

Anja Ivajnsič
Dr. Milena Ivanuš Grmek

Pomen učiteljevih pojmovanj in prepričanj za profesionalni razvoj učiteljev

Pregledni znanstveni članek
UDK: 373.3.011.3-051

POVZETEK

Prispevek izpostavlja pomen učiteljevih pojmovanj in prepričanj za njihov profesionalni razvoj. V prvem delu je opredeljen profesionalni razvoj učiteljev ter predstavljen pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja – učiteljeva pojmovanja in prepričanja. V drugem delu so prikazani rezultati raziskave, ki se nanašajo na učiteljeva pojmovanja skupinskega učenja in tolerance do negotovosti. Zanimale so nas razlike med učitelji s končano pedagoško fakulteto in učitelji s končano pedagoško akademijo ter razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja. Statistično značilne razlike med učitelji z zaključeno pedagoško fakulteto oz. pedagoško akademijo in med učitelji z različnim številom let poučevanja so se pokazale v primeru štirih izjav.

Ključne besede: profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka, dejavniki profesionalnega razvoja učiteljev, učiteljeva pojmovanja in prepričanja, skupinsko učenje, toleranca do negotovosti

The importance of teachers' conceptions and convictions as they apply to the professional development of teachers

Review of a scientific article
UDK: 373.3.011.3-051

ABSTRACT

The article deals with teacher's conceptions and convictions about their professional development. The first part of the article clarifies what is meant by the professional development of teachers and introduces important factors involved in the professional development of a teacher – teacher's conceptions and convictions. The second part concerns the results of our research, which was based on the conceptions teachers have about group teaching and their tolerance toward uncertainty. We were interested in the difference between the teachers who have degrees in pedagogy from the former 2-year system and those who have university degrees in pedagogy from the modern 4-year system. We were also interested in the differences between the teachers' conceptions based on the amount of teaching experience they have. There were statistically important differences between the teachers with

degrees in pedagogy from the former 2-year system and those with modern 4-year university degrees in pedagogy. There were also statistically important differences between the teachers concerning the amount of teaching experience they had, which was confirmed in the case of four statements.

Key words: professional development of elementary school teachers, factors of professional development, teachers' conceptions and convictions, group teaching, tolerance toward uncertainty

Uvod

Biti dober učitelj, nikoli ni bila lahka naloga, posebno zahtevna pa postaja danes, ko življenje v sodobnem globaliziranem svetu povzroča velike spremembe, ki pomembno vplivajo tudi na vlogo učitelja in še posebej na njegovo izobraževanje (Marentič Požarnik, 2007).

Nenehne družbene, politične, kulturne in druge spremembe pomembno vplivajo na učitelja, njihove posledice pa se kažejo v novih vlogah, ki naj bi jih učitelj sprejemal, in v kompetencah, ki naj bi jih učitelj razvil.

Učitelji morajo nekatere nove vloge sprejeti, nekatere prejšnje pa spremeniti ali opustiti. Pri tem je ključnega pomena pripravljenost za spreminjanje in prilagajanje tradicionalnih vlog novim okoliščinam (npr. mentorska vloga, organizacija učnih situacij, intenzivnejše vključevanje učencev) ter sprejemanje nekaterih novih vlog (npr. vključevanje novih tehnologij v pouk). Za uspešno prevzemanje vseh teh vlog pa mora biti učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje ter stalni poklicni razvoj (Kosten Zabret in Resnik Planinc, 2006).

Vse bolj se v ospredje postavlja učiteljev profesionalni razvoj, ki mu v sedanjem času pripisujemo vse večji pomen, saj se od učiteljev zahteva vedno višja stopnja profesionalnosti.

Učiteljev profesionalni razvoj namreč združuje učiteljeva *pojmovanja* in *ravnanja*. Pojmovanja (učenja, poučevanja, učiteljevih, učenčevih vlog) pomembno vplivajo na učiteljevo razumevanje, videnje oziroma interpretiranje konteksta delovanja, odločanje in ravnanje (Ramsden, 1992, v Valenčič Zuljan, 2004). Zato je namen tega prispevka, izpostaviti pomen učiteljevih pojmovanj in prepričanj za učiteljev profesionalni razvoj.

