavilo *Odgovor na vprašanje*, naslednji najpogostejši odgovor za katerega se je odločilo

32 % vprašanih, t.j. 67 predavateljev, je *Vprašanje*, temu je sledil odgovor *Komentar, mnenje* z 24 % odgovorov, t.j. 50 predavateljev, in le 3 % vprašanih, 7 predavateljev, so odgovorili, da njihov povprečni študent *Ne poda verbalne povratne informacije* na predavanju. 1 predavatelj pri tem vprašanju ni podal odgovora.

Podobno je bilo zastavljeno peto vprašanje (*V kakšni obliki najpogosteje povprečen študent/-ka na vaših predavanjih poda neverbalno povratno informacijo?*), le da sva tu spraševali o neverbalni povratni informaciji. Ponujeni so bili sledeči odgovori (*Ne*)prisotnost; *Uporaba mobilnega telefona, reševanje križank ipd.*; *Spanje, zehanje*; *Pozorno spremljanje* in odgovor *Neverbalne povratne informacije ne poda*. Tudi tokrat sva omogočili opcijo *Drugo*. Pri tem vprašanju so kot najpogostejši odgovor navedli *Pozorno spremljanje*, saj se je zanj odločilo 39 % vprašanih, t.j. 82 predavateljev, temu odgovoru sledi (*Ne*)prisotnost, kar je kot najpogostejši način podajanje neverbalne povratne informacije s strani študenta navedlo 29 % vprašanih, 62 predavateljev. 20 % vprašanih, 43 predavateljev meni, da je to *Uporaba mobilnega telefona, reševanje križank ipd.*, 6 % vprašanih, 13 predavateljev meni, da neverbalne povratne informacije njihovi povprečni študenti *Ne podajajo* in 5 % vprašanih, 10 predavateljev, da je to *Spanje, zehanje*. 2 predavatelja odgovora na vprašanje nista podala.

**Graf 7.7: Spodbuda k podajanju povratne informacije glede na vrsto fakultete**



Šesto vprašanje (*Ali med predavanji spodbujate študente/-ke k podajanju povratne informacije?*) je preverjalo v kolikšni meri predavatelji spodbujajo študente k podajanju



povratne informacije. Ponujeni so bili odgovori *sploh ne*, *redko*, *večkrat* in *vedno*. Skupno 46 % predavateljev, 97 vprašanih, jih *vedno*, 51 % *večkrat*, 109 predavateljev, 3 % vprašanih, t.j. 6 predavateljev, pa *nikoli* (1 predavatelj) oz. *redko* (5 predavateljev). Za razliko od preteklih vprašanj se pri teh odgovorih pojavi razlika med predavatelji družboslovnih in naravoslovnih fakultet (glej Graf 7.7).

Kot je razvidno v spodnji tabeli (glej Tabelo 7.6) je v odgovorih podanih s strani predavateljev družboslovnih in naravoslovnih fakultet statistično značilna razlika (signifikanca 0,050). Predavatelji družboslovnih fakultet namreč bolj spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet. Pri tem vprašanju sledi vsekakor tudi zanimiva primerjava z odgovori študentov, ki bo predstavljena kasneje.

**Tabela 7.6: Hi kvadrat test – spodbujanje študentov k podajanju povratne informacije po vrsti fakultete**

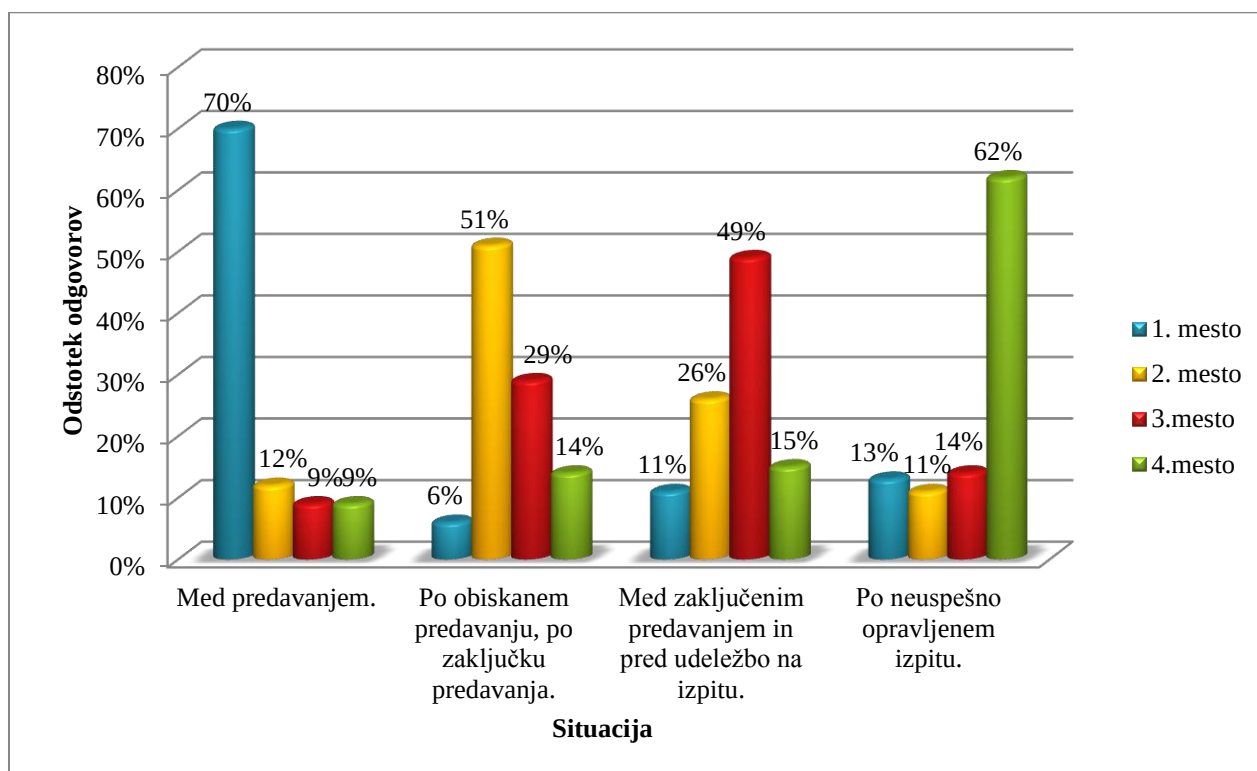
| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 5,984 <sup>a</sup> | 2  | ,050                  |
| Likelihood Ratio             | 6,212              | 2  | ,045                  |
| Linear-by-Linear Association | 4,850              | 1  | ,028                  |
| N of Valid Cases             | 212                |    |                       |

Zadnje vsebinsko vprašanje v anketi za predavatelje, sedmo vprašanje (*V kateri situaciji, po vašem mnenju, povratna informacija, ki jo predavatelj/-ica poda študentu/-ki, najbolj vpliva na učni uspeh?*) je bilo oblikovano tako, da so predavatelji razvrščali dane situacije od po njihovem mnenju najbolj do najmanj pomembne situacije glede na vpliv njihove povratne informacije na učni uspeh študenta.

Kot je razvidno z grafa (glej Graf 7.8) pomembnost danih situacij večina predavateljev ocenjuje podobno, saj lahko vidimo izrazite stolpce, ki to dokazujejo. Večina predavateljev, 70 %, t.j. 148 vprašanih, je na prvo mesto postavila *povratno informacijo, ki jo študentom podajo med predavanjem*. Na drugem in tretjem mestu sta si po vplivnosti situaciji dokaj blizu, saj je 51 % predavateljev, t.j. 108 vprašanih, na drugo mesto postavilo situacijo *po obisknem oz. zaključenem predavanju* in 49 % predavateljev, 104 vprašanih, na tretje mesto

obdobje med zaključenimi predavanji in pred izpitom. Da sta si dani situaciji po mnenju predavateljev dokaj blizu glede na vpliv na učni uspeh študentov kaže tudi to, da je kar nekaj predavateljev ti dve situaciji uvrstilo na drugo oz. tretje mesto. V situaciji *po obisknem, zaključenem predavanju* je dodatnih 29 % vprašanih, 61 predavateljev, uvrstilo situacijo po zaključenem predavanju in pred izpitom na tretje mesto in obratno še dodatnih 26 % vprašanih, 55 predavateljev, slednjo situacijo na drugo mesto. Najmanj učinkovita; po mnenju predavateljev po vplivnosti na učni uspeh študenta, je povratna informacija podana *po neuspešno opravljenem izpitu*, uvrščena na četrto mesto. Tako meni 62 % vprašanih, t.j. 131 predavateljev.

**Graf 7.8: Vpliv predavateljeve povratne informacije v dani situaciji na učni uspeh študenta**



Po predstavitvi osnovnih ugotovitev sva se odločili primerjati tudi nekatere odgovore predavateljev med seboj in v odgovorih iskati še kakšne značilnosti v visokem šolstvu glede povratne informacije.

Odločili sva se primerjati drugo (*Ali se vam zdi, da je povratna informacija, ki jo poda študent/-ka predavatelju/-ici med predavanjem pomembna?*) in šesto vprašanje (*Ali med*

*predavanji spodbujate študente/-ke k podajanju povratne informacije?*), kjer sva spraševali po tem kako pomembna je povratna informacija s strani študenta predavatelju in ali predavatelji spodbujajo svoje študente k podajanju povratne informacije, saj sva želeli preveriti ali tisti predavatelji, ki menijo, da je povratna informacija s strani študenta pomembna tudi bolj spodbujajo študente k podajanju povratne informacije. Podatke o takšni usklajenosti nakazuje že spodnja tabela (glej Tabelo 7.7), dokazuje pa jo statistični test (hi-kvadrat, glej Tabelo 7.8; signifikanca 0,000), kar pomeni, da več kot predavatelju povratna informacija pomeni, bolj le-ta spodbudaja tudi študente k podajanju slednje.

**Tabela 7.7: Primerjava podatkov med pomembnostjo povratne informacije s strani študentov in spodbujanje le-te**

|                                                   |              | Spodbujanje k podajanju povratne informacije |         |       |
|---------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------|---------|-------|
|                                                   |              | Ne ali redko                                 | Večkrat | Vedno |
| Pomembnost povratne informacije s strani študenta | Ne ali redko | 33%                                          | 1%      | 1%    |
|                                                   | Večkrat      | 67%                                          | 42%     | 21%   |
|                                                   | Vedno        | /                                            | 57%     | 78%   |

Iz zgornje tabele (glej Tabelo 7.7) je tako razvidno, da predavatelji, ki so odgovorili, da povratne informacije *ne spodbujajo* oz. jo *redko*, jim je v 33 %, 70 vprašanih, *nepomembna* ali *redko* pomembna povratna informacija s strani študenta. Zanimivo je, da kljub temu, da jo *pogosto ne spodbujajo* pa kar 67 % vprašanih, 142 predavateljem, takšna povratna informacija le nekaj pomeni. Predavatelji, ki povratno informacijo spodbujajo večkrat (*pogosto*) tudi v veliki meri menijo, 99 % vprašanih, t.j. 210 predavateljev, da je povratna informacija s strani študenta *večkrat* ali *vedno* zelo pomembna. In ne nazadnje tisti predavatelji, ki *vedno* spodbujajo povratno informacijo s strani študentov, v 78 %, t.j. 165 vprašanih menijo, da je povratna informacija s strani študenta med predavanjem *vedno* pomembna.

Ker pa naju v veliki meri zanimajo tudi morebitne razlike med družboslovnimi in naravoslovnimi fakultetami sva se odločili pogledati ali obstaja morda v ugotovljeni doslednosti (bolj kot predavatelji spodbujajo povratno informacijo, bolj jim je pomembna takšna povratna informacija) kakšna razlika. V dano analizo je bila dodana še spremenljivka fakultete, torej družboslovna oz. naravoslovna. Ugotovili sva, da je za obe skupini značilno

isto, torej da bolj kot jim je pomembna povratna informacija, bolj jo spodbujajo (signifikanca 0,00; glej Prilogo U).

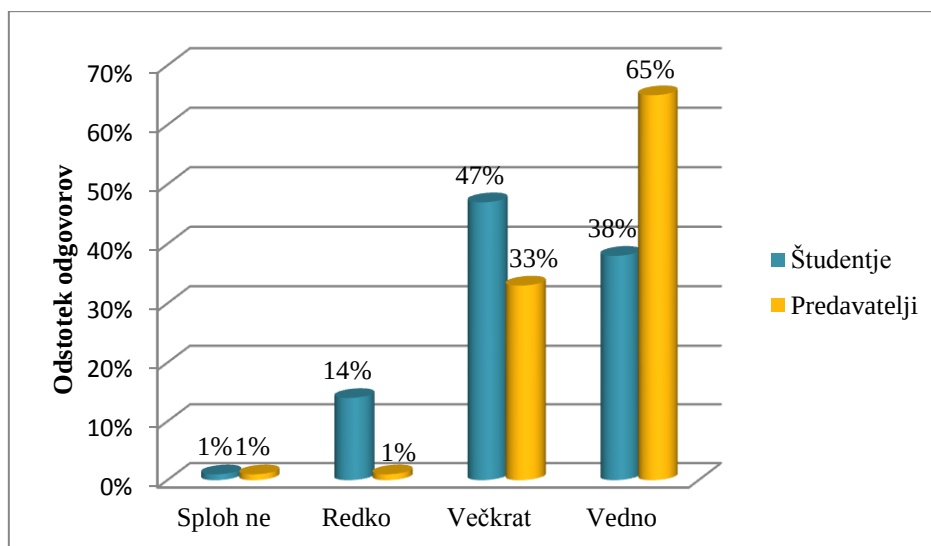
**Tabela 7.8: Hi kvadrat test – povezava pomembnosti povratne informacije s strani študenta s spodbujanjem študenta k podajanju povratne informacije**

| Chi-Square Tests             |                     |    |                       |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
|                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 49,378 <sup>a</sup> | 4  | ,000                  |
| Likelihood Ratio             | 29,645              | 4  | ,000                  |
| Linear-by-Linear Association | 21,856              | 1  | ,000                  |
| N of Valid Cases             | 212                 |    |                       |

## 7.6 Primerjava rezultatov obeh anket

V tem delu analize se bova posvetili primerjavi podatkov, ki sva jih zbrali v obeh anketah. Primerjali bova primerljive odgovore iz ankete za študente in ankete za predavatelje, s tem pa bova ugotovili ali obstajajo razlike v tem kar v povezavi s povratno informacijo v visokem šolstvu menijo študentje in kaj predavatelji.

**Graf 7.9: Primerjava odgovorov glede pomena povratne informacije s strani študenta**



Sprva sva se odločili primerjati odgovore na vprašanje o pomembnosti povratne informacije s strani študenta predavatelju med predavanjem. Gre za primerjavo med tretjim vprašanjem iz ankete za študente (*Se ti zdi, da je povratna informacija s strani študentov/-*

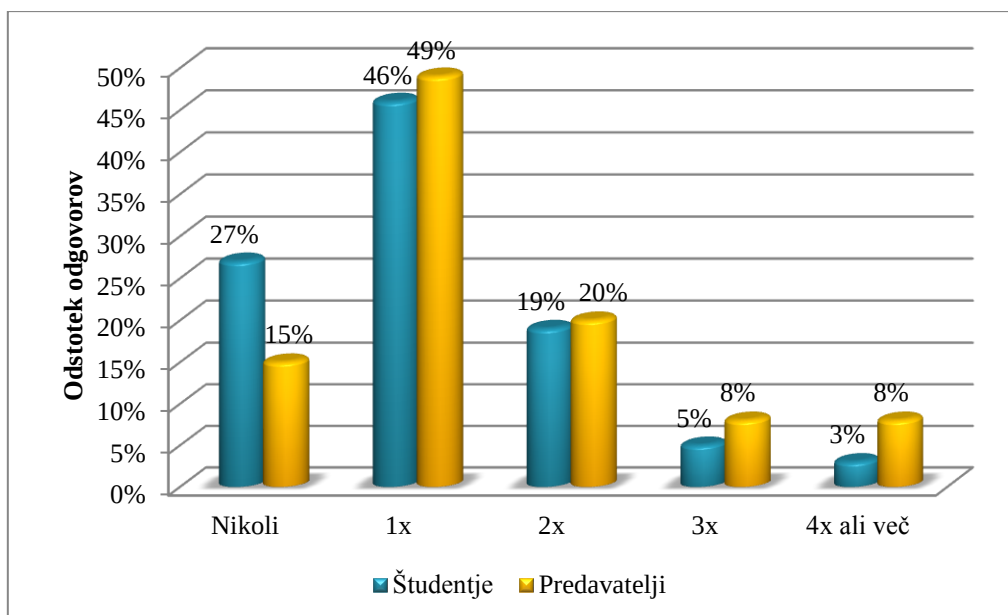
*k predavatelju med predavanjem pomembna?*) in drugim vprašanjem iz ankete za predavatelje (*Ali se vam zdi, da je povratna informacija, ki jo poda študent/-ka predavatelju/-ici med predavanjem pomembna?*). Zgornji graf (glej Graf 7.9) prikazuje kako so na to vprašanje odgovarjali študentje in kako predavatelji. Že s prostim očesom je razvidno, da se mnenje predavateljev in študentov razlikuje, saj je stolpec *vedno* pri odgovorih predavateljev zelo visok, nasprotno je precej višji stolpec *redko* pri študentih. Da obstaja statistična razlika, potrjuje tudi statistična analiza s hi-kvadrat testom (glej Tabelo 7.9), signifikanca 0,00.

**Tabela 7.9: Hi kvadrat test – primerjava odgovorov glede pomena povratne informacije s strani študenta**

| Chi-Square Tests             |                     |    |                       |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
|                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 45,343 <sup>a</sup> | 3  | ,000                  |
| Likelihood Ratio             | 50,549              | 3  | ,000                  |
| Linear-by-Linear Association | 42,559              | 1  | ,000                  |
| N of Valid Cases             | 506                 |    |                       |

Naslednja primerjava, ki sva jo pripravili, je primerjava odgovorov glede števila podanih informacij med predavanjem, kar vključuje primerjavo četrtega vprašanja iz ankete za študente (*Študentje/-ke med predavanji običajno podajajo povratno informacijo z mnenji, vprašanji, reševanjem križank itd. Kako pogosto ti podaš povratno informacijo med enournim predavanjem?*) in tretjega vprašanja iz ankete za predavatelje (*Kako pogosto povprečen študent/-ka poda povratno informacijo med vašim enournim predavanjem?*). Tudi pri tem vprašanju sva pripravili graf (glej Graf 7.10), ki prikazuje odgovore študentov o tem, kako pogosto podajajo povratno informacijo tekom enournega predavanja in odgovore predavateljev o tem, kako pogosto njihov povprečni študent poda povratno informacijo med njihovim enournim predavanjem. Razlika v odgovorih ni tako očitna kot je bila pri prejšnji primerjavi, predvsem pri odgovoru *enkrat* in *dvakrat* so mnenja precej izenačena. Razlika pa se izriše pri odgovorih *nikoli*, *trikrat* in *štirikrat ali več*, saj je razlika v višini stolpcev očitna.

**Graf 7.10: Primerjava odgovorov o količini podanih povratnih informacij med enournim predavanjem**



Tudi tokrat sva s pomočjo hi-kvadrat testa preverili ali obstaja statistično značilna razlika med odgovori obeh skupin. Izkazalo se je, da obstaja statistično značilna razlika (glej Tabelo 7.10) med odgovori študentov in predavateljev, signifikanca 0,003.

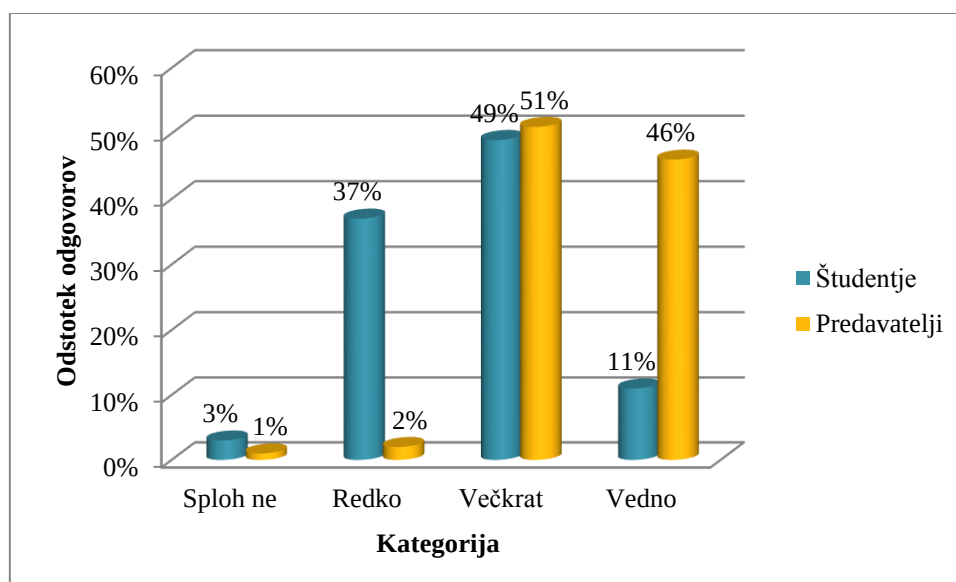
**Tabela 7.10: Hi kvadrat test – primerjava odgovorov o količini podanih povratnih informacij med enournim predavanjem**

| Chi-Square Tests             |                     |    |                       |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
|                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 15,971 <sup>a</sup> | 4  | ,003                  |
| Likelihood Ratio             | 16,231              | 4  | ,003                  |
| Linear-by-Linear Association | 12,952              | 1  | ,000                  |
| N of Valid Cases             | 506                 |    |                       |

Primerjali sva tudi odgovore obeh skupin o tem v kolikšni meri predavatelji spodbujajo podajanje povratne informacije med predavanji. Primerjali sva sedmo vprašanje iz ankete za študente (*Se ti zdi, da predavatelji med predavanjem pogosto spodbujajo študente/ke k podajanju povratne informacije?*), kjer sprašujeva študente, če se jim zdi, da predavatelji pogosto spodbujajo študente, k podajanju povratne informacije in šesto vprašanje iz ankete za

predavatelje (*Ali med predavanji spodbujate študente/-ke k podajanju povratne informacije?*), kjer sva jih spraševale o tem kako pogosto spodbujajo študente k podajanju povratne informacije med svojimi predavanji.

**Graf 7.11: Primerjava odgovorov študentov in predavateljev o pogostosti spodbujanja študentov k podajanju povratne informacije**



Tudi tokrat sva pripravili tako graf (glej Graf 7.11) kot tudi tabelarni prikaz statistične analize s hi-kvadrat testom (glej Tabela 7.13), kjer oboje dokazuje velik razkorak med odgovori študentov in predavateljev.

**Tabela 7.11: Hi kvadrat test – odgovori študentov in predavateljev o pogostosti spodbujanja študentov k podajanju povratne informacije**

| Chi-Square Tests             |                      |    |                       |
|------------------------------|----------------------|----|-----------------------|
|                              | Value                | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 126,710 <sup>a</sup> | 3  | ,000                  |
| Likelihood Ratio             | 147,623              | 3  | ,000                  |
| Linear-by-Linear Association | 120,822              | 1  | ,000                  |
| N of Valid Cases             | 506                  |    |                       |

Približno polovica anketirancev iz obeh skupin je odgovorila z odgovorom *večkrat*, a je veliko študentov; 37 %, kot drugi najpogostejši odgovor navedla *redko*, nasprotno pa veliko predavateljev, 46 %, kot drugi najpogostejši odgovor *vedno*. Že ti podatki nakazujejo, da obstaja velika razlika med dojemanjem spodbude k podajanju povratne informacije med predavanji s strani študentov in predavateljev, dodatno pa to potrjuje tudi že omenjeni hi-kvadrat test (glej Tabela 7.11), signifikanca 0,000.

Želeli sva primerjati tudi odgovore glede vplivnosti povratne informacije v določeni situaciji na učni uspeh. Način, kako sta bili vprašanji oblikovani in na kakšen način so anketiranci lahko podajali odgovore onemogoča, da bi lahko rezultate direktno primerjali oz. naredili klasično statistično analizo. Ker želiva na nek način odgovore vseeno primerjati, sva se odločili, da bova rezultate pridobljene v anketah ovrednotili na drugačen način. Ponujene odgovore v anketi za študente sva ovrednotili s točkami od 1 do 4, kjer sva odgovoru *sploh ne* namenili 1 točko, odgovoru *redko* 2 točki, odgovoru *večkrat* 3 in odgovoru *vedno* 4 točke. Tako sva vse dane štiri situacije lahko razvrstili od najpomembnejše do najmanj pomembne po mnenju študentov. Na podlagi prevrednotenja sva ugotovili, da so študentje na prvo mesto postavili situacijo *Med predavanjem, ko študent/-ka kaj vpraša, komentira*, na drugo mesto situacijo *Čas med zaključenimi predavanji in pred udeležbo na izpitu*, na tretje mesto situacijo *Po neuspešno opravljenem izpitu* in na zadnje mesto *Po obiskanem predavanju, po zaključku predavanja*.

Zanimivo pri rezultatih študentov je, da so najpogostejše situacijo, ki se je točkovno uvrstila na tretje mesto, t.j. *Čas med zaključenimi predavanji in pred udeležbo na izpitu* označili kot situacijo, ki največkrat *vedno* pomaga in situacijo, ki *sploh ne* pomaga (glej Graf 7.3).

