

**Dr. Janez Vogrinc, dr. Milena Valenčič
Zuljan, dr. Janez Krek**

Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji

Povzetek: V prispevku opredeljujemo akcijsko raziskovanje kot dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja in kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Za akcijsko raziskovanje je značilno, da ga izvajajo praktiki, torej učitelji, pogosto s pomočjo šolske svetovalne službe in mentorja, in da je usmerjeno v neposredno izboljšavo prakse. V pričujočem prispevku so analizirane pogloblitve značilnosti akcijskega raziskovanja, opisan je model učiteljevega profesionalnega razvoja in predstavljeni so rezultati empirične raziskave, s katero smo ugotavljali, ali se med učitelji, ki imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj nimajo, pojavljajo razlike v njihovi pripravljenosti za sodelovanje v raziskovalnem procesu, in v katerih fazah profesionalnega razvoja so se učitelji najbolj pripravljani ukvarjati z raziskovanjem.

Ključne besede: akcijsko raziskovanje, učitelj raziskovalec, profesionalni razvoj učiteljev, kakovost v vzgoji in izobraževanju.

UDK: 37.012

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Janez Vogrinc, asistent, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani;
e-naslov: janez.vogrinc@guest.arnes.si*

Dr. Milena Valenčič Zuljan, docentka, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Dr. Janez Krek, docent, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: janez.krek@guest.arnes.si

1 Uvod

V Evropi in v drugih razvitih državah v zadnjih dveh desetletjih potekajo procesi, ki v šolskih sistemih držav, ki se sicer precej razlikujejo (Združene države Amerike, Nova Zelandija, Švedska, Avstrija, Nizozemska, Škotska itn.)¹, izpostavljajo pojem kakovosti v izobraževanju, pri čemer vidijo posamezno šolo oziroma vzgojno-izobraževalno institucijo kot ključno točko zagotavljanja kakovosti. Ob izhodišču, da se je pri zagotavljanju kakovosti nekega šolskega sistema treba osredotočiti na kakovost dela vsake konkretne edukacijske institucije (vrtca, šole, dijaškega doma ...), pa mora biti zagotavljanje kakovosti tudi sistemsko vzpostavljeno na ravni države z usklajenim delovanjem različnih institucij, kot so ministrstvo za šolstvo, javni zavodi, ki dajejo strokovno pomoč vzgojno-izobraževalnim institucijam, državni izpitni center, šolska inšpekcija, sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev itn. V to sliko lahko v zadnjih letih vključimo tudi nekatere projekte, ki se v državi financirajo s sredstvi, ki jih zagotavlja Evropska unija.

Kolikor je zagotavljanje kakovosti delovanja šolskega sistema odvisno od dela v posamezni vzgojno-izobraževalni instituciji, je logično, da so države vsepovsod pričele intenzivno spodbujati tudi samoevalvacijo dela v šoli in ukrepe ter procese, ki jih za zagotavljanje kakovosti izvaja avtonomno in na lastno pobudo vsaka posamezna šolska institucija (prim. Bîrzea idr. 2005). Zunanje institucije ob tem ohranjajo vlogo zunanje pomoči oziroma svetovanja šolam. Kot je zapisal Medveš, se je filozofija zagotavljanja kakovosti v šoli vzpostavljala, razvijala in utrjevala »/.../ premo sorazmerno s pojmovanjem avtonomije šole. V začetku nastajanja javnega šolstva je skrb za kakovost šole tako rekoč v celoti temeljila na zunanji, državni šolski inšpekciji. V procesih demokratizacije in krepitve avtonomije šole pa se je skrb za kakovost vedno bolj prenašala na šolo.« (Medveš

¹ MacBeath (1999). School must speak for themselves: The case for school self-evaluation; *Qualität in Schulen* (Q. I. S.) (2007); How good is our school? (2007); Bîrzea, Cecchini, Harrison, Krek, Spajić-Vrkaš (2005). Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools.

2000, str. 10) Pri tem opozarja, da nobena od sodobnih iniciativ za kakovostno šolo ni ukinila zunanjih mehanizmov kontrole (prihaja pa do povezovanja koncepta zunanjih pregledov, ki jih opravi šolska inšpekcija, in koncepta samoevalvacije, ki jo opravi šola). V tem smislu postaja ravnatelj za delo in pedagoško vodenje šole odgovornejši kot »zunanji«, državni šolski inšpektor (prim. *ibid.*, str. 11).

Mesto ravnatelja je pomembno, ker usmerja delo šole in njene avtonomne načine zagotavljanja kakovosti. Znano je, da ima Slovenija že vrsto let vzpostavljen sistem izobraževanja ravnateljev, ki (aktualne in prihodnje) ravnatelje usposablja za opravljanje specifičnih ravnateljskih nalog v Šoli za ravnatelje², kjer pridobijo kakovostno znanje predvsem (ali še zlasti) s področja vodenja. V sodobnosti si je težko predstavljati kakovostno vodenje šole, če ravnatelj ni (ali ne bi bil) usposobljen za to, da spodbuja razvijanje kulture samoevalvacije dela v šoli oziroma vrtcu. Tako zasnovana samoevalvacija je le sredstvo, ki naj bi – kot eden od načinov spodbujanja zagotavljanja kakovosti – zagotovilo na ustrezen način pridobljene ter interpretirane informacije, ki jih učitelji oziroma šola potrebujejo za izboljševanje kakovosti svojega dela.

Kljub odgovornosti ravnatelja oziroma ravnateljice in pomembnosti sistemskega vidika zagotavljanja kakovosti dela vrtcev in šol, za katerega je odgovorna država, pa ni treba dokazovati, da je v zadnji instanci kakovost izobraževanja odvisna predvsem od kakovosti dela posamezne/ga vzgojiteljice/ja oziroma učitelja/ice in tudi od usklajenosti v delovanju ter povezovanju dela strokovnih delavcev na šoli. Za učiteljski poklic velja, da v okviru formalnega izobraževanja pridobimo predvsem osnove, ki jih je treba v okviru permanentnega izobraževanja oz. stalnega strokovnega spopolnjevanja nadgrajevati in dopolnjevati. Učitelji morajo spoznavati, spremljati in evalvirati pedagoško prakso. Eden izmed pomembnih dejavnikov spodbujanja učiteljevega profesionalnega razvoja je tudi povezovanje fakultet in šol. V besedilu predstavljamo projekt Partnerstvo fakultet in šol, raziskave pedagoške prakse in neposredna uporaba rezultatov v vzgojno-izobraževalnem delu, prek katerega smo usposabljali učitelje za akcijsko raziskovanje konkretne pedagoške prakse z namenom, da bi izboljšali kakovost pouka.

² Šola za ravnatelje je že konec preteklega desetletja začela izvajati t. i. projekt »mreža učečih se šol«. V šoli, ki je v ta projekt vstopila, so ustanovili tim strokovnih delavcev, katerega naloga je bila spodbujanje k uvajanju sprememb. Namen projekta je bil šolo usposobiti za pripravljenost na spremembe in na reševanje problemov. Tako šola v približno pol leta pride do točke, da si določi prioritete in odloči, katerega področja se bo lotila najprej (to je lahko na primer vprašanje dela s starši, urnika in predmetnika, vprašanje domačih nalog itn.). Ne glede na to, kateri problem šola izbere, se v tem procesu dejansko v šoli vzpostavi kultura sodelovanja, drug način komunikacije in obravnavanja problemov, kar šolo usposobi, da naprej podobno deluje sama, brez zunanje pomoči. Zavod za šolstvo Republike Slovenije je izdelal samoevalvacijski instrument šole, popularno imenovan Ogledalo (Milekšič 1999). To je instrument, ki analizira delo šole kot celote z vidika različnih subjektov: učiteljev in vodstva šole, učencev ter staršev, ki jih pridobijo na podlagi vnaprej pripravljenih vprašalnikov. S tem šola pridobi možnost, da primerja poglede z vseh treh vidikov, šole se lahko primerjajo tudi med seboj in na tej podlagi se zviša nivo vzgojno-izobraževalnega dela. Konec preteklega desetletja je tudi Ministrstvo za šolstvo in šport sprožilo iniciativo, ki je povezovala vse pomembne institucije, ki imajo kadrovske potencialne za pripravo modela in instrumentov za samoevalvacijo dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. Tudi tu je bil cilj, da sodelujoči v vrtcu ali šoli od ugotovitev dobrih ali šibkih točk preidejo v dejanja, ki zagotavljajo kakovost (Pluško idr. 2001).