V teoretičnem delu prispevka je opredeljen profesionalni razvoj učiteljev, predstavljeni so različni dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja in podrobneje opisana učiteljeva pojmovanja in prepričanja. V empiričnem delu prispevka pa smo želeli ugotoviti prepričanja učiteljev razrednega pouka o pojmovanju skupinskega učenja in tolerance do negotovosti, kjer smo se osredotočili na razlike med učitelji z različno stopnjo izobrazbe in razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja.

Učiteljev profesionalni razvoj

Učiteljev profesionalni razvoj (v nadaljevanju tudi "poklicni razvoj") lahko opredeljujemo kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo *osebnostno, poklicno* in *socialno* dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja (Valenčič Zuljan, 2001).

O profesionalnem razvoju lahko govorimo v širšem in ožjem pomenu:

- v širšem pomenu se učiteljev poklicni razvoj začneja z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oziroma opustitvijo poklica;
- v ožjem pomenu pa je učiteljev poklicni razvoj omejen na poučevanje oziroma na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik (zaradi različnih razlogov: od kritičnih dogodkov v poklicu ali družini do udeležbe v izobraževanju) v resnici razvija in napreduje. Pomembno je razlikovati med leti delovne dobe in izkušnjami, kvantiteto in kvaliteto, prilagajanjem, spreminjanjem in napredovanjem...), kajti lahko se zgodi, da nekateri učitelji leta in leta ne napredujejo; gre za "leta nerazvoja v učiteljevem življenjskem procesu socializacije" (Terhart, 1997, v Valenčič Zuljan, 2001).

Vendar se moramo zavedati, da obstajajo ovire, ki omejujejo profesionalnost učiteljskega poklica: množičnost poklica, oporekanje, da so za opravljanje poklica potrebna "specifična" znanja, birokratske omejitve in predpisi za delovanje, vmešavanje staršev in širše javnosti v učiteljevo delo, razmeroma nizek dohodek v primerjavi z drugimi poklici (Marentič Požarnik, 1993).

Dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja

Učiteljev profesionalni razvoj je v marsičem individualen, vendar nanj vpliva veliko dejavnikov.

- Dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, lahko v grobem razdelimo na:
- **notranje**, kamor spadajo učiteljeva prepričanja, pojmovanja, subjektivne teorije,
- **zunanje**, kamor spadajo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, neformalni vplivi (Javornik Krečič, 2007).

V nadaljevanju bomo podrobneje opredelili učiteljeva pojmovanja in prepričanja.

Učiteljeva pojmovanja in prepričanja

"Znanje je nekaj, kar sem kopičil v obliki podatkov, teorij, misli drugih ljudi, zato je zvečine ostalo zunaj mene, ločeno od mene, namesto da bi se v meni razraslo v nekaj novega in postalo integralni del tistega, kar sem postajal" (Flisar, 1991, v Novak, 2005, str. 18).

Tako je pisatelj na svoj literarni način izrazil danes še premočno pojmovanje znanja kot zbirke objektivno danih, kvalitativno nakopičenih, med seboj in z učenčevu izkušnjo največkrat nepovezanih "resnic", ki jih učitelj podaja učencu, učenec pa sprejema in spet vrne za oceno.

Vse preveč pa v ozadju ostaja pojmovanje, da bistvo učenja (in s tem znanja) ni v kvantitativnem kopičenju, ampak v kvalitativnem spreminjanju pojmovanj o svetu, v vse globljem in jasnejšem razumevanju pojavov in njihovih povezav; bistvo poučevanja je v spodbujanju, usmerjanju takega učenja v procesu transakcije – dialoga, sodelovalnega učenja, samostojnega razmišljanja, aktivnega preizkušanja idej, reševanja problemov ipd. (Marentič Požarnik, 1997).

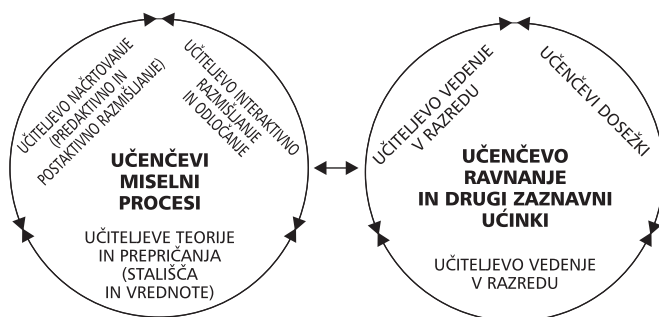
Vsak učitelj je v sebi najprej učenec, in če naj nenehno strokovno raste, mora to vlogo tudi za vedno ponotranjiti. Z učenjem se spreminja: oblikuje se in zori, hkrati s tem pa pogosto spreminja tudi svoje pedagoško ravnanje. V procesu pridobivanja znanja in izkušenj, izgrajevanja osebnosti in vrednot oblikuje osebna pojmovanja o posameznih pojmih, s katerimi se srečuje v svojem življenju in pri delu. To so pojmovanja, ki nastopajo v obliki osebnih prepričanj, predstav ali shem, ki posamezniku pomagajo opredeliti ter razumeti svet okoli njega ter igrajo ključno vlogo pri usmerjanju posameznikove kognitivne dejavnosti (Polak, 1997).