**Tabela 7.12: Primerjava odgovorov predavateljev in študentov glede vpliva situacije na učni uspeh**

| Situacija                                                   | Študentje | Predavatelji |
|-------------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Med predavanjem, ko študent/ka kaj vpraša, komentira-       | 1         | 1            |
| Po obiskanem predavanju, po zaključku predavanja.           | 4         | 2            |
| Čas med zaključenimi predavanji in pred udeležbo na izpitu. | 2         | 3            |
| Po neuspešno opravljenem izpitu.                            | 3         | 4            |



Na podlagi tega lahko te rezultate primerjamo z odgovori predavateljev, za grafično ponazoritev sva pripravili tudi spodnjo tabelo (glej Tabelo 7.12). Vidimo, da se oboji strinjajo, da je najpomembnejša situacija za podajanje povratne informacije, z največjim vplivom na učni uspeh *Med predavanjem, ko študent/ka kaj vpraša, komentira*. Hkrati je to tudi edina situacija, ki jo oboji ocenjujejo kot enako pomembno. Popolnoma nasprotnega mnenje so si anketiranci glede vplivnosti situacije za podajanje povratne informacije *Čas po obisknem predavanjem, po zaključku predavanja*, saj se predavateljem to zdi druga najvplivnejša situacija, študentom pa najmanj. Menijo, da veliko več k njihovem učenem uspehu pripomore povratne informacija, ki jo prejmejo *Po zaključenih vseh predavanjih in pred izpitom oz. Po neuspešno opravljenem izpitu*.

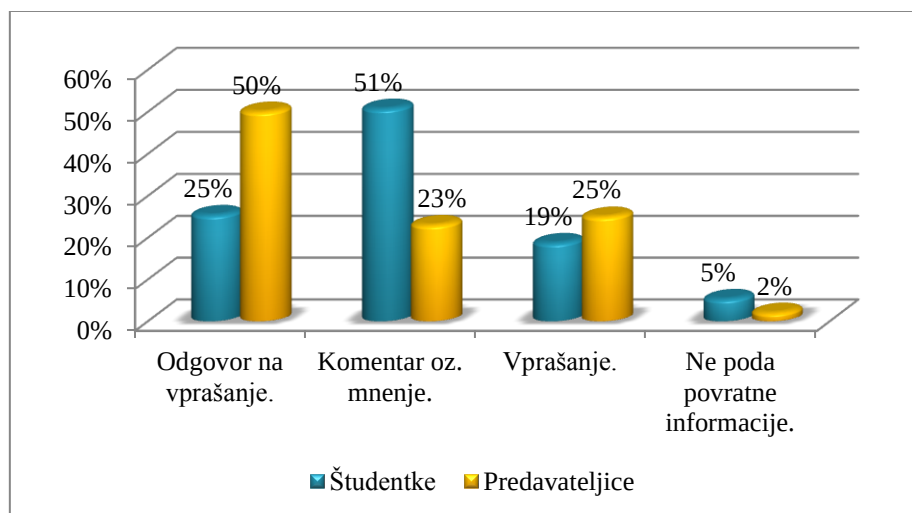
Na koncu primerjave rezultatov med anketama za študente in predavatelje, sva pripravili še primerjavo enakosti odgovorov študentov in predavateljev glede oblike podajanja verbalne in neverbalne povratne informacije med predavanji.

Najprej sva primerjali odgovore glede verbalne povratne informacije, kamor sva vključili drugo vprašanje iz ankete za študente (*V kakšni obliki izraziš povratno informacijo na predavanjih? Utemelji.*) in četrto vprašanje iz ankete za predavatelje (*V kakšni obliki najpogosteje povprečen študent/-ka na vaših predavanjih poda verbalno povratno informacijo?*). Pri tej primerjavi sva drugo vprašanje ponovno kodirali glede na šifrant, ki sva ga ponudili pri analizi ankete namenjene študentom, saj sva tako dobili skupine, ki jih je moč primerjati z odgovori predavateljev. S tem namenom sva prejšnjih enajst skupin preoblikovali v pet skupin, takšnih kot jih je ponujala anketa za predavatelje. Tako sva dobili oz. obdržali naslednje skupine: *odgovor na vprašanje, komentar oz. mnenje, vprašanje, ne poda povratne informacije* in *drugo, narobe oz. neverbalno*. V zadnjo skupino sva bili primorani vključiti tudi skupino iz ankete študentov *neverbalno podajanje povratne informacije*, ki je pri tej primerjavi ne moreva vključiti. Na ta način so bili odgovori iz zadnje skupine izključeni, kar pomeni, da v tej primerjavi nisva upoštevali 30 odgovorov študentov in jih je skupno vključenih 266 in odgovora enega predavatelja in je skupno vključenih 211, skupaj torej 477 odgovorov.

Sprva sva primerjali samo odgovore študentov z odgovori predavateljev, vendar analiza s hi-kvadrat testom ni pokazala statistično značilne razlike (signifikanca 0,135; glej prilogo V.1), kar pomeni, da je način kako študentje podajajo verbalno povratno informacijo med

predavanji hkrati tudi način, kako predavatelji verbalno povratno informacijo študentov tudi dojemajo. Pri tem vprašanju sva kot pri večini želeli vključiti še morebiten vpliv spremenljivke spol in spremenljivke fakulteta (tj. naravoslovna oz. družboslovna).

**Graf 7.12: Primerjava odgovorov študentk in predavateljic – verbalna povratna informacija**



Najprej sva primerjali zgornje odgovore in vključili spremenljivko spol. Rezultati so pokazali, da obstaja statistično značilna razlika le pri odgovorih žensk (torej študentk in predavateljic), kar lepo prikazuje graf zgoraj (glej Graf 7.12) in dokazuje hi-kvadrat test (signifikanca 0,015; glej Tabelo 7.13).

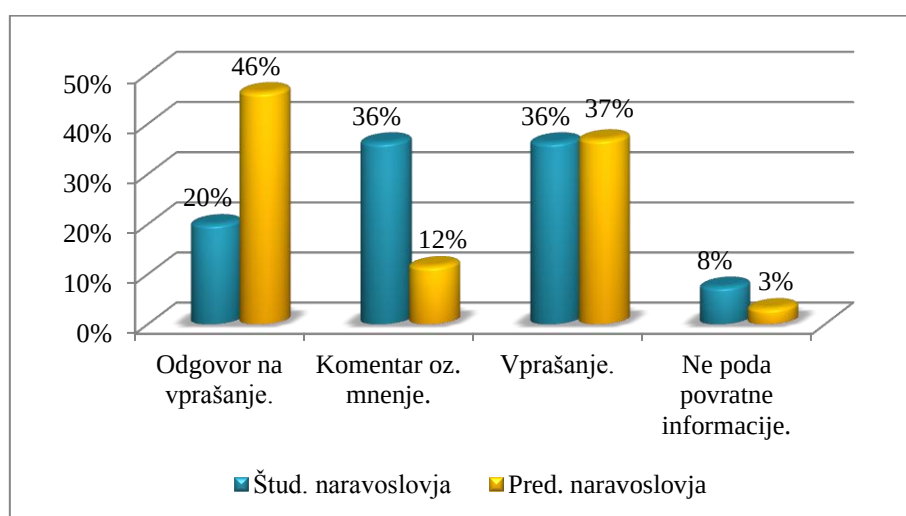
**Tabela 7.13: Hi-kvadrat test – primerjava odgovorov študentov in predavateljev po spolu glede verbalne povratne informacije**

| Chi-Square Tests |                              |                     |    |                       |
|------------------|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Q17              |                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| moški            | Pearson Chi-Square           | 16,002 <sup>b</sup> | 3  | ,001                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 16,369              | 3  | ,001                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 1,031               | 1  | ,310                  |
|                  | N of Valid Cases             | 168                 |    |                       |
| ženski           | Pearson Chi-Square           | 27,792 <sup>c</sup> | 3  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 28,627              | 3  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 5,878               | 1  | ,015                  |
|                  | N of Valid Cases             | 309                 |    |                       |
| Total            | Pearson Chi-Square           | 42,260 <sup>a</sup> | 3  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 43,313              | 3  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 2,232               | 1  | ,135                  |
|                  | N of Valid Cases             | 477                 |    |                       |

Trend odgovorov pri osebah moškega spola tudi nakazuje podobna razmerja (glej Prilogo V.2), vendar pa analiza ni pokazala statistične značilnosti tako kot pri ženskah.

Zatem sva v analizo vključili še spremenljivko fakulteta, kjer se je statistično značilna razlika pokazala pri odgovorih predavateljev in študentov iz naravoslovnih fakultet. To prikazuje spodnji graf (glej Graf 7.13) in dokazuje hi-kvadrat test (signifikanca 0,026; glej Tabelo 7.14).

**Graf 7.13: Primerjava odgovorov anketirancev z naravoslovnih fakultet – verbalna povratna informacija**



Podobno kot pri prejšnji analizi je trend tudi pri družboslovju podoben (glej Prilogo Ž.3), vendar ne v enakih razmerjih, kar (kot v prejšnjem primeru) pomeni, da pri odgovorih študentov in predavateljev družboslovnih fakultet ni statistično značilne razlike v odgovorih.

**Tabela 7.14: Hi-kvadrat test – primerjava odgovorov študentov in predavateljev po fakulteti glede verbalne povratne informacije**

| Chi-Square Tests |                              |                     |    |                       |
|------------------|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Q20              |                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| družboslovna     | Pearson Chi-Square           | 17,911 <sup>a</sup> | 3  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 18,084              | 3  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | ,160                | 1  | ,690                  |
|                  | N of Valid Cases             | 302                 |    |                       |
| naravoslovna     | Pearson Chi-Square           | 22,012 <sup>c</sup> | 3  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 22,690              | 3  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 4,968               | 1  | ,026                  |
|                  | N of Valid Cases             | 175                 |    |                       |
| Total            | Pearson Chi-Square           | 42,260 <sup>a</sup> | 3  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 43,313              | 3  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 2,232               | 1  | ,135                  |
|                  | N of Valid Cases             | 477                 |    |                       |

Pri tem vprašanju lahko zaključimo, da na splošno ni razlik v odgovorih študentov in predavateljev o načinu izražanja verbalne povratne informacije med predavanji, vendar pa to ne drži za sodelujoče osebe ženskega spola, saj so predavateljice verbalno povratno informacijo dojemale na drugačen način kot so jo podajale študentke in prav takšen je rezultat za študente in predavatelje naravoslovnih fakultet. To pomeni, da način kako študentje podajajo verbalno povratno informacijo, ni isti kot način, kako jo predavatelji dojemajo na naravoslovnih fakultetah.

Po primerjavi odgovorov glede verbalne povratne informacije, sva se odločili še za primerjavo odgovorov glede neverbalne povratne informacije. V analizo sva vključili deveto vprašanje iz ankete za študente (*Kako meniš, da lahko študent/-ka predavatelju poda neverbalno povratno informacijo? Utemelji.*) in peto vprašanje iz ankete za predavatelje (*V kakšni obliki najpogosteje povprečen študent/-ka na vaših predavanjih poda neverbalno povratno informacijo?*). Podobno kot pri prejšnji primerjavi, sva tudi tukaj preoblikovali skupine, ki sva jih predstavili v analizi ankete študentov, saj sva želeli ustvariti primerljive skupine. Iz prej ustvarjenih sedem skupin sva sedaj oblikovali le 5 skupin: To so: *Neprisotnost*, *Mobitel*, *križanke*, *spanje in zehanje*, *Pozorno spremljanje*, *Ne poda povratne informacije* in *Drugo oz. narobe*, to je skupina, ki sva jo izključili iz nadaljnje analize. Prav tako sva iz odgovorov izključili odgovore študentov, ki sva jih pred tem razvrstili v skupini *Pisno*, *e-mail*, *anketa* in *Pisne naloge*, saj sva predavatelje spraševali izključno po neverbalni povratni informaciji na predavanjih, ne pa izven predavalnice. Na ta način je bilo iz te analize izključenih 96 odgovorov študentov, vključeni je ostalo 200 odgovorov. Pri tej analizi sva prav tako združili dve skupini pri odgovorih predavateljev in sicer skupini *Mobitel*, *križanke* in *Spanje*, *zehanje*, zato da sva dosegli boljšo primerljivost s skupinami odgovorov študentov. Pri predavateljih sta bila izključena le dva odgovora, ki sta bila uvrščena pod drugo, saj se v odgovorih predavatelja nista opredelila in je tako v primerjavo vključenih 210 odgovorov predavateljev, skupaj 410.

Kot pri prejšnji primerjavi sva tudi tokrat najprej naredili primerjavo med odgovori študentov in odgovori predavateljev. Analiza s pomočjo hi-kvadrat testa je pokazala, da med skupinama ni statistično značilne razlike (signifikanca 0,158; glej Prilogo Z.1). Analizo sva nadaljevali z vključitvijo najprej spremenljivke spol, zatem pa še spremenljivke fakulteta.

Z vključitvijo spremenljivke spol, je analiza s hi-kvadrat testom pokazala, da tako pri moških kot pri ženskah statistično značilne razlike v odgovorih ni (signifikanca moški 0,134 in signifikanca ženske 0,543; glej Prilogo Z.2). Vključitev spremenljivke fakulteta v analizo prav tako ni pokazala nikakršnih statističnih značilnosti v odgovorih (signifikanca družboslovje 0,240 in signifikanca naravoslovje 0,252; glej prilogo Z.3). Pri tej primerjavi lahko zaključimo, da so tako študentje kot predavatelji odgovarjali na vprašanja podobno oz. da študentje podajajo neverbalno povratno informacijo na način kot ga dojemajo tudi predavatelji.

## **7.7 Intervju**

S krajšimi intervjuji izvedenimi s predavatelji družboslovnih in naravoslovnih fakultet sva želeli pridobiti poglobljene informacije o pridobljenih rezultatih, mnenja in vtise o podajanju in pomenu povratne informacije v visokem šolstvu. Nekatere rezultate pridobljene iz ankete namenjene študentom univerz v Sloveniji in iz ankete namenjene predavateljem sva želeli še dodatno obrazložiti z njihovo pomočjo. K intervjuju sva povabili 3 predavatelje/-ice družboslovnih smeri (predavatelji iz Ekonomske fakultete, Fakultete za družbene vede in Fakultete za upravo) in 3 predavatelje/-ice naravoslovnih fakultet (Naravoslovnotehniške fakultete, Fakultete za fiziko in matematiko in Fakultete za medicino<sup>4</sup>).

### **7.7.1 Sestava in struktura**

Vzorec intervjuja namenjenega naključno izbranim predavateljem predstavlja 6 predavateljev univerze v Ljubljani, in sicer 3 predavatelje družboslovne smeri in 3 predavatelje naravoslovne smeri. Vzorec je zajemal 3 pripadnice ženskega spola in 3 pripadnike moškega spola. Kratki intervjuji so potekali v kabinetih predavateljev omenjenih fakultet v mesecu septembru, prepis družboslovnih intervjujev (glej Prilogo C) in prepis naravoslovnih intervjujev (glej Prilogo Č) pa je moč najti v prilogi.

Intervju sva pričeli s splošnimi vprašanji, nadaljevali pa s prikazom rezultatov analiz obeh anket, saj sva želeli nekatere pridobljene rezultate s pomočjo intervjuja s predavatelji še dodatno obrazložiti oz. poiskati razloge zanje. Intervju je sestavljen iz 14-ih vprašanj. Med intervjujem so se pojavila tudi podvprašanja.

---

<sup>4</sup> Nekateri predavatelji so izrazili željo po ohranjanju anonimnosti, zato bova v nadaljevanju predavateljem dodelili sledeče oznake Družboslovni predavatelj/-ica 1-3 in Naravoslovni predavatelj/-ica 1-3.

Vseh 14 vprašanj je odprtega tipa in so bila oblikovana na sledeč način; prvo vprašanje (*Kaj za vas pomeni povratna informacija?*), drugo vprašanje (*Ali se vam zdi povratna informacija s strani študenta pomembna, zakaj?*), tretje vprašanje (*Kako si vi razlagate podatek, da je eden izmed predavateljev odgovoril, da povratna informacija s strani študenta predavatelju in obratno ni pomembna?*), četrto vprašanje (*Kako si vi razlagate rezultat, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo nasprotno temu sorazmerno malokrat podajo?*), peto vprašanje (*Ali menite, da anonimnost vpliva na podajanje povratne informacije?*), šesto vprašanje (*Ali mislite, da sami spodbujate študente k podajanju povratne informacije?*), sedmo vprašanje (*Kako pogosto se vam zdi, da povprečen študent poda povratno informacijo na vaših predavanjih?*), osmo vprašanje (*Kaj menite glede rezultatov, da študentje menijo, da predavatelji redko spodbujajo študente k podajanju povratne informacije; predavatelji pa so izrazili mnenje, da to počno redno/pogosto?*), deveto vprašanje (*Kaj menite o podatku, da imajo študentje v večini nizko željo po pridobivanju povratne informacije, vseeno pa od predavateljev pričakujejo spodbudo k podajanju povratne informacije, kljub spodbudi, pa je sami ne bi podali pogosteje?*), deseto vprašanje (*Kaj menite o tem, da predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet?*), enajsto vprašanje (*Nasprotno študentje družboslovnih fakultet ne podajajo povratne informacije pogosteje kot študentje naravoslovnih fakultet.*), dvanajsto vprašanje (*Ali se strinjate z mnenjem študentov, da podajanje povratne informacije ene osebe/študenta v skupini spodbuja odzivnost ostalih študentov med predavanjem?*), trinajsto vprašanje (*Kako menite, da bi lahko izboljšali podajanje povratne informacije v slovenskem visokem šolstvu s strani predavatelja študentu in obratno?*) in zadnje štirinajsto vprašanje (*Kaj menite o celotni tematiki in izsledkih raziskave?*). Odgovore predavateljev bova v nadaljevanju med seboj tudi primerjali.

### 7.7.2 Primerjava intervjujev

Za boljšo primerjavo in preglednost intervjujev sva pripravili tri tabele. Prvi dve tabeli sva zaradi različnega tipa vprašanj razdelili, pri čemer sva v prvo tabelo (glej Tabelo 7.15) vključili vprašanja, ki so spraševala intervjuvance po pomembnosti oz. njihovem strinjanju, za večjo preglednost sva to vrsto odgovorov tudi kodirali. V drugo tabelo (glej Tabelo 7.16) sva vključili preostala štiri vprašanja, kjer sva intervjuvance spraševali po razlogih oz. mnenju za prikazane rezultate. Zaradi boljše preglednosti tabele sva znotraj vsakega vprašanja iste odgovore predavateljev zapisali v isto vrstico. V zadnji, tretji tabeli (glej Tabelo 7.17) pa sva

iz odgovorov predavateljev izluščili bistvo in to na kratko tudi zapisali. Mnenja intervjuvancev pa bova vključili tudi v poglavje *Ugotovitve*.

Na podlagi spodnjih dveh tabel, lahko zaključiva, da je za intervjuvanih šest predavateljev/-ic povratna informacija, ki se podaja med predavanji (zelo) pomembna. Pri tem bi radi opozorili na možnost, da so se na najin intervju odzvali tisti predavatelji/-ice, ki jim povratna informacija pomeni veliko in ki jih je najina tematika pritegnila, v tem smislu so predavatelji/-ice opravili t.i. samoselekcijo. Analiza intervjujev kaže (vprašanje 5), da je, kot se je to izkazalo tudi pri odgovorih študentov, anonimnost pomemben dejavnik vpliva na podajanja povratne informacije. Pomembnejša ugotovitev, ki jo je prineslo raziskovanje z intervjuji je, da je pomembnost anonimnosti obratno sorazmerna z velikostjo skupine študentov. Glede na podana mnenja predavateljev/-ic kaže, da večja kot je skupina študentov, bolj je anonimnost pomembna, temu pa lahko pripišemo več razlogov. Najpomembnejša sta strah pred izpostavljanjem in nelagodje pred ostalimi študenti. Kadar gre za manjše skupine študentov, so predavatelji/-ice omenili, da je komunikacija boljša.

**Tabela 7.15: Primerjava kodiranih odgovorov predavateljev/-ic intervjuvancev/-ank**

| Vprašanje / intervjuvanec                                                        | DP 1 | DP 2 | DP 3 | NP 1 | NP 2 | NP 3 |
|----------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| 1. Pomen PI.                                                                     | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    |
| 2. Pomembnost PI s strani študenta.                                              | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    |
| 3. Napačnost mnenja, da je PI ne pomembna.                                       | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    |
| 5. Vpliv anonimnosti na podajanje PI.                                            | ●    | ⊕    | ●    | ●    | ⊕    | ●    |
| 6. Spodbuda študentov k podajanju PI.                                            | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    |
| 7. Pogostost podajanja PI študenta na vaših predavanjih.                         | ○    | ○    | ○    | ○    | ○    | ○    |
| 10. Predavatelji DF spodbujajo študente k podajanju PI bolj kot predavatelji NF. | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    | ⊕    |
| 11. Študentje DF ne podajajo PI pogosteje kot študentje NF.                      | ○    | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    |
| 12. Podajanje PI enega študenta spodbuja odzivnost ostalih med predavanjem.      | ●    | ⊕    | ⊕    | ●    | ●    | ●    |
| 14. Pomembnost predstavljene raziskave in tematike.                              | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    | ●    |

Legenda: ● zelo (pozitivno) / ⊕ srednje / ○ malo (negativno)

PI = povratna informacija, DF/DP = družboslovna fakulteta/predavatelj/-ica, NF/NP = naravoslovna fakulteta/predavatelj/-ica

Vir: lastni; model primerjave povzet po Kotri (2011, 185).

Rezultati analize primerjave intervjujev nadaljnjo kažejo, da vsi intervjuvanci menijo, da sami v veliki meri spodbujajo študente k podajanju povratne informacije oz. k sodelovanju na predavanjih (vprašanje 6), vendar pa se študentje, kot že omenjeno v analizi anket za študente, na poziv le redko odzovejo. Vsi predavatelji so se opredelili, da je sodelovanje študentov oz. njihovo podajanje povratne informacije zelo redko (vprašanje 7). Na vprašanje, kaj menijo o tem, da se je pokazalo, da naj bi družboslovni predavatelji bolj spodbujali povratno informacijo kot naravoslovni, so v večini primerov intervjuvanci/-anke to potrdili in povezovali družboslovje z vedo, ki je bolj mehka in zato dopušča več prostora za razpravo, z

izjemo enega predavatelja, ki je opomnil, da tema ne sme biti razlog za manjše spodbujanje k podajanju povratne informacije oz. pozivanje k sodelovanju.