Idejo, da bi učitelji raziskovali pedagoško prakso, utemeljuje že Schön, zlasti v delih Razmišljajoči praktik ali kako profesionalci razmišljajo v praksi (*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, 1983) in Izobraževanje razmišljajočih praktikov (*Educating the Reflective Practitioner*, 1991). Po njegovem mnenju morajo praktiki: (1) sodelovati v proučevanju njihove lastne prakse in (2) razvijati izobraževalne teorije, ki bi reflektirale neposredno pedagoško prakso. Akcijsko raziskovanje, ki ga predstavljamo v nadaljevanju prispevka, je primerno sredstvo za doseg omenjenih ciljev.

1.1 *Opredelitev akcijskega raziskovanja*

Zamisel o akcijskem raziskovanju izvira iz dela socialnega psihologa Lewina, ki opisuje raziskavo kot niz korakov v spirali, vsak od njih pa zajema načrtovanje, akcijo in oceno doseženega rezultata. Lewin je akcijsko raziskovanje pojmoval kot aplikativno usmerjeno raziskovanje ravnanja z uporabo klasičnih raziskovalnih načrtov, npr. eksperimenta s primerljivimi skupinami (Kemmis 1988). Čeprav danes njegove raziskave uvrščamo med klasične eksperimente in med akcijske raziskave, jih je Lewin opredelil kot akcijske raziskave, ker se v njih primerjalno proučujejo oblike socialnega delovanja ali ravnanja. Eden od začetnikov akcijskega raziskovanja na področju izobraževanja je Corey (1953), ki je bil prepričan, da k spremembam oziroma izboljšavam v pedagoški praksi posameznega učitelja bolj kot poročilo o tem, kaj je o svojem poučevanju ugotovil drug učitelj in kakšne spremembe je uvedel v svoje delo, prispeva osebna vključenost v raziskovanje lastne prakse. Različni avtorji so akcijsko raziskovanje različno definirali. Carr in Kemmis (1986, str. 118) opredeljujeta akcijsko raziskovanje kot »obliko razmišljajočega proučevanja, ki se ga lotevajo udeleženci socialnih situacij, da bi izboljšali razumnost in pravičnost svoje prakse, razumevanje te prakse in okoliščin, v katerih poteka«. Frost (2002, str. 25) definira akcijsko raziskovanje kot sistematični proces refleksije, proučevanja in akcije; vse naštetje dejavnike izvajajo posamezniki in jih izpeljejo v njihovi vsakodnevni profesionalni dejavnosti. Po Adamu (1989, str. 33) pa je akcijsko raziskovanje »raziskovalnometodološka strategija, s katero se raziskovalec v sodelovanju s posamezniki ali skupinami, na raziskovalni podlagi, loteva socialnih sprememb in inovacij«. Bassey (1998, str. 93) opredeli akcijsko raziskovanje na področju izobraževanja kot obliko raziskovanja, »ki jo izvajajo učitelji z namenom, da spoznajo, proučijo, evalvirajo svoje delo in vanj vnesejo spremembe, ki naj bi izboljšale vzgojno-izobraževalno prakso.« Akcijsko raziskovanje predpostavlja vključenost učitelja v proučevanje pouka oz. lastne pedagoške prakse; temeljni cilj akcijskega raziskovanja pa ni toliko v pridobivanju splošnega znanja s področja vzgoje in izobraževanja, kot je v spodbujanju profesionalnega razvoja učiteljev.« (Borg 1965, str. 313) Po Wattsu (1985, str. 118) je akcijsko raziskovanje proces, »v katerem udeleženci sistematično in natančno proučujejo lastno pedagoško prakso z uporabo različnih metod, tehnik in instrumentov raziskovanja«. V skladu s tem J. Mažgon pravi, da »metodologija akcijskega raziskovanja ne vsebuje togo predpisanih metodoloških meril in je pravzaprav v svojem bistvu dokaj ohlapna. Poteka v spiralnih krogih med akcijo in refleksijo, na vseh ravneh pa ponuja dovolj prostora za aplikacijo kvalitativnih

in kvantitativnih postopkov.« (Mažgon 2006, str. 112) Akcijsko raziskovanje temelji na naslednjih predpostavkah: učitelji bodo najboljše proučevali probleme, ki si jih bodo postavili sami in za rešitev katerih bodo še posebno angažirani; učitelji bodo učinkovitejši, saj bodo permanentno proučevali in ocenjevali svoje pedagoško delo in preizkušali učinkovitost pristopov k poučevanju; akcijsko raziskovanje spodbuja učiteljev profesionalni razvoj, spodbuja tudi timsko delo, kar vpliva tudi na povezanost učiteljev in izboljšuje šolsko klimo (Watts 1985, str. 118). Iz vseh predstavljenih definicij privzemamo, da akcijsko raziskovanje izvajajo praktiki, ki poskušajo poiskati rešitve za vsakodnevne probleme, s katerimi se srečujejo v pedagoški praksi, in ki poskušajo poiskati načine in poti za doseganje ciljev pouka in standardov znanja učencev oz. posameznega učenca. V procesu akcijskega raziskovanja učitelji – raziskovalci pridobivajo novo znanje in profesionalno napredujejo.

1.2 Značilnosti akcijskega raziskovanja

V nadaljevanju bomo analizirali temeljne značilnosti akcijskega raziskovanja (prim. Carr in Kemmis 1986; Kemmis in McTaggart 1990; Fraenkel in Wallen 2006).

Na šolskem področju akcijsko raziskovanje navadno izvajajo učitelji (pogosto ob pomoči šolske svetovalne službe in mentorja, ki je običajno zaposlen na fakulteti), ki jih problemi njihove vsakdanje pedagoške prakse neposredno zadevajo, in so zato osebno zainteresirani, da bi določeno problematiko oz. situacijo, v kateri so se znašli, proučili, natančneje reflektirali in s tem prišli do rešitve problema ali izboljšanja svojega pedagoškega delovanja. Akcijska raziskava tako vedno izhaja iz konkretnih, vsakdanjih problemov, pri katerih obstajajo realne možnosti za izboljšave, in se izogiba problemom, na katere ni mogoče vplivati. Za učitelje, ki želijo izvajati akcijske raziskave, se poleg njihove pripravljenosti in motiviranosti za raziskovalno delo predpostavlja, da imajo možnost oziroma strokovno avtonomijo za sprejemanje odločitev, ki so potrebne za izpeljavo raziskave (npr. vnašanje sprememb v vzgojno-izobraževalni proces) (prim. Fraenkel in Wallen 2006, str. 568). Ker je cilj akcijske raziskave proučiti konkretno situacijo oziroma izboljšati konkretne razmere v tej situaciji, akcijska raziskava navadno poteka na eni šoli oziroma v enem oddelku. Podatke, ki jih zberemo na eni šoli, ne moremo posploševati po istem postopku, kot poteka statistično posploševanje iz reprezentativnega vzorca na osnovno množico. Pri akcijskem raziskovanju gre za prenosljivost ugotovitev po analogiji. Z dobrim opisom izvedbe akcijske raziskave dobijo bralci model, kako so udeleženci proučevali neko konkretno situacijo, reševali dileme in izboljšali ravnanje ter tudi okoliščine. Bralec pa lahko ob upoštevanju značilnosti svoje situacije rezultate akcijske raziskave prenese v pedagoško prakso tako, da to, kar je mogoče, privzame in skladno ravna, ali pa prilagodi značilnostim konkretne situacije. Zato je pomembno, da je potek akcijske raziskave z doseženimi rezultati javno objavljen oz. dostopen javnosti.