Vsa ta pojmovanja o učenju, poučevanju, znanju, prav tako o učiteljevi in učenčevi vlogi pri pouku po ugotovitvah raziskav o učiteljevih pojmovanjih in modelih profesionalnega razvoja predstavljajo zelo pomemben del učiteljeve profesionalne "opreme". Vplivajo na njegovo razmišljanje, doživljanje in ravnanje, s čimer posredno vplivajo na kakovost pouka ter krmilijo učiteljevo profesionalno rast (Valenčič Zuljan, 2004).

Vpliv učiteljevih pojmovanj in prepričanj na njegova razmišljanja, doživljanja in ravnanja ponazarjajo številni modeli.

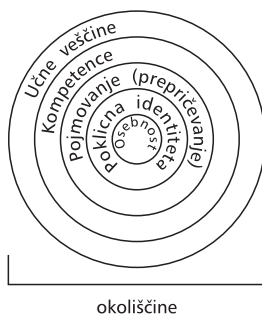
Clark in Petersen (1986, v Javornik Krečič, 2008) sta oblikovala model medsebojne povezanosti in sovplivanja med učiteljevimi kognitivnimi procesi in učiteljevim ravnanjem ter tudi posledicami učiteljevega ravnanja, ki sta ga postavila v širši socialni kontekst. Navajata, da gre pri učiteljevih kognitivnih procesih za krožno sovplivanje med učiteljevim načrtovanjem in analiziranjem, učiteljevim odločanjem in učiteljevimi prepričanji, pojmovanji in implicitnimi teorijami. Znotraj učiteljevega delovanja in zaznanih rezultatov oziroma posledic v praksi pa gre za sovplivanje med ravnanjem učitelja, ravnanjem učencev in rezultati učencev.

Slika 1: Model povezanosti učiteljevega razmišljanja in delovanja (Clark in Peterson, 1986, v Javornik Krečič, 2008)



Predstavili bomo tudi model čebule (Korthagen, 2004), ki ponazarja večplastnost učiteljeve profesionalnosti; prepričanja uvršča v eno globljih plasti.

Slika 2: Čebula: model postopnega spreminjanja (Korthagen, 2004)



Iz slike je razvidno, da je najgloblje v modelu postavljena učiteljeva *avtentična osebnost*, ki je najtežje dostopna učiteljevemu spreminjanju. Sledi *poklicna identiteta* (odgovor na vprašanje: kdo sem, kadar sem učitelj, kakšno je moje poslanstvo). Nato so učiteljeva *prepričanja*, ki so naše osebne ideje o nekem pojavu, pogosto čustveno in vrednostno obarvane, ne povsem zavestne, jasne in logične. Zlasti učiteljeva pojmovanja o učenju, poučevanju in znanju močno vplivajo na njegove odločitve, tudi na to, katere svoje zmožnosti bo razvijal in uveljavljal. Proti površini so *kompetence* učitelja ter povsem na površini *učne veščine*, metode in tehnike dela, torej učiteljevo *ravnanje*.

Plasti, ki so v globini, vplivajo na površinske plasti – osebnost, poklicna identiteta, pojmovanja in kompetence določajo učiteljeve strategije poučevanja (Marentič Požarnik, 2007; Javornik Krečič, 2008).

Lahko še torej enkrat poudarimo, da prepričanja in pojmovanja učiteljev pomembno vplivajo na učiteljevo profesionalno delovanje, saj jim predstavljajo nekakšno vodilo oziroma niz strategij za pedagoško ravnanje.

