

izvirni znanstveni članek
prejeto: 2004-09-29

UDK 371.12:373.32(497.4)

NUJNOST POKLICNEGA UČENJA ZA POUK MLAJŠIH OTROK

Majda CENCIČ

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, SI-1000 Ljubljana, Kardeljeva ploščad 16
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, SI-6000 Koper, Cankarjeva 5
e-mail: majda.cencic@guest.arnes.si

IZVLEČEK

Mlajši učenci, ki vstopajo v devetletno osnovno šolo, imajo številne značilnosti in posebnosti, ki jih morajo učitelji poznati in upoštevati pri organizaciji pouka. Poleg individualnih značilnosti vsakega otroka morajo učitelji upoštevati tudi kurikulum in sodelovanje s starši, okoljem in sodelavci. Za poznavanje in upoštevanje vseh novih zahtev je potrebno stalno poklicno učenje učiteljev. Da bi ugotovili, katere oblike ali strategije poklicnega učenja razredni učitelji najpogosteje porabljajo, smo v študijskem letu 2003/04 s pisnim vprašalnikom povprašali skupino učiteljev razrednega pouka, ki se formalno izobražujejo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (izredni dodiplomski in izredni podiplomski študij). Ugotovili smo, da uporabljajo različne oblike ali strategije poklicnega učenja, med katerimi izstopa branje strokovne literature, najmanj pa se poslužujejo supervizije, možnosti poklicnega učenja, ki jo učitelji slabo poznajo.

Ključne besede: pouk, mlajši učenci, poklicno učenje, razredni učitelji, izredni študij, oblike ali strategije poklicnega učenja

LA NECESSITÀ DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE PER L'INSEGNAMENTO AI BAMBINI

SINTESI

I piccoli scolari che entrano nella scuola elementare novennale hanno in sé una gran quantità di caratteristiche e particolarità, che gli insegnanti devono conoscere e utilizzare nella stesura del piano d'insegnamento. Oltre alle caratteristiche individuali, gli insegnanti devono prendere in considerazione pure il curriculum e la cooperazione con i genitori, l'ambiente ed i colleghi. Per conoscere e tener conto di tutte le nuove esigenze è indispensabile una continua formazione professionale degli insegnanti. Nell'anno di studio 2003/04, attraverso un questionario, abbiamo chiesto ad un gruppo d'insegnanti di classe che studiano presso la Facoltà di Pedagogia di Lubiana (studi di laurea e post laurea fuori corso), quali fossero le forme o le strategie di aggiornamento professionale che gli insegnanti di classe usano di più. Si è scoperto che esse sono molteplici, con una prevalenza per la consultazione della letteratura attinente, mentre minimo è il ricorso alla supervisione, poco conosciuta dagli insegnanti quale opportunità d'aggiornamento professionale.

Parole chiave: insegnamento, piccoli scolari, formazione professionale, insegnanti di classe, studi fuori corso, forme o strategie di formazione professionale

UVOD

V devetletno osnovno šolo vstopajo leto dni mlajši učenci, zato se pred učitelji postavlja številna vprašanja, npr. kakšne so značilnosti in posebnosti mlajših učencev, kako organizirati pouk, kako razvijati učenje, kako jim prilagoditi poučevanje, kako razvijati sodelovanje med njimi ipd. Mlajši učenci niso le pomanjšana različica starejših otrok, ampak se od njih razlikujejo po številnih značilnostih in posebnostih, ki jih je treba poznati in upoštevati pri organizaciji pouka. Kot navaja tudi Žagar (1998, 8): "Učenci v šolskem razredu se močno razlikujejo med seboj, kljub enaki ali podobni kronološki starosti. Različni so v nekaterih telesnih lastnostih, sposobnostih, znanju oziroma predznanju, učnih in spoznavnih stilih, socializaciji in čustvovanju ter v motivaciji. Te značilnosti učencev pomembno vplivajo na učenje in zahtevajo ustrezno individualizacijo pouka."