Za uspešno izvedbo akcijske raziskave je zelo pomembna šolska klima. Vodstvo šole in učitelji, ki raziskovanje učiteljev vrednotijo kot enega od pogojev za izboljševanje pedagoškega dela, ki učitelje raziskovalce spodbujajo in tako ali

drugače sodelujejo pri njihovem raziskovalnem delu, so bistveni steber kakovostnega akcijskega raziskovanja. Poleg mentorja so učiteljem pri raziskovalnem delu lahko v veliko pomoč tudi učitelji, ki sicer sami aktivno ne sodelujejo v raziskavi, so pa pripravljene prisluhniti in sodelovati z nasveti, pogovorom, pripombami ipd. Pogosto je namreč lahko učitelj raziskovalec ujet v željo po spremembah tako zelo, da ni objektivna, zato lahko oblikuje preveč ambiciozen načrt, ki ga npr. ob preostalih učiteljevih obveznostih ni mogoče realizirati. V takšnih primerih je zaželeno, da se učitelj raziskovalec o svojih idejah pogovori s kolegom, ki mu zaupa, da je sposoben objektivne in kritične presoje.

V akcijskem raziskovanju raziskovalec pripravi prožen raziskovalni načrt. Okvirni načrt akcijske raziskave, ki ga učitelj raziskovalec oblikuje na začetku raziskovalnega procesa, mora izpopolnjevati skozi celotno raziskavo. V načrtu celotno akcijsko raziskavo razgradi na posamezne uresničljive akcijske korake, pri čemer je vsak korak usmerjen v dejavnost s konkretnimi cilji. Število akcijskih korakov in njihovo trajanje sta vedno odvisna od konkretnega raziskovalnega problema, ki si ga raziskovalec zastavi. Pri vsakem koraku mora vnaprej predvideti način, kako bo spremljal in zapisoval učinke, ki bodo nastali v posamezni fazi raziskave. Evalvacija je tako formativna oziroma sprotna kot sumativna oziroma končna. Formativna evalvacija omogoča s svojimi ugotovitvami sprotno presojo dejavnosti in pravočasne posege za njeno izboljševanje kakovosti. Sumativna evalvacija pa pomaga pri končni presoji izvedenega koraka ter pri odločitvah, kako raziskovalni proces nadaljevati. Čeprav pri akcijskem raziskovanju navadno prevladujejo tehnike zbiranja podatkov, ki so se razvile pretežno v okviru kvalitativnega raziskovanja³ in dajejo posameznikom možnost, da odgovor prosto oblikujejo in tako izrazijo svoj pogled na proučevani problem na svoj način (npr. vprašalnik z odprtimi vprašanji, esej, dnevnik, nestandardiziran intervju), raziskovalci uporabljajo tudi tehnike, ki so značilne za tradicionalno empirično analitično oz. kvantitativno raziskovanje⁴ (npr. preizkusi znanja, psihološki testi,

³ S pojmom kvalitativna raziskava označujemo raziskavo, pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili (Mesec 1998). Po Creswellu (1998, str. 15) je kvalitativno raziskovanje raziskovalni proces, zasnovan na jasni metodološki tradiciji raziskovanja, pri katerem si raziskovalci zgradijo kompleks, celostno podobo tako, da analizirajo pripovedi in opazovanja ter vodijo raziskavo v naravnem okolju. Za kvalitativno raziskovanje je torej značilno, da so zbrani podatki bolj v besedni in slikovni kot pa v numerični obliki. Teži se k celostnemu in poglobljenemu spoznavanju pojavov, v čim naravnejših razmerah in v kontekstu konkretnih okoliščin (Mesec 1998). Raziskovalec je neposredno vključen v okolje, kar mu pomaga pri opazovanju proučevanega predmeta. Ob tem se mora raziskovalec zavedati, da s svojo udeležbo in raziskovalno situacijo tudi sam vpliva na dogajanje, ki ga opazuje. Kvalitativnemu raziskovanju pripisujemo tudi attribute, kot so fenomenološki pristop, uporaba hermenevtičnih postopkov razlage, usmerjenost v proces in dinamika. Kvalitativna analiza se konča z oblikovanjem utemeljene teorije, ki se bere kot pripoved o pojavu, ki je bil predmet proučevanja.

⁴ Kvantitativno raziskovanje se s svojo empirično analitično metodologijo in enosmernim ali linearnim procesom raziskovanja zgleduje po naravoslovnih znanostih. Izhodišče kvantitativnega raziskovanja je prepričanje, da obstaja realnost, ki jo vodijo stabilni naravni zakoni, ki je neodvisna od ljudi, in čaka, da jo odkrijemo. Tako je cilj kvantitativnega raziskovanja priti do zanesljivih, točnih, preciznih, merljivih, preverljivih in objektivnih spoznanj, ki bi imela v družboslovju podobno veljavo, kot jih imajo spoznanja v naravoslovnih znanostih. Problema raziskovanja se v kvantitativ-

vprašalniki z zaprtimi vprašanji, ocenjevalne lestvice, lestvice stališč, standardizirani intervju, strukturirano opazovanje ipd.). V okviru akcijskih raziskav je smiselno uporabiti triangulacijo. Po splošno sprejeti definiciji pomeni triangulacija »uporabo različnih metod pri proučevanju določenega raziskovalnega problema« (Denzin 1978). V družboslovnih znanostih so triangulacijo na začetku uporabljali predvsem kot tehniko, s katero so preverjali veljavnost raziskovalnih spoznanj. Uveljavilo se je namreč prepričanje, da lahko zavrremo ali potrdimo raziskovalne hipoteze le, če smo do enakih sklepov prišli s pomočjo različnih metod. Denzin (1978) je splošno sprejeto definicijo triangulacije razširil. Po njegovem mnenju je triangulacija metod le ena oblika triangulacije; možna je tudi triangulacija virov podatkov, raziskovalcev in teorij (o tem tudi Janesick 1998). Janesick (1998) pa je dodala še peto obliko triangulacije, in sicer triangulacijo znanstvenih disciplin. Utrjeno pa je že tudi spoznanje, da triangulacija ni tehnika preverjanja veljavnosti znanstvenih spoznanj, ampak omogoča popolnejše razumevanje vsakega proučevanega pojava. »Triangulacija ni strategija veljavnosti, ampak je njena alternativa. Kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in raziskovalcev v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema, gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost /.../ spoznanj vsake raziskave.« (Denzin in Lincoln 2005, str. 5)

2 Empirična raziskava

2.1 Namen in cilji raziskave

V prispevku bomo odgovorili na naslednja raziskovalna vprašanja: (1) ali se med učitelji, ki imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj še nimajo, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu, (2) ali se med učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj še nimajo, pojavljajo statistično pomembne razlike glede tega, na katerih stopnjah raziskovalnega procesa so pripravljeni sodelovati, in (3) ali se med učitelji, ki so glede na svojo delovno dobo na različnih stopnjah profesionalnega razvoja, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu.

Podatke smo zbrali z empirično raziskavo, ki smo jo izvedli v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol, raziskave pedagoške prakse in neposredna uporaba rezultatov v vzgojno-izobraževalnem delu: Učitelj raziskovalec in medpredmetne povezave, katerega cilj je usposobiti učitelje za akcijsko raziskovanje njihove lastne pedagoške prakse. Omenjeni projekt je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije. V projekt je poleg Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani vključenih 26

nem raziskovanju lotevamo partikularno. Obravnavamo posamezne vidike pojava in spremenljivke, vendar na velikem številu enot, najpogosteje na reprezentativnem vzorcu neke populacije, saj težimo k posploševanju ugotovljenih spoznanj.

partnerskih institucij. Cilji projekta so: (1) vzpostavitev spletne strani za zbiranje in posredovanje informacij o potrebah in interesu za raziskave pedagoške prakse, vključno z opredelitvijo obstoječih problemov v dosedanem načinu poučevanja in oblikovanje predlogov za njihovo premostitev; (2) poglobitev sodelovanja med učitelji in raziskovalci in razvoj partnerskega odnosa raziskovalec – učitelj, z namenom plodnega in učinkovitega raziskovanja vzgojno-izobraževalne prakse; (3) usposabljanje učiteljev za načrtovanje in izvajanje raziskav pedagoške prakse; (4) razvoj modela raziskovanja pedagoške prakse, usmerjenega v medpredmetne povezave, ter usposabljanje učiteljev za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo medpredmetnega povezovanja na šoli.