Vsebinska opredelitev raziskave

Učitelj lahko zaradi pomanjkanja sodelovanja in strokovnih dialogov ostaja sam s svojimi izkušnjami, se uči na svojih napakah, in kot opozarja Resman (2005), lahko gradi na napačnih predpostavkah, zato je zelo pomemben učiteljev pozitiven odnos do sodelovalnega učenja. To mu omogoča, da ve, kako delajo drugi, in da lahko oceni, kako dela sam. Zato smo z empirično raziskavo želeli ugotoviti prepričanja učiteljev razrednega pouka o pojmovanju skupinskega učenja in toleranco do negotovosti oz. v kolikšni meri so učitelji razrednega pouka procesno orientirani v svojih pojmovanjih glede skupinskega učenja in tolerance do negotovosti. Pri tem so nas zanimale razlike med učitelji z različno stopnjo izobraževanja (zaključena pedagoška fakulteta ali zaključena pedagoška akademija) in razlike med učitelji z različnim številom let poučevanja (0–10 let, 11–20 let, več kot 20 let). Izhajali smo iz raziskave Bolhuisa in Voetena (2004, v Javornik Krečič, 2006).

Metodološka opredelitev raziskave

Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 96 učiteljev, ki poučujejo na različnih osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji. Od tega je 22,9 % učiteljev, ki poučujejo 0–10 let, 31,3 % učiteljev, ki poučujejo 11–20 let, in 45,8 % učiteljev, ki poučujejo več kot 20 let.

Potek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu marcu 2009 na različnih osnovnih šolah v severovzhodni Sloveniji. Po predhodnem razgovoru z ravnateljem ali ravnateljico smo anketne vprašalnike pustili pri njih. Ravnatelj oz. ravnateljica je vprašalnike razdelil/a razrednim učiteljem. Učitelji so anketne vprašalnike izpolnjevali anonimno, individualno in nevodeno ter jih nato poslali raziskovalcem.

Opis merskih instrumentov

Anketni vprašalnik smo izdelali v skladu z nameni raziskave. Razdeljen je na tri dele:

V prvem delu so bili predstavljeni namen anketiranja in nekateri splošni podatki o učitelju: zaključena fakulteta/akademija, leta poučevanja in pridobljen naziv.

Za drugi del anketnega vprašalnika smo z dovoljenjem avtorice M. Javornik Krečič uporabili del anketnega vprašalnika iz doktorske disertacije Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji (2006). Avtorica

je instrumentarij priredila po anketnem vprašalniku iz raziskave Bolhuisa in Voetena (2004). Ta del sestavlja sklop štiristopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic, in sicer:

1. popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani,
2. bolj se strinjam z izjavo na levi kot na desni strani,
3. bolj se strinjam z izjavo na desni kot na levi strani,
4. popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani.

Oblikovane so torej dvopolne trditve, ki opisujejo dve skrajnosti: tradicionalno in procesno orientirano pojmovanje. Izjave so v anketnem vprašalniku pomešane, kar pomeni, da so včasih tradicionalno orientirane izjave na levi, včasih na desni strani.

V vprašalniku je zajetih pet dimenzij, ki so pomembne za t. i. procesno poučevanje: notranja regulacija učenja, znanje kot aktivna konstrukcija, skupinsko učenje, dinamični pogled na sposobnosti in tolerance do negotovosti (Javornik Krečič, 2008).

V tem prispevku se bomo omejili na rezultate, ki se nanašajo na učiteljevo pojmovanje skupinskega učenja in tolerance do negotovosti.

Obdelava podatkov

Podatke v anketnih vprašalnikih smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS 17.0 za Windows.

Uporabili smo tabelarni prikaz absolutnih (f) in odstotnih ($f\%$) frekvenc ter χ^2 -preizkus razlik med frekvencami. V primerih, ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 ali so bile teoretične frekvence manjše od 1, smo uporabili χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij.

Rezultati in interpretacija

Najprej bomo predstavili dvopolne trditve, ki so jih ocenjevali učitelji, nato bo sledil prikaz rezultatov in interpretacija.

Pojmovanja skupinskega učenja

Če izhajamo iz predpostavke, da je učenje v bistvu socialni proces, velja, da je učenje v skupini, ob sodelovanju z drugimi, učinkovitejše, kot če bi potekalo le individualno (Polak, 2004).

Zanimalo nas je, kako učitelji gledajo na skupinsko učenje v primerjavi z individualnim.