**Tabela 7.16: Primerjava opisnih odgovorov predavateljev/-ic intervjuvancev/-ank**

| Vprašanje / intervjuvanec                                                                   | DP 1                                                 | DP 2                                           | DP 3                                         | NP 1                                              | NP 2                                | NP 3                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 4. Razlogi za ne podajanje PI s strani študentov.                                           | strah                                                | strah                                          | strah                                        |                                                   |                                     | strah                                         |
|                                                                                             |                                                      |                                                | vpliv preteklega izobraževanja               |                                                   | vpliv preteklega izobraževanja      |                                               |
|                                                                                             |                                                      |                                                |                                              | pomanjkanje znanja                                |                                     |                                               |
|                                                                                             |                                                      | odnos študent - predavatelj                    |                                              |                                                   |                                     |                                               |
|                                                                                             | ne vpliva/ni pomembno                                |                                                |                                              |                                                   |                                     |                                               |
| 8. Razlike v primerjavi pogostosti spodbude k podajanju PI s strani predavatelja.           |                                                      | dojemanje oz. implicitnost spodbude            | dojemanje oz. implicitnost spodbude          |                                                   | dojemanje oz. implicitnost spodbude |                                               |
|                                                                                             | odgovori študentov, ki ne hodijo redno na predavanja |                                                |                                              |                                                   |                                     |                                               |
|                                                                                             |                                                      |                                                |                                              | na začetku bolj, kasneje zaradi neodzivnosti manj |                                     |                                               |
|                                                                                             |                                                      |                                                |                                              |                                                   |                                     | potreba po objektivnem ocenjevalcu            |
|                                                                                             |                                                      |                                                |                                              |                                                   |                                     |                                               |
| 9. Razlog za ne podajanje PI s strani študentov.                                            | apatičnost                                           |                                                |                                              |                                                   |                                     | apatičnost                                    |
|                                                                                             |                                                      | nelagodje sprejemanja PI                       |                                              |                                                   | nelagodje sprejemanja PI            |                                               |
|                                                                                             |                                                      | slabo mnenje o svojem delu                     |                                              |                                                   |                                     | pomanjkanje znanje                            |
|                                                                                             |                                                      | predavatelji zanje niso relevantni ocenjevalci |                                              |                                                   |                                     |                                               |
|                                                                                             | Mnenje:                                              |                                                | glede na rezultate je najbrž v redu.         | skregano z logiko, frustrirajoče.                 | "napačna" izbira študija            |                                               |
| 13. Predlogi za izboljšanje povratne informacije s strani študenta predavatelju in obratno. | manjše skupine                                       | manjše skupine                                 |                                              |                                                   | manjše skupine                      |                                               |
|                                                                                             | sprotno delo                                         |                                                |                                              |                                                   |                                     | sprotno delo                                  |
|                                                                                             |                                                      |                                                |                                              | anonimnost                                        |                                     | anonimnost                                    |
|                                                                                             |                                                      | »varen prostor«                                |                                              |                                                   |                                     |                                               |
|                                                                                             |                                                      |                                                | kognitivno razmišljanje »best teacher award« |                                                   |                                     |                                               |
|                                                                                             |                                                      |                                                |                                              |                                                   |                                     | uporaba tehnologije ankete ob koncu predavanj |
|                                                                                             |                                                      |                                                |                                              |                                                   |                                     |                                               |

Legenda:

PI = povratna informacija, DF/DP = družboslovna fakulteta/predavatelj-ica, NF/NP = naravoslovna fakulteta/predavatelj-ica

Vir: lastni

Zatem sva jim predstavili še dejstvo, da takšna razlika med študenti ne obstaja oz. da študentje družboslovnih fakultet ne podajajo povratne informacije med predavanji nič pogosteje kot



študentje naravoslovnih fakultet. Ena izmed predavateljic (DP 1), se s tem ni strinjala in meni, da je razlog takšnega rezultata, da so bili v vprašalnik vključeni tudi študentje, ki ne hodijo redno na predavanja in niso tako angažirani. Meni, da v primeru, da bi v anketi sodelovali samo angažirani študentje, bi se med študenti družboslovja in naravoslovja pokazala razlika v pogostosti podajanja povratne informacije med predavanji. Ostali intervjuvanci pa so izpostavili dejstvo, da vsi študentje prihajajo iz istih okolji, so šli skozi enak sistem predhodnega izobraževanja, poleg pa so poudarili trenutne družbene in politološke razmere. Menijo, da so to dejavniki, ki botrujejo tako nizki odzivnosti študentov in temu, da med študenti pri tej analizi ni bilo razlik. Ko sva spraševali, ali menijo, da odzivnost enega študenta v skupini spodbudno vpliva na ostale študente, so naravoslovni predavatelji soglasno potrdili, medtem ko družboslovni predavatelji to potrdili le pogojno. Menijo namreč, da je v skupini študentov vedno tudi nek delež študentov, ki jih je nemogoče pritegniti k sodelovanju. Tu je opaziti razhajanja med mnenjem družboslovnih in naravoslovnih predavateljev. Razlaga zakaj je morda posledica analitičnosti v socialnem okolju, ki je pri družboslovnih predavateljih bolj izrazita. Ne smemo pozabiti niti, da gre za samooceno intervjuvancev, vzroke razlikovanja je moč iskati tudi v samem interpretiranju odgovora. Družboslovni predavatelji so na primer svojemu odgovoru večinoma dodajali še razlago, medtem ko so naravoslovni predavatelji na vprašanje le odgovorili in niso pretirano polemizirali. Kot dodatno možnost razlage različnih odzivnosti študentov v naravoslovju in družboslovju pa navajava tudi misel, da so morda študente v naravoslovju bolj odzivni prav zaradi narave vsebine predmetov, pri čemer se študentom porajajo vprašanja o izvedbi in uporabnosti prakse kot npr: način uporabe merskih instrumentov, iskanje odgovorov glede matematičnih problemov idr., na drugi strani pa študentje družboslovnih fakultet zaradi diametralnega mnenja v določenih primerih svojega mnenja niso pripravljene javno izraziti.

Ne nazadnje se je pokazalo, da ne glede na vrsto fakultete iz katere predavatelji prihajajo, se vsem zdi tematika in problematika povratne informacije v visokem šolstvu zelo pomembna tema, kateri je vredno nameniti več časa in poiskati rešitve, ki bi vodile v izboljšanje tega sistema.

**Tabela 7.17: Povzetki odgovorov intervjuvancev/-k**

| Predavatelj                                                                                                                                                      | Družboslovni predavatelj/-ica 1                                                                                                                                                     | Družboslovni predavatelj/-ica 2                                                                                                                                                                        | Družboslovni predavatelj/-ica 3                                                                                                                                                                                                               | Naravoslovni predavatelj/-ica 1                                                                                                                                                                                                 | Naravoslovni predavatelj/-ica 2                                                                                                                                                                                                       | Naravoslovni predavatelj/-ica 3                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Kaj za vas pomeni povratna informacija?</b>                                                                                                                | Mnenje o delu, napredku – podajo študentje in predavatelji. Povratno informacijo je potrebno podajati čim pogosteje.                                                                | Občutek ali me študentje poslušajo ali ne. Zame je povratna informacija vprašanje, komentar, ankete, prisotnost na predavanjih.                                                                        | 1. Podatek, ki ga prejmeš od nekoga in ti da možnost, da spremeniš način predavanja, razmišljanja.<br>2. Lahko je odgovor na vprašanje med predavanji, ankete na koncu predavanj, odziv/sodelovanje v predavalnici in tudi mnenja na forumih. | Ogromno, brez nje se težko orientiraš.                                                                                                                                                                                          | Na našem študiju je študentov zelo malo, zato je odnos veliko bolj oseben in veliko komuniciramo, zato dobimo, sprejemamo in upoštevamo predloge za spremembe. Povratna informacija in komunikacija s študenti je pri nas zelo močna. | Zame je informacija o mojem delu, želim vedeti ali delam nekaj prav ali narobe.                                                                                                                                                                 |
| <b>2. Ali se vam zdi povratna informacija s strani študenta pomembna?</b>                                                                                        | Da, z namenom izboljšanja načina podajanja znanja študentom in svojega dela.                                                                                                        | Da, zelo. Zavedam se, da nisem popolna in povratna informacija je lahko izziv in povod za spremembo. Najraje imam artikulirano povratno informacijo.                                                   | Da, brez nje predavanje nima smisla.                                                                                                                                                                                                          | Seveda. Sam jo dobim preko anket, kjer je slabost, da so izvedene <i>post festum</i> , kjer v dotični skupini ne moreš več ničesar spremeniti.                                                                                  | Da, menim da je zelo pomembna.                                                                                                                                                                                                        | Seveda, s takšno povratno informacijo lahko izboljšaš svoje delo, brez nje pa lahko pride do napak, ki povzročijo veliko škode. Pri nas to večinoma počnemo z anonimnimi anketami na koncu predavanj, kjer pridobimo informacijo o svojem delu. |
| <b>3. Kako si vi razlagate podatek, da je eden izmed predavateljev odgovoril, da povratna informacija s strani študenta predavatelju in obratno ni pomembna?</b> | To je nepravilno stališče.                                                                                                                                                          | Ne vem zakaj. To je nek odnos in če želiš, da funkcionira mora biti povratna informacija. Če neko reakcijo zaznaš, potem je to neka informacija in je relevantna ali priznaš ali ne.                   | To je smešno. Komunikacija bi morala biti nenehno prisotna. Če je za nekoga podajanje snovi nekaj enosmernega, potem povratne informacije ne rabi in nima smisla, da so študentje v predavalnici.                                             | Take predavatelje sem imel tudi sam, stara šola. Toda sedaj je drugače.                                                                                                                                                         | Kako lahko kdo to sploh reče? Morda predavatelji, ki predavajo v nižjih letnikih in imajo veliko študentov, menijo, da študentje na določenem nivoju ne morejo oceniti kaj je najboljše zanje. Ne vem.                                | To se mi ne zdi prav, saj je poučevanje dvosmeren proces. Študentova pravica je, da izve kako dela in kako bi lahko svoje delo še izboljšal.                                                                                                    |
| <b>4. Kako si razlagate rezultat, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo temu</b>        | Razloge vidim:<br>1. v strahu pred izpostavljanjem (razkrita identiteta);<br>2. da je ne želijo podati, ker menijo, da nima vpliva;<br>3. ker v resnici menijo, da jim ni pomembno. | Razloge vidim:<br>1. v nelagodju komentirati, spraševati pred drugimi študenti, morda celo bolj kot pred predavatelji. Strah, da bodo drugi misli, da je vprašanje neumno, strah pred reakcijo drugih. | Razlogi:<br>1. Mislim, da je način obnašanja v predavalnici posledica usmeritve, ki jo študentje prejmejo v osnovni in srednji šoli – sedi tiho, poslušaj in pojdi domov. Na faksu pa se                                                      | Morda študentje na začetku obiskovanja študija nimajo dovolj predhodnega znanja, da bi predavanje ali snov lahko ocenili in morda zato lahko podajo oceno šele po izpitu ( <i>post festum</i> ). Takrat morda lahko izpostavimo | Mogoče so to neki ostanki iz preteklosti, saj se proces komunikacije med študenti in predavatelji pri nas še razvija.                                                                                                                 | Morda je to povezano s posledicami, zato menim, da bi morala biti povratna informacija anonimna. Seveda, če je povratna informacija prijetna to ni problem, če pa ni, pa povratne informacije                                                   |

|                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>nasprotno sorazmerno malokrat podajo?</b>                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          | 2. v gospostvu v razmerju študent – predavatelj. To tudi zaznamuje ta odnos.                                                                                                                                       | pričakuje samoiniciativnost, mnenja, vprašanja.<br>2. Občutek sramu – študentom je še vedno pomembno kako izpadejo pred drugimi.                                                                                                       | kdo jim je določeno snov najboljše predstavil.                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                   | večinoma tako ne prejmeš.                                                                                                                                                                                       |
| <b>5. Ali menite, da anonimnost vpliva na podajanje povratne informacije?</b>                                             | Anonimnost je izredno pomembna. Brez tega povratna informacija ne more biti iskrena.                                                                                                                                                                     | Da, vpliva, čeprav ne nujno pri vsakem.                                                                                                                                                                            | Da.                                                                                                                                                                                                                                    | Da, v Sloveniji zelo. Največkrat je problem diskretnost.                                                                                                       | Mislim, da bi morala anonimnost vse skupaj olajšati, čeprav sama ne vidim potrebe po anonimnosti. Morda je študentu včasih težko povedati svoje mnenje predavatelju neposredno, v živo.           | Da, menim da je zelo pomembna.                                                                                                                                                                                  |
| <b>6. Ali mislite, da sami spodbujate študente k podajanju povratne informacije ?</b>                                     | Mislim, da ja. Na splošno imamo ankete, ki jih študentje morajo izpolniti. To uporabim za naslednje leto. Pri mojih predmetih so skupine manjše in zato imajo študentje možnost ustno ali preko elektronske pošte podati mnenje, kaj želijo obravnavati. | Ne spodbujam študentov k neposrednemu ocenjevanju mojega dela, temveč pogosto k vprašanjem, razmislekom, odgovorom med predavanji samimi. Sprašujem jih o tem, kaj jim je bilo všeč, kaj bi bilo dobro spremeniti. | Menim, da jih spodbujam; najbolj klasični primeri tega so "Ali razumete?", "Je predavanje v redu?", "Bi kdo kaj vprašal?", sam uporabljam tudi zanimive primere, video posnetke. Manjšina se odzove, večina, nezainteresiranih, pa ne. | Da, sam jih spodbujam s spraševanjem. Morda bi se moral posvetiti bolj anonimni povratni informaciji, vendar mi je ta način tuj..                              | Upam in mislim, da ja. Ne vem kako bi bilo v velikih skupinah, toda pri nas spodbujam.                                                                                                            | Mislim, da ja. Kar se tiče sprotne povratne informacije, je to bolj pomoč predavatelju ali so študentje snov razumeli. To je bolj preverjanje znanja, razumevanja snovi in to bi moral vsak predavatelj početi. |
| <b>7. Kako pogosto se vam zdi, da povprečen študent poda povratno informacijo na vaših predavanjih?</b>                   | Kot odgovor na vprašanje nekateri desetkrat, nekateri celo leto nič. V povprečju enkrat do dvakrat na leto (vsaj preko izpolnjevanja ankete).                                                                                                            | 1. Neverbalnih je veliko.<br>2. Verbalno pa delim študente v tri skupine; te, ki se nikoli ne oglašijo, te, ki se nenehno oglašajo in te, ki se oglašijo občasno. Povprečnega ne morem določiti.                   | Težko odgovorim. Če je denimo 50 ljudi, v eni uri prejem 5 vprašanj, ni pa nujno, da od različnih oseb. Načeloma obstaja skupina zainteresiranih, ki sodeluje, ostali pa se vključujejo redko.                                         | 10 – 15 % študentov poda povratno informacijo med predavanjem. Tisti, ki jo podajo, jo podajo večkrat. To so posamezniki, ki so samozavestni in snov razumejo. | Mislim, da ni potrebe podajati povratne informacije vsako uro, če pa gledamo na povratno informacijo kot na sodelovanje pa je zaželeno. Moja skupina študentov je premajhna, da bi se opredelila. | Težko se izrazim, vem pa da to ni pogosto. Povratno informacijo o razumevanju večinoma prejmemo od manjšine, ostali so tiho. Zato so pomembne te ankete po koncu predavanj.                                     |
| <b>8. Kaj menite glede rezultatov da študentje menijo, da predavatelji redko spodbujajo študente k podajanju povratne</b> | Vsak dojema sebe malo bolje kot ga drugi. Razlog rezultata je lahko tudi to, če so odgovarjali na anketo študentje, ki ne hodijo (redno) na predavanja.                                                                                                  | Predavatelji večkrat menimo, da spodbujamo, morda počnemo to implicitno in zato to študentje razumejo kot formo in ne kot iskren                                                                                   | Menim, da se je razlika pojavila zaradi različnega dojemanja pojma spodbujanja, kar je za predavatelja veliko, za študenta morda ni.                                                                                                   | Resnica je najbrž nekje vmes. Na začetku predavanj sem veliko spodbujam k podajanju povratne informacije, vendar če jo ne prejemam                             | Morda predavatelj meni, da spodbuja študente, medtem ko študentje tega ne dojemajo na isti način.                                                                                                 | To je subjektivno mnenje, ki ga nobena izmed danih skupin ne more izmeriti. Potrebovali bi objektivnega ocenjevalca, ki bi bil poslan v predavalnico, da bi to                                                  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| informacije; predavateljev pa so izrazili mnenje, da to počno redno – pogosto?                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                  | poziv.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                       | počasi spodbujam manj.                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | objektivno ocenil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>9. Kaj menite o podatku, da imajo študentje v večini nizko željo po pridobivanju povratne informacije, vseeno pa od predavateljev pričakujejo spodbudo k podajanju povratne informacije, kot nadaljnje kažejo rezultati pa povratne informacije vseeno ne bi podajali pogostejše?</b> | Študentje pravijo, da jim je nekaj pomembno, v resnici pa jim ni. Razlog je lahko apatičnost študentov do študija – mnogi se vpišejo zaradi statusa, ne pa zaradi zanimanja.     | Morebitni razlogi:<br>1. Študentje imajo slabo mnenje o svojem delu in ne želijo povratne informacije.<br>2. Predavatelji zanje niso relevantni ocenjevalci.<br>3. Razlog nizke želje je najbrž v nelagodju sprejemanja povratne informacije, lažje je ocenjevati druge kot ocenjevanju izpostaviti sebe.                  | To je težko interpretirati. Če si študentje ne želijo povratne informacije in jih predavatelji ne spodbujajo, ker študentov to niti ne zanima potem je to najbrž v redu. Ne vem.                      | Mislim, da je to skregano z logiko, hkrati pa je to za predavatelja frustrirajoče.                                                                                                                                                                        | Morebitni razlogi:<br>1. Morda je odgovor v našem sistemu izobraževanja, saj se študentje mladi odločajo za smer študija in ga nato le želijo izdelati.<br>2. Morda povratne informacije ne želijo oz. se je bojijo, saj bi lahko bila preveč kritična. Vsekakor povratno informacijo, pohvalno ali ne, potrebuješ za svoj razvoj.                 | To ni dobro, je zastrašujoče. Vendar morda celo razumljivo.<br>1. Po navadi si povratno informacijo želijo dobri študentje, ker si želijo svoje delo še izboljšati, slabši pa niti ne, ker vedo, da jim ne bo všeč.<br>2. Vključiti je potrebno trenutne sociološke in politične razmere, saj se med študenti zaznava ta apatičnost, ker ne vidijo svetle prihodnosti. |
| <b>10. Kaj menite o tem, da predavatelji družboslovnih fakultet pogostejše spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet?</b>                                                                                                             | To drži. O tem priča moja lastna izkušnja študija na naravoslovni fakulteti. Način dela je bolj enosmeren, predavanja so <i>ex cathedra</i> . Velik vpliv ima kultura.           | Razlogi:<br>1. Predmet poučevanja je različen – v družboslovju je vse lahko predmet diskusije, če si kvalificiran, v klasičnem naravoslovju pa je objekte raziskovanja lažje kontrolirati in predvideti reakcije.<br>2. Morebitna povezava z razlikami v stopnji formaliziranosti in hierarhičnosti odnosov na fakultetah. | Mislim, da zato, ker je družboslovje bolj mehka veda in omogoča neke variante, med tem pa pri naravoslovju pogosto ni mogoče veliko razpravljati o nekem dejstvu oz. temi.                            | To me ne preseneča. V naravoslovju bi lahko rekli, da so stvari nekoliko bolj rigidne, pri družboslovju – družbenih normah, vrednotah, pravu pa je danes tako, jutri tako. Denimo fizika deluje že od vedno tako in je ne zanima kaj si mi mislimo o tem. | Razlogi:<br>1. Morda naravoslovci mislijo, da se morajo študentje naučiti matematike in fizike in tu izbire ni. Družboslovci pa imajo možnost.<br>2. Družboslovci so morda bolj vajeni komunikacije in imajo za seboj bolj kvalitetno pedagoško izobrazbo, tehnični predavatelji pa smo bolj usmerjeni v številke in univerzalne fizikalne zakone. | Menim, da bi povratno informacijo moral biti pripravljen sprejeti in podati tudi naravoslovni predavatelj, kljub vsem zakonitostim, ki v naravoslovju obstajajo.                                                                                                                                                                                                       |
| <b>11. Nasprotno študentje družboslovnih fakultet ne podajajo povratne informacije pogostejše kot študentje naravoslovnih fakultet.</b>                                                                                                                                                  | Za tiste študente, ki obiskujejo predavanja in vaje (angažirani študentje), mislim, da to ne drži. Če bi analizirali le odgovore angažiranih študentov, bi se hipoteza potrdila. | Vsi prihajajo iz podobnih izobraževalnih okolji. Lažje je razpravljati, če vemo zakaj se izogibajo povratnim informacijam. Če je to nelagodje in strah pred posmehom, je eden izmed vidikov narcizma.                                                                                                                      | Menim, da se tukaj odseva ta komponenta, da ni pomembna snov, temveč okolje v katerem je študent in dediščina, ki jo nosi s seboj. Menim, da lahko katerakoli tema ali veda tvori okolje za podajanja | Mislim, da je to povezano z mentaliteto. Slovenci so zapečrkarski narod, niso se pripravljeni premakniti.                                                                                                                                                 | Ja.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | To je zelo zanimivo in menim, da je razlog za tega »povprečnega« študenta v socioloških in političnih razmerah v apatičnosti študentov.                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                           | povratne informacije in je to bolj stvar pedagoga – vsak lahko to spodbuja in doseže pojavljanje povratne informacije.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>12. Ali se strinjate z mnenjem študentov, da podajanje povratne informacije ene osebe v skupini spodbuja odzivnost ostalih študentov med predavanjem?</b> | Da, vpliva. Taka oseba povleče s seboj celo skupino.                                                                                                                                   | 1. Pomembno je, da nekdo prebije led. Vendar imam različne izkušnje – včasih se zgodi, da se komunikacija omeji na študenta in predavatelja, namesto, da se vključijo še ostali. Učinki niso vedno enoznačni.<br>2. Ko je študentov na predavanjih manj, je oglašanja na predavanjih več. | Da, ampak ne spodbudi vseh. Študente bi lahko razdelili v skupine: tiste, ki so popolnoma posvečeni predavanju in tudi sodelujejo, tiste, ki poslušajo in poskušajo razumeti, tiste, ki samo poslušajo in tiste, ki jih sploh ne zanima. Če se začne odzivati nekdo iz te prve skupine, lahko povzroči zanimanje in odzivnost tudi v drugi in tretji skupini, vendar zadnjo skupino, ki je nezainteresirana, je zelo težko pripraviti do vključitve.    | Mislím, da vpliva, saj so študentje večinoma introvertirani. Ko se pojavi študent, ki je malo bolj odprt, potem pa »čredni nagon« potegne še ostale, sploh kadar gre za dobre stvari, ko je v igri nekaj slabega ostane ta oseba sama. | Da, zagotovo. Vsaka skupina išče nekoga, ki bo spregovoril prvi, neko vodjo.   | Mislím, da to drži. Če vsaj v enem delu skupine spodbudiš aktivnost, to vpliva tudi na ostale.                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>13. Kako menite, da bi še lahko izboljšali podajanje povratne informacije v slovenskem visokem šolstvu s strani predavatelja študentu in obratno?</b>     | 1. Bolj spodbujati študente k sprotne delu in obiskovanju rednih oblik dela. S tem tudi več sprotne dela, ki se ocenjuje oz. vključuje v končno oceno.<br>2. Manjše skupine študentov. | Predvsem delo v manjših skupinah, kjer bi se lahko delalo intenzivneje. Na ta način je lažje vzpostaviti »varen« prostor.                                                                                                                                                                 | 1. Vzpostaviti okolje, v katerem vsi obdelujemo isto tematiko, pri čemer je osnovni pogoj, da študenta zanima to kar študira. Prilagoditi način organiziranja predavanj – da bi se tudi študentje v naprej pripravljali na predavanja.<br>2. Že pred študijem (torej v srednjih šolah) zahtevati kognitivno razmišljanje, ne pa samo sprejemanje in dojevanje.<br>3. Spodbuda predavateljem z neko nagradno v smislu kot v tujini »best teacher award«. | Omogočanje podajanja povratne informacije anonimno, denimo preko spleta ali nekega predalčka. Na vsakih deset povratnih informacij, mislim, da bi bile dve ali tri tudi uporabne.                                                      | Manjše skupine, saj omogočajo bolj osebne odnos. Torej tudi več predavateljev. | 1. Sprotno preverjanje s kratkimi vprašanji.<br>2. Pomoč tehnologije (daljinci, aplikacije ipd.), vendar pogosto je lahko tudi anonimnost problem, saj ne veš kdo nečesa ne razume in kako bi prav njemu to predstavil čim bolj razumljivo.<br>3. Ankete ob koncu predavanj, kjer dobi predavatelj vpogled v njegovo delo, predmet. |

|                                                                  |                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>14. Kaj menite o celotni tematiki in izsledkih raziskave?</b> | Mislim, da je to zelo pomembna tema. Dobro bi bilo, če bi na podlagi rezultatov v prihodnje kdo kaj tudi spremenil. | 1. To je zelo pomembna, relevantna tema. Ne vem, ali je komu čisto vseeno, kaj menijo študentje.<br>2. Pomemben je tudi način izražanja povratne informacije, saj je lahko tudi kontraproduktivno, kot npr. študentske ankete, ki se uporabijo za izražanje frustracij ali če se uporabljajo za nadzor, ne pa za izboljšanje dela.<br>3. Izsledki me ne presenečajo, dobro bi bilo nadaljevati s kvalitativno analizo. | S tem se veliko ukvarjamo, saj se ukvarjamo tudi s študijem na daljavo. To je področje na katerem bi bilo potrebno delati še več, torej na področju izboljšanja procesa izobraževanja, področje interesa študentov, razumevanje študentov ipd. | Menim, da je dobro da sta se tega lotili. Mislim, da bo zapis tega predvsem uporaben za novo t.i. generacijo predavateljev in za dvig kvalitete predavanj. | Menim, da izsledki niso presenetljivi. Rezultat je skupni produkt naše družbe in izobraževalnega sistema (brezplačen študij, organiziranost študentov, struktura sistema, stanje v družbi ipd.) Takšne raziskave so koristne tako za predavatelje kot za študente. | Tema in raziskava je dobra in prav ta tema je trenutno pereč problem na univerzi. Upam, da bo naloga prispevala k rešitvam na tem področju. |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Vir: lastni

## 8 Ugotovitve

Ugotovitve magistrskega dela sva pridobili s pomočjo ankete za študente, ki nama je omogočila vpogled v pomen povratne informacije med študenti v visokem šolstvu v Sloveniji, te pa sva dopolnili z ugotovitvami in podatki pridobljenimi iz ankete namenjene predavateljem univerz v Sloveniji.

Ugotavlja, da večina študentov glede na predstavljeno teorijo sorazmerno ustrezno razume pojem povratne informacije in prav tako večina sodelujočih povratno informacijo izraža v skladu z načini podajanja predstavljenimi v teoriji. Oboje potrjuje najine lanskoletne ugotovitve o dojemanju in podajanju povratne informacije med študenti. Presenetila je ugotovitev, da pri študentih družboslovne smeri obstaja skladnost med pojmovanjem pomena povratne informacije in načinom izražanjem le-te, pri študentih naravoslovne smeri pa statistična analiza te skladnosti ne pokaže.