2.2 Opis vzorca

V raziskavi smo uporabili namenski vzorec. Vprašalnike je izpolnilo 274 učiteljev, ki poučujejo na partnerskih institucijah, od tega 87,8 % žensk in 12,2 % moških. Dobra polovica anketiranih učiteljev (58,4 %) je zaposlena v osnovni šoli, skoraj četrtina (22,3 %) je gimnazijskih profesorjev. V raziskavi je sodelovala tudi dobra desetina (14,1 %) pedagoških delavcev, ki so zaposleni v institucijah predšolske vzgoje, 5,2 % anketirancev pa je zaposlenih v drugih institucijah (npr. dijaški dom, knjižnica, zavod za otroke s posebnimi potrebami). Povprečna starost anketiranih profesorjev je 40,87 leta (standardni odklon je 7,74 leta), v povprečju imajo 17,58 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 8,93 leta). Približno polovica anketiranih učiteljev (51,9 %) ima dokončano univerzitetno izobrazbo, četrtina (25,2 %) je učiteljev z višješolsko izobrazbo. Desetina anketiranih pedagoških delavcev (10,0 %) ima srednješolsko izobrazbo, slaba desetina pedagoških delavcev (9,3 %) ima dokončano visoko strokovno izobrazbo; 3,7 % anketiranih pedagoških delavcev ima dokončano specializacijo, magisterij ali doktorat.

2.3 Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo septembra 2006. V okviru projekta smo pripravili vprašalnik, s katerim smo ugotavljali, kako poteka raziskovanje na šolah sedaj, in zbrali stališča pedagoških delavcev o raziskovanju, na podlagi katerih nameravamo oblikovati predlog sistemskih, organizacijskih in normativnih sprememb, potrebnih, da model raziskovanja pedagoške prakse zaživi v praksi.

Vprašalnik je sestavljen iz štirih ocenjevalnih lestvic (o razlogih, ki vplivajo na to, koliko se učitelji v šolah ukvarjajo s pedagoškim raziskovanjem; o razlogih, ki po mnenju učiteljev pogojujejo prepad med raziskovalnimi institucijami in šolsko prakso; o dejavnikih, ki bi lahko prispevali k povečanju raziskovalnega dela učiteljev; o pripravljenosti učiteljev za sodelovanje v posameznih fazah raziskovalnega procesa), treh semantičnih diferencialov (katere lastnosti učitelji pripisujejo raziskovanju, povprečnemu učitelju in povprečnemu raziskovalcu), sklopa vprašanj, s katerim ugotavljamo mnenje učiteljev o tem, koliko so se o raziskovanju naučili v času študija in v programih stalnega strokovnega spopolnjevanja, in sklopa vprašanj, s katerim ugotavljamo nekatere osebne podatke anketirancev (spol, starost, delovna doba, stopnja in smer izobrazbe, fakulteta, strokovni naziv, vrsta institucije, v kateri so zaposleni).

V pričujočem prispevku bomo prikazali le podatke, ki smo jih zbrali z ocenjevalno lestvico o pripravljenosti sodelovati v posameznih fazah raziskovalnega procesa in z nekaterimi vprašanji, s katerimi ugotavljamo mnenje učiteljev o tem, koliko so se o raziskovanju naučili med študijem in v programih stalnega strokovnega spopolnjevanja. Ocenjevalna lestvica dosega na podlagi Cronbachovega koeficienta alfa zadostno zanesljivost ($\alpha = 0,87$) in veljavnost (s prvim faktorjem je pojasnjene 52,16 % variance). Zanesljivost smo dodatno kontrolirali s pomočjo faktorske analize. Po zakonitosti $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$ dosega ocenjevalna lestvica dobro stopnjo zanesljivosti ($r_{tt} = 0,82$).

2.4 Metodologija

V empirični raziskavi smo uporabili kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Podatki vprašalnika so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , f %) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, Levene preskus homogenosti varianc (F-preskus), t-preizkus za neodvisne vzorce, faktorsko analizo za določanje veljavnosti (% pojasnjene variance s prvim faktorjem) in zanesljivosti (% pojasnjene variance s skupnimi faktorji) instrumenta ter Cronbachov koeficient alfa kot mero zanesljivosti instrumenta. Podatki so prikazani tabelarično.

3 Rezultati z diskusijo

3.1 Pomen izkušenj z raziskovalnim delom za nadaljnje ukvarjanje z raziskovanjem

Zanimalo nas je, koliko izkušnje z raziskovanjem vplivajo na učiteljevo pripravljenost za nadaljnje raziskovanje, zato smo na vzorcu partnerskih institucij ugotavljali, koliko so se učitelji ukvarjali z raziskovalnim delom do sedaj in koliko so se pripravljani ukvarjati z raziskovanjem v prihodnje. Pri tem vprašanju smo anketirancem pojasnili, da pomeni raziskovanje načrtno in sistematično zbiranje, analiziranje in interpretiranje podatkov, z namenom prispevati k napredku strokovnih spoznanj in pedagoške prakse. Izmed 274 anketiranih učiteljev jih je skoraj polovica (48,2 %) ocenila, da učitelji v naših šolah raziskujejo včasih. Dve petini anketiranih učiteljev (39,4 %) sta odgovorili, da učitelji raziskujejo redko, le dobra desetina anketiranih učiteljev pa je odgovorila, da učitelji raziskujejo zelo pogosto (0,4 %) ali pogosto (12,0 %). Nobeden izmed anketiranih učiteljev ni odgovoril, da učitelji ne raziskujejo.

V nadaljevanju smo anketirane učitelje vprašali, ali so že kdaj sami izvedli raziskavo oziroma sodelovali v kakšni raziskavi in ali so se v novem šolskem letu pripravljani vključiti v raziskavo.

Ugotovili smo, da slabe tri petine anketiranih učiteljev (58,8 %) še niso izvedle raziskave, pa tudi še niso sodelovale v kakšni raziskavi. Dobri dve petini učiteljev (41,2 %) sta odgovorili, da sta že izvedli raziskavo oziroma sodelovali

v njej.⁵ Dobra tretjina anketiranih učiteljev (37,2 %) se je pripravljena vključiti v raziskavo, dobra petina (22,6 %) se ni pripravljena vključiti v raziskavo, dve petini anketiranih učiteljev (40,1 %) pa se ne moreta odločiti, ali bi se vključili v raziskovalno delo ali ne. Za osvetljevanje dobljenih ugotovitev bi bilo zanimivo vedeti, kaj jih je motiviralo za raziskovanje, na čigavo pobudo so se učitelji vključili v proces raziskovanja, kaj jih je v tem procesu spodbujalo in kje so doživljali ovire, kakšne so bile njihove izkušnje v procesu raziskovanja in podobno.

Pozitivne izkušnje z določeno spremembo so navadno pomemben napovedovalec uveljavljanja določene spremembe, zato nas je zanimalo, ali se med učitelji, vključenimi v raziskavo, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj še nimajo, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu.

	Ali ste se v tem šolskem letu pripravljene vključiti v raziskovalno delo?							
	da		ne		ne vem		skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Da, imam izkušnje z raziskovalnim delom	64	57,1	16	14,3	32	28,6	112	100,0
Ne, izkušenj z raziskovalnim delom še nimam	38	23,8	46	28,8	76	47,5	160	100,0
Skupaj	102	37,5	62	22,8	108	39,7	272	100,0

Preglednica 1: Odgovori učiteljev, ki imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistih, ki takšnih izkušenj še nimajo, na vprašanje o tem, ali so se pripravljene vključiti v raziskovalno delo

Med odgovori učiteljev, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in učiteljev, ki izkušenj z raziskovalnim delom še nimajo, so se pojavile statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu ($\chi^2 = 31,582$, $g = 2$, $P = 0,000$).