Tabela 1: Individualno in skupinsko učenje

Zaporedna številka izjav	Individualno učenje	Sodelovalno, skupinsko učenje
1	Rešitev problema je običajno ena sama.	Različna mnenja, rešitve omogočajo globlji vpogled v stvari.
2	Ne verjamem, da se lahko s skupinskim delom dosti naučim.	Veliko se lahko naučim s primerjanjem različnih mnenj (konfrontacijo).
3	Pomembno je, da vem, kako rešiti konkreten primer.	Veliko se naučim, če opazujem, kako se drugi lotevajo reševanja nekega problema.
4	Preko svojega študija sem se naučil/a, kako moram delati, in to mi zadostuje.	Rad/a vidim, kako dela moj kolega (sodelavec).

Izjave na levi strani poudarjajo individualno učenje (tradicionalno orientirano pojmovanje), izjave na desni pa sodelovalno, skupinsko učenje (procesno orientirano pojmovanje).

Rezultati, predstavljeni v tabeli 1, nas opozarjajo, da se med učitelji s končano pedagoško fakulteto in učitelji s končano pedagoško akademijo kaže statistično značilna razlika v pojmovanju učenja pri izjavi pod zaporedno številko 4. Stopnja statistične značilnosti (P) je manjša od 0,05. S procesno orientirano izjavo "Rad/a vidim, kako dela moj kolega (sodelavec)" se popolnoma strinja 69,2 % učiteljev s končano pedagoško fakulteto in skoraj polovica manj (38,9 %) učiteljev s končano pedagoško akademijo. V tem primeru imajo višja oziroma bolj procesno orientirana pojmovanja učitelji, ki so končali pedagoško fakulteto. Razlika je najverjetneje posledica vpliva dodiplomskega izobraževanja na učiteljeva pojmovanja (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2008) ter drugačnega pristopa pri usposabljanju študentov. Na pedagoški fakulteti se namreč vedno bolj poudarja timsko delo med študenti, kar pomembno vpliva na kasnejša prepričanja o skupinskem učenju učiteljev.

Pri izjavi pod zaporedno številko 3 opazimo, da je učiteljem skorajda bližja tradicionalno orientirana izjava "Pomembno je, da vem, kako rešiti konkreten primer" in ne procesno orientirana izjava "Veliko se naučim, če opazujem, kako se drugi lotevajo reševanja nekega problema".

Pri ostalih izjavah se večina učiteljev odloča za višja pojmovanja učenja in tako velik pomen pripisuje skupinskemu in sodelovalnemu učenju.

Tabela 2: Števila (*f*) in strukturni odstotki učiteljev (*f* %) o njihovem pogledu na lastno učenje glede na zaključeno fakulteto/akademijo ter izid χ^2 -preizkusa razlik med frekvencami

	POJMOVANJE UČENJA	Zaključena fakultet a/akademija		χ^2 -PREIZKUS	
		PEDAGOŠKA FAKULTETA	PEDAGOŠKA AKADEMIJA	χ^2	P
IZJAVI 1	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0,676	0,713
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	1 1,3 %	0 0,0 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	17 21,8 %	5 27,8 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	60 76,9 %	13 72,2 %		
IZJAVI 2	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	1,079	0,583
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	2 2,6 %	0 0,0 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	29 37,2 %	8 44,4 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	47 60,3 %	10 55,6 %		
IZJAVI 3	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	22 28,2 %	4 22,2 %	1,740	0,628
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	21 26,9 %	6 33,3 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	21 26,9 %	3 16,7 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	14 17,9 %	5 27,8 %		
IZJAVI 4	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	1 1,3 %	0 0,0 %	8,011	0,046
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	1 1,3 %	2 11,1 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	22 28,2 %	9 50,0 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	54 69,2 %	7 38,9 %		

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki učiteljev ($f\%$) o njihovem pogledu na lastno učenje glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa razlik med frekvenca

	POJMOVANJE UČENJA	Leta poučevanja			χ^2 -PREIZKUS	
		0 – 10	11 – 20	več kot 20	χ^2	P
IZJAVI 1	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	3,244	0,518
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	0 0,0 %	1 3,3 %	0 0,0 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	6 27,3 %	5 16,7 %	11 25,0 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	16 72,7 %	24 80,0 %	33 75,0 %		
IZJAVI 2	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	3,459	0,484
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	1 4,5 %	0 0,0 %	1 2,3 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	7 31,8 %	10 33,3 %	20 45,5 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	14 63,6 %	20 66,7 %	23 52,3 %		
IZJAVI 3	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	6 27,3 %	9 30,0 %	11 25,0 %	3,091	0,797
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	4 18,2 %	9 30,0 %	14 31,8 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	8 36,4 %	7 23,3 %	9 20,5 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	4 18,2 %	5 16,7 %	10 22,7 %		
IZJAVI 4	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	1 2,3 %	7,192	0,303
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	1 4,5 %	0 0,0 %	2 4,5 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	4 18,2 %	10 33,3 %	17 38,6 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	17 77,3 %	20 66,7 %	24 54,5 %		