Rezultati so pokazali, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo nasprotno temu sorazmerno malokrat podajo. Intervjuvani predavatelji so pri tem neskladju izpostavili sledeče razloge (ki bi lahko imeli vpliv na pogostost študentovega podajanja povratne informacije): 1) strah oz. nelagodje pred izpostavljanjem tako pred predavateljem kot pred ostalimi študenti, 2) menijo, da njihova povratna informacija nima vpliva, 3) ostanek iz preteklosti oz. posledica usmeritve iz osnovnih in srednjih šol, kjer velja način dela sedi-poslušaj-pojdi domov in 4) študentje menijo, da v resnici povratna informacija ni pomembna, pa se jim zdi, da morajo izraziti da jim je le-ta vendarle pomembna. Podobne razloge zakaj študentje raje ne izražajo svojih mnenj ali dvomov sva našli tudi v literaturi in sva jih omenili v podpoglavjih Hipoteza I, II in IV. Denimo Anseel in Lievens (2007) menita, da zato, ker so »stroški« povezani z iskanjem povratne informacije večji, kot želja po povratni informaciji, drugi (Holley in Steiner 2005; Toraiwa 2009; Barrett 2010; William 2012) to povezujejo z ustvarjanjem t.i. »varnega prostor«, prostora, kjer se študentje čutijo dovolj varne, da izrazijo mnenja, vprašanje, komentirajo ipd., Qullinganova (2007), pa omenja povezavo z nepoznavanjem snovi in strahom pred podajanjem povratne informacije. Prav tako bi s tem lahko povezali tudi mnenje Cameronove (2008), ki sva ga predstavili v teoriji, da za nekatere učence/študente povratna informacija predstavlja nekakšno pridigo o napakah v svojem delu, sprejem tega je lahko

boleč, predvsem pa nekaj o čemer se sami ne pogajajo. Anketa je pokazala, da večina študentov poda povratno informacijo enkrat oziroma nikoli med enournim predavanjem, pri tem razlike glede na vrsto fakultete, družboslovna oziroma naravoslovna fakulteta, niso bile zaznane. Na drugi strani pa predavatelji menijo, da študentje podajajo povratno informacijo med enournim predavanjem pogosteje. Ne glede na to, da tako večina študentov kot predavateljev meni, da študentje med enournim predavanjem povprečno podajajo povratno informacijo enkrat, pa se statistično značilna razlika pokaže v tem, da študentje kot drugi najpogostejši odgovor navajajo, da takšne informacije sploh ne podajo, medtem ko se predavateljem zdi, da jo podajajo celo pogosteje, če ne vsaj enkrat, veliko študentov tudi dvakrat. Ko sva o tem povprašali intervjuvance so se zelo težko opredelili o tem kako pogosto povratno informacijo podaja njihov povprečni študent, saj menijo, da so si študentje med seboj zelo različni. Nekateri so svoje študente razdelili tudi v skupine, kjer bi lahko študente razdelili v skupine študentov, ki sodelujejo/se oglašajo 1) pogosto, 2) redko in 3) nikoli. Vseeno ocenjujejo, da vključevanja študentov na splošno ni veliko, saj je v skupini teh študentov, ki sodelujejo/se oglašajo le peščica študentov. Lahko bi dejali, da so v to skupino uvrstili študente, ki jih lahko označujejo naslednje lastnosti: zainteresiranost, samozavest, poznavanje in razumevanje snovi. Slednje bi lahko povezali tudi z rezultati študije o pristopu študentov k učenju Roweve (2011), ki sva jo predstavili v teoriji. Študente je razdelila v dve skupini, kjer študentje, ki uberejo poglobljen pristop k učenju bolj spoštujejo priložnost sodelovanja s predavatelji, imajo raje povratno informacijo, ki jim omogoča poglobljeno razmišljanje o obravnavani temi in povratna informacije je zanje t.i. orodje za učenje. Nasprotno pa je druga skupina študentov, ki ubere površinski pristop k učenju, si bolj želijo natančne odgovore in si ne želijo sodelovati v razredu. Povratna informacije je zanje bolj pripomoček k učenju. V kolikor to poveževa z rezultati najine ankete, kjer sodelujoči študentje v veliki meri ne želijo sodelovati v razredu, niti podajati povratne informacije (le 8 % študentov povratno informacijo poda trikrat ali več po lastni oceni), potem bi lahko večino študentov povezali z površinskim pristopom k učenju kot ga je opredelila Roweva. Kljub temu sva ugotovili, da obstaja povezava med samooceno študentovega razmišljanja o pomembnosti povratne informacije s strani študenta in njegovo pogostostjo podajanja povratne informacije, saj se je odnos med tema spremenljivkama izkazal za statistično značilnega (v kolikor odgovore o številu podanih povratnih informacij med seboj združimo v skupine).



Niz ugotovitev nadaljujeva z mnenjem o tem, kdaj je povratna informacija, ki jo predavatelji podajajo študentom, najbolj pomembna oz. najbolj vpliva na učni uspeh. Izkazalo se je, da obe skupini vprašanih menita, da je najpomembnejša povratna informacija tista, ki jo študent prejme med predavanjem. Zanimivo neskladje se je pojavilo pri situaciji po zaključenem predavanju oz. po končanem predavanju, za katero predavatelji ocenjujejo, da bi lahko kar pomembno vplivala na učni uspeh študentov, nasprotno pa študentje ocenjujejo povratno informacijo v tem trenutku kot najmanj vplivno na učni uspeh. Splošno gledano lahko povzameva, da ima povratna informacija po mnenju študentov, ne glede na situacijo, velikokrat vpliv na učni uspeh študenta. Podatek se nama zdi zanimiv, morda celo kontradiktoren, v primerjavi s podatkom pridobljenim v anketi, kjer se je izkazalo, da ima več kot polovica študentov nizko željo po pridobivanju povratne informacije, hkrati pa s strani predavateljev pričakujejo, da jih bodo spodbujali k podajanju povratne informacije in sočasno menijo, da jih predavatelji k temu ne spodbujajo dovolj. Ta ugotovitev denimo v veliki meri nasprotuje temu, kar menijo predavatelji, da spodbujajo povratno informacijo večkrat oz. vedno. Pri tem je potrebno opozoriti na subjektivnost (na to so opozarjali tudi intervjuvanci). Po eni strani gre za subjektivno oceno samega sebe oz. drugega. Vsi predavatelji so se namreč opredelili, da svoje študente spodbujajo k podajanju povratne informacije oz. sodelovanju na predavanjih, vendar je potrebno poudariti tu na besedo mislim – »*Mislim, da ja.*« – kar je tudi pokazatelj subjektivne ocene. Po drugi strani so predavatelji izpostavili tudi problem, da bi lahko študentje klasične pozive (»Ali me razumete?, Ima kdo kakšno vprašanje?« ipd.) k neki povratni informaciji lahko razumeli »le kot formo in ne kot iskren poziv«. Ne glede na to, se je izkazalo, da bolj kot predavatelj spodbuja povratno informacijo s strani študenta, bolj pomembna se mu ta tudi zdi, nasprotno pa ne glede na pogostost spodbude predavateljev k podajanju povratne informacije, študentje povratne informacije ne podajajo pogosteje. Morda je ob tem pomembno opozoriti na enega izmed dejavnikov, ki bi lahko vplival na vključenost študentov in izboljšanje poteka izobraževanja v visokem šolstvu, t.j. manjše skupine. Trije intervjuvanci so opozorila na to, da je komunikacija boljša v manjših skupinah, da je tako moč intenzivneje delati, podobno pa je v svoji raziskavi, ki je predstavljena v teoriji ugotovila Rowe (2011), da si tudi študentje želijo biti del manjših skupin, saj menijo, da bi tako lahko bolj osebno komunicirali in pridobivali povratne informacije od učiteljev, predavateljev.

Presenetila naju je kombinacija podatkov, da velika večina vprašanih razume pomen neverbalne povratne informacije, a menijo, da jo le redko oziroma večkrat podajo med enournim predavanjem. Preseneča predvsem, da je 15 % študentov odgovorilo, da neverbalne

povratne informacije ne podaja, zaradi česar sklepava, da se pomena in tega, da neverbalno povratno informacijo, kljub vsemu neprestano podajamo, vseeno ne zavedajo.

Na podlagi rezultatov prav tako ugotavlja, da vprašani menijo, da pogosto podajanje povratne informacije ne le ne moti procesa predavanja, temveč večkrat tudi spodbudno vpliva na pogostost podajanja povratne informacije s strani drugih študentov. Temu so pritrdili tudi intervjuvanci in menijo, da je pomembno »da nekdo prebije led«, nekateri so tako mnenja, da to spodbudi celotno skupino, drugi pa so ponovno opozorili na to, da je pri nekaterih študentih v predavalnici zelo težko spodbuditi zanimanje. Pri tej temi sva bili opozorjeni, da učinek ni vedno enoznačen, saj je ena izmed predavateljic iz lastnih izkušenj omenila, da se lahko s tem razvije le »komunikacija med določenim študentom in predavateljem, drugi študentje pa menijo, da v tem odnosu niso zaželeni«. K tej tematiki sva priključili tudi vpliv anonimnosti. Večina vprašanih študentov in predavateljev je bilo mnenja, da anonimnost vpliva na pogostost podajanja povratne informacije. Zabeležili sva tudi statistično značilnost med pogostostjo podajanja povratne informacije in podajanjem le-te v primeru anonimnosti. Ugotovili sva, da tisti študentje, ki so na vprašanje anonimnosti odgovorili, da povratne informacije ne bi pogosteje podajali tudi če bi bila njihova povratna informacija anonimna, so hkrati tisti študentje, ki že sedaj med predavanjem podajo največ povratnih informacij in obratno. Podobno so o tem menili tudi intervjuvanci, saj menijo, da je anonimnost zelo pomembna. Ena izmed predavateljic meni tudi, da »brez anonimnosti povratna informacija ne more biti iskrena«, kar bi lahko povezali z zapisanim v teoriji, saj Lu in Bol (2007) pravita, da anonimnost omogoča bolj kritično povratno informacijo, saj se podajalec povratne informacije otrese družbenega pritiska. Intervjuvanci dodajajo še, da najbrž anonimnost vse skupaj olajša, sploh ko gre za neprijetno povratno informacijo, vendar pa da anonimnost nima nujno vpliva na vse, kar sovпада z rezultatom iz ankete za študente.

Pri odgovorih predavateljev sprva ugotavlja, da predavatelji na sploh ocenjujejo kakršno koli povratno informacijo kot večinoma pomembno. Predavatelji menijo, da je povratna informacija, ki jo podajajo študentom večkrat ali vedno pomembna, saj le 5 % predavateljev meni, da takšna povratna informacija ni oz. je redko pomembna. Podobno kažejo rezultati tudi za povratno informacijo v obratni smeri, torej ko jo študentje podajajo predavateljem, kjer se je izkazalo, da le 2 % predavateljev menita, da takšna povratna informacija ni pomembna oz. je redko pomembna. Takšna povratna informacija se zdi, v primerjavi s študenti, predavateljem statistično značilno bolj pomembna. To se je pokazalo tudi pri najinih

intervjuvancih, saj vsi menijo, da je povratna informacija s strani študentov zelo pomembna, saj jim omogoča izboljšanje svojega dela, lahko jim predstavlja izziv za nadaljnje delo, nasprotno pa lahko pride brez takšne povratne informacije »do napak, ki lahko povzročijo veliko škode«. Morda je pomembno izpostaviti, da edini predavatelj, ki se mu obe obliki povratne informacije nikoli ne zdita pomembni prihaja z naravoslovne fakultete. Takšno stališče so s presenečenjem sprejeli tudi intervjuvanci, ki menijo, da to »ni pravilno stališče za visokošolskega predavatelja«, da ima vsak študent »pravico, da izve kako dela in kako bi lahko svoje delo še izboljšal«.

Primerjava odgovorov študentov in predavateljev, glede načina podajanja verbalne in neverbalne povratne informacije, je pokazala, da pri primerjavi vseh odgovorov ni statistično značilne razlike, kar bi pomenilo, da načini kako študentje podajajo bodisi neverbalno bodisi verbalno povratno informacijo, je tudi najpogostejši način, ki ga predavatelji med svojimi predavanji zaznajo. Odločili sva se za natančnejšo analizo in vključitev spremenljivk spol in fakulteta.

Pri preverjanju ujemanja podajanja in dožemanja neverbalne povratne informacije, se je izkazalo, da nobena spremenljivka nima vpliva, tako da lahko zaključiva, da je način, kako študentje podajajo neverbalno povratno informacijo, tudi način kako predavatelji dojemajo neverbalne signale, ki jih študentje oddajajo.

Podobno sva storili pri vprašanju, ki se je navezovalo na verbalno povratno informacijo, kjer pa je vključitev dodatnih neodvisnih spremenljivk pokazala drugačne rezultate. Z vključitvijo spremenljivke spol, se je pokazalo, da študentke podajajo verbalno povratno informacijo pogosteje na drugačen način kot jo predavateljice najpogosteje zaznajo. Prav tako je vključitev spremenljivke fakulteta v analizo pokazalo statistično značilne razlike v odgovorih. Rezultati kažejo, da študentje na naravoslovnih fakultetah podajajo verbalno povratno informacijo na različne načine kot jo najpogosteje dojemajo predavatelji na naravoslovnih fakultetah.

Na podlagi podanih ugotovitev najino prvo hipotezo *Visoka želja študenta po prejemanju povratne informacije sovpada s pogostejšim podajanjem povratne informacije predavatelju* zavračava. Rezultati namreč kažejo, da večina študentov zajetih v analizo, nima visoke želje po prejemanju povratne informacije, kar 57 % študentov je izrazilo nizko željo po prejemanju

povratne informacije, nasprotno pa le 1 % visoko. V statistični analizi v povezavi s pogostostjo podajanja povratne informacije, se je tako tudi izkazalo, da povezava med omenjenima spremenljivkama ne obstaja in da tisti študentje, ki imajo višjo željo po prejemanju povratne informacije ne podajajo povratne informacije pogosteje kot drugi. To lahko povežemo tudi s teorijo Anseela in Lievensa (2007), ki sta v svoji raziskavi prišla do ugotovitev, da tisti posamezniki, ki čutijo manjšo negotovost pogosto iščejo povratno informacijo kot potrditev in ne več kot željo po zmanjšanju negotovosti, hkrati pa sta ugotovila, da zaposleni ne prenehajo tehtati med željo po povratni informaciji in 'stroški' povezanimi z iskanjem povratne informacije. V primeru najinih anketiranih študentov in njihove samoocene lahko tako zaključiva, da so t.i. 'stroški' povratne informacije za študente previsoki.

Drugo hipotezo *Podajanje povratne informacije enega študenta/-ke med predavanjem spodbudi odzivnost drugih študentov v skupini* potrjujeva. Študente sva spraševali o njihovem mnenju, v kolikšni meri podajanje povratne informacije nekoga, spodbuja druge k podajanju povratne informacije. Izkazalo se je, da večina meni, da jo to večkrat spodbuja (55 %) oz. tudi kar nekaj vprašanih meni, da jo to spodbuja vedno (11 %). Hkrati je to skladno z najinimi (Čelešnik in Kraševac 2012) ugotovitvami iz diplomskega dela, kjer sva podrobno spremljali študente med predavanjema. Izkazalo se je, da študentje v kontrolni skupini med predavanji niso podajali povratne informacije pogosto, tako je večino predavanja govoril predavatelj. Pri eksperimentalni skupini pa je med predavanjem eden izmed študentov podal več povratnih informacij, kar je glede na najino opazovanje in tudi glede na mnenje predavatelja, spodbujajoče vplivalo na odzivnost ostalih študentov, saj se je v podajanje povratne informacije vključilo več študentov, razvila se je razprava. Prav to so med intervjuji potrdili tudi predavatelji. Nasprotno pa glede omenjene tematike ni zaslediti zapisov, lahko pa drugo hipotezo poveževa z delom Alkandarijeve (2012), ki pravi, da ima »sodelovanje študentov v predavalnici pozitiven vpliv tako na študenta kot na predavatelja«. Hkrati pa sta Karp in Yoels (v Czekanski in Wolf 2013) zapisala, da so predavatelji poročali o tem, da je v velikih razredih pogosto najvplivnejši dejavnik, zakaj študentje ne spregovorijo, prav možnost, da bodo v očeh ostalih študentov izpadli neumni. Sami tako na podlagi teoretičnega in empiričnega dela raziskave zaključujeva, da ko spregovori eden študent in ko ni negativnih posledic, prav to spodbudno vpliva na odzivnost preostalih študentov v skupini.

Tretjo hipotezo *Predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet* potrjujeva. Rezultati kažejo, da je sicer večina predavateljev odgovorila, da študente večkrat spodbujajo k podajanju povratne informacije, se pa pojavi razlika med predavatelji družboslovne in naravoslovne fakultete. Ugotovili sva, da predavatelji družboslovne fakultete vseeno pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije. Ko sva oblikovali hipotezo, sva izpostavili najino mišljenje o tem, da je družboslovje bolj mehka veda in veda, kjer je komunikacija, zaradi narave poklicev, ki jih družboslovci opravljajo, pomembnejša. Podobno so poudarili tudi predavatelji, ki so izrazili, da je »način študija na naravoslovnih fakultetah bolj enosmeren«, da je »v družboslovju vse lahko predmet diskusije, če si za to kvalificiran«, da »so v naravoslovju stvari nekoliko bolj rigidne«, vendar pa, kot sta poudarila dva izmed predavateljev, »bi moral biti tudi naravoslovni predavatelj pripravljen sprejeti in podati povratno informacijo« in »da lahko katerakoli veda ali tema tvori okolje za podajanje povratne informacije in je doseganje tega bolj kot ne stvar pedagoga«. Naj omeniva, da predavatelji v veliki večini menijo, da spodbujajo povratno informacijo večkrat oz. vedno, nasprotno pa študentje v veliki večini menijo, da jo predavatelji spodbujajo le redko oz. večkrat, večina študentov pa spodbudo k podajanju povratne informacije pričakuje večkrat ali vedno. Opozarjava da gre pri primerjavi odgovorov študentov in predavateljev za subjektivno oceno.

Četrto hipotezo *Študentje družboslovnih fakultet pogosteje podajajo povratno informacijo kot študentje naravoslovnih fakultet* zavračava. Rezultati namreč kažejo, da ni statistično značilne razlike glede pogostosti podajanja povratne informacije glede na vrsto fakultete, družboslovna oziroma naravoslovna fakulteta. Tudi tukaj so intervjuvanci poudarili pomen okolja, v katerem je študent vključen, prav tako pa so izpostavili pomen socialnih in političnih razmer, v katerih živimo in s tem povezano apatičnost študentov. Naj poveva, da obstaja povezanost med mišljenjem o pomembnosti povratne informacije študentov in pogostostjo podajanja povratne informacije. Posameznik, ki meni, da je povratna informacija s strani študenta k predavatelju pomembna, bo med enournim predavanjem, po lastni oceni, podal povratno informacijo pogosteje kot tisti, ki pomembnosti povratne informacije ne pripisuje tako velike vloge. Statistična značilnost se ne pojavi, v kolikor skupine odgovorov med seboj ne združujemo).

## 8.1 Predlogi za izboljšavo

Po pregledu, analizi in interpretaciji podatkov pridobljenih preko ankete za študente, ankete za predavatelje ter izvedenih intervjujev v povezavi s teorijo, podajava v razmislek predloge za izboljšavo oz. poglobitev same raziskave in predloge glede podajanja povratne informacije.

Meniva, da bi bilo dobro raziskavo nadgraditi s fokusnimi skupinami študentov po analizi podatkov, saj bi s tem pridobili poglobljene informacije o razmišljanju in mnenju študentov glede teme raziskovanja. To je način, s katerim bi lahko pridobili razlage zakaj so rezultati odgovorov študentov takšni, kakšen je njihov vpogled in dobili bi odgovore na vprašanja, ki se porajajo šele ob analizi podatkov. Nekatera najina vprašanja in vprašanja predavateljev intervjuvancev po predstavitvi rezultatov, kljub tej raziskavi ostajajo odprta. Med drugim bi ta bila *»Zakaj študentje podajajo povratno informacijo povprečno le 1x na uro, zakaj ne večkrat?«*; *»Ali se izogibajo podajanju povratne informacije zaradi strahu pred izpostavljanjem, pomanjkanja samozavesti, zaradi neznanja?«*; *»Kakšnemu predavatelju sami najlažje podajo povratno informacijo?«* itd.

Drugi predlog, ki bi izboljšal takšno raziskavo, je v jasni definiciji povratne informacije. Midve sva v tokratni različici ankete, ki sva jo ponudili študentom, pustili študentom prosto pot pri definiranju povratne informacije, saj sva njihove odgovore želeli primerjati s tem, kar o povratni informaciji pravi teorija. Vsekakor bi bilo dobro pustiti odprto vprašanje, kaj študentje sami razumejo kot povratno informacijo, prav tako pa za vsa naslednja vprašanja podati jasno definicijo, kaj mi, kot raziskovalci, razumemo kot povratno informacijo v izobraževanju. S tem bi morda dosegli še boljšo primerljivost podatkov med odgovori študentov in predavateljev.

Tretji predlog, ki bi raziskavo nadgradil je, da bi lahko vprašanja v anketi študentov nadgradili z vprašanji o njihovih občutkih ob podajanju povratne informacije med predavanjem, o znanju, ki ga morajo zato imeti, o odnosu s predavatelji in kolegi ipd.

Četrti predlog za izboljšavo raziskave se nanaša na anketo za predavatelje, kjer bi bilo morda smotno iskati povezavo glede na pridobljene nazive predavateljev, t.j. asistent, docent itd.

Kot zadnji predlog za izboljšavo raziskave pa meniva, da bi bilo smiselno iskati povezave med razumevanjem povratne informacije znotraj skupine študentov, ki obiskujejo predavanja določenega predavatelja in tem predavateljem, ki ta predavanja vodi.

Sama raziskava nama je omogočila, da sva oblikovali predloge za izboljšave na področju podajanja povratne informacije v visokem šolstvu. Pri tem so imeli veliko vlogo tudi intervjuvani predavatelji.

Prvi predlog, ki meniva, da bi veliko pripomogel k ustreznemu razumevanju ter podajanju povratne informacije, je kratko usposabljanje za predavatelje na področju podajanja in prejetja povratne informacije oz. poučevanja. S tem bi lahko preprečili morebitne komunikacijske šume, ki nastajajo med predavatelji in študenti, nerazumevanje pomena povratne informacije in s tem povezane nastale konflikte. S tem bi spodbudili ustrezno podajanje ter prejemanje povratne informacije na predavanjih, na delovnem mestu, kot tudi v vsakdanjem življenju; predavatelji pa bi na podlagi izkušenj drugih, vedeli kako študente pripraviti do sodelovanja, podaje mnenj ipd. Takšne dobre prakse bi bilo koristno prenesti tudi na študente.

Drugi predlog se nanaša na spremembe v šolskem sistemu pred vstopom v visokošolski študij. Otroke kot učence in predvsem kot dijake bi bilo potrebno bolj spodbujati k vključevanju v razprave in podajanju kvalitetnih mnenj na poučevano snov. Hkrati gre za spodbujanje k podajanju in prejemanju povratne informacije, čemur bi morali posvetiti več pozornosti, saj bi bil s tem prehod na fakulteto veliko lažji, ugodnejši. Čas na fakulteti bi lahko tako še bolj izkoristili za produktivne diskusije, izražanje mnenje in raziskovanje predavane snovi.

Tretji predlog bi študentom omogočil ustrezno izbiro študija. Kot predlog navajava mesečne obiske podjetij in fakultet že v srednji šoli. S tem bi študentje pridobili koristno znanje in informacije ter dobili vpogled v prakso dela izbranega študija. Ustrezna izbira študija bi tako zvišala študentovo zadovoljstvo in zainteresiranost za sam študij ter morebiti spodbudila podajanje povratne informacije.

Kot četrti predlog navajava omogočanje podajanja anonimnih povratnih informacij že med samim semestrom, ne le po koncu izvedenega sklopa predavanj. S tem bi omogočili

predavateljem vpogled v mnenja študentov o njihovem trenutnem delu in predmetu, snovi in sprotno reguliranje svojega predavanja.

Peti predlog se nanaša na spodbudo študentov z moderno tehnologijo. Več predavanj bi se lahko izvajalo z uporabo aplikacije o zadovoljstvu predavanja (Čelešnik in Kraševac 2012), ki bi predavatelju omogočilo sprotno reguliranje podajanja snovi, hkrati bi pa z višanjem zadovoljstva dosegli tudi večjo zainteresiranost. Posledica bi bila pogostejše podajanje verbalne povratne informacije. Spodbuda z moderno tehnologijo je možna v različnih oblikah, ki se glede na vrsto predavanja in študija lahko izbere oz. prilagodi. Eden izmed načinov so tudi daljinci z opcijami odgovorov A, B, C, kjer bi študentje anonimno odgovorili na elektronsko zastavljeno vprašanje, kot so v eksperimentu izvedli na eni izmed fakultet na Univerzi v Ljubljani. Vsekakor je potrebno o metodah uporabe modernih tehnologij pazljivo premisliti, saj kot vsaka inovacija tudi ta prinaša svoje pasti (izgubljanje rdeče niti predavanja, pretirano posvečanje aplikaciji namesto predavanju ipd. (Čelešnik in Kraševac 2012).

Naj omeniva še, da je učinkovito in konstruktivno podajanje povratne informacije možno le z ustreznim predznanjem. Kot šesti predlog tako dajeva v razmislek študentovo predpripravo na predavanja kot je vnaprejšnje seznanjen s snovjo (branje snovi) in posledično lažjo diskusijo ter podajanje povratnih informacij o določeni snovi, delu. To je vsekakor vredno razmisleka, saj je sprememba študija z bolonjsko reformo v veliki meri skrčila število ur predavanj in povečala število ur samostojnega dela in s tem zmanjšala število ur direktnega kontakta med predavateljem in študentom.