Več kot polovica učiteljev (57,1 %), ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, je pripravljena sodelovati v raziskavah tudi v prihodnje, v raziskovalno delo pa se je pripravljena vključiti le slaba četrtina učiteljev (23,8 %), ki še nimajo izkušenj z raziskovalnim delom. Skoraj polovica učiteljev, ki še nimajo izkušenj z raziskovalnim delom (47,5 %), se ne more odločiti, ali bi se vključili v raziskovalno delo ali ne, neodločena je dobra četrtina učiteljev (28,6 %), ki že

⁵ Največ učiteljev (18 oz. 41 %), ki so odgovorili, da so že izvedli raziskavo in so ob tem tudi navedli kratek opis raziskave, je raziskavo opravilo v šoli, v kateri so zaposleni (npr. kakšna je kultura prehranjevanja njihovih učencev, pisanje domačih nalog, obremenjenost učencev, priljubljenost posameznega predmeta, športne navade učencev ...). Dobra desetina učiteljev je raziskovala v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo, Pedagoškim inštitutom ali pa so izpeljali raziskavo v okviru svojega diplomskega dela. Slabi desetini anketirancev sta odgovorili, da sta izvedli raziskavo v sodelovanju s fakulteto in s Šolo za ravnateljce.

imajo izkušnje z raziskovalnim delom. V raziskovalno delo se ni pripravljena vključiti dobra desetina učiteljev (14,3 %), ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in dobra četrtina učiteljev (28,8 %), ki do sedaj še niso imeli izkušenj z raziskovalnim delom.

Iz predstavljenih ugotovitev lahko povzamemo, da izkušnje z raziskovalnim delom pomembno vplivajo na učiteljevo pripravljenost za ukvarjanje z raziskovalnim delom tudi v prihodnje. V prihodnje bi bilo pripravljenih izvajati raziskave oziroma se v raziskave vključevati več učiteljev, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, kot učiteljev, ki izkušenj z raziskovanjem še nimajo (razmerje je 57,1 % proti 23,8 %). Gre za pomembno ugotovitev, ki jo je treba upoštevati pri oblikovanju študijskih programov za prihodnje učitelje kot tudi pri oblikovanju ponudbe programa stalnega strokovnega spopolnjevanja. Če želimo, da se bodo učitelji ukvarjali z raziskovalnim delom, je pomembno, da si že kot študenti med študijem pridobijo pozitivna stališča do raziskovanja, da dojamajo raziskovanje kot pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega ravnanja in njegovega razvoja. Pomembno je torej delovanje na ravni študentovih pojmovanj pa tudi znanja in spretnosti ravnanja. Nujno je, da študenti usvojijo potrebno znanje za raziskovanje (usvojiti morajo vsaj temeljno metodološko znanje in spoznati osnovne statistične postopke, ki se uporabljajo na pedagoškem področju) in pridobijo prve konkretne izkušnje z raziskovalnim delom. Teoretično znanje s področja metodologije morajo imeti priložnost uporabiti npr. pri sestavljanju konkretnega instrumenta za zbiranje podatkov in načrtovanju lastne raziskave. Razumljivo je, da se študenti ne morejo lotevati velikih raziskav (npr. na reprezentativnih vzorcih), za njihovo usposabljanje so koristne tudi raziskave manjšega obsega, pri katerih vzorec predstavlja npr. njihovi kolegi. Študenti se ob tem naučijo definirati raziskovalni problem, oblikovati smiselna raziskovalna vprašanja, iskati najprimernejše načine zbiranja podatkov za pridobitev odgovorov na dana raziskovalna vprašanja, pridobivajo si spretnost oblikovanja instrumentarija in statistične obdelave podatkov ter interpretiranja in osmišljanja dobljenih podatkov, kar jih nadalje spodbuja k interdisciplinarnemu obravnavanju posameznih vsebin. Tako bodo prihodnji učitelji že med študijem spoznali uporabno vrednost statistike in metodologije ter si pridobili prve izkušnje z raziskovanjem. Učitelji pa morajo imeti tudi možnost, da v okviru ponudbe stalnega strokovnega spopolnjevanja stalno posodablja svoje znanje o pedagoškem raziskovanju. Pričakovati je, da bodo učitelji, ki bodo že med študijem pridobili pozitivne izkušnje in osnovne kompetence na področju raziskovanja, to znanje tudi dopolnjevali v procesu stalnega strokovnega spopolnjevanja.

V nadaljevanju smo ugotovljali, v katere stopnje raziskovalnega procesa so se učitelji pripravljali vključiti.

	\bar{x} z izkušnjami	\bar{x} brez izkušenj	t	g	p
Vsebinsko načrtovanje raziskave (kaj raziskovati, cilji raziskave ...)	3,86	3,52	2,978	270	0,003
Metodološko načrtovanje raziskave (načrt raziskave, vzorec, postopek zbiranja podatkov ...)	3,71	3,38	2,728	270	0,007
Priprava tehnik in instrumentov za zbiranje podatkov	3,58	3,34	2,066	211,181	0,040
Zbiranje podatkov	3,95	3,78	1,618	270	0,107
Obdelava in interpretacija rezultatov	3,70	3,38	2,672	270	0,008
Pisanje poročila	3,45	3,00	3,648	217,259	0,000
Seznanjanje zainteresirane javnosti (drugih učiteljev, staršev ...) z rezultati raziskave	3,63	3,16	3,928	270	0,000
Uvajanje ugotovitev in izboljšav v šolsko prakso	4,11	3,86	2,172	270	0,031

Preglednica 2: V katere stopnje raziskovalnega procesa so se pripravljene vključiti učitelji, ki imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tisti, ki takšnih izkušenj še nimajo.

Učitelji so ocenjevali svojo pripravljenost za sodelovanje v posameznih fazah raziskovalnega procesa na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Ugotovili smo, da so učitelji (ne glede na to, ali že imajo izkušnje z raziskovalnim delom ali takšnih izkušenj še nimajo) najbolj pripravljeni sodelovati pri uvajanju ugotovitev in izboljšav v šolsko prakso ($\bar{x} = 3,97$), kar je tudi razumljivo, saj učitelji navadno presojujejo vrednost raziskovanja predvsem po njegovi »uporabni vrednosti«, torej glede na to, koliko prispeva k spremembam in razvoju šolske prakse. Navsezadnje je končni namen vsake raziskave prispevati k razrešitvi problema raziskovanja, kar pomeni tudi spreminjanje prakse v najširšem pomenu. Sledi pripravljenost učiteljev za sodelovanje pri zbiranju podatkov ($\bar{x} = 3,84$). Ob tem je treba poudariti, da je za kvantitativno paradigmo značilno pojmovanje, da je vloga raziskovanih oseb, v tem primeru učiteljev, omejena predvsem na postopek pridobivanja podatkov in na vnos sprememb, do katerih pridejo drugi raziskovalci, v prakso. Da bi zagotovili čim višjo stopnjo objektivnosti (pa tudi veljavnosti in zanesljivosti), se v kvantitativnem raziskovanju uveljavlja zahteva po ločitvi raziskovalnega objekta in raziskovalnega subjekta. Tako je raziskovalec tisti, ki povsem obvladuje raziskovalni proces, raziskovanec pa je predvsem vir podatkov. Za kvalitativno paradigmo pa je značilno, da raziskovalec in raziskovani sooblikujeta proučevano situacijo, to pomeni, da naj bi učitelji sodelovali tudi pri

načrtovanju raziskav, zbiranju podatkov, njihovi obdelavi in interpretaciji ter seznanjanju širše javnosti z rezultati raziskave. Zanimivo je, da so učitelji bolj pripravljeni sodelovati v vsebinskem načrtovanju raziskave – kaj raziskovati, cilji raziskave ... ($\bar{x} = 3,66$), kot v metodološkem načrtovanju raziskave – načrt raziskave, vzorec, postopek zbiranja podatkov ... ($\bar{x} = 3,51$). Domnevamo lahko, da jim je vsebinsko načrtovanje bližje in imajo s tega področja več znanja. Manj pripravljenosti za sodelovanje so učitelji izražali za obdelavo in interpretacijo podatkov ($\bar{x} = 3,50$), za seznanjanje zainteresirane javnosti z rezultati raziskave ter za pripravo tehnik in instrumentov ($\bar{x} = 3,36$). Najmanj pa so učitelji pripravljeni sodelovati pri pisanju raziskovalnega poročila ($\bar{x} = 3,18$). Pisanje raziskovalnega poročila, ki zahteva poglobljeno refleksijo raziskovalnega problema ter seznanjanje širše javnosti z rezultati raziskave, sta dejavnika, ki sicer nista tako ozko vezana na učiteljevo vsakdanjo poklicno vlogo, vendar izredno pomembno vplivata na učiteljev profesionalni razvoj. Po Ebbuttu (1985) je ravno faza pisanja poročila in predstavitev rezultatov širši javnosti, poleg oblikovanja raziskovalnih vprašanj in sistematičnega zbiranja podatkov zanje, temeljna ločnica med učiteljem razmišljajočim praktikom in učiteljem raziskovalcem. Od učitelja raziskovalca se pričakuje, da bo izpeljal celoten raziskovalni proces, se pravi, da bo znal oblikovati raziskovalni problem, ga razčleniti na raziskovalna vprašanja, postaviti hipoteze, oblikovati načrt zbiranja in obdelave podatkov, da bo znal zbrane podatke interpretirati ter napisati poročilo o poteku raziskave.