Med učitelji z različnim številom let poučevanja ni statistično značilnih razlik v pojmovanju učenja (v vseh primerih je $P > 0,05$). Kot smo omenili, se pri vseh izjavah, razen v izjavah pod zaporedno številko 3, več kot polovica učiteljev popolnoma strinja z izjavami na desni strani, kar pomeni, da so naklonjeni sodelovalnemu učenju.

Toleranca do negotovosti

Ker nas raziskave (npr. Javornik Krečič, 2008) opozarjajo, da učitelji z nižjim pragom tolerance do negotovosti pri svojem delu bolj uporabljajo metode, strategije, ki so že ustaljene, so jih navajeni in ne stimulirajo samostojnega učenja, nas je zanimalo, kako so učitelji razrednega pouka, ki so sodelovali v raziskavi, tolerantni do negotovosti pri svojem delu.

Tabela 4: Netoleranca in toleranca do negotovosti

Zaporedna številka izjav	Netoleranca do negotovosti	Toleranca do negotovosti
5	Všeč mi je, če učenci z vprašanji nakažejo, da se proces odvija v smer, ki sem si jo zamislil/a.	Všeč mi je, ko učenci postavljajo nenavadna vprašanja.
6	Potek dela imam natančno določen, nič ne prepustim naključju.	Če je vse predvidljivo, je pouk dolgočasen.
7	Najraje imam, da se pouk odvija v smeri, ki sem je navajen/a.	Rad/a preizkušam nove stvari, čeprav niso vedno uspešne.
8	Moti me, če učenci opazijo, da sem storil/a napako.	Ne moti me, če učenci opazijo mojo napako.

Izjave na levi strani poudarjajo učiteljevo netoleranco do negotovosti (tradicionalno orientirano pojmovanje), izjave na desni pa toleranco do negotovosti (procesno orientirano pojmovanje).

V tabeli 5 pri izjavah pod zaporedno številko 5 in 6 opazimo statistično značilne razlike med učitelji s končano pedagoško fakulteto in s končano pedagoško akademijo v toleranci do negotovosti ($P < 0,05$). Pod številko 7 se s procesno orientirano izjavo "Všeč mi je, ko učenci postavljajo nenavadna vprašanja" popolnoma strinja 33,3 % učiteljev, ki so končali pedagoško akademijo, in le 19,2 % učiteljev s končano pedagoško fakulteto. Vendar se z nasprotno, s tradicionalno izjavo "Všeč mi je, če učenci z vprašanji nakažejo, da se proces odvija v smer, ki sem si jo zamislil/a" popolnoma strinja kar 38,9 % učiteljev s končano pedagoško akademijo in 10,3 % učiteljev s pedagoško fakulteto. Na osnovi dobljenih podatkov bi težko zaključili, kateri učitelji imajo glede na zaključen tip dodiplomskega izobraževanja višja pojmovanja tolerance do negotovosti.

Pri izjavah pod številko 6 v tabeli 5 se kar 66,7 % učiteljev, ki so končali pedagoško akademijo, popolnoma strinja s procesno orientirano izjavo "Če je vse predvidljivo, je pouk dolgočasen" in le 28,2 % tistih, ki so končali pedagoško fakulteto. V tem primeru imajo nekoliko več tolerance do negotovosti učitelji s končano pedagoško akademijo.