Sedmi predlog se nanaša na predavatelje in vprašanje kako jih dodatno motivirati, da bi dosegli čim večjo vključenost svojih študentov. Morda bi tu igrala pomembno vlogo kakšna nagrada v smislu »*best teacher award*«, kar pa po navedbi intervjuvanca že izvajajo tudi v tujini.

Kot zadnji predlog izpostavlja pomen predavanj v manjših skupinah, kjer je komunikacija bolj pristna in osebni stik bolj prisoten. Meniva, da bi to omogočilo lažje diskusije, hkrati pa bi bilo podajanje in prejemanje povratne informacije bolj izvedljivo. Tudi intervjuvanci so poudarili prav to, da je komunikacija močnejša v manjših skupinah in da je tam povratnih informacij tudi več.



Zavedava se problematičnosti izvedbe določenih predlogov in vključitev le-teh, vseeno pa meniva, da so ponujeni predlogi lahko vsaj zametek diskusije, nadaljnjih raziskav, iskanja novih rešitev in ustvarjanja boljšega oz. prijetnejšega akademskega okolja tako za študente kot predavatelje.

## **Zaključek**

Z magistrskim delom sva želeli pridobljene rezultate in odprta vprašanja diplomskega dela (Čelešnik in Kraševac 2012) še poglobiti in podrobneje preučiti. V raziskavi, izvedeni za potrebe magistrskega dela, sva raziskali kakšen pomen predstavlja pojem povratne informacije tako za študente kot za predavateljev, v kolikšni meri si želijo povratno informacijo prejeti, kako pogosto podajajo/spodbujajo povratno informacijo, ali sodelovanje enega študenta spodbudi tudi preostale in v kolikšni meri anonimnost vpliva na študentovo podajanje povratne informacije. Zanimalo naju je ali obstaja skladnost med podanimi odgovori v dveh skupinah, prav tako sva svojo pozornost namenili razlikovanju med vrsto fakultete, družboslovna oziroma naravoslovna fakulteta, in spoloma.

S tem namenom sva preko teoretičnega in empiričnega dela pridobili informacije, ki sva jih povzeli v sklopu ugotovitev, zapisali pa sva tudi nekatere predloge za izboljšavo.

Raziskava je pokazala, da večina študentov glede na predstavljeno teorijo sorazmerno ustrezno razume pojem povratna informacija, prav tako pa večina sodelujočih povratno informacijo izraža, v skladu s teorijo, ustreznimi načini podajanja povratne informacije. Preseneča ugotovitev, da pri študentih družboslovne smeri obstaja skladnost med pojmovanjem pomena povratne informacije in načinom izražanjem le-te, pri študentih naravoslovne smeri pa statistična analiza te skladnosti ne pokaže. Rezultati so nadaljnje pokazali, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo nasprotno temu sorazmerno malokrat podajo. Na drugi strani pa predavatelji menijo, da študentje podajajo povratno informacijo med enournim predavanjem pogosteje kot so to izrazili študentje. Zanimiv je tudi podatek, da ima več kot polovica študentov nizko željo po pridobivanju povratne informacije, hkrati pa s strani predavateljev pričakujejo, da jih bodo spodbujali k podajanju povratne informacije in sočasno menijo, da jih predavatelji k temu ne spodbujajo dovolj. Ta ugotovitev v veliki meri nasprotuje temu kar menijo predavatelji, saj so predavatelji izrazili, da študente k podajanju povratne informacije večkrat spodbujajo. Ne glede na to, se je izkazalo, da bolj kot predavatelj spodbuja povratno informacijo s strani študenta, bolj pomembna se mu ta tudi zdi; nasprotno pa ne glede na pogostost spodbude predavateljev k podajanju povratne informacije, študentje povratne informacije ne podajajo pogosteje.

Kljub temu, da večina vprašanih razume pomen neverbalne povratne informacije, pa vseeno preseneča odgovor 15 % študentov, da neverbalne povratne informacije ne podajajo, zaradi česar sklepava, da se pomena in tega, da neverbalno povratno informacijo podajamo neprestano, vseeno ne zavedajo. Ne nazadnje izpostavlja, da vprašani menijo, da podajanje povratne informacije enega v skupini, spodbudno vpliva na pogostost podajanja povratne informacije s strani drugih študentov; prav tako pa so mnjenja, da anonimnost vpliva na pogostost podajanja povratne informacije.

Kot glavne ugotovitve lahko povzameva, da predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet. Na drugi strani pa rezultati kažejo, da študentje družboslovnih fakultet povratne informacije ne podajo pogosteje kot študentje naravoslovnih fakultet. Razloge za to je moč iskati tako v sami kulturi kot v sistemu izobraževanja. Meniva pa, da je to področje, ki bi ga bilo potrebno še nadaljnje raziskovati.

Izkazalo se je, da visoka želja študenta po prejemanju povratne informacije ne sovпада s pogostejšim podajanjem povratne informacije predavatelju in da tisti študentje, ki imajo višjo željo po prejemanju povratne informacije, ne podajajo povratne informacije pogosteje kot preostali.

Rezultati, ki sva jih pridobili v izvedeni raziskavi, nas usmerjajo k vpeljavi sprememb v izobraževalni sistem, hkrati pa nas vodijo k nadaljnjim poglobljenim raziskavam o temi povratne informacije in izboljšavi le-te v sklopu sistema izobraževanj.

Eden izmed glavnih zaključkov je najino mnenje, da funkcije in nameni uporabe povratne informacije v visokem šolstvu niso najboljše izkoriščeni, da na tem področju morda vlada nekakšna zmeda in da bi bilo potrebno omenjeno temo še dodatno raziskati in določene pomanjkljivosti izboljšati. Meniva, da bi to lahko postal tudi zametek nadaljnjih usmeritev k iskanju rešitev za še bolj kvaliteten in uspešen študij.

## Literatura

- Adorno, Theodor W. in Max Horkheimer. 1980. *Sociološke studije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Alkandari, Nabila. 2012. Student's communication and positive outcomes in college classrooms. *Education* 133 (1): 19–30.
- Anseel, Frederik in Filiš Lievens. 2007. The relationship between uncertainty and desire for Feedback: A Test of competing Hypotheses. *Journal of Applied Social Psychology* 37 (5): 1007–1040.
- Aristotel. 1988. *Politika*. Zagreb: Globus.
- Barrett, Betty J. 2010. Is »Safty« Dangerous? A Critical Examination of Classroom as Safe Space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 1 (1): Article 9.
- Barle, Andreja in Jana Bezenšek. 2006. *Poglavja iz sociologije vzgoje in izobraževanja*. Koper: Fakulteta za management.
- Bell, Daniel. 1973. *The Coming of Post-Industrial Society*. Basic Books, New York.
- Bell, John T. 1997. Anonymous quizzes: An Effective Feedback Mechanism. *Chemical ingeeniring education* 31 (1): 56–57.
- Bergstrom, Tony, Andrew Harris in Karrie Karahalios. 2011. Encouraging Initiative in the Classroom with Anonymous Feedback. V *Human – Computer Interaction*, ur. Pedro Campos in drugi. Springer Berlin Heidelberg.
- Black, Paul in Dylan Wiliam. 1998. Assesment and classroom learning. *Assessment in Education* 5 (1): 7–74.
- Bonet, Diana. 2001. *The Business of Listening – A Practical Guide to Effective Listening (Third Edition)*. United States of America: Axzo Press.

Bovina, I.B. in L.IU. Dragul'skaia. 2008. College Students' Representations of Science and the Scientific. *Russian Education and Society* 50 (1): 44–64.

Božnar, Jana. 2004. Vpliv sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije na spremembe v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi*. Dostopno prek: [http://profesor.gess.si/marjana.pograjc/%C4%8Dlanki\\_VIVID/Arhiv2004/12Boznar.pdf](http://profesor.gess.si/marjana.pograjc/%C4%8Dlanki_VIVID/Arhiv2004/12Boznar.pdf) (4. julij 2013).

Brookhart, Susan M. 2012. Preventing Feedback Fizzle. *Educational Leadership* 70 (1): 25–29.

Butler, Andrew C., Namrata Godbole in Elizabeth J. Marsh. 2013. Explanation Feedback Is Better Than Correct Answer Feedback for Promoting Transfer of Learning. *Journal of Educational Psychology* 105 (2): 290–298.

Buzan, Barry in Tony Buzan. 2005. *Knjiga o miselnih vzorcih – Izkoristimo um in izboljšamo mišljenje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Cameron, Helen. 2008. Focusing Feedback to Better Engage First Year Students. *First Year in Higher Education Conference 2008*: 1–9.

Carless, David, Diane Salter, Min Yang in Joy Lam. 2011. Developing sustainable feedback practice. *Studies in Higher Education* 36 (4): 395–407.

Chávez, Alejandro, Martha Ornelas, Belén De Rueda in Jesús Jasso. 2012. Invarianza Factorial del Cuestionario sobre Creencias de Autoeficacia EACA en Universitarios de Ingeniería Y Ciencias Sociales. *Formación Universitaria* 5 (3): 31–42.

Czekanski, Kathleen E. in Zane Robinson Wolf. 2013. Encouraging and Evaluating Class Participation. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 10 (1) Article 7: 1–12.

Čelešnik, Maja in Tjaša Kraševac. 2012. *Pomen povratne informacije za uspešen prenos dobrih praks v izobraževalni sistem (študija primera na študentih Fakultete za družbene vede)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Černelič, Marja. 2006. Procesi pridobivanja, uporabe, prenosa in hranjenja znanja v podjetju. V *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja: na poti k učečemu se podjetju*, ur. Stane Možina in Jure Kovač, 71–93. Maribor: Založba Pivec.

De Bono, Edward. 1992. *Tečaj mišljenja*. Ljubljana: GANEŠ.

Descartes, René. 2007. *Razprava o metodi: za pravilno vodenje razuma in iskanje resnice v znanostih*. Ljubljana: Založba ZRC.

Dimbleby, Richard in Graeme Burton. 1998. *More Than Words: An Introduction to Communication*. New York: Routledge.

Drucker, Peter. 1974. *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. Harper&Row, New York.

Drummond, Graeme. 2007. Programme feedback: it only takes a minute! *International Journal of Educational Managemnet* 21 (1): 29–36.

East, Martin, John Bitchener in Helen Basturkmen. 2012. What constitutes effective feedback to postgraduate research students? The students' perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 9 (2): Article 7.

European Student's Union. 2011. *No student left out: the do's & don'ts of student participation in higher education decision-making*. Bruselj.

Evans, Carol. 2013. Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of educational research* 83 (1): 70–120.

Ferguson, Peter. 2011. Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (1): 51–62.

Fisher, Arnout R. H., Hilde Tobi in Amber Ronteltap. 2011. When Natural met Social: A Review of Collaboration between the Natural and Social Sciences. *Interdisciplinary Science Reviews* 36 (4): 341–58.

Foster, Lisa N., Katherine R. Krohn, Daniel F. McCleary, Kathleen B. Aspiranti, Meagan L. Nalls, Colin C. Quillivan, Cora M. Taylor in Robert L. Williams. 2009. Increasing Low-Responding Students' Participation in Class Discussion. *Journal of Behavioral Education* 18: 173–188.

Freud, Sigmund. 1901. *Zur Psychopathologie des Alltagslebens*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag. GmbH. Verlage: Nr. 11.

Furnham, Adrian in John Crump. 2013. The sensitive, imaginative, articulate art student and conservative, cool, numerate science student: Individual differences in art and science students. *Learning and Individual Differences* 25: 150–155.

Gehlbach, Hunter. 2007. The Social Side of School: Why Teachers Need Social Psychology. *Educational Psychology Review*. 350–360.

Grayson, C. Jackson Jr. In Carla O'Dell. 1998. *If Only We Knew What We Know: The Transfer Of Internal Knowledge and Best Practice*. New York: The Free Press.

Halpern, F. Diane in Stephan Desrochers. 2005. Social psychology in the classroom: Applying what we teach as we teach it. *Journal of Social and Clinical Psychology* 24 (1): 51–61.

Handley, Karen, Margaret Price in Jill Millar. 2011. Beyond 'doing time': investigating the concept of student engagement with feedback. *Oxford Review of Education* 37 (4): 543–560.

Harms, Patricia L. in Deborah Britt Roebuck. 2010. Teaching the art and craft of giving and receiving feedback. *Business Communication Quarterly* 73 (4): 413–431.

Hattie, John in Helen Timperley. 2007. The power of feedback. *Review of educational research* 77 (1): 81–112.

Herold, David M. in Donald B. Fedor. 2003. Individual differences in feedback propensities and training performance. *Human Resources management review* 13: 675–689.

Hislop, Donald. 2009. *Knowledge management in organizations*. New York: Oxford.

Holley, Lynn C. in Sue Steiner. 2005. Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Educaion* 41 (1): 49–64.

Hwang, Alvin in J. Ben Arbaugh. 2009. Seeking feedback in blended learning: competitive versus cooperative student attitudes and their links to learning outcome. *Computer Assisted Learning* 25: 280–293.

Jereb Janez. 1998. *Teoretične osnove izobraževanja*. Kranj: Založba Moderna organizacija.

Jones, Tammy. 2012. Community in the classroom: An Approach to Curriculum and Instruction as a Means for the Development of Student Personal Engagement in a High School Classroom. *Educational Perspectives* 44 (1-2): 58–64.

Kodelja, Ingrid. 2010. O (spo)znanju in znanostih (Platon in Aristotel). *Sodobna pedagogika* (4): 20–37.

Kotri, Andrus. 2011. *Customer experience evoking and management in services*. Doktorska disertacija. Estonija: The Faculty of Economics and Business Administration.

King, Malcom, Ian Morison, Gary Reed in Grazyna Stachow. 1999. Student feedback systems in the Business School: a departmental model. *Quality Assurance in Education* 7 (2): 90–100.

Kosevski Puljić, Brigita. 2007. Opazovanje pouka in povratna informacija. V *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, ur. Cirila Peklaj, 75–92. Ljubljana: Center za pedagoško raziskovanje Filozofske fakultete.

Koutsombogera, Maria in Harris Papageorgiou. 2010. Linguistic and Non-verbal Cues for the Induction of Silent Feedback. V *Development of Multimodal Interfaces: Active Listening and Synchrony*, ur. Anna Esposito in drugi, 327–336. Springer Berlin Heidelberg.

Kovačev, Asja Nina. 1995. Neverbalna komunikacija in glavne smernice njenega proučevanja. *Anthropos* 27 (1/2): 5–25.



Krishna, Daya. 1964. On the distinctions between the natural sciences, the social sciences and the humanities. *International Social Science Journal* 16 (4): 513–523.

Kreitner, Robert, Angelo Kinieki in Marc Buelens. 2002. *Organizational behaviour*. New York: The McGraw-Hill Companies Inc.

Kumler, Lori M. 2011. Students of Action? A Comparative Investigation of Secondary Science and Social Studies Students' Action Repertoires in a Land Use Context. *The Journal of Environmental Education* 42 (1): 14–29.

Lin, Lijia, Robert Atkinson, Robert Christopherson, Stacey Joseph in Caroline Harrison. 2013. Animated agents and learning: Does the type of verbal feedback they provide matter? *Computers & Education* in press.

Lu, Ruiling in Linda Bol. 2007. A comparison of Anonymous Versus e-Peer Review on College Student Writing Performance and the Extent of Critical Feedback. *Journal of Interactive Online Learning* 6 (2): 100–115.

Marentič Požarnik, Barica, Cirila Peklaj in Lidija Magajna. 1995. *Izzivi raznolikosti*. Nova Gorica: EDUCA.

Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Medvešek, Mojca. 2006. Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 57 (123): 124–147.

Metcalfe, Janet in Nate Kornell. 2007. Principles of cognitive science in education: The effects of generation, errors, and feedback. *Psychonomic Bulletin & Review* 14 (2): 225–229.

Možina, Stane. 2009. Učenje, izobraževanje, usposabljanje in razvoj kadrov. V *Menedžment človeških virov*, ur. Ivan Svetlik in Nada Zupan, 469–520. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Nichols, Philip T. 2012. Feedback in an age of efficiency. *Educational leadership* 70 (1): 71–74.

Nonaka, Ikujiro in Hirotaka Takeuchi. 1995. *The Knowledge – Creating Company*. Oxford.

Nonaka, Ikujiro. 1989. *Organizing Innovation as a Knowledge – creation Process: A Suggested Paradigm for Self-renewing Organization*. Berkeley: University of California.

O'Connor, Kevin J. 2012. Class participation: Promoting in-class student engagement. *Education* 133 (3): 340–344.

Park, E. Robert. 1939. Symbiosis and socialization: a frame of reference for the study of society. *American Journal of Sociology* 45 (1): 1–25.

Pelegrim, Elisabeth A.M., Anneke W. M. Kramer, Henk G. A. Mokkink in Cees P. M. van der Vleuten. 2012. The process of feedback in workplace-based assessment: organisation, delivery, continuity. *Medical Education* 42: 604–612.

Podmenik, Darka. 2008. *Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja*. Ljubljana: Inštitut za razvojne in strateške analize (IRSA).

Polanyi, Michael. 1962. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press.

Popper, Karl. 1972. *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.

Platon. 1982. *Zakoni*. Maribor: Založba Obzorja.

Price, Margaret, Karen Handley, Jill Millar in Berry O'Donovan. 2010. Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (3): 277–289.

Quilligan, Sally. 2007. Communication skills teaching: the challenge of giving effective feedback. *The clinical teacher* 4: 100–105.

Roberson, Quinetta M. in Marcus M. Stewart. 2006. Understanding the motivational effects of procedural and informational justice in feedback proces. *British Journal of Psychology* 97 (3): 281–298.

Rot, Nikola. 1968. *Psihologija osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Rowe, Anna. 2011. The personal dimension in teaching: why students value feedback. *International Journal of Education Management* 25 (4): 343–360.

Russell, Peter. 1986. *Knjiga o možganih*. Ljubljana: DZS.

Senge, Peter. 1990. *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning*. New York: Doubleday.

Statistični urad Republike Slovenije. 2012. *Vpis študentov v višješolsko in visokošolsko izobraževanje v študijskem letu 2011/12 – končni podatki*. Dostopno prek: [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=4680](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4680) (7. oktober 2013).

--- 2012. *Pedagoško osebje na visokošolskih zavodih in višjih strokovnih šolah, Slovenija, študijsko leto 2011/12*. Dostopno prek: [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=4940](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4940) (7. oktober 2013).

Strang, Veronica. 2009. Integrating the social and natural sciences in environmental research: a discussion paper. *Environment, Development and Sustainability* 11 (1): 1–18.

Svantesson, Ingemar. 1992. *Miselni vzorci in spomin: uspešnejše tehnike za boljšo uporabo možganov*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Šed'ova, Klara in Roman Švaříček. 2012. Feedback in educational communication in Czech secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 24 (3): 239–261.

Šešok Sanja. 2006. Spomin – kaj to je in kako deluje? *Zdravniški vestnik* 75: 101–104.

Taşci, Sultan, Başer, Mürüvvet, Mucuk, Salime, Bayat, Meral, Zincir, Handan in Gönül Sungur. 2008. Erciyes University Students' Knowledge About AIDS: Differences Between Students of Natural and Social Science. *Behavioral Medicine* 33 (4): 151–156.

Thurlings, Marieke, Marjan Vermeulen, Theo Bastiaens in Sjef Stijnen. 2013. Understanding feedback: A learning theory perspective. *Education Research Review* 9: 1–15.

Toraiwa, Tomoka. 2009. Empowerment and the Construction of a Safe Space in a Women's Studies Classroom. *Educational Studies in Japan: International Yearbook* 4: 67–78.

Tovani, Cris. 2012. Feedback Is a Two-Way Street. *Educational leadership* 70 (1): 48–51.

Townsend, Roz. 1998. *Bogastvo učenja: umetnost ljubezni do učenja*. Ljubljana: Lisac&Lisac.

Trautman, Steve. 2006. *Teach What You Know: A Practical leader's Guide To Knowledge Transfer Using Peer Mentoring*. United States: Prentice Hall.

William, Dylan. 2012. Feedback: Part of a system. *Educational leadership* 70 (1): 31–34.

Zaheer, Sidrah. 2011. *Differences in Research Processes Between Natural Sciences and Social Sciences*. Dostopno prek: <http://digitaljournal.com/blog/11155> (20. november 2013).

Zeki, Canan P. 2009. The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1: 1443–1449.

Židan, Alojzija. 1990. O vzgojno-izobraževalnem procesu kot o specifično potekajočem komunikacijskem procesu med učiteljem (oddajnikom informacij) ter učencem (sprejemnikom informacij). *Anthropos* 22 (1/2): 364–373.

--- 1995. *Aktivno učenje mladih v družboslovju*. Ljubljana: Scripta.

--- 2000. Didaktični vzorec obravnave družboslovne vsebine "Komunikacija". *Pedagoška obzorja* 15 (1–2): 115–117.

--- 2007. Vzgoja za evropsko demokracijo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

--- 2009. *Vzgoja za Evropsko demokracijo: Vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju.*  
Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

## Priloge

### Priloga A: Anketa za študente na univerzah v Sloveniji

#### Anketa za študente

1. Kaj zate pomeni povratna informacija? Utemelji. (1 poved)

---

2. V kakšni obliki izraziš povratno informacijo na predavanjih? Utemelji. (1 poved)

---

3. Se ti zdi, da je povratna informacija s strani študentov/-k predavatelju med predavanjem pomembna? Obkroži.

Sploh ne.

Redko.

Večkrat.

Vedno.

4. Študentje/-ke med predavanji običajno podajajo povratno informacijo z mnenji, vprašanji, reševanjem križank itd. Kako pogosto ti podaš povratno informacijo med enournim predavanjem? Obkroži.

Nikoli.

1x

2x

3x

4x ali več.

5. Kako po tvojem mnenju pogosto podajanje povratne informacije s strani predavatelja študentu/-ki vpliva na učni uspeh v danih situacijah? Označi stopnjo strinjanja v spodnji tabeli.

|                                                                                  | Sploh ne. | Redko. | Večkrat. | Vedno. |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------|----------|--------|
| Med predavanjem, ko študent/-ka kaj vpraša, komentira.                           |           |        |          |        |
| Po obiskanem predavanju, po zaključku predavanja.                                |           |        |          |        |
| Čas med zaključenimi predavanji in pred udeležbo na izpitu (na govorilnih urah). |           |        |          |        |
| Po neuspešno opravljenem izpitu.                                                 |           |        |          |        |

6. Ali pričakuješ, da bodo predavatelji med predavanjem spodbujali povratno informacijo (postavljanje vprašanj, spodbujanje diskusije, podajanje mnenj)? Obkroži.

Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

7. Se ti zdi, da predavatelji med predavanjem pogosto spodbujajo študente/-ke k podajanju povratne informacije? Obkroži.

Sploh ne-                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

8. Ali se strinjaš s trditvijo, ki jo lahko zasledimo v literaturi, da lahko študent/ka predavatelju povratno informacijo poda le verbalno? Obkroži.

Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

9. Kako meniš, da lahko študent/-ka predavatelju poda neverbalno povratno informacijo? Utemelji.

---

10. Ali neverbalno povratno informacijo med predavanjem podajaš tudi sam? Obkroži.

Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

11. Se ti zdi, da pogosto podajanje povratne informacije moti proces predavanja? Obkroži.

Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

12. Se ti zdi, da podajanje povratne informacije in postavljanje vprašanj ene osebe spodbujajoče vpliva na odzivnost in pogostost podajanja povratne informacije s strani drugih oseb v skupini? Obkroži.

Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

13. Ali misliš, da anonimnost vpliva na pogostost podajanja povratne informacije? Obkroži.

Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

14. Če bi bila tvoja povratna informacija med predavanjem anonimna, ali bi jo podal/-a pogosteje?

Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

15. Na lestvici od 1 (Popolnoma se strinjam.) do 5 (Popolnoma se ne strinjam.) oceni, v kolikšni meri se strinjaš s spodnjimi trditvami:

|                                                                                                                    | Popolno-<br>ma se<br>strinjam. | Se<br>strinjam. | Niti niti. | Se ne<br>strinjam. | Popolno-<br>ma se ne<br>strinjam. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------|------------|--------------------|-----------------------------------|
| Dokler menim, da sem nekaj opravil/-a dobro, me ne zanima preveč kaj menijo drugi o tem kar sem naredil/-a.        |                                |                 |            |                    |                                   |
| Kako drugi gledajo na moje delo ni tako pomembno, bolj je pomembno kako sam/-a vidim svoje delo.                   |                                |                 |            |                    |                                   |
| Po navadi je bolje, da ne zaupam preveč v to kar drugi menijo o mojem delu, naj bo pohvalno ali ne.                |                                |                 |            |                    |                                   |
| Če sem naredil/-a nekaj dobro, se tega zavedam brez potrditve drugih.                                              |                                |                 |            |                    |                                   |
| Po navadi imam jasno idejo, kaj želim narediti in kako napredujem k doseganju svojega cilja.                       |                                |                 |            |                    |                                   |
| Menim, da po navadi kar dobro ocenim svoje delo/nastop.                                                            |                                |                 |            |                    |                                   |
| Zelo pomembno mi je, da vem, kaj drugi menijo o mojem delu.                                                        |                                |                 |            |                    |                                   |
| Menim, da je dobra ideja, da nekdo pogleda moje delo preden bi bilo prepozno za popravke.                          |                                |                 |            |                    |                                   |
| Četudi mislim, da sem opravil/-a delo dobro, sem veliko bolj samozavesten/-a, če to potrdi tudi kdo drug.          |                                |                 |            |                    |                                   |
| Ker je posameznik težko objektiven glede svojega dela, je najbolje, da sliši povratno informacijo s strani drugih. |                                |                 |            |                    |                                   |

16. Bi želel/-a v zvezi s povratno informacijo opozoriti še na kaj?

---



17. Spol:

Moški.