Ker so to mlajši učenci, jim morajo biti prilagojene tudi metode in oblike dela učiteljev. Kar je veljalo za sedemletnike, ne velja tudi za šestletnike. Primernost učnih metod in oblik dela se ne spreminja le v povezavi z vsebino predmeta, ampak tudi s starostjo otrok, predvsem pa z otrokovo sposobnostjo razumevanja (Fullan, Hargreaves, 2000, 44).

Članek poudarja pomen poklicnega učenja za pouk mlajših otrok. Poklicno učenje je tisto učenje učitelja, ki se začne, ko učitelj začne opravljati učiteljski poklic. Glede poklicnega učenja je predstavljen nekaj oblik, strategij ali učnih aktivnosti, ki so najbolj pogosto zastopane pri skupini razrednih učiteljev, pa tudi tiste, ki se jih učitelji le občasno poslužujejo. Najprej pa je podanih nekaj ugotovitev o pouku mlajših otrok in poklicnem učenju učiteljev.

POUK MLAJŠIH UČENCEV

Poučevanje mlajših učencev je ena najpomembnejših in najtežjih dejavnosti učiteljev, saj poznavanje in upoštevanje značilnosti mlajših otrok ni dovolj. Poleg tega morajo učitelji poznati in upoštevati tudi ostale dejavnike, kot so npr.:

- socialne, emocionalne in intelektualne potrebe razvijajočega se otroka, ki ga označuje navdušenje in energija,
- kurikulum, ki je načrtovan za mlajše otroke, toda le malo pozornosti posveča metodam, s pomočjo katerih otroci pridobivajo znanje, spretnosti in navade,
- možni in raznovrstni nesporazumi s starši,
- šolsko in širše okolje, ki ga je treba sprejeti, upoštevati, in tudi vključiti njegove spodbude (Edwards, Knight, 1996).

To pa še ni vse. Lahko dodamo, da postane organizacija pouka posebno zahtevna takrat, ko so vključeni otroci s posebnimi potrebami ali otroci iz drugega je-

zikovnega okolja. Učitelji jim morajo po potrebi prilagoditi učno gradivo, metode dela, skrbeti pa tudi za socialno sprejetost takih otrok v skupini.

Ne smemo pa zaobiti niti sodelovanja med učitelji, v prvem razredu devetletke najpogosteje sodelovanje med vzgojiteljico, ki bi jo lahko imenovali predšolska učiteljica, in učiteljico.

Z navajanjem teh dejavnikov, ki vplivajo na pouk, lahko pritrdimo, da sta organizacija in vodenje pouka zelo zahtevno delo učitelja. Dodajajo, da ne le zahtevno, ampak tudi resno delo, ki pa mora biti tudi zabavno, posebno ko so vključeni mlajši učenci (Edwards, Knight, 1996, 36). Zato govorijo o učenju z igro. Igro smo dolgo pojasnjevali kot dejavnost, ki je značilna za otroštvo, ali kot aktivnost, ki povzroča veselje in ki je notranja otrokova potreba (Bognar, 1987, 49). Staro pojmovanje pa je, da je učenje nekaj, kar je nasprotno igri, kot prisilna dejavnost, ki se razvija nenaravno. Učenje otrok naj bi potekalo čim bolj naravno, svobodno, kot neka nujna dejavnost, ki bi bila notranje motivirana. To pa se lahko doseže tudi s pomočjo igre. Čeprav so učinki igre na učenje znani in pozitivni, pa moramo učence po drugi strani navajati tudi na prehod od učenja prek igre k samostojnemu učenju. Pri tem pa je pred učitelji določena naloga, kako narediti ta prehod otrokom čim bližji.

Pri tem se lahko opremo na različne teorije o poučevanju in učenju (npr. kognitivne, konstruktivistične, humanistične, behavioristične ipd.), ki jih pri pouku mlajših otrok moramo poznati in glede na potrebe vključevati. Katerokoli teorijo izberemo, mora upoštevati in razvijati individualni razvoj posameznega otroka. Izhodišče je torej otrok, ne pa metode, oblike ali teorije poučevanja.