Tabela 5: Števila (f) in strukturni odstotki učiteljev ($f\%$) o njihovi toleranci do negotovosti v zvezi z lastnim učenjem glede na zaključeno fakulteto/akademijo ter izid χ^2 -preizkusa razlik med frekvencami

	TOLERANCA DO NEGOTOVOSTI	Zaključena fakulteta/ akademija		χ^2 -PREIZKUS	
		PEDAGOŠKA FAKULTETA	PEDAGOŠKA AKADEMIJA	χ^2	P
IZJAVI 5	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	8 10,3 %	7 38,9 %	13,526	0,004
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	24 30,8 %	1 5,6 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	31 39,7 %	4 22,2 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	15 19,2 %	6 33,3 %		
IZJAVI 6	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	1 1,3 %	1 5,5 %	14,821	0,002
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	17 21,8 %	0 0,0 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	38 48,7 %	5 27,8 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	22 28,2 %	12 66,7 %		
IZJAVI 7	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	1 1,3 %	0 0,0 %	3,427	0,330
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	8 10,3 %	3 16,7 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	43 55,1 %	6 33,3 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	26 33,3 %	9 50,0 %		
IZJAVI 8	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0,100	0,951
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	3 3,9 %	1 5,6 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	21 27,3 %	5 27,8 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	53 68,8 %	12 66,7 %		

Tabela 6: Števila (f) in strukturni odstotki učiteljev ($f\%$) o njihovi toleranci do negotovosti v zvezi z lastnim učenjem glede na leta poučevanja ter izid χ^2 -preizkusa razlik med frekvencami

	TOLERANCA DO NEGOTOVOSTI	Leta poučevanja			χ^2 -PREIZKUS	
		0 – 10	11 – 20	več kot 20	χ^2	P
IZJAVI 5	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	4 18,2 %	2 6,7 %	9 20,5 %	5,843	0,441
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	8 36,4 %	8 26,7 %	9 20,5 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	5 22,7 %	13 43,3 %	17 38,6 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	5 22,7 %	7 23,3 %	9 20,5 %		
IZJAVI 6	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	2 4,5 %	10,484	0,106
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	3 13,6 %	10 33,3 %	4 9,1 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	12 54,5 %	11 36,7 %	20 45,5 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	7 31,8 %	9 30,0 %	18 40,9 %		
IZJAVI 7	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	1 4,5 %	0 0,0 %	0 0,0 %	12,196	0,058
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	0 0,0 %	7 23,3 %	4 9,1 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	13 59,1 %	12 40,0 %	24 54,5 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	8 36,4 %	11 36,7 %	16 36,4 %		
IZJAVI 8	popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani	0 0,0 %	0 0,0 %	0 0,0 %	10,378	0,035
	bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni strani	2 9,1 %	1 3,4 %	1 2,3 %		
	bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi strani	5 22,7 %	3 10,3 %	18 40,9 %		
	popolnoma se strinjam z izjavo na desni strani	15 68,2 %	25 86,2 %	25 56,8 %		

Pri izjavah pod zaporedno številko 8 se kaže statistično značilna razlika v toleranci do negotovosti med učitelji z različnim številom let poučevanja ($P < 0,05$). Kar 86,2 % učiteljev z 11 – 20 leti poučevanja se popolnoma strinja z izjavo "Ne moti me, če učenci opazijo mojo napako". V tem primeru imajo višja oz. bolj procesno orientirana pojmovanja prav ti učitelji, saj se popolnoma strinja s to izjavo 68,2 % učiteljev z 0 – 10 leti poučevanja in 56,8 % učiteljev z več kot 20 leti poučevanja.

Poudarimo lahko, da so se učitelji v primerjavi z drugimi pojmovanji (npr. regulacije učenja, znanja, učenja, sposobnosti) v manjši meri popolnoma strinjali s procesno orientiranimi izjavami glede tolerance do negotovosti.

Prav zato bi se morali zavedati, da učiteljevo učenje lahko zavirajo slaba predstava o sebi in učenju, majhna pričakovanja in pomanjkanje učinkov, nizka toleranca nepredvidljivih težav, bojazen pred delanjem napak, strah in izogibanje tveganju (Kalin, 2004).

Sklep

Dobri učitelji nenehno razmišljajo o svojem delu in o tem, kakšne učinke ima njihovo poučevanje. Na svoji poklicni poti si postavljajo različna vprašanja, npr.: kaj vpliva na njihovo delo, kaj jih ovira in kaj jih spodbuja pri njihovem strokovnem in osebnostnem dozorevanju.

V prispevku smo izpostavili učiteljeva pojmovanja in prepričanja kot pomemben dejavnik profesionalnega razvoja učiteljev. Učitelji bi se morali zavedati, da s svojimi pojmovanji ne vplivajo samo na svoje delovanje in ravnanje, temveč z njimi posredno vplivajo tudi na pojmovanja pri učencih.