Ženski.

18. Starost v letih:

\_\_\_\_\_

19. Univerza:

Ljubljana

Maribor

Primorska

Nova Gorica

Drugo:

\_\_\_\_\_

20. Fakulteta:

\_\_\_\_\_

21. Študij:

Univerzitetni

Visokošolski

Drugo:

\_\_\_\_\_

22. Način študija:

Redni.

Izredni.

23. Letnik študija:

\_\_\_\_\_

24. Vrsta študija:

Dodiplomski študij.

Podiplomski študij.

25. Koliko let študiraš?

\_\_\_\_\_

## Priloga B: Anketa za predavatelje na univerzah v Sloveniji

### Anketa za predavatelje

1. Ali se vam zdi, da je povratna informacija, ki jo poda **predavatelj/-ica študentu/-ki** med predavanjem pomembna? Obkrožite.

Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

2. Ali se vam zdi, da je povratna informacija, ki jo poda **študent/-ka predavatelju/-ici** med predavanjem pomembna? Obkrožite.

Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

3. Kako pogosto povprečen študent/-ka poda povratno informacijo med vašim enournim predavanjem? Obkrožite.

Nikoli.                      1x                      2x                      3x                      4x ali več.

4. V kakšni obliki najpogosteje povprečen študent/-ka na vaših predavanjih poda **verbalno** povratno informacijo? Obkrožite ali dopišite.

Odgovor na vprašanje.

Komentar, mnenje.

Vprašanje.

Verbalne povratne informacije ne poda.

Drugo: \_\_\_\_\_

5. V kakšni obliki najpogosteje povprečen študent/-ka na vaših predavanjih poda **neverbalno** povratno informacijo? Obkrožite ali dopišite.

(Ne)prisotnost.

Uporaba mobilnega telefona, reševanje križanke itd.

Spanje, zehanje.

Pozorno spremljanje.

Neverbalne povratne informacije ne poda.

Drugo: \_\_\_\_\_

6. Ali med predavanji spodbujate študente/-ke k podajanju povratne informacije? Obkrožite.
- Sploh ne.                      Redko.                      Večkrat.                      Vedno.

7. V kateri situaciji, po vašem mnenju, **povratna informacija, ki jo predavatelj/-ica poda študentu/-ki**, najbolj vpliva na učni uspeh?

Razvrstite situacije po vplivnosti na učni uspeh, kjer 1 predstavlja največji vpliv, 4 pa najmanjši vpliv na učni uspeh.

- \_\_\_\_\_ Med predavanjem (ko študent/-ka sprašuje, komentira).
- \_\_\_\_\_ Po obiskanem predavanju, po zaključku predavanja.
- \_\_\_\_\_ Čas med zaključenim predavanjem in pred udeležbo na izpitu (govorilne ure).
- \_\_\_\_\_ Po neuspešno opravljenem izpitu.

Demografska vprašanja.

8. Spol:

Moški.                      Ženski.

9. Na kakšni fakulteti predavate? Obkrožite.

Družboslovni.      Naravoslovni.

10. Na kateri univerzi predavate? Obkrožite ali dopišite.

Univerza v Ljubljani.

Univerza v Mariboru.

Univerza na Primorskem.

Univerza v Novi Gorici.

Drugo: \_\_\_\_\_

## **Priloga C: Intervjuji s predavatelji/-icami družboslovne smeri**

### **Priloga C.1: Družboslovni predavatelj/-ica 1**

#### **1. Kaj za vas pomeni povratna informacija?**

Povratna informacija je po eni strani povratna informacija, ki jo študentje podajo nam o našem delu in po drugi imamo povratno informacijo, ki jo moramo tudi mi sprotno podajati študentom glede njihovega napredka. Mislim, da moramo to čim večkrat delati.

#### **2. Ali se vam zdi povratna informacija s strani študenta pomembna, zakaj?**

Študentje so naše stranke in seveda moramo spremljati njihovo zadovoljstvo. Ne v smislu, da bi zniževali kriterije in da bi čim lažje prihajali do dobrih ocen, temveč v smislu, da izboljšamo način podajanja znanja, da izboljšamo svoje delo in študentom nudimo tisto znanje, ki ga tudi potrebujejo. Seveda tudi na primeren način.

#### **3. Kako si vi razlagate podatek, da je eden izmed predavateljev odgovoril, da povratna informacija s strani študenta predavatelju in obratno ni pomembna?**

Mislim, da to ni pravilno stališče.

#### **4. Kako si vi razlagate rezultat, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo nasprotno temu sorazmerno malokrat podajo?**

Lahko, da je ne želijo podajati, ker se bojijo, da se bo izvedelo kdo je to informacijo podal, lahko je ne želijo podati, ker mislijo, da nima nobenega vpliva, saj se ne bo nič spremenilo, lahko pa jim je v resnici vseeno, čeprav trdijo, da se jim zdi pomembno. Morda to samo rečejo.

#### **5. Ali menite, da anonimnost vpliva na podajanje povratne informacije?**

To je izredno pomembno. To je potrebno zagotavljati, saj v nasprotnem primeru ne more biti podana iskreno.

#### **6. Ali mislite, da sami spodbujate študente k podajanju povratne informacije?**

Mislim, da ja. Pri nas to poteka s pomočjo anonimnih anket, ki jih študentje morajo izpolniti, da se lahko prijavijo na izpit. Sami pa rezultate lahko upoštevamo za prihodnje študijsko leto. Pri predmetih, kjer sem sama nosilka, imamo tudi zelo veliko sprotne dela in osebnega stika, saj predavam večinoma na podiplomskem študiju, kjer so skupine manjše. Vzpostavili smo pristen kontakt, zato imajo možnost tudi ustno ali preko elektronske pošte podati mnenje, kaj bi še želeli obravnavati.

#### **7. Kako pogosto se vam zdi, da povprečen študent poda povratno informacijo na vaših predavanjih?**

Skozi celo leto enkrat do dvakrat, saj mora povratno informacijo podati že v anketah. Med predavanji pa so študentje dokaj intenzivno vključeni v debato, spodbujam jih k temu, da kaj povejo. Posamezni študent jo tako poda tudi desetkrat na predavanje kot odgovor na vprašanje povezano s snovjo, nekateri pa skozi celo leto ne rečejo nič. V manjših skupinah je tega več.

#### **8. Kaj menite glede rezultatov, da študentje menijo, da predavatelji redko spodbujajo študente k podajanju povratne informacije; predavatelji pa so izrazili mnenje, da to počno redno/pogosto?**

Mislim, da vsak sam sebe dojema malo bolje kot ga dojemajo drugi. Je pa tudi možno, da veliko študentov niti ne hodi na organizirana predavanja, izpolnjuje pa ankete, zato bi morda tudi zato lahko prišlo do takih rezultatov.

**9. Kaj menite o podatku, da imajo študentje v večini nizko željo po pridobivanju povratne informacije, vseeno pa od predavateljev pričakujejo spodbudo k podajanju povratne informacije, kljub spodbudi pa je sami ne bi podajali pogosteje?**

To je pravzaprav podobno kot prej. Študentje pravijo da jim je pomembno, izkaže pa se, da v praksi temu ni tako. Mislim pa, da je naš celoten šolski sistem takšen, da je že v osnovni šoli premalo podajanja povratnih informacij. Veliko študentov je tudi preveč apatičnih do celotnega študija, stvar, ki jo študirajo jih večkrat tudi ne zanima, ampak so nekam vpisani le zaradi statusa ali pa enostavno zato, da so vpisani.

**10. Kaj menite o tem, da predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet?**

Mislim, da to drži. Sama sem diplomirala in magistrirala na naravoslovni fakulteti, način dela je tam veliko bolj enosmeren. V navadi ni, da bi študentje spraševali, sodelovali. Nekako se znanje podaja bolj *ex katedra*. Menim, da ima na tej točki prav kultura velik vpliv.

**11. Nasprotno študentje družboslovnih fakultet ne podajajo povratne informacije pogosteje kot študentje naravoslovnih fakultet.**

Za tiste študente, ki hodijo na vaje in predavanja, mislim, da to ne drži. Podatek (povprečje) je po mojem mnenju tak zaradi študentov, ki predavanj ne obiskujejo, izpolnjujejo pa ankete. Pri analiziranju le tistih, ki hodijo na organizirana predavanja in vaje tako iz družboslovne kot naravoslovne smeri pa menim, da bi se izkazalo, da družboslovni študentje povratno informacijo večkrat podajo kot študentje naravoslovnih fakultet. Menim, da bi bili rezultati drugačni, oziroma menim, da bi se hipoteza potrdila.

**12. Ali se strinjate z mnenjem študentov, da podajanje povratne informacije ene osebe/študenta v skupini spodbuja odzivnost ostalih študentov med predavanjem?**

Ja, to vpliva. Taka oseba povleče s seboj celo skupino.

**13. Kako menite, da bi lahko izboljšali podajanje povratne informacije v slovenskem visokem šolstvu s strani predavatelja študentu in obratno?**

Menim, da bi se moralo študente še bolj spodbujati k sprotnemu delu in k obiskovanju rednih oblik dela. Morda bi bile koristne tudi tedenske domače naloge, ki bi bile vključene v končno oceno, nato pa bi bila na to podana tudi povratna informacija. Seveda pa je to v velikih skupinah težko. Za to bi bilo koristno uvesti tudi manjše skupine.

**14. Kaj menite o celotni tematiki in izsledki raziskave?**

Mislim, da je to zelo pomembna tema. Veseli me, da se s tem nekdo ukvarja. Zelo dobro bi bilo, da bi bili izsledki kasneje tudi kje objavljeni, da bi lahko kdo na podlagi tega tudi kaj spremenil.

**Priloga C.2: Družboslovni predavatelj/-ica 2**

**1. Kaj za vas pomeni povratna informacija?**

Najprej lahko rečem, da je prva povratna informacije zame občutek ali me študentje poslušajo ali ne. Poleg tega pa tudi vprašanja, komentarji, ankete, ki jih študentje zastavljajo ali rešujejo. Pa tudi prisotnost v predavalnici.

**2. Ali se vam zdi povratna informacija s strani študenta pomembna, zakaj?**

Seveda, zelo. Zavedam se, da nisem popolna. Povratne informacije so lahko izziv in povod za spremembe. Sicer pa imam raje artikulirano kot implicitno povratno informacijo.

**3. Kako si vi razlagate podatek, da je eden izmed predavateljev odgovoril, da povratna informacija s strani študenta predavatelju in obratno ni pomembna?**

Ne vem, zakaj. Zame je to odnos in v vsakem odnosu; če želiš, da funkcionira, mora biti neka povratna informacija. Kakorkoli, sama dvomim, da ni pomembna. Če neko reakcijo zaznaš, pomeni, da jo razumeš kot informacijo, torej je na nek način relevantna, če to priznaš ali ne. Sicer niti ni informacija.

**4. Kako si vi razlagate rezultat, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo nasprotno temu sorazmerno malokrat podajo?**

Na to vprašanje bi tudi sama rada dobila odgovor. (Smeh.) Mene zanima, zakaj ne. Vem, da je marsikateremu študentu nerodno spraševati, komentirati pred drugimi študenti, marsikdaj jim je celo bolj nelagodno pred kolegi kot pred samim predavateljem. Študenta večkrat skrbi, da bodo drugi videli njegovo vprašanje kot neumno, nelagodno jim je zaradi morebitnih reakcij. Je pa res, da je samo razmerje tako, da teh šumov ne moraš razčiščevati v nedogled. Kljub vsemu obstaja neko gospostvo v razmerju študent predavatelj, kar zaznamuje odnose med nami.

**5. Ali menite, da anonimnost vpliva na podajanje povratne informacije?**

Mislim, da vpliva. Verjetno ne pri vsakemu, toda vseeno vpliva.

**6. Ali mislite, da sami spodbujate študente k podajanju povratne informacije?**

K temu, da bi neposredno ocenjevali moje delo, študentov niti ne spodbujam. Med samim predavanjem pa menim, da jih veliko spodbujam k vprašanju, razmislekom, odgovorom; občasno koga od njih tudi neposredno vprašam, kaj ji/mu je bilo všeč, od česa je največ odnesel/-a, kaj bi bilo dobro spremeniti ...

**7. Kako pogosto se vam zdi, da povprečen študent poda povratno informacijo na vaših predavanjih?**

Neverbalnih povratnih informacij je veliko, nenehno se pojavljajo. Verbalno pa obstajajo tri skupine študentov, tisti, ki se nikoli ne oglasijo, tisti, ki se nenehno oglašajo in tisti, ki se oglasijo občasno. Povprečnega študenta torej v takem primeru ne morem določiti. Je pa res, da sproščenost in odzivnost študentov v predavalnici vpliva tudi name in na moj način predavanja, zame je njihov odziv zelo pomemben.

**8. Kaj menite glede rezultatov, da študentje menijo, da predavatelji redko spodbujajo študente k podajanju povratne informacije; predavatelji pa so izrazili mnenje, da to počno redno/pogosto?**

Mislim, da predavatelji večkrat menimo, da spodbujamo, toda morda to res počnemo implicitno. Mogoče teh spodbud študentje niti ne razumejo kot spodbude, ampak zgolj kot formo in ne kot iskren poziv.

**9. Kaj menite o podatku, da imajo študentje v večini nizko željo po pridobivanju povratne informacije, vseeno pa od predavateljev pričakujejo spodbudo k podajanju povratne informacije, kljub spodbudi, pa je sami ne bi podajali pogosteje?**

To lahko na eni strani pomeni, da imajo študentje morda slabo mnenje o svojem delu in zato ne želijo pridobiti povratne informacije ali pa da učitelji zanje niso relevantni ocenjevalci. (Smeh.) V vsakem primeru pričakovanje povratne informacije pogosto spremlja nelagodje, zato to nizko željo po povratnih informacijah lahko razumem. Običajno je lažje ocenjevati druge kot ocenjevanju izpostavljati sebe. Res pa je, da so vaši rezultati protislovni.

**10. Kaj menite o tem, da predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet?**

Že predmeti poučevanja se razlikujejo oz. temeljni pristopi do njih. Družboslovke in družboslovci praviloma priznavamo, da nihče ne pozna končne resnice, da je ni mogoče odkriti oz. da ni ena sama; da je vse predmet diskusije, seveda če si kvalificiran za to. Objekt našega raziskovanja je v veliki meri nepredvidljiv, protisloven, rezultati relativni. Klasično naravoslovje izhaja iz drugačnih predpostavk, objekte njegovega raziskovanja je lažje kontrolirati in predvideti njihove reakcije. Mogoče so vaši rezultati povezani tudi z razlikami v stopnjah formaliziranosti in hierarhičnosti odnosov na različnih fakultetah.

**11. Nasprotno študentje družboslovnih fakultet ne podajajo povratne informacije pogosteje kot študentje naravoslovnih fakultet.**

Vsi prihajajo iz podobnih šolskih oz. izobraževalnih okolji. Vsekakor bi lažje razpravljali o tem, če bi vedeli zakaj se izogibajo povratnim informacijam. Nelagodje, strah pred posmehom, kar je eden izmed vidikov narcizma (smeh).

**12. Ali se strinjate z mnenjem študentov, da podajanje povratne informacije ene osebe/študenta v skupini spodbuja odzivnost ostalih študentov med predavanjem?**

Seveda je pomembno, da nekdo prebije led. So pa moje izkušnje različne. Včasih, govorim iz lastnih izkušenj, ko imamo kombinacijo študentov višjih in nižjih letnikov na predavanju, se zgodi, da se komunikacija omeji na predavatelja in študenta in se ostalim zdi, da v tem odnosu nimajo kaj iskati. Seveda je nujno, da nekdo začne, vendar pa učinki niso enoznačni. Zdi se mi, da se študentke in študenti več oglašajo v drugi polovici semestra, ko je na predavanjih manj ljudi in ko se že vzpostavijo neka pristnejša razmerja.

**13. Kako menite, da bi lahko izboljšali podajanje povratne informacije v slovenskem visokem šolstvu s strani predavatelja študentu in obratno?**

Predvsem menim, da bi morali delati v manjših skupinah, kjer bi se lahko delalo intenzivneje s študenti in študentkami, lažje bi ugotovili, katera znanja je treba dopolniti in lažje bi bilo vzpostaviti »varen« prostor.

**14. Kaj menite o celotni tematiki in izsledki raziskave?**

Meni se zdi vprašanje povratne informacije zelo pomembno, to je relevantna tema. Ne vem ali je komu čisto vseeno, kaj študentje mislijo in da je študentom vseeno, kaj o njih menijo predavatelji. Pomembno je seveda, na kakšen način se informacije izraža, da bi lahko bila produktivna. Kontraproduktivno je, če se možnosti ocenjevanja (kot so npr. študentske ankete), izkoristi za izražanje frustracij, če se jih zlorablja zgolj kot obliko nadzora ne pa za to, da bi vsi skupaj bolje delali. Vajini izsledki me niti niso presenetili, mi je pa malo nelagodno, da potrjujejo stereotipno delitev družboslovje : naravoslovje, čeprav niti ni tako slab občutek (smeh). Mogoče bi bilo smiselno narediti korak naprej in nadaljevati s kvalitativno raziskavo. Npr. o tem, zakaj ljudje ne postavljajo vprašanj, kar je ena ključnih ugotovitev vajine raziskave.

**Priloga C.3: Družboslovni predavatelj/-ica 3**

**1. Kaj za vas pomeni povratna informacija?**

Podatek, ki ga prejmeš od nekoga in ti da možnost, da spremeniš način predavanja, način razmišljanja. Prvi odgovor bi bil tako odgovor na vprašanje. Če gledamo odnos predavatelj študent tudi ankete študentov, ki so izvedene na koncu predavanj, odziv v predavalnici, ali

(ne)sodelujejo, sprašujejo, dvigujejo roke ... Morda tudi vse, kar je na študentskih forumih, tam lahko vidiš kaj študentje razmišljajo o predmetu, kaj sprašujejo, tam vidiš kaj razmišljajo o določenem predmetu.

**2. Ali se vam zdi povratna informacija s strani študenta pomembna, zakaj?**

Ja, brez nje predavanje nima smisla, kot bi govoril zidu (smeh).

**3. Kako si vi razlagate podatek, da je eden izmed predavateljev odgovoril, da povratna informacija s strani študenta predavatelju in obratno ni pomembna?**

Smešno. Meni se zdi, da bi morala biti komunikacija nenehno prisotna, ta pa je dvosmerna. Če rečemo, da je povratna informacija reakcija na nekaj, kar je bilo prvotno podano potem brez povratne informacije tudi komunikacije ni. Če pa komunikacije med predavateljem in študentom ni, potem pa je popolnoma vseeno četudi vsi skupaj niso prisotni v predavalnici, ne tako ne drugače. Enak učinek lahko doživiš, če se posnameš na video, ga posreduješ študentom in se vidiš na koncu leta. Brez vprašanj in dodatnih obrazložitev. Mislim torej, da iz nekega osnovnega vidika tak način mišljenja ni smiseln. Če jemlješ podajanje snovi kot nekaj enosmernega potem povratne informacije ne rabiš, vloga predavatelja v taki situaciji je predavateljevo podajanje snovi in študentovo sprejemanje le-te, to pa je kot nalivanje z lijem drugemu v glavo. Toda temu ni tako. Predavateljeva vloga je bolj podobna usmerjanju, kjer študentje sami vodijo celo predavanje, predavatelj pa študente le usmerja, to pa je trenutno trend, ki se raziskuje in vpeljuje na zahodu.

**4. Kako si vi razlagate rezultat, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo nasprotno temu sorazmerno malokrat podajo?**

Poznamo to. (Smeš). Sam poskušam spodbujati študente k podajanju povratne informacije. Toda način obnašanja v predavalnici je posledica usmeritve, ki jo študentje prejmejo v osnovni in srednji šoli. Sedi tiho, poslušaj in potem pojdi domov. Toda ko posameznik pride na fakulteto se od njega pričakuje, da bo začel sodelovati, saj bo kmalu moral sodelovati kot partner v nekem poslovnem odnosu; je pa to težko. Saj je moral biti do sedaj tiho. Na faksu pa od njih pričakujemo samoiniciativno, mnenje, vprašanja. Druga stvar, ki pa smo jo opazili pa je občutek sramu. Še vedno so to tista leta, ko je »imidž« pomemben, zato pogosto kljub interesu študenta le-ti ne sprašujejo. Ko smo študente želeli spodbuditi k podajanju povratne informacije z moderno tehnologijo, so imeli študentje možnost preko sms-a ali tvita poslati vprašanje, mnenje, ki bi se med predavanjem anonimno izpisalo na tabli, toda sporočila ni poslal nihče. Stvar, ki pa je delovala pa so daljinci z možnostmi A, B, C; kot nek mini test; med samim predavanjem je predavatelj na zaslonu postavil vprašanje, bila je super povratna informacija, saj si iz deleža odgovorov, pravih in nepravih, lahko ugotovil ali študentje snov razumejo. Šlo je za vprašanje razumevanja, hitro si lahko ugotovil na katerem delu študent ni vsega razumel, kje bi lahko torej svojo razlago dopolnil. Tu je bila anonimnost zagotovljena in študentje so veselo sodelovali.

**5. Ali menite, da anonimnost vpliva na podajanje povratne informacije?**

Da, mislim, da vpliva.

**6. Ali mislite, da sami spodbujate študente k podajanju povratne informacije?**

Najbolj klasičen primer je: "Ali razumete?", "Je predavanje v redu?", "Bi kdo kaj vprašal?". Toda menim, da bi se dalo bolje spodbujati, saj ti elementi vseeno ne delujejo dovolj dobro. Manjšina tistih, ki so najbolj zagreti bo tudi omenjeno vprašanje spodbudilo k podajanju



povratne informacije, večino drugih, nezainteresiranih, ne. Kljub temu, se sam trudim z zanimivimi primeri, videoposnetki, od določenih enostavno ne prejmem odziva. Odziv pa sem prejel ob daljincih. Bili so zabavni, spodbujevalni. Večino študentov pri nas (Fakulteta za upravo) pa sicer deluje po principu prisile, če je nekaj obvezno bom naredil sicer ne. Njihove prioritete so večkrat drugje.

**7. Kako pogosto se vam zdi, da povprečen študent poda povratno informacijo na vaših predavanjih?**

To bo težko. (Smeh). Če je v predavalnici 50 študentov potem v eni uri prejmem 5 vprašanj, ni pa nujno od 5 ljudi. Načeloma obstaja skupina ljudi, ki je bolj zainteresirana in ki bolj sodeluje, ostali se v debato vključujejo bolj poredko.

**8. Kaj menite glede rezultatov, da študentje menijo, da predavatelji redko spodbujajo študente k podajanju povratne informacije; predavatelji pa so izrazili mnenje, da to počno redno/pogosto?**

Rekel bi, da se je razlika pojavila kako to spodbujanje vidi študent, kako predavatelj. Morda predavatelj vsakih 15 minut vpraša ali študentje razumejo in si misli, da zelo spodbuja, za študenta pa to ni to, ni spodbujanje. Zato menim, da to diskrepanca. Razlog je torej v dojemanju.

**9. Kaj menite o podatku, da imajo študentje v večini nizko željo po pridobivanju povratne informacije, vseeno pa od predavateljev pričakujejo spodbudo k podajanju povratne informacije, kljub spodbudi, pa je sami ne bi podajali pogosteje?**

(smeh) Če se navežem nazaj, si rečem, da tisto kar študent čuti, da je zelo malo potrebe po povratnih informacijah s strani predavatelja, da jih malo spodbujajo, potem jim je to v redu, ker jih to ne zanima. Bi bilo pa dobro raziskat zakaj taki odgovori, potrebno bi bilo poiskati vprašanja, ki bi dajali odgovore na to, zakaj takšni odgovori. Zanimivo bi bilo ugotoviti ali bi imeli željo večkrat podajati povratno informacijo, če bi bilo enostavneje, anonimno ipd. Ne vem. To je težko interpretirati.

**10. Kaj menite o tem, da predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet?**

Rekel bi s tega vidika, da je družboslovje morda malo bolj mehka veda in vsaka stvar omogoča neke variante v levo, desno, gor ali dol. S tem lahko študent s svojim razmišljanjem lažje pride zraven. Pri naravoslovju pa če rečeš, da z neko silo deluješ na ta objekt se premakne za toliko in tukaj ni več kaj filozofirati. Mislim, da zato.