Glede na navedene dejavnike je uspešno poučevanje mlajših otrok povezano z uspešnim učenjem učencev, uspešno analizo kurikula, uspešnim razvojem institucije in uspešnim sodelovanjem s starši in sodelavci. Medsebojna povezanost in prepletenost dejavnikov se izraža na različne načine, tako da:

- so učinkoviti učitelji sami učinkoviti učenci,
- so učinkovite institucije učeče se institucije,
- je učinkovito poučevanje odvisno od učinkovite analize kurikula in
- učinkovito poučevanje ne more potekati brez upoštevanja procesa učenja pri učencih (Edwards, Knight, 1996).

Omenjeni dejavniki usmerjajo pozornost na učenje in učeče, ki postajajo središče vsakega učinkovitega pouka. B. Marentič Požarnik (1998, 365) navaja tudi misel, da postaja bistvenega pomena "v učenca in učenje usmerjen" in ne več "v učitelja" oziroma "v snov" usmerjen pouk. Učenci so s svojim predznanjem, idejami, pričakovanji ipd. "ključ do učenja". Sprememba pozornosti od poučevanja k učenju pa ne izrinja učitelja iz šole. Spreminja se le vloga učitelja, ki se od podajanja

gotovega znanja prenaša na izzivanje razmišljanja, nudenja podpore pri učenju, omogočanja samostojnega in aktivnega doseganja znanja in ustvarjanja socialnega vzdušja za proces učenja tudi v socialni interakciji med učenci in med učenci in učiteljem. Sprememba paradigme od poučevanja k učenju zahteva tudi spremenjeno vlogo učitelja. Nove vloge pa se mora tudi učitelj učiti.

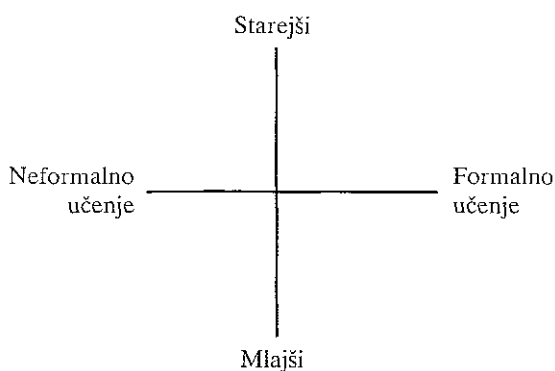
POKLICNO UČENJE UČITELJEV

Za vse dodatne zahteve oz. za spremenjeno vlogo učitelja v učnem procesu dela z mlajšimi učenci je potrebno stalno poklicno učenje učitelja, ki se začne, ko učitelj začne opravljati učiteljski poklic. Trditev potrjuje, da z zaključkom študija ni konec učenja, ampak da se učenje nadaljuje.

Glede na memorandum o vseživljenjskem učenju (Memorandun, 2000) je poklicno učenje¹ le del vseživljenjskega učenja, ki je povezan tudi z drugimi sestavinami vseživljenjskega učenja, posebno z osebnostnim, pa tudi z družbenim in državljskim učenjem. Povezavo izpostavljata tudi Schalekamp in Krige (2000), ki menita, da je spodbujanje učiteljevega poklicnega razvoja, ki se ne usmerja le na znanje o predmetu in na učne spretnosti, ampak tudi na "mehkejšo spretnosti" ali kompetence, ki se nanašajo na osebni odnos in vrednote, ki so osnova teorije čustvene inteligence in ki lahko vodijo do višjih nivojev motivacije, morale, zupanja, lojalnosti in njihovega uresničevanja v šoli, nuja sedanjega časa.

Shema 1: Povezava vseživljenjskega – vserazsežnega življenja (European Report, 2002, 79).

Fig. 1: Relation between lifespan and all-encompassing learning (European Report, 2002, 79).