Z empirično raziskavo smo skušali ugotoviti, v kolikšni meri imajo učitelji razrednega pouka procesno orientirana pojmovanja skupinskega učenja in tolerance do negotovosti. Statistično značilne razlike med učitelji z zaključeno pedagoško fakulteto oz. pedagoško akademijo in med učitelji z različnim številom let poučevanja so se pokazale le v primeru štirih izjav. Pri izjavah *"Preko svojega študija sem se naučil/a, kako moram delati, in to mi zadostuje"* ter *"Rad/a vidim, kako dela moj kolega (sodelavec)"* obstaja statistično značilna razlika med učitelji, ki so končali pedagoško fakulteto, in učitelji, ki so končali pedagoško akademijo. S procesno orientirano izjavo se popolnoma strinja 69,2 % učiteljev s končano pedagoško fakulteto in skoraj polovica manj (38,9 %) učiteljev s končano pedagoško akademijo. Med učitelji s končano pedagoško fakulteto in učitelji s končano pedagoško akademijo v dveh primerih v toleranci do negotovosti obstaja statistično značilna razlika. Pri izjavah *"Všeč mi je, ko učenci postavljajo nenavadna vprašanja"* in *"Všeč mi je, če učenci z vprašanji nakažejo, da se proces odvija v smer, ki sem si jo zamislil/a"* se s procesno orientirano izjavo popolnoma strinja 33,3 % učiteljev, ki so končali pedagoško akademijo, in le 19,2 % učiteljev s končano pedagoško fakulteto. Se pa s tradicionalno orientirano izjavo popolnoma strinja kar 38,9 % učiteljev s končano pedagoško akademijo in 10,3 % učiteljev s pedagoško fakulteto. V tem primeru težko trdimo, kateri učitelji so bolj tolerantni do negotovosti.

Pri izjavah *"Potek dela imam natančno določen, nič ne prepustim naključju"* in *"Če je vse predvidljivo, je pouk dolgočasen"* se kar 66,7 % učiteljev s končano pedagoško akademijo popolnoma strinja s procesno orientirano izjavo in le 28,2 % učiteljev s pedagoško fakulteto. V tem primeru imajo nekoliko več tolerance do negotovosti učitelji s končano pedagoško akademijo.

Pri izjavah "Moti me, če učenci opazijo, da sem storil/a napako" in "Ne moti me, če učenci opazijo mojo napako" se kaže statistično značilna razlika v toleranci do negotovosti med učitelji z različnim številom let poučevanja. Kar 86,2 % učiteljev z 11 – 20 leti poučevanja se popolnoma strinja s procesno orientirano izjavo, 68,2 % učiteljev z 0 – 10 leti poučevanja in 56,8 % učiteljev z več kot 20 leti poučevanja. V tem primeru imajo višja pojmovanja učitelji z 11 – 20 leti poučevanja.

Ne moremo trditi, kateri učitelji imajo splošno višja pojmovanja, lahko pa se strinjamo s tem, da je profesionalni razvoj proces osebnostnega spreminjanja in rasti, na katerega vpliva veliko dejavnikov, tako notranji (učiteljeva pojmovanja in prepričanja, učiteljeve subjektivne teorije) kot zunanji (dodiplomsko izobraževanje, stalno strokovno izpopolnjevanje, uvajanje novosti).

LITERATURA

- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2008). Does Undergraduate Education Influence Teachers' Perceptions of Learning and Teaching? The Case of the Republic of Slovenia. *Educational Studies*, 34 (5), 433–442.
- Javornik Krečič, M. (2006). *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*. Doktorska disertacija, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2007). Vplivi na učiteljev profesionalni razvoj – zakaj je pomembno, da jih pozna in razume (tudi) šolski svetovalni delavec? *Šolsko svetovalno delo*, 12 (1–2), 75–79.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje, d. o. o.
- Kalin, J. (2004). »Izkušnja-refleksija-delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 597–613). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: towards a more Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Kosten Zabret, S. in Resnik Planinc, T. (2006). Kompetence učitelja geografije z vidika bodočih učiteljev geografije. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 54–57). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44 (7–8), 347–358.
- Marentič Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa v izobraževanju učiteljev. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 9–19). Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 7–48). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Educa.
- Polak, A. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 491–497). Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56 (3), 80–95.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 123–137.
- Valenčič Zuljan, M. (2004). Pojmovanje učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku kot del učiteljeve profesionalne opreme. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 527–545). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Elektronski naslov: anja.ivajnsic@gmail.com
milena.grmek@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 13. 8. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 21. 10. 2009.