Preverili smo, ali se učitelji z izkušnjami v raziskovanju statistično pomembne razlikujejo glede tega, na katerih stopnjah raziskovalnega procesa so pripravljeni sodelovati, v primerjavi z učitelji, ki takšnih izkušenj še nimajo. Kot je razvidno iz preglednice 2, je t-preizkus za neodvisne vzorce ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc med učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj nimajo, pokazal statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za sodelovanje v posameznih fazah raziskovalnega procesa. Statistično pomembne razlike so se pokazale pri vseh fazah raziskovalnega procesa, razen pri zbiranju podatkov, in sicer so učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, bolj pripravljeni sodelovati v vseh fazah raziskovalnega procesa kot tisti učitelji, ki izkušenj z raziskovalnim delom še nimajo. Zopet lahko izpostavimo, da predstavlja zbiranje podatkov korak, ki je prisoten tudi pri »tradicionalnem« oz. kvantitativnem raziskovanju in od učiteljev navadno ne zahteva velikega truda, zato je razumljivo in pričakovano, da v tej postavki ni statistično pomembnih razlik med učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj še nimajo.

2.2 Akcijsko raziskovanje v šolah – pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja

Pri akcijski raziskavi ni pomemben le končni rezultat, ampak tudi sam postopek raziskovanja, s katerim lahko učitelj izboljša svoje profesionalno razmišljanje in poučevanje (npr. ugotovi, katere učne metode so primernejše za otroke s posebnimi potrebami, kateri načini discipliniranja so učinkovitejši), pridobi pa si tudi znanje z raziskovalnega področja. Akcijsko raziskovanje učiteljev ne usposablja

le za izvajanje samostojnih raziskav, ampak jih tudi motivira in usposobi za branje ter kritično presojanje drugih raziskav, ki obravnavajo podobno tematiko. Tisti učitelji, ki imajo izkušnje z lastnim raziskovalnim delom, so navadno tudi bolj usposobljeni za prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso. Akcijsko raziskovanje lahko torej upravičeno pojmujeemo kot enega izmed pomembnih dejavnikov učiteljevega profesionalnega razvoja.

Obstajajo različne definicije učiteljevega profesionalnega razvoja. V tem delu smo sprejeli definicijo, ki učiteljev profesionalni razvoj opredeljuje kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem učitelji razvijajo (osmišljajo) svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo, in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan 2001, str. 131).

V literaturi zasledimo številne poskuse opredeljevanja in spreminjanja učiteljevega poklicnega razvoja. Eden izmed prvih empiričnih poskusov opredeljevanja poklicnega razvoja predstavlja trifazni model Frances Fullerjeve (Fuller 1969). Učiteljev poklicni razvoj je povezala s spreminjanjem učiteljevega razmišljanja o poklicnih dilemah in skrbih (Feiman-Nemser in Floden 1986; Veenman 1984). Le-ta naj bi potekal od faze preživetja (survival stage), kjer je učitelj usmerjen predvsem na svoj položaj in vlogo, prek faze izkušenosti in usmerjenosti v učno situacijo (mastery stage) k zadnji fazi, kjer se učiteljevo zanimanje usmeri predvsem v vpliv, ki ga ima njegovo ravnanje na učence. Raziskave Laniera, Adamsa, Hutchinsona in Martraya ter Adamsa in Martraya (po Veenman 1984), ki so spremljale učitelje v prvem, tretjem in petem letu poučevanja, na splošno potrjujejo model Fullerjeve. Z naraščanjem števila delovnih izkušenj (leta službovanja) se je zmanjševalo razmišljanje o lastni vlogi in povečevalo učiteljevo razmišljanje o samem pouku. Zanimiva pa je ugotovitev omenjenih avtorjev, da se učiteljevo razmišljanje o tistih poklicnih nalogah, ki so kakor koli povezane z vprašanjem discipline, ne spreminja z leti poklicnega razvoja, temveč ostaja v vseh fazah zelo podobno.

Fullerjeva je svoj prvotno trifazni model nekoliko modificirala in mu dodala še eno fazo, ki se nanaša na študente med usposabljanjem na fakulteti. Za to obdobje naj bi bilo značilno dokaj realistično doživljanje učencev, medtem ko naj bi študenti imeli nerealno predstavo o učiteljevi vlogi in naj ne bi te vloge razumeli preveč jasno. V poznejših raziskavah Fullerjeva in Bown (po Kagan 1992) poudarjata, da faze v modelu učiteljevega poklicnega razvoja niso čiste in tudi ne izolirane, poklicno rast pojmujeta kot »konstantno, neprestano učiteljevo samokonfrontacijo« (prav tam, str. 160). Kljub temu pa obstaja težnja po oblikovanju splošnega modela, ki ne upošteva konteksta in razmer, v katerih dela učitelj (npr. značilnosti šolske klime, ravnateljevega stila vodenja).

V nadaljevanju nas je zanimalo, kakšen je odnos učiteljev, ki so na različnih stopnjah profesionalnega razvoja, do raziskovanja. Pri tem smo kot kriterij, na podlagi katerega smo določili stopnjo učiteljevega profesionalnega razvoja, uporabili njihova leta delovnih izkušenj. Čeprav se zavedamo, da faze v modelu učiteljevega profesionalnega razvoja niso čiste in tudi ne izolirane, da delovna doba ni edini

kriterij, ki vpliva na učiteljev profesionalni razvoj, da vsi učitelji ne dosežejo najvišje stopnje kompetentnosti in da tudi učitelji, ki dosežejo najvišjo stopnjo, ne delujejo v vsaki situaciji in na vseh področjih poklicnega dela na tej stopnji (prim. Berliner 1992), se nam je delovna doba zdela eden izmed pomembnejših dejavnikov, ki usmerja učiteljevo ravnanje in odločanje v praksi.

Glede na njihovo delovno dobo smo učitelje razvrstili v štiri skupine: (1) prvo obdobje – vstop v poklic oz. učitelj novinec (od 1 do 3 leta delovnih izkušenj), (2) drugo obdobje – poklicna stabilizacija in utrditev oz. učitelj začetnik (od 4 do 6 let delovnih izkušenj), (3) tretje obdobje – poklicna aktivnost oz. izkušen učitelj (od 7 do 18 let delovnih izkušenj) in (4) četrto obdobje – faza stabilnosti oz. učitelj ekspert (nad 18 let) (prim. Huberman 1992; Berliner 1992).

Ugotavljali smo, ali se med učitelji, ki so glede na svojo delovno dobo na različnih stopnjah profesionalnega razvoja, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti sodelovati v raziskovalnem delu.