Ker je poklicno učenje del vseživljenjskega učenja, so tudi učne aktivnosti (strategije ali oblike učenja) podobne, kot je navedeno tudi v memorandumu (Memorandun, 2000), ki navaja formalno učenje: dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje, module, stalno strokovno in spopolnjevanje ali po novem programi profesionalnega usposabljanja, ki jih vsako leto razpiše Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport ipd. Formalno učenje se zaključi z neko formalno stopnjo izobrazbe ali potrdilom (certifikatom) o opravljenem izobraževanju ali usposabljanju. V nasprotju z njim pa se neformalno učenje ne zaključi s potrdilom ali certifikatom. Kot primer neformalnega učenja bi lahko navedli timsko delo, raziskovanje ipd. V memorandumu pa lahko zasledimo tudi govor o priložnostnem učenju kot o sestavnem delu vsakodnevnega življenja. Priložnostno učenje ponavadi ni namensko učenje ali učenje z določenem ciljem in ga pogosto niti ne zaznavamo kot pravo učenje. To so lahko obiski šol ali drugih institucij, razstav ipd.

Včasih je zelo težko razmejiti, kaj je neformalno in kaj priložnostno učenje, toda bolj pomemben kot klasificiranje različnih učnih aktivnosti poklicnega učenja je rezultat učenja – znanje učiteljev, njihov spremenjen odnos, stališča, vrednote ipd., kar vse vpliva na poklicni razvoj na delovnem mestu.

Da bi ugotovili, katere učne strategije poklicnega učenja uporabljajo razredni učitelji pri svojem delu, smo izpeljali manjšo neeksperimentalno empirično raziskavo.

RAZISKAVA

Opis raziskave, tehnike zbiranja in metode obdelave podatkov

Vemo, da učitelji vključujejo različne učne aktivnosti, strategije ali tudi t. i. oblike poklicnega učenja. Ker je teh veliko, nas je zanimalo, katere so najbolj prisotne med našimi učitelji, če predpostavljamo poklicno učenje kot dejstvo, ki je prisotno in nujno za pouk mlajših učencev. V ta namen smo izpostavili le dve raziskovalni vprašanji.

- Katere oblike poklicnega učenja največ uporabljajo razredni učitelji, ki se formalno izobražujejo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, v študijskem letu 2003/04?
- Kje so razlike med navedenimi oblikami učenja med razrednimi učitelji, ki se izredno dodiplomsko in podiplomsko formalno izobražujejo?

¹ Uporabljamo slovenske izraze, kot so poklic, poklicno učenje, poklicni razvoj, poklicno usposabljanje ipd. namesto tujk kot so profesija, profesionalni razvoj ali profesionalno učenje, ker med njimi ne vidimo posebne pomenke razlike, kljub temu, da tudi naše ministrstvo za šolstvo, znanost in šport govori o "profesionalnem usposabljanju" ipd.

Do podatkov o poklicnem učenju razrednih učiteljev smo prišli z delno strukturiranim vprašalnikom. Vprašalnik je vključeval številčno ocenjevalno lestvico, z odgovori od 0 do 5, pri čemer je "0" pomenilo, da oblika ne vpliva na poklicni razvoj učitelja, "5" pa, da oblika močno vpliva na poklicni razvoj učitelja, ki je izpolnjeval vprašalnik. Navedene so bile naslednje oblike: stalno strokovno spopolnjevanje (po katalogu) ali po novem programu profesionalnega usposabljanja, usposabljanje znotraj institucije, kjer so zaposleni, udeležba na konferencah ali strokovnih srečanjih, študijske skupine (oz. mreže šol), timsko delo, supervizija, branje strokovne literature, znanstveno raziskovanje, visokošolski ali magistrski študij na PeF ali kakšni drugi šoli. Nazadnje pa so lahko sami dopisali še kakšno obliko, ki je prisotna pri njihovem poklicnem učenju. Učitelji so imeli možnost napisati tudi komentar na temo, npr. želje, potrebe, probleme, težave ipd., na koncu pa so bila dodana še vprašanja o spolu, starosti, izobrazbi in delovnem mestu.