**11. Nasprotno študentje družboslovnih fakultet ne podajajo povratne informacije pogosteje kot študentje naravoslovnih fakultet.**

Ja. Menim, da se tukaj odseva ta komponenta, da ni pomembna snov, temveč okolje, neka dediščina, ki jo študent nosi s seboj, tudi stanje v družbi kot je intraventiranost ipd. Menim, da kakršnakoli tema ali veda je sposobna generirati okolje za podajanje povratne informacije in je to bolj stvar pedagoga. Toda vseeno sem mnenja, da bi se lahko tudi predavatelj na tehničnem področju ravno toliko potrudil kot nekdo v družboslovju, da bi to spodbujal in da bi se povratna informacija začela pojavljati.

**12. Ali se strinjate z mnenjem študentov, da podajanje povratne informacije ene osebe/študenta v skupini spodbuja odzivnost ostalih študentov med predavanjem?**

Ja, ampak ne vse. Študente bi lahko razdelili v štiri skupine. Prva je ta, ki so popolnoma nezainteresirani, so na telefonih, *facebooku* ipd. Potem imamo skupino, ki poslušajo, pa eno,

ki posluša in se jim koleščki v glavi malo vrtijo in ene, ki so »čisto noter« in so ves čas zraven. In ko zadnja skupina začne spraševati in dvigati roke, začne spodbujati tudi tretjo in morda drugo skupino. Na te zagotovo vpliva, na tisto prvo skupino pa ne, ki se ne bo zbudila vse dokler ne bodo začeli vsi ostali razglabljati in kričati »jaz sem za, jaz sem proti, vi nimate pojma ipd.« Predstavljen rezultat je dober, da veš, da če bo eden dvignil roko, boš zbudil zadnjih par, vsaj za trenutek. Bo nek odziv. (Smeh.)

### **13. Kako menite, da bi lahko izboljšali podajanje povratne informacije v slovenskem visokem šolstvu s strani predavatelja študentu in obratno?**

Menim, da če vzpostavimo okolje, v katerem vsi skupaj obdelujemo neko tematiko. Seveda je eden osnovnih pogojev ta, da mora imeti študent interes za to kar študira. Je namreč razlika ali nekdo študira ker mora oz. da ne bo brezposeln ali pa če za to plača 10.000 dolarjev in ima interes. Na podlagi tega, da so predavanja organizirana na način, da bo študent sodeloval, podajal informacije vsem, ne samo pedagogu ipd. in se oseba za to prej pripravi, druga pa je, da moram jaz kot predavatelj najprej dati eno uro nekega vložka, da se bo potem začelo nekaj dogajati. Razmišljamo o tem, da bi študentje v naprej morali prebrati nek članek kot osnovo za to o čemer se bomo pogovarjali na predavanju. To je »*no hope*«, ni variante, da bi se nekdo v naprej pripravil na predavanje. Morda bi moral cel prostor delati na tem konceptu in da bi to doumeli tudi na srednjih šolah. Morali bi poskusiti delovati na ta način tudi v srednjih šolah, saj se pri nas šele v visokem šolstvu začne zahtevati neko kognitivno razumevanje neke snovi, pred tem je samo sprejemanje in pomnjenje. Stvar se lahko spremeni že, če se na institucionalnem nivoju sprejeme ta način kot celota, sicer bi trajalo, ampak učinek bi se videl. Ne vidim pa kako bi lahko z neko direktivo, pravilom ali zakonom to urejala država. Kvečjemu skozi neko spodbujevalno vlogo kot je nagrajevanje v smislu »*best teacher award*« v tujini.

### **14. Kaj menite o celotni tematiki in izsledkih raziskave?**

S temi stvari se veliko ukvarjamo, to poskušamo analizirati, saj se ukvarjamo tudi s študijem na daljavo. Tako kot vidve to poskušamo izmeriti in ugotoviti kako to zanko izboljševati. Stvar je zelo zanimiva in takšni rezultati, ki sta mi jih predstavili, so za zapisat, objaviti in predstaviti. Mislim, da tisti, ki se zavedajo, da je visoko šolstvo pred neko revolucijo zaradi *online education*, se zavedajo da je potrebno to raziskovati. To je zanimivo, na tem je potrebno delati; torej kako izboljšati proces, interes študentov, razumevanje študentov, njihovo lastno razumevanje in kreativnost.

## **Priloga Č: Intervjuji v s predavatelji/-icami naravoslovne smeri**

### **Priloga Č.1: Naravoslovni predavatelj/-ica 1**

#### **1. Kaj za vas pomeni povratna informacija?**

Pomeni ogromno, če povratne informacije ne dobiš se težko orientiraš. To je problem, saj povratne informacije s strani študentov večkrat ne dobimo, kljub spodbujanju ne dajo nič od sebe – ne povedo ali je kaj dobro ali slabo. Povedo raje kje drugje in komu drugemu.

#### **2. Ali se vam zdi povratna informacija s strani študenta pomembna, zakaj?**

Seveda, absolutno. Sam sem dobil povratno informacijo s strani študentov, ko so izvedli anketo in so predavatelje razvrstili po priljubljenosti, toda problem je, da je bila anketa izvedena *post festum*, takrat pa v tej dotični skupini ne moremo ničesar več spremeniti.

**3. Kako si vi razlagate podatek, da je eden izmed predavateljev odgovoril, da povratna informacija s strani študenta predavatelju in obratno ni pomembna?**

Take predavatelje sem imel tudi sam, stara šola. Toda sedaj je drugače.

**4. Kako si vi razlagate rezultat, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo nasprotno temu sorazmerno malokrat podajo?**

Sam sem študente na začetku svoje predavateljske poti spodbujal k podajanju povratne informacije. Toda ugotovil sem, da študentje na začetku obiskovanja fakultete nimajo dovolj predhodnega znanja, da bi lahko predavanje ali snov kot tako ocenili. Morda pridobijo potrebno znanje res šele po izpitu in bi lahko šele takrat ocenili, kaj je bilo med predavanjem dobro in kaj slabo. Mogoče bi bilo koristno vprašati študente o poteku predmeta šele v 3. ali 4. letniku za nazaj (*post festum*). Na primer ta predavatelj je dobro odpredaval določeno snov, drugi je stvar preveč zapletel. In to je čar predavanja, da zna predavatelj zapletene stvari povedati na enostaven način, zame je to najpomembnejše in hkrati najtežje.

**5. Ali menite, da anonimnost vpliva na podajanje povratne informacije?**

V Sloveniji zelo, po svetu manj. Čeprav je diskretnost tista, ki je večkrat problem. Vprašanje je tudi kakšen je predavatelj, kako je on sam pripravljen sprejeti konstruktivno kritiko ali jemlje le-to kot napad na svojo znanje in mentaliteto. Verjetno ni dober občutek, če ti nekdo pove, da nisi dober, toda če iz leta v leto prejemaš tako povratno informacijo, se moraš tudi sam zamisliti.

**6. Ali mislite, da sami spodbujate študente k podajanju povratne informacije?**

Sam spodbujam s spraševanjem. Mogoče bi se moral bolj posvetiti anonimni povratni informaciji, toda to mi ni blizu, to mi je tuje. Rad vidim, da je vse odkrito, da ti posameznik pove iz oči v oči – kot v ringu, tam se ne moreš pretvarjati. Rad bi videl, da mi študentje povedo, da nečesa niso razumeli, da bi raje videli, da delam/-o drugače – v takem primeru se da vse spremeniti, prilagoditi, sicer težko.

**7. Kako pogosto se vam zdi, da povprečen študent poda povratno informacijo na vaših predavanjih?**

10 - 15 % študentov podaja povratno informacijo med predavanjem. Tisti, ki jo poda, jo poda nekajkrat. Toda to le tisti, ki so samozavestni in tisti, ki snov obvladajo in razumejo. Počutijo se udobno tako s snovjo kot z načinom podajanja snovi, vsaj upam. Tisti, ki pa snovi ne razumejo pa ne podajajo povratne informacije oziroma velikokrat predavanj tudi ne obiskujejo. Prisotnost na predavanjih je 50 %.

**8. Kaj menite glede rezultatov, da študentje menijo, da predavatelji redko spodbujajo študente k podajanju povratne informacije; predavatelji pa so izrazili mnenje, da to počno redno/pogosto?**

Resnica je verjetno nekje vmes. Na začetku predavanj tudi sam veliko spodbujam k podajanju povratne informacije, toda če odgovora ne prejmeš, s tem prenehaš, oziroma manj spodbujaš. Sam se rad navežem na tiste medije, ki se mi zdijo aktualni za zdajšnjo generacijo. Študentom želim snov približati s primeri. Toda kot sem omenil, interesi se spreminjajo, generacije so drugačne.

**9. Kaj menite o podatku, da imajo študentje v večini nizko željo po pridobivanju povratne informacije, vseeno pa od predavateljev pričakujejo spodbudo k podajanju povratne informacije, kljub spodbudi, pa je sami ne bi podajali pogosteje?**

To je skregano z logiko. V Ameriki rečejo temu, brez zamere, *ass above your head*. On ne bi nič, hoče pa, da ga ti spodbujaš. Moram priznati, da je za predavatelja to frustrirajoče, vsaj za mene. Sam potrebujem povratno informacijo, saj me zanima ali je bilo nekaj v redu narejeno. V nasprotnem primeru, greš lahko v nasprotno oz. napačno smer. V redu, je da ti nekdo reče, kaj je v redu, kaj ne.

**Prav tako se je izkazalo, da tisti, ki imajo višjo željo po povratni informaciji ne podajajo povratne informacije pogosteje – ni povezave med tema spremenljivkama.**

Ja, takšne ankete so v redu prav zato, ker pokažejo kako se posameznik hitro *zaštrika*. Denimo, on bi rad bil malo pijan, piva pa ne bi spil. To je zame tako kontroverzno. Problem pa je, da nihče zaradi tega ne čuti nobene zadrege. Pa bi moral, moralo bi mu biti nerodno zaradi tega. To bi morali popravljati, saj ko bo šel enkrat delati bo videl, da stvari ne gredo tako, ni *reseta*. Denimo, študent gre k meni na izpit, ni ničesar znal, potem pa pride naslednjič in si misli, da gre vse znova kot da se ni nič zgodilo. Zadnjič je pa *kozla streljal!* V življenju ni tako, nič ni brez posledic. Kjerkoli si v službi, narediš eno napako ti oprostijo, drugič te opozorijo, tretjič enostavno greš. Gre za napačen zgled iz družbe, saj ne morete (mladi) biti drugačni. Saj pravim, mi smo krivi, da ste takšni, hkrati pa vas ignoriramo in vam dajemo občutek lažne večvrednosti in ob prvem stiku s trgom delovne sile doživite šok.

**10. Kaj menite o tem, da predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet?**

To za mene sploh ni presenetljivo. Tukaj (v naravoslovju) so stvari nekoliko bolj, lahko bi rekli, rigidne. Družbene norme, vrednote, tudi pravo, danes je tako, jutri tako, čez naslednjih sto let pa ne vemo kako bo. Tukaj pa ni kaj. Fizika deluje že od vedno tako, kemija prav tako in je ne zanima kaj si mi mislimo o tem. Zato je denimo tako. Denimo, sam ne morem spraševati, kaj si vi mislite o plinskem zakonu, ker tako je. Morda se komu zdi to suhoparno, po drugi strani pa onemogoča pretirane špekulacije. Ne želim, da me razumete narobe, ampak v Sloveniji ima ta beseda zelo negativno konotacijo.

**11. Nasprotno študentje družboslovnih fakultet ne podajajo povratne informacije pogosteje kot študentje naravoslovnih fakultet.**

To je povezano z mentaliteto. Veste, sam sem delal v tujini (*US Chamber*), bil sem v njihovem aluminiju, kjer smo želeli animirati študente, tako da so jih oni štipendirali in jih omogočili delo v podjetju, kjer bi študentje pridobili izkušnje. Drugje je bil ta program zelo uspešen, ko so pa ta isti program predstavili meni, sem pomislil »*no go*«. V Sloveniji to ne bo funkcioniralo in res ni. Študente smo dobesedno vleкли v to, potem pa smo obupali. Slovenci so zapečkarški narod, brez zamere. Niso se pripravljeni premakniti. Denimo pred petimi leti, sem peljal študente v Zürich, na ETH (*Eidgenössische Technische Hochschule*), eno izmed boljših šol, univerz, ki je prednostno usmerjena v naravoslovje. Tam jih je predavatelj z Dunaja vprašal koliko izmed njih bi šlo delati v tujino. Samo eden je dvignil roko od 15 študentov, pa še ta pogojno. Meni je bilo nerodno. Če bi mene nekdo isto vprašal pred 15, 20 leti, se ne bi vrnil, kar tam bi ostal.

**12. Ali se strinjate z mnenjem študentov, da podajanje povratne informacije ene osebe/študenta v skupini spodbuja odzivnost ostalih študentov med predavanjem?**

Menim, da jih potegne. Zato, ker so študentje večino introvertirani. Vsake toliko se pojavi nekdo malo bolj odprt, potem pa zaradi črednega nagona potegne tudi ostale. Sam sem tudi to

pogosto počel v šoli, ko sem se oglasil, so mi pogosto tudi ostali pritegovali. Nasprotno sem pri slabih stvareh, napakah ostal sam.

**13. Kako menite, da bi lahko izboljšali podajanje povratne informacije v slovenskem visokem šolstvu s strani predavatelja študentu in obratno?**

Menim, da bi veliko k temu prinesla možnost podajanja povratne informacije anonimno. Denimo preko spleta, kjer bi bil odprt nek predalček za vsak predmet ali nekaj podobnega. Obstajati bi moral nekakšen terminal, ki ga ne bi pokrivala kamere. Sicer dvomim, kakšna bi bila vrednost teh povratnih informacij, toda na deset podanih bi gotovo bile dve ali tri dobre.

**14. Kaj menite o celotni tematiki in izsledkih raziskave?**

Meni se zdi v redu. Je zelo zanimiva tematika, sicer ne vem ali se je kdo tega lotil pred vama. To je dobro, moram priznati, da ste izredno izboljšali moje mnenje o FDV. (Smeh.) Zadeva je zelo v redu. Določenih stvari ne veš, moram priznati, da se pri tem ravnam precej po občutku. Do sedaj me občutek ni pustil na cedilu, sedaj mi potrjujeta to, kar sem že vedel, videl, slutil, čutil. Absolutno je v redu, da je to zapisano. Marsikdo tega ne zazna. Denimo za novo t.i. generacijo predavateljev in za dvig kvalitete predavanj je to zagotovo v redu.

**Priloga Č.2: Naravoslovni predavatelj/-ica 2**

**1. Kaj za vas pomeni povratna informacija?**

Naj poudarim, da imamo na študiju meteorologije zelo malo študentov, zato je odnos, ki ga imamo oseben. Dobro se spoznamo in veliko komuniciramo, zato nismo nek tipičen primer odnosov med učitelji in študenti. Praktično imamo neprestano odprta vrata za študente. Tudi naša predavanja so nekoliko drugačna. Zaradi majhnega števila študentov se lahko zlahka dogovorimo tudi za predstavitev predavanj in podobno. Vse se lahko dogovorimo med seboj. Praktično ves čas se pogovarjamo, študentje sprejemajo predloge za spremembe programa in jih dejansko tudi upoštevamo. Bi rekla, da je pri nas ta povratna informacija in komunikacija s študenti izredno močna.

**2. Ali se vam zdi povratna informacija s strani študenta pomembna, zakaj?**

Ja, povratna informacija je zelo pomembna. Npr. ko vstopim v predavalnico hitro vidim, ali študentje spremljajo snov, ali je to kar sem zadnjič predavala in kar so počeli na preteklih vajah razumljeno ali so poslušali »kot fikusi«.

**3. Kako si vi razlagate podatek, da je eden izmed predavateljev odgovoril, da povratna informacija s strani študenta predavatelju in obratno ni pomembna?**

Kako lahko kdo to sploh reče? (Smeh.) Ne vem. Mogoče včasih predavatelji, posebno v nižjih letnikih, ko imajo veliko študentov in se zavedajo, da so določene vsebine, denimo matematika, nekaj za kar študentje menijo, da ne potrebujejo, ocenijo, da študentje na določenem nivoju ne morejo točno oceniti kaj je za njih najboljše, kot denimo starši za svoje otroke. Ne vem, zakaj bi drugače kdo rekel kaj takega. Mislim, da na naši fakulteti predavatelji posvečajo res veliko pozornosti študentom. Pri tem nam pomaga dejstvo, da je število študentov manjše kot na marsikateri drugi fakulteti.

**4. Kako si vi razlagate rezultat, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo nasprotno temu sorazmerno malokrat podajo?**

Mogoče so to neki ostanki iz preteklosti. Proces komunikacije med študenti in predavatelji se pri nas razvija. Denimo 20 let nazaj, je bil odnos med predavatelji in študenti drugačen. Danes mislim, da se predavatelji več trudijo in študentovo mnenje gotovo več pomeni kot včasih. Mi smo dejansko tu, da služimo študentom. Pravi študentje to znajo kvalitetno izkoristiti, eni pa to zlorabijo. Tudi to, da je študij brezplačen, študentje kdaj izkoristijo. Možnosti ponovnega opravljanja izpitov in brezplačnega ponavljanja letnika kot pri nas niso povsod dostopne. Čeprav se študentje zavedajo pomena brezplačnega študija, bi se lahko v večji meri zavedali, da imajo vpliv tudi na kurikulum, da jim mi ne želimo zagreniti življenja, temveč jih čim bolj kvalitetno izobraziti. Sicer visokošolski učitelji sami nismo izučeni pedagogi, mi smo izučeni, da postanemo raziskovalci, postanemo pa pedagogi, mentorji, vodje skupin, administratorji ipd.

**5. Ali menite, da anonimnost vpliva na podajanje povratne informacije?**

Anonimnost bi morala vse olajšati. Sama ne vidim prevelike potrebe po anonimnosti, čeprav je to pri anketah v redu in omogoča študentom, da se lažje kritično izražajo. Pri nas je mogoče malo drugače, ker se zaradi majhnega števila študentov z njimi lahko usedemo in se pogovorimo kaj naj popravimo, spremenimo. Razumem tudi, da je študentu včasih težko povedati svojemu predavatelju mnenje v obraz.

**6. Ali mislite, da sami spodbujate študente k podajanju povratne informacije?**

Upam, mislim, da ja. Ne vem kako bi bilo v velikih skupinah, toda pri nas, da. Nekaj časa sem poskusila spodbujati študente s podajanjem domačih nalog. Namen je bil, da bi študentje spremljali snov. Toda problem se je pojavil, da neobveznih nalog niso delali, pri obveznih pa je ena študentka delala domačo nalogo, ostali so prepisovali. V ZDA in drugje študentje ne bi nikoli skupaj delali domačih nalog oz. prepisovati.

**7. Kako pogosto se vam zdi, da povprečen študent poda povratno informacijo na vaših predavanjih?**

Mislim, da ni potrebe vsako uro podajati povratno informacijo kot tako, če pa gledamo na povratno informacijo kot na sodelovanje pa je seveda zaželeno. V mojem primeru imamo premajhen vzorec študentov, ker če imam 5 študentov v skupini in dva sodelujeta je to 40% sodelovanje, takšnega ni nikjer. (Smeh.) V mojem primeru statistike ne morem dobro definirati. Toda lahko rečem, da se trudim k spodbujanju povratne informacije in morda je tudi študentom lažje komunicirati v majhni skupini, z bolj pristnimi in odprtimi odnosi.

**8. Kaj menite glede rezultatov, da študentje menijo, da predavatelji redko spodbujajo študente k podajanju povratne informacije; predavatelji pa so izrazili mnenje, da to počno redno/pogosto?**

(Smeh.) Mogoče je problem v definiranju besede pogosto in besede spodbuda. Morda predavatelji in študenti teh pojmov ne definirajo enako. Morda predavatelj meni, da spodbuja študente, medtem ko študentje tega ne razumejo tako.

**9. Kaj menite o podatku, da imajo študentje v večini nizko željo po pridobivanju povratne informacije, vseeno pa od predavateljev pričakujejo spodbudo k podajanju povratne informacije, kljub spodbudi, pa je sami ne bi podajali pogosteje?**

Ne razumem, zakaj je tako nizka želja. Mogoče je odgovor v našem sistemu izobraževanja. Študentje so večinoma ambiciozni, toda morda nastane problem, ker zelo mladi izbirajo študij in nato stremijo k izdelavi le-tega. Študij je obveznost. Morda nočejo povratne informacije, ker se bojijo, da bi le-ta bila preveč kritična. Menim, če si osredotočen na nekaj, da si

povratne informacije želiš, jo potrebuješ za razvoj, naj si bo pohvalna ali ne. Torej, odgovor je, da ne vem. Verjetno na to vpliva več dejavnikov.

**10. Kaj menite o tem, da predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet?**

Naravoslovci verjetno mislijo, da se morajo študentje naučiti matematike in fizike, da ni neke izbire. Družboslovci pa imajo možnost A in B. (Smeh.) Morda so družboslovci bolj vajeni komunikacije, imajo bolj kvalitetno pedagoško izobrazbo, bolj se zavedajo pomena besede. Tehnični predavatelji pa smo bolj usmerjeni k številkam in univerzalnim fizikalnim zakonom.

**11. Nasprotno študentje družboslovnih fakultet ne podajajo povratne informacije pogosteje kot študentje naravoslovnih fakultet.**

Ja.

**12. Ali se strinjate z mnenjem študentov, da podajanje povratne informacije ene osebe/študenta v skupini spodbuja odzivnost ostalih študentov med predavanjem?**

Absolutno, v vseh velikostih skupin. Vsaka skupina išče nekoga, ki bo prvi spregovoril, neko vodjo.

**13. Kako menite, da bi lahko izboljšali podajanje povratne informacije v slovenskem visokem šolstvu s strani predavatelja študentu in obratno?**

Prednost bi bile manjše skupine, bolj osebna komunikacija, bolj osebni odnos. Morda je problem tudi v številčnosti predavateljev. Če bi bilo le-teh več, bi bilo morda mogoče ta odnos narediti bolj osebni. V prvih letnikih je to v velikih skupinah še večji problem. Mogoče je za študentje lažja komunikacija na vajah z asistenti. Zdi se mi, da so študentje bolj odprti do asistentov kot do predavateljev. Asistente vidijo kot mlajše osebe, ki so jim bližje.

**14. Kaj menite o celotni tematiki in izsledkih raziskave?**

Mislim, da izsledki niso presenetljivi. Sama ne bi rekla, da so študentje taki, predavatelji drugačni, striktno. Rezultati so skupni produkt naše družbe in izobraževalnega sistema, s tem mislim na brezplačni študij, organiziranost študentov, strukturo sistema, stanje v družbi, ekonomski položaj študentov... Drugače pa menim, da so takšne raziskave koristne in zanimive, tako za predavatelje kot tudi za študente. Če je raziskava statistično značilna, bilo bi koristno določene izsledke predstaviti širši javnosti.

### **Priloga Č.3: Naravoslovni predavatelj/-ica 3**

**1. Kaj za vas pomeni povratna informacija?**

Povratna informacija je zame neka informacija o mojem delu. Želim vedeti ali delam nekaj prav ali narobe.

**2. Ali se vam zdi povratna informacija s strani študenta pomembna, zakaj?**

Ja, seveda. S povratno informacijo lahko kot predavatelj izboljšaš svoje delo, brez nje lahko pride do napak, s tem pa lahko narediš veliko škode. Na naši fakulteti imamo neke vrste povratno informacijo za predavatelje, ki jo v obliki anket študentje anonimno rešijo po koncu predavanj. Tu pridobimo povratno informacijo o svojem delu.

**3. Kako si vi razlagate podatek, da je eden izmed predavateljev odgovoril, da povratna informacija s strani študenta predavatelju in obratno ni pomembna?**

To se meni ne zdi prav. Mislim, da je poučevanje dvosmeren proces. Študent mora vedeti, kako dela, to je njegova osnovna pravica, da izve kako dela, kako bi lahko svoje delo izboljšal.

**4. Kako si vi razlagate rezultat, da študentje dojemajo povratno informacijo s strani študenta predavatelju v večini primerov kot pomembno, a jo nasprotno temu sorazmerno malokrat podajo?**

Morda je to povezano s posledicami. Zato pa menim, da bi morala biti povratna informacija anonimna. V kolikor je povratna informacija prijetna, izražanje le-te večkrat ni problem. Toda le s prijetno povratno informacijo večkrat ne dobiš pravilne informacije, kar je slabo, pa večkrat tako ne slišiš.

**5. Ali menite, da anonimnost vpliva na podajanje povratne informacije?**

S tega vidika menim, da je anonimnost zelo pomembna.

**6. Ali mislite, da sami spodbujate študente k podajanju povratne informacije?**

Mislím, da ja. Pri nas je to urejeno preko anket, kot sem omenil že pred tem. Menim, da je to zelo dobro. Kar se tiče pa sprotne povratne informacije, je predavatelju bolj v pomoč, če so študentje snov prav razumeli. Toda to ni tista prava povratna informacija, je bolj preverjanje znanja, razumevanja snovi, kar pa bi moral vsak predavatelj početi.

**7. Kako pogosto se vam zdi, da povprečen študent poda povratno informacijo na vaših predavanjih?**

Težko se izrazim v procentih, toda lahko pa rečem, da ni zelo pogosto. Zakaj je temu tako ne vem. Eden izmed razlog je strah pred izpostavljenostjo, drugi razlog je morda mišljenje študenta, da se mu ne da, v smislu: »A zdaj bomo pa morali še to delati?«. Ta praksa je tako privedla do anket, ki se izvajajo na koncu predavanj. Povratno informacijo o razumevanju znanja pa si predavatelji želijo že med samim predavanjem, študente tudi vprašajo o tem, toda tudi to trenutno povratno informacijo večkrat ne dobimo. Prejmejo jo le od manjšine. Vsi ostali so tiho. Potem pa se zopet pojavi vprašanje ali so snov razumeli ali ne. Na tej točki pa nam nato pomaga anketa na koncu predavanj.