	Da		Ne		Ne vem		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Novinec (1–3)	12	57,1	3	14,3	6	28,6	21	100,0
Začetnik (4–6)	6	28,6	5	23,8	10	47,6	21	100,0
Izkušen učitelj (7–18)	39	47,0	12	14,5	32	38,6	83	100,0
Ekspert (19–40)	41	29,5	39	28,1	59	42,4	139	100,0
Skupaj	98	37,1	59	22,3	107	40,5	264	100,0

Preglednica 3: Odgovori učiteljev z različno delovno dobo na vprašanje, ali so se v tem šolskem letu pripravljani vključiti v kakšno raziskavo

Raziskava je pokazala, da se učitelji z različno dolgo delovno dobo statistično pomembno razlikujejo v svoji pripravljenosti za ukvarjanje z raziskovalnim delom ($\chi^2 = 13,213$, $g = 6$, $P = 0,040$). Z raziskovalnim delom so se najbolj pripravljani ukvarjati učitelji v prvem obdobju profesionalnega razvoja (učitelji novinci) in učitelji v tretjem obdobju profesionalnega razvoja (izkušeni učitelji), torej učitelji, ki imajo najmanj delovnih izkušenj na področju izobraževanja, in tisti, ki imajo med 7 in 18 let delovnih izkušenj.

Medtem ko je več kot polovica učiteljev (57,1 %), ki imajo do treh let delovnih izkušenj (prva faza učiteljevega profesionalnega razvoja), in skoraj polovica učiteljev (47,0 %), ki imajo od 7 do 18 let delovnih izkušenj (tretja faza učiteljevega profesionalnega razvoja), odgovorila, da so se pripravljani vključiti v raziskavo, jev raziskovalnem delu pripravljena sodelovati le dobra četrtnina učiteljev (28,6 %), ki imajo od 4 do 6 let delovnih izkušenj (druga faza učiteljevega profesionalnega razvoja), in tistih (29,5 %), ki imajo največ delovnih izkušenj, torej 19 ali več let (četrta faza učiteljevega profesionalnega razvoja). Učitelji začetniki (47,6 %) in

učitelji eksperti (42,4 %) so tudi v večjem deležu kot učitelji novinci (28,6 %) in izkušeni učitelji (38,6 %) odgovorili, da se niso pripravljene vključiti v raziskavo in se niso mogli opredeliti glede tega, ali bi sodelovali v raziskavi ali ne (neopredeljenih je bilo 47,6 % začetnikov, 42,4 % ekspertov, 38,6 % izkušenih učiteljev in 28,6 % novincev). Kako si lahko razlagamo zgornje ugotovitve?

Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da so v raziskovalnem procesu najbolj pripravljene sodelovati učitelji novinci, torej učitelji na prvi stopnji svojega profesionalnega razvoja, ki imajo do treh let delovne dobe.⁶ Za učitelje, ki vstopijo v učiteljski poklic in ki se prvič soočijo z vodenjem razreda, je po raziskavah učiteljevega profesionalnega razvoja sicer značilno, da so usmerjeni predvsem na lasten položaj in vlogo ter se ukvarjajo z vprašanjem »poklicnega preživetja«. »Odkriti poskušajo parametre šolske situacije in določiti lastno vlogo v njej ter predvidevati in zadovoljiti pričakovanja drugih.« (Veenman 1984, str. 143) Kljub temu pa so izkušnje z raziskovalnim delom, ki so si jih pridobili med študijem na fakulteti in s pisanjem diplomske naloge, očitno še dovolj »žive«, da so se v prvih letih poučevanja pripravljene ukvarjati tudi z raziskovanjem. Po reformi nekdanjega višješolskega v visokošolski študij (1987–1988) oziroma po preoblikovanju nekdanje pedagoške akademije v pedagoško fakulteto (1990) morajo imeti vsi učitelji končan štiriletni univerzitetni študij, v okviru tega pa spoznajo tudi osnove pedagoške metodologije in statistike.⁷ Kot sta že leta 1994 zapisali D. Piciga in C. Razdevšek Pučko (1994, str. 49), so učitelji od tedaj bolje pripravljene za sodelovanje z raziskovalci, za sodelovanje v izvajanju akcijskih raziskav in vključevanje raziskovalnih ugotovitev v delo. »Učitelji se ne počutijo več v podrejenem položaju v odnosu do raziskovalcev in sodelovanje z raziskovalci se lahko vzpostavi na podlagi partnerskega odnosa.« (Prav tam) V nadaljevanju bomo navedli podatke o tem, koliko so se učitelji izobraževali na področju statistike in metodologije in kako ocenjujejo svoje znanje na omenjenem področju. Dobri dve tretjini anketiranih učiteljev sta odgovorili, da so med dodiplomskim izobraževanjem imeli predmet, v okviru katerega so obravnavali snov s področja statistike (67,9 %) in metodologije (69,0 %). Petina anketiranih učiteljev (20,5 %) se je v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja udeležila kakega izobraževanja (seminarja, delavnice, predavanja ...) o raziskovanju. Anketirani učitelji svoje znanje statistike po petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjujejo s povprečno oceno 2,54 (standardni odklon je 1,03), svoje metodološko znanje pa s povprečno oceno 2,70 (standardni odklon je 1,09).

Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da so se učitelji, ki imajo od 4 do 6 let delovnih izkušenj (drugo obdobje učiteljevega profesionalnega razvoja), v

⁶ Preverili smo tudi, na katerih stopnjah raziskovalnega procesa so pripravljene sodelovati učitelji, ki so v različnih fazah svojega profesionalnega razvoja. Rezultati so pokazali, da v vseh fazah raziskovalnega procesa kažejo največjo pripravljenost za sodelovanje učitelji novinci, torej učitelji, ki imajo do treh let delovne dobe, in sicer si želijo najbolj sodelovati pri vsebinskem načrtovanju raziskave, zbiranju podatkov in vpeljevanju ugotovitev in izboljšav v šolsko prakso.

⁷ Ob tem navajamo podatek, do katerega je v svoji raziskavi prišla A. Drobnič Vidic (2003), da se je kar 70 % v študijskem letu 2001/02 v prvi letnik vpisanih študentov Univerze v Ljubljani v okviru svojega študija srečalo s statistiko.

najmanjšem deležu odločili, da so pripravljene sodelovati v raziskavi (le 28,6 %). Ugotovitev, da po začetnem navdušenju nad inoviranjem in raziskovanjem lastne prakse kasneje to upade, potrjujejo tudi druge empirične raziskave. Po ugotovitvah Hubermana (1992), Fesslerja, Unruha in Turnerja (Kremer Hayon 1991), Vonka in Schrasa (po Razdevšek Pučko 1990), bolj gotovi vase, oklenejo se rutine, raje imajo tradicionalne metode, napovedljivo in znano. Za raziskovanje so manj navdušeni, pojavi se celo strah pred njim, vzroke pa pogosto iščejo v zunanjih dejavnikih.

V tretji fazi se učiteljevo zanimanje usmeri predvsem na vpliv, ki ga ima njegovo ravnanje na učence. Po Fullerju (Feiman-Nemser in Floden 1986) se učitelji v tej fazi zanesejo predvsem na lastne zmožnosti in samopresojo situacije. Tudi Unruh in Turner (po Kremer Hayon 1991) menita, da je za to obdobje značilna učiteljeva zrelost in gotovost, pa tudi naklonjenost spremembam, kar potrjujejo tudi rezultati naše raziskave. Skoraj polovica anketiranih učiteljev (47,0 %), ki imajo od 7 do 18 let delovnih izkušenj, se je pripravljena vključiti v raziskavo. Pri učiteljih, ki imajo 19 in več let delovnih izkušenj, pa pripravljenost za raziskovanje bistveno upade; v raziskavo se jih je pripravljena vključiti manj kot tretjina (29,5 %).

3 Sklep

Konec osemdesetih in začetek devetdesetih let je bilo v Sloveniji obdobje, ko se je pedagoška stroka začela intenzivneje zanimati za akcijsko raziskovanje. V tem obdobju so se pojavile številne javne razprave in strokovni članki o akcijskem raziskovanju (na primer Sagadin 1989, Marentič Požarnik 1993 a), organiziran je bil posvet Zveze pedagoških društev, katerega rezultat je bila tudi izdana publikacija (Cerar, Marentič Požarnik 1990), izšel je prevod načrtovalnika za akcijsko raziskovanje (Kemmis in McTaggart 1990). V Sloveniji so opravili so tudi prve raziskave, ki so temeljile izključno ali predvsem na akcijskem raziskovanju.⁸ Akcijsko raziskovanje je danes že ena najbolj razširjenih oblik raziskovanja na pedagoškem področju, ki jo uporabljajo praktiki in s katero se ukvarjajo številni strokovnjaki.