Vprašalnik pred uporabo nismo posebej preizkusili, bil je tudi sorazmerno kratek, zato je pokazal le zmerno stopnjo zanesljivosti, saj je bil Cronbachov koeficient alfa 0,71 (Ferligoj, Leskošek, Kogovšek, 1995). Vprašalnik so izpolnjevali učitelji, ki se formalno izobražujejo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Vzorec je bil tako namenski neslučajnostni in je vključil 54 razrednih učiteljev, od tega je bilo 27 učiteljev dodiplomskega študija s povprečno starostjo 41,78 let, med katerimi sta bila dva moška. Čisto slučajno je bilo vključenih tudi enako število učiteljev, le učiteljic, podiplomskega študija, to je 27 učiteljic, s povprečno starostjo 28,89 let.

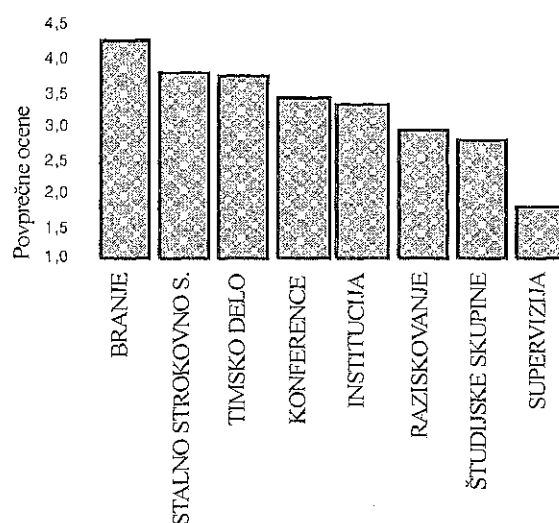
Podatke smo zbrali decembra 2003 pri skupini učiteljic prvega letnika podiplomskega študija za poučevanje na razredni stopnji. Pri učiteljih dodiplomskega študija pa smo podatke zbrali januarja 2004.

Rezultati so prikazani grafično. Obdelani so z uporabo opisne statistike: računanje srednjih vrednosti (aritmetične sredine – M) in mer razpršenosti (standardni odkloni – SD) ter uporaba inferenčne statistike. Zaradi majhnega vzorca (54 vseh učiteljev) je bil uporabljen neparametrični Mann-Whitneyjev U -preizkus (U) za dva neodvisna vzorca, pri katerem smo lahko poiskali tudi statistično pomembne razlike med skupinama dodiplomskih in podiplomskih razrednih učiteljev. Dodani so tudi komentarji učiteljev.

Rezultati in njihova razlaga

Katere oblike so najbolj pogosto prisotne pri obeh skupinah učiteljev, vidimo iz stolpičnega grafa 1.

Iz grafa 1 vidimo, da je najbolj prisotna oblika poklicnega učenja pri vseh učiteljih branje strokovne literature ($M = 4,19$, $SD = 0,97$), sledijo po pogostosti za-

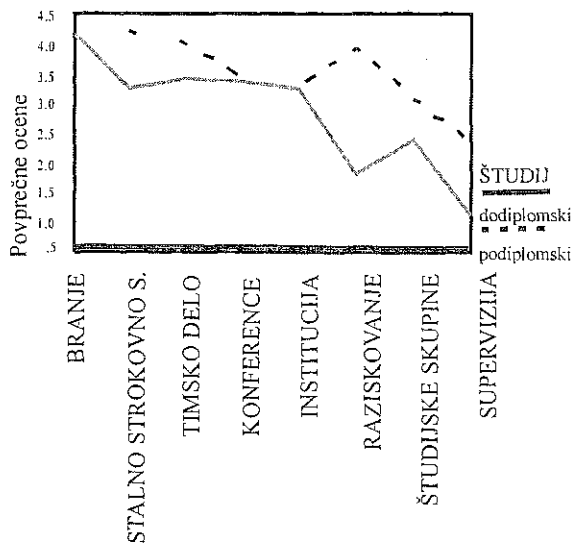


Graf 1: Povprečne ocene razvrstitve oblik poklicnega učenja glede na zastopanost pri skupini učiteljev razrednega pouka, ki se je formalno izobraževala na Pedagoški fakulteti Ljubljana v študijskem letu 2003/04.
Fig. 1: Average estimates of the classification of professional study forms according to their representation in the group of teachers who received formal education at Ljubljana Faculty of Education in the academic year 2003/2004.

stopanosti stalno strokovno spopolnjevanje (programi profesionalnega usposabljanja) ($M = 3,72$, $SD = 1,28$), timsko delo ($M = 3,67$, $SD = 1,36$), udeležba na konferencah ($M = 3,36$, $SD = 1,35$), seminarji in druge oblike na institucijah ($M = 3,24$, $SD = 1,13$), znanstveno raziskovanje ($M = 2,80$, $SD = 1,98$), študijske skupine (mreže šol) ($M = 2,78$, $SD = 1,51$), kot najmanj prisotna in znana oblika pa je na zadnjem mestu pristala supervizija ($M = 1,69$, $SD = 1,98$).

Rezultati potrjujejo pomen branja kot tiste oblike, ki je učiteljem najbolj "pri roki", ko se pojavijo kakšni problemi v razredu. Oblika je priročna tudi zato, ker lahko poteka v prostem času, v družini, na različnih mestih in ob različnem času. Morali bi se vprašati tudi, katero strokovno literaturo učitelji uporabljajo in ali branje spreminja tudi vrednote, stališča in prakso učiteljev.

Po pričakovanju se je na zadnjem mestu pojavila supervizija kot neformalna oblika vseživljenjskega učenja, proces, v katerem si pridobimo boljši vpogled, podporo in s tem večjo poklicno kompetenco (Kobolt in Žorga, 1999, 13). Marsikateri učitelj sploh ni poznal samega pojma, kar kaže na to, da supervizija še ni dosegla naših razrednih učiteljev in da je glede na to, da se pri nas pojavlja že od devetdesetih let naprej, verjetno bolj znana med svetovalnimi delavci.



Graf 2: Primerjava oblik poklicnega učenja med skupinama učiteljev dodiplomskega in podiplomskega študija razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Ljubljana v študijskem letu 2003/04.

Fig. 2: Comparison of forms of professional studies between the teachers attending undergraduate and those attending post-graduate studies of class teaching at Ljubljana Faculty of Education in the academic year 2003/2004.

Graf 2 kaže, kje so razlike v odgovorih med skupinama učiteljev. Kjer smo dobili statistično pomembne razlike med skupinama učiteljev razrednega pouka dodiplomskega in podiplomskega izrednega študija so dodani tudi rezultati Mann-Whitneyjevega U-preizkusa.

Graf 2 nudi bolj razgibano sliko z večjimi in manjšimi razlikami med učitelji dodiplomskega in podiplomskega študija.

Pri branju strokovne literature ne opazamo nobenih razlik med navedenima skupinama učiteljev. Pri obeh skupinah razrednih učiteljev je bilo branje označeno kot najbolj uporabna učna aktivnost poklicnega učenja, ki bi ga lahko še več uporabljali. Npr. mnenje učiteljice dodiplomskega študija: "Še največ pridobim z branjem strokovne literature, za katero mi pa zaradi ostalega balasta največkrat zmanjka časa."

Ostaja pa vprašanje "strokovnosti" prispevkov, na katere je opozorila učiteljica podiplomskega študija: "Branje strokovne literature je priporočljivo, le da včasih v t. i. strokovni literaturi (revijah) objavljajo tudi zelo nestrokovne članke." Verjetno se je med učitelji že izoblikovalo mnenje, katere revije prinašajo bolj strokovne oz. znanstvene članke in katere ne. Toda kljub precejšnjemu številu revij, ki so namenjene pedagoškemu področju, pa ni nobena specializirana prav za poučevanje in učenje mlajših otrok.

Nasprotno vidimo pri stalnem strokovnem spopol-

njevanju po katalogu (ali programi profesionalnega usposabljanja), ki ga izvaja ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, med učitelji dodiplomskega