**8. Kaj menite glede rezultatov, da študentje menijo, da predavatelji redko spodbujajo študente k podajanju povratne informacije; predavatelji pa so izrazili mnenje, da to počno redno/pogosto?**

Tu pa ne vem, kaj naj rečem. To je subjektivno mnenje, ki ga nobena izmed danih skupin ne more meriti. Morali bi imeti objektivnega ocenjevalca, ki bi bil poslan v predavalnico in bi stanje objektivno ocenil. Morda bi to pokazalo jasnejšo sliko.

**9. Kaj menite o podatku, da imajo študentje v večini nizko željo po pridobivanju povratne informacije, vseeno pa od predavateljev pričakujejo spodbudo k podajanju povratne informacije, kljub spodbudi, pa je sami ne bi podajali pogosteje?**

To ni dobro. To je zaskrbljujoče. Je pa morda vseeno razumljivo. Kdo si namreč želi povratno informacijo? Po navadi dobri študentje, ker si želijo svoje delo izboljšati, slabši ne tako, ker se zavedajo, da jim povratna informacija ne bo všeč. Morda se da omenjeno stanje razložiti tudi s trenutnimi sociološkimi razmerami, političnimi razmerami. Mladi so trenutno malo zaskrbljeni, ne vidijo prihodnosti. To se opazi tudi med predavanji, ta apatičnost ... Toda vseeno ne moremo reči, da so vsi študentje slabi (ni le 1 % dober), verjetno je zato to povezano s trenutnimi razmerami.

**10. Kaj menite o tem, da predavatelji družboslovnih fakultet pogosteje spodbujajo študente k podajanju povratne informacije kot predavatelji naravoslovnih fakultet?**



Povratno informacijo mora biti pripravljen sprejeti in podati tudi naravoslovni predavatelj, kljub temu da tu obstajajo zakonitosti, ki držijo in bi bilo vseeno potrebno povratno informacijo na tej točki preveriti.

**11. Nasprotno študentje družboslovnih fakultet ne podajajo povratne informacije pogosteje kot študentje naravoslovnih fakultet.**

To je zelo zanimivo, menim pa da razlog za tega "povprečnega" študenta izhaja iz trenutnih političnih in socioloških razmer, zaradi apatičnosti.

**12. Ali se strinjate z mnenjem študentov, da podajanje povratne informacije ene osebe/študenta v skupini spodbuja odzivnost ostalih študentov med predavanjem?**

Mislim, da ja, To je pametno, če vsaj v enem delu pasivne skupine spodbudiš aktivnost, to vpliva tudi na preostale.

**13. Kako menite, da bi lahko izboljšali podajanje povratne informacije v slovenskem visokem šolstvu s strani predavatelja študentu in obratno?**

Povratna informacija je dvosmerna zadeva. Eno je dobiti povratno informacijo o svojem delu, drugo o razumevanju znanja. Lahko preverjamo temo, ki jo predavamo z nekimi kratkimi vprašanji. Obstajajo tudi daljinci, računalniška aplikacija, preko katere lahko anonimno preverimo ali študentje razumejo snov. Toda tu lahko ravno ta anonimnost predstavlja problem, saj ne moreš ugotoviti, kdo nečesa ne razume in kako bi lahko predstavil to njemu na bolj razumljiv način. Obstaja pa tudi anketa na koncu predavanj, kjer dobi predavatelj vpogled v njegov predmet, v njegovo delo.

**14. Kaj menite o celotni tematiki in izsledkih raziskave?**

Mislim, da je dobra. Menim pa tudi, da je to trenutno zelo pereč problem na univerzi in v kolikor bi taka naloga lahko privedla k rešitvam na tem področju bi bilo še toliko bolje. Zato se že veselim, da vidim končni rezultat.

**Priloga D: Pomen povratne informacije v povezavi z vplivom fakultete**

Chi-Square Tests

|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 9,008 <sup>a</sup> | 11 | ,621                  |
| Likelihood Ratio             | 9,976              | 11 | ,533                  |
| Linear-by-Linear Association | 3,034              | 1  | ,082                  |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                       |

**Priloga E: Skladnost razumevanja pomena povratne informacije in izražanja le-te v povezavi z vplivom spola**

| Chi-Square Tests |                              |                      |     |                       |
|------------------|------------------------------|----------------------|-----|-----------------------|
| Spol             |                              | Value                | df  | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Moški            | Pearson Chi-Square           | 83,809 <sup>b</sup>  | 81  | ,393                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 83,036               | 81  | ,416                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | ,054                 | 1   | ,817                  |
|                  | N of Valid Cases             | 67                   |     |                       |
| Ženski           | Pearson Chi-Square           | 125,066 <sup>c</sup> | 110 | ,155                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 124,387              | 110 | ,165                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | ,234                 | 1   | ,629                  |
|                  | N of Valid Cases             | 227                  |     |                       |
| Total            | Pearson Chi-Square           | 138,344 <sup>a</sup> | 110 | ,035                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 142,641              | 110 | ,020                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | ,095                 | 1   | ,758                  |
|                  | N of Valid Cases             | 294                  |     |                       |

**Priloga F: Skladnost odgovora o pogostosti podajanja povratne informacije glede na vrsto fakultete**

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 3,339 <sup>a</sup> | 4  | ,503                  |
| Likelihood Ratio             | 3,402              | 4  | ,493                  |
| Linear-by-Linear Association | 1,751              | 1  | ,186                  |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                       |

**Priloga G: Skladnost pomembnosti podajanja povratne informacije s strani študenta predavatelju in pogostosti podajanja le-te med enournim predavanjem**

| Chi-Square Tests             |                     |    |                       |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
|                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 18,801 <sup>a</sup> | 12 | ,093                  |
| Likelihood Ratio             | 19,864              | 12 | ,070                  |
| Linear-by-Linear Association | 11,239              | 1  | ,001                  |
| N of Valid Cases             | 294                 |    |                       |

## Priloga H: Vpliv situacije na učni uspeh v povezavi s spolom

### Priloga H.1: Med predavanjem, ko študent/-ka kaj vpraša, komentira

| Chi-Square Tests             |                    |    |                          |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig.<br>(2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 3,425 <sup>a</sup> | 3  | ,331                     |
| Likelihood Ratio             | 3,071              | 3  | ,381                     |
| Linear-by-Linear Association | ,154               | 1  | ,695                     |
| N of Valid Cases             | 294                |    |                          |

### Priloga H.2: Po obiskanem predavanju, po zaključku predavanja

| Chi-Square Tests             |                    |    |                          |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig.<br>(2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 2,073 <sup>a</sup> | 3  | ,557                     |
| Likelihood Ratio             | 2,087              | 3  | ,555                     |
| Linear-by-Linear Association | 2,014              | 1  | ,156                     |
| N of Valid Cases             | 294                |    |                          |

### Priloga H.3: Čas med zaključenimi predavanji in pred udeležbo na izpitu (na govorilnih urah)

| Chi-Square Tests             |                    |    |                          |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig.<br>(2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 2,905 <sup>a</sup> | 3  | ,406                     |
| Likelihood Ratio             | 2,988              | 3  | ,393                     |
| Linear-by-Linear Association | ,045               | 1  | ,831                     |
| N of Valid Cases             | 294                |    |                          |

#### Priloga H.4: Po neuspešno opravljenem izpitu

| Chi-Square Tests             |                    |    |                          |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig.<br>(2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 1,517 <sup>a</sup> | 3  | ,678                     |
| Likelihood Ratio             | 1,440              | 3  | ,696                     |
| Linear-by-Linear Association | 1,177              | 1  | ,278                     |
| N of Valid Cases             | 294                |    |                          |

#### Priloga I: Vpliv situacije na učni uspeh v povezavi z vrsto fakultete

##### Priloga I.1: Med predavanjem, ko študent/-ka kaj vpraša, komentira

| Chi-Square Tests             |                    |    |                          |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig.<br>(2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 4,416 <sup>a</sup> | 3  | ,220                     |
| Likelihood Ratio             | 4,197              | 3  | ,241                     |
| Linear-by-Linear Association | 1,906              | 1  | ,167                     |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                          |

##### Priloga I.2: Po obiskanem predavanju, po zaključku predavanja

| Chi-Square Tests             |                    |    |                          |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig.<br>(2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 2,638 <sup>a</sup> | 3  | ,451                     |
| Likelihood Ratio             | 2,532              | 3  | ,469                     |
| Linear-by-Linear Association | 1,108              | 1  | ,292                     |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                          |

**Priloga I.3: Čas med zaključenimi predavanji in pred udeležbo na izpitu (na govornih urah)**

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 1,021 <sup>a</sup> | 3  | ,796                  |
| Likelihood Ratio             | ,977               | 3  | ,807                  |
| Linear-by-Linear Association | ,419               | 1  | ,518                  |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                       |

**Priloga I.4: Po neuspešno opravljenem izpitu**

| Chi-Square Tests             |                   |    |                       |
|------------------------------|-------------------|----|-----------------------|
|                              | Value             | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | ,715 <sup>a</sup> | 3  | ,870                  |
| Likelihood Ratio             | ,693              | 3  | ,875                  |
| Linear-by-Linear Association | ,463              | 1  | ,496                  |
| N of Valid Cases             | 293               |    |                       |

**Priloga J: Vpliv fakultete na pričakovanje študentov o spodbudah predavateljev**

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 1,716 <sup>a</sup> | 3  | ,633                  |
| Likelihood Ratio             | 1,753              | 3  | ,625                  |
| Linear-by-Linear Association | ,033               | 1  | ,857                  |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                       |

**Priloga K: Povezava med pogostostjo podajanja povratne informacije in spodbudo predavateljev k podajanju povratne informacije**

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 9,551 <sup>a</sup> | 12 | ,655                  |
| Likelihood Ratio             | 10,208             | 12 | ,598                  |
| Linear-by-Linear Association | 1,450              | 1  | ,228                  |
| N of Valid Cases             | 294                |    |                       |

**Priloga L: Povezanost vrste fakultete z razumevanjem podajanja neverbalne povratne informacije**

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 7,172 <sup>a</sup> | 6  | ,305                  |
| Likelihood Ratio             | 7,870              | 6  | ,248                  |
| Linear-by-Linear Association | ,178               | 1  | ,673                  |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                       |

**Priloga M: Povezanost vrste fakultete s podajanje neverbalne povratne informacije**

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 4,854 <sup>a</sup> | 3  | ,183                  |
| Likelihood Ratio             | 4,650              | 3  | ,199                  |
| Linear-by-Linear Association | 1,634              | 1  | ,201                  |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                       |

**Priloga N: Povezava vrste fakultete s trditvijo, da pogosto podajanje povratne informacije moti proces predavanja**

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 4,818 <sup>a</sup> | 3  | ,186                  |
| Likelihood Ratio             | 4,862              | 3  | ,182                  |
| Linear-by-Linear Association | 1,369              | 1  | ,242                  |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                       |

**Priloga O: Povezava spola s trditvijo, da pogosto podajanje povratne informacije moti proces predavanja**

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 3,632 <sup>a</sup> | 3  | ,304                  |
| Likelihood Ratio             | 3,202              | 3  | ,362                  |
| Linear-by-Linear Association | ,012               | 1  | ,912                  |
| N of Valid Cases             | 294                |    |                       |

**Priloga P: Primerjava vpliva anonimnosti po spolu**

| Chi-Square Tests |                              |                      |    |                       |
|------------------|------------------------------|----------------------|----|-----------------------|
| Spol             |                              | Value                | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Moški            | Pearson Chi-Square           | 24,346 <sup>b</sup>  | 9  | ,004                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 22,671               | 9  | ,007                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 14,272               | 1  | ,000                  |
|                  | N of Valid Cases             | 67                   |    |                       |
| Ženski           | Pearson Chi-Square           | 99,605 <sup>c</sup>  | 9  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 94,901               | 9  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 71,552               | 1  | ,000                  |
|                  | N of Valid Cases             | 227                  |    |                       |
| Total            | Pearson Chi-Square           | 121,178 <sup>a</sup> | 9  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 110,412              | 9  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 85,475               | 1  | ,000                  |
|                  | N of Valid Cases             | 294                  |    |                       |

## Priloga R: Primerjava vpliva anonimnosti po fakulteti

| Chi-Square Tests |                              |                      |    |                       |
|------------------|------------------------------|----------------------|----|-----------------------|
| Fakulteta        |                              | Value                | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Družboslovna     | Pearson Chi-Square           | 89,608 <sup>b</sup>  | 9  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 88,092               | 9  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 63,826               | 1  | ,000                  |
|                  | N of Valid Cases             | 202                  |    |                       |
| Naravoslovna     | Pearson Chi-Square           | 40,852 <sup>c</sup>  | 9  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 32,221               | 9  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 20,811               | 1  | ,000                  |
|                  | N of Valid Cases             | 91                   |    |                       |
| Total            | Pearson Chi-Square           | 119,826 <sup>a</sup> | 9  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 108,689              | 9  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 84,172               | 1  | ,000                  |
|                  | N of Valid Cases             | 293                  |    |                       |

## Priloga S: Vpliv spremenljivk na željo po prejemanju povratne informacije

### Priloga S.1: Vpliv spola

| Chi-Square Tests             |                   |    |                       |
|------------------------------|-------------------|----|-----------------------|
|                              | Value             | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | ,415 <sup>a</sup> | 2  | ,813                  |
| Likelihood Ratio             | ,401              | 2  | ,818                  |
| Linear-by-Linear Association | ,099              | 1  | ,753                  |
| N of Valid Cases             | 294               |    |                       |

### Priloga S.2: Vpliv vrste fakultete

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 1,710 <sup>a</sup> | 2  | ,425                  |
| Likelihood Ratio             | 2,589              | 2  | ,274                  |
| Linear-by-Linear Association | ,840               | 1  | ,359                  |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                       |



### Priloga S.3: Vpliv letnika študija

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 8,719 <sup>a</sup> | 10 | ,559                  |
| Likelihood Ratio             | 9,764              | 10 | ,461                  |
| Linear-by-Linear Association | ,217               | 1  | ,641                  |
| N of Valid Cases             | 293                |    |                       |

### Priloga S.4: Vpliv vrste študija

| Chi-Square Tests             |                    |    |                       |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 1,272 <sup>a</sup> | 2  | ,529                  |
| Likelihood Ratio             | 1,271              | 2  | ,530                  |
| Linear-by-Linear Association | ,727               | 1  | ,394                  |
| N of Valid Cases             | 294                |    |                       |

### Priloga Š: Izpis iz faktorske analize

| Component | Total Variance Explained |               |              |                                     |               |              |                                   |               |              |
|-----------|--------------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
|           | Initial Eigenvalues      |               |              | Extraction Sums of Squared Loadings |               |              | Rotation Sums of Squared Loadings |               |              |
|           | Total                    | % of Variance | Cumulative % | Total                               | % of Variance | Cumulative % | Total                             | % of Variance | Cumulative % |
| 1         | 2,746                    | 27,460        | 27,460       | 2,746                               | 27,460        | 27,460       | 2,296                             | 22,960        | 22,960       |
| 2         | 1,901                    | 19,007        | 46,467       | 1,901                               | 19,007        | 46,467       | 2,091                             | 20,911        | 43,872       |
| 3         | 1,430                    | 14,299        | 60,766       | 1,430                               | 14,299        | 60,766       | 1,689                             | 16,894        | 60,766       |
| 4         | ,829                     | 8,286         | 69,051       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 5         | ,679                     | 6,795         | 75,846       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 6         | ,648                     | 6,481         | 82,328       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 7         | ,552                     | 5,525         | 87,852       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 8         | ,442                     | 4,417         | 92,270       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 9         | ,407                     | 4,067         | 96,337       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 10        | ,366                     | 3,663         | 100,000      |                                     |               |              |                                   |               |              |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

|                                                                                                                   | Component |      |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|------|
|                                                                                                                   | 1         | 2    | 3    |
| Četudi mislim, da sem opravil/a delo dobro, sem veliko bolj samozavesten/a, če to potrdi tudi kdo drug            | ,820      |      |      |
| Ker je posameznik težko objektiven glede svojega dela, je najbolje, da sliši povratno informacijo s strani drugih | ,811      |      |      |
| Menim, da je dobra ideja, da nekdo pogleda moje delo preden bi bilo prepozno za popravke                          | ,755      |      |      |
| Zelo pomembno mi je, da vem, kaj drugi menijo o mojem delu                                                        | ,585      |      |      |
| Kako drugi gledajo na moje delo ni tako pomembno, bolj je pomembno kako sam/a vidim svoje delo                    |           | ,796 |      |
| Dokler menim, da sem nekaj opravil/a dobro, me ne zanima preveč kaj menijo drugi o tem kar sem naredil/a          |           | ,789 |      |
| Po navadi je bolje, da ne zaupam preveč v to kar drugi menijo o mojem delu, naj bo pohvalno ali ne                |           | ,699 |      |
| Po navadi imam jasno idejo, kaj želim narediti in kako napredujem k doseganju svojega cilja                       |           |      | ,795 |
| Menim, da po navadi kar dobro ocenim svoje delo/nastop                                                            |           |      | ,769 |
| Če sem naredil/a nekaj dobro, se tega zavedam brez potrditve drugih                                               |           |      | ,644 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

**Component Transformation Matrix**

| Component | 1    | 2     | 3     |
|-----------|------|-------|-------|
| 1         | ,739 | -,653 | -,166 |
| 2         | ,561 | ,459  | ,689  |
| 3         | ,374 | ,602  | -,706 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

**Priloga T: Povezanost želje po prejemanju povratne informacije s pogostostjo podajanja le-te**

**Chi-Square Tests**

|                              | Value              | df | Asymp. Sig.<br>(2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|--------------------------|
| Pearson Chi-Square           | 7,583 <sup>a</sup> | 8  | ,475                     |
| Likelihood Ratio             | 7,920              | 8  | ,441                     |
| Linear-by-Linear Association | 1,746              | 1  | ,186                     |
| N of Valid Cases             | 294                |    |                          |

**Priloga U: Hi-kvadrat test – pomembnost podajanja povratne informacije s strani študentov za predavatelja v povezavi s predavateljevo spodbudo k podajanju povratne informacije glede na fakulteto**

**Chi-Square Tests**

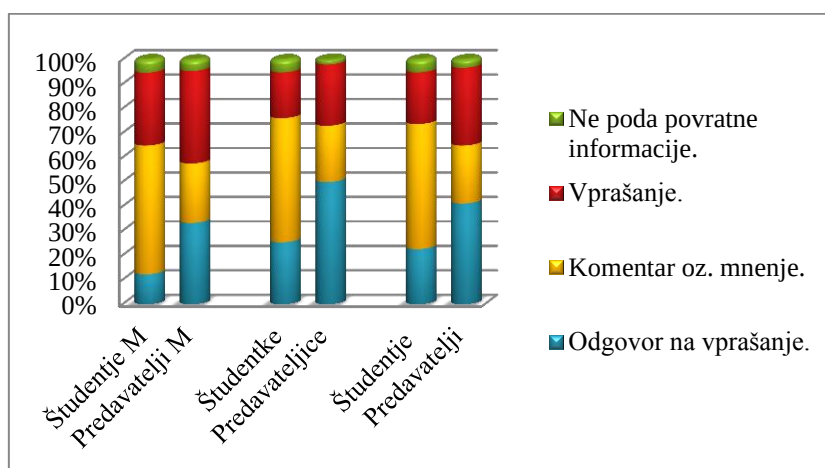
| Na kakšni fakulteti predavate? |                              | Value               | df | Asymp. Sig.<br>(2-sided) |
|--------------------------------|------------------------------|---------------------|----|--------------------------|
| Družboslovna                   | Pearson Chi-Square           | 45,416 <sup>b</sup> | 4  | ,000                     |
|                                | Likelihood Ratio             | 14,808              | 4  | ,005                     |
|                                | Linear-by-Linear Association | 9,368               | 1  | ,002                     |
|                                | N of Valid Cases             | 117                 |    |                          |
| Naravoslovna                   | Pearson Chi-Square           | 29,009 <sup>c</sup> | 4  | ,000                     |
|                                | Likelihood Ratio             | 19,594              | 4  | ,001                     |
|                                | Linear-by-Linear Association | 13,803              | 1  | ,000                     |
|                                | N of Valid Cases             | 95                  |    |                          |
| Total                          | Pearson Chi-Square           | 49,378 <sup>a</sup> | 4  | ,000                     |
|                                | Likelihood Ratio             | 29,645              | 4  | ,000                     |
|                                | Linear-by-Linear Association | 21,856              | 1  | ,000                     |
|                                | N of Valid Cases             | 212                 |    |                          |

## Priloga V: Primerjava odgovorov glede podajanja verbalne povratne informacije

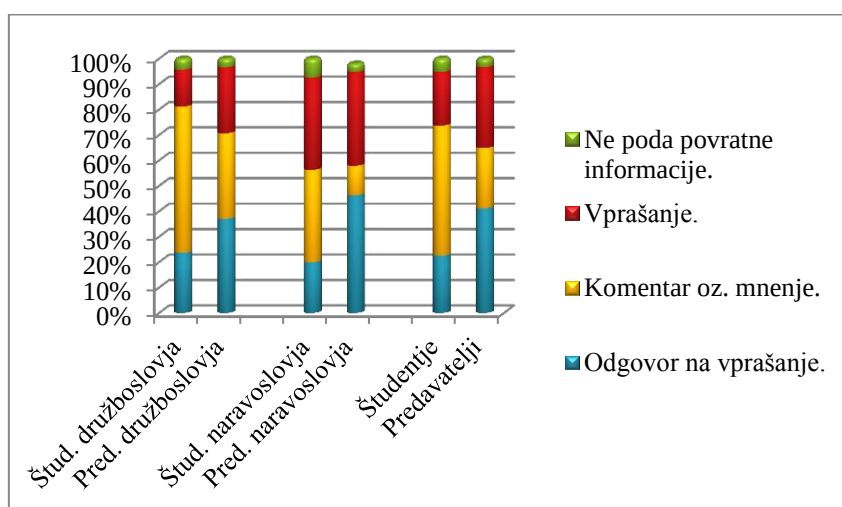
### Priloga V.1: Primerjava med odgovori študentov in predavateljev

| Chi-Square Tests             |                     |    |                       |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
|                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 42,260 <sup>a</sup> | 3  | ,000                  |
| Likelihood Ratio             | 43,313              | 3  | ,000                  |
| Linear-by-Linear Association | 2,232               | 1  | ,135                  |
| N of Valid Cases             | 477                 |    |                       |

### Priloga V.2: Graf primerjave odgovorov po spolu in skupaj



### Priloga V.3: Graf primerjave odgovorov po fakulteti in skupaj



## Priloga Z: Primerjava odgovorov glede podajanja neverbalne povratne informacije

### Priloga Z.1: Primerjava med odgovori študentov in predavateljev

| Chi-Square Tests             |                     |    |                       |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
|                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square           | 52,328 <sup>a</sup> | 3  | ,000                  |
| Likelihood Ratio             | 56,267              | 3  | ,000                  |
| Linear-by-Linear Association | 1,991               | 1  | ,158                  |
| N of Valid Cases             | 410                 |    |                       |

### Priloga Z.2: Primerjava med odgovori študentov in predavateljev po spolu

| Chi-Square Tests |                              |                     |    |                       |
|------------------|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Q17              |                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| moški            | Pearson Chi-Square           | 11,799 <sup>b</sup> | 3  | ,008                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 13,217              | 3  | ,004                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 2,248               | 1  | ,134                  |
|                  | N of Valid Cases             | 156                 |    |                       |
| ženski           | Pearson Chi-Square           | 32,034 <sup>c</sup> | 3  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 32,573              | 3  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | ,370                | 1  | ,543                  |
|                  | N of Valid Cases             | 254                 |    |                       |
| Total            | Pearson Chi-Square           | 52,328 <sup>a</sup> | 3  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 56,267              | 3  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 1,991               | 1  | ,158                  |
|                  | N of Valid Cases             | 410                 |    |                       |

### Priloga Z.3: Primerjava med odgovori študentov in predavateljev po fakulteti

| Chi-Square Tests |                              |                     |    |                       |
|------------------|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Q20              |                              | Value               | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| družboslovna     | Pearson Chi-Square           | 40,121 <sup>b</sup> | 3  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 42,247              | 3  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 1,382               | 1  | ,240                  |
|                  | N of Valid Cases             | 256                 |    |                       |
| naravoslovna     | Pearson Chi-Square           | 12,983 <sup>c</sup> | 3  | ,005                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 14,689              | 3  | ,002                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 1,312               | 1  | ,252                  |
|                  | N of Valid Cases             | 153                 |    |                       |
| Total            | Pearson Chi-Square           | 51,747 <sup>a</sup> | 3  | ,000                  |
|                  | Likelihood Ratio             | 55,663              | 3  | ,000                  |
|                  | Linear-by-Linear Association | 2,079               | 1  | ,149                  |
|                  | N of Valid Cases             | 409                 |    |                       |