Na podlagi empirične raziskave smo ugotovili, da izkušnje, ki jih imajo učitelji z raziskovalnim delom, statistično pomembno vplivajo na njihovo pripravljenost za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu. Več kot polovica učiteljev (57,1 %), ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, je pripravljena sodelovati v raziskavah tudi v prihodnje, v raziskovalno delo pa se je pripravljena vključiti le slaba četrtnina učiteljev (23,8 %), ki še nimajo izkušenj z raziskovalnim delom. Učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in učitelji novinci, torej učitelji, ki imajo do tri leta delovnih izkušenj, so tudi bolj pripravljene sodelovati v vseh fazah raziskovalnega procesa kot tisti učitelji, ki še nimajo izkušenj z ra-

⁸ Izrazito akcijska je bila mednarodna raziskava Okolje in šolske iniciative (Marentič Požarnik 1993 b), ki je potekala v sklopu OECD/CERI v 23 državah in jo je metodološko vodil prof. Elliot, eden največjih strokovnjakov akcijskega raziskovanja.

ziskovalnim delom. Spodbujanje učiteljev k raziskovalnemu delu je kompleksen »projekt«, za njegovo uspešnost pa morajo prevzeti odgovornost vse institucije, ki so povezane z izobraževanjem pedagoških delavcev: fakultete, ki usposablajo prihodnje pedagoške delavce, vzgojno-izobraževalne institucije, v katerih so pedagoški delavci zaposleni, in ustrezne državne institucije (Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, Zavod RS za šolstvo in šport ...).

Ugotovitev o pomenu izkušenj z raziskovalnim delom za nadaljnje ukvarjanje z raziskovanjem je treba upoštevati že pri oblikovanju študijskih programov za prihodnje učitelje. Če želimo, da bodo učitelji tudi raziskovali in da bodo raziskovanje sprejeli kot del svojega poklica, jih morajo fakultete že med študijem usposobiti za raziskovanje in jim omogočiti, da pridobijo prve izkušnje s konkretnim raziskovalnim delom. Študij je treba zasnovati tako, da bodo imeli študenti priložnost znanje s področja metodologije in statistike uporabiti tudi v praksi, npr. pri sestavljanju konkretnega instrumenta za zbiranje podatkov in načrtovanju raziskave. V skandinavskih državah npr. celotno izobraževanje učiteljev temelji na prepričanju, da morajo biti učitelji seznanjeni z najnovejšimi raziskavami, ki zadevajo področje vzgoje in izobraževanja, poučevanja in učenja, da morajo znati izsledke raziskav premišljeno uporabiti v praksi in da morajo biti ustrezno akademsko in strokovno usposobljeni za raziskovanje. Menijo, da jim samo tako znanje omogoča sistematično načrtovati pouk, razvijati socialne in etične dimenzije pedagoškega poklica ter prevzemati odgovornejša mesta v družbi (prim. Niemi, Jakku-Sihvonen 2006). Tudi po dokončanju študija je treba učiteljem omogočiti, da ostanejo v stiku z raziskovalnim delom (npr. prek seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja, različnih projektov), da stalno posodablajo znanje s tega področja, saj bo le tako postalo raziskovanje del njihove vsakodnevne prakse. Če bodo učitelji in vodstvo šole podpirali in spodbujali raziskovalno delo na šoli, če bodo učiteljem raziskovalcem ponudili pomoč pri raziskovanju, se bodo učitelji raziskovanja lotevali pogosteje.

Ravnatelji vzgojno-izobraževalnih institucij bi morali skupaj z Ministrstvom za šolstvo in šport znova razmisliti o finančnem in strokovnem ovrednotenju raziskovalnega dela učiteljev. Glede na to, da morajo učitelji poleg pedagoških obveznosti za to, da dosežejo štirideseturni delavnik, pogosto opravljati še druge dejavnosti, bi bilo mogoče učiteljem, ki se ukvarjajo z raziskovalnim delom, priznati določeno število ur za njihovo raziskovalno dejavnost.

Literatura

- Adam, F. (1989). Akcijsko raziskovanje in uporabnost družboslovnega znanja. V: Cerar, M. in Marentič-Požarnik, B. (ur.), *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 33–41.
- Bassey, M. (1998). *Action research for improving educational practise*. V: Halsall, R. (ur.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press, str. 93–108.

- Berliner, D. C. (1992). *The Nature of Expertise in Teaching. Effective and Responsible Teaching*. V: Dick, A. (ur.), *The New Synthesis* Oser. Party, Jossey-Bass Publishers. San Francisco, str. 227–249.
- Bîrzea, C. idr. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. Paris: Unesco: Council of Europe: CEPS.
- Borg, W. (1965). *Applying educational research: A practical guide for teachers*. New York: Longman.
- Carr, W. in Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University.
- Cerar, M. in Marentič Požarnik, B. (1990). *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research act*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2005). *The Discipline and Practise of Qualitative Research*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, str. 1–32.
- Drobnič Vidic, A. (2003). *Statistika in matematika v šoli*. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 168–183.
- Ebbutt, D. (1985). *Educational Action Research*. V: Burgess (ur.), *Some General Concerns and Specific Quibbles*, str. 158–161.
- Feiman-Nemser, S., Floden, R. E. (1986). *The Cultures of Teaching*. V: Wittrock, M. C. (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan Publishing Co., New York, str. 505–526.
- Fraenkel, J. R. in Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frost, P. (2002). *Principles of the action research cycle*. V: Ritchie, R. idr. (ur.), *Action Research: A Guide for Teachers*. *Burning Issues in Primary Education*. Birmingham: National Primary Trust, str. 24–32.
- Fuller, F. F. (1969). *Concerns of teachers: a developmental conceptualization*. *American Educational Research Journal*, št. 6, str. 207–226.
- How good is our school? *The journey to excellence* (2007). Projekt. <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte.pdf>. (15. 11. 2007).
- Huberman, M. (1992). *Teacher Development*. V: Hargreaves, A. in Fullan, M. G. (ur.), *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, Columbia University, str. 122–143.
- Janesick, V. J. (1998). *The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodology, and Meaning*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 35–55.
- Kagan, D. (1992). *Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher*. *American Educational Research Journal*, št. 2, str. 129–169.
- Kemmis, S. (1988). *Action Research*. V: Keeves, J. P. (ur.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon, str. 42–49.

- Kemmis, S., in McTaggart, R. (1990). Načrtovalnik akcijskega raziskovanja. V: Kemmis, S. idr. (ur.), *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Didakta: Slovensko društvo pedagogov, str. 7–40.
- Kremer-Hayon, L. (1991). The Stories of Expert and Novice Student Teachers' supervisors: Perspectives on Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, št. 5–6, str. 427–438.
- MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Marentič Požarnik, B. (1993 a). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Ali: Kako v šolstvu zblížiti prakso teoretikov in teorije praktikov. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (1993 b). Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 13–15.
- Mažgon, J. (2000). Akcijsko raziskovanje kot alternativa tradicionalnemu empiričnemu pedagoškemu raziskovanju ali kot njegova nadgradnja: magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 4, str. 8–28.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Milekšič, V. (1999). Ogledalo. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXX, št. 6, str. 16–26.
- Niemi, H., Jaku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. V: Niemi, H., Jaku-Sihvonen, R. (ur.), *Research-based Teacher education in Finland*. Helsinki: Finnish Educational Research Association, str. 31–51.
- Piciga, D. in Razdevšek Pučko, C. (1994). Educational Research in Slovenia. V: Calderhead, J. (ur.), *Educational Research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, str. 44–54.
- Pluško, A. idr. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Razdevšek Pučko, C. (1990). Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Qualität in Schulen (2007). Projekt. <http://www.qis.at/start.htm> (15. 11. 2007).
- Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 335–340.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic books.
- Schön, D. A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 122–141.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, št. 2, str. 143–178.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, št. 6, str. 118–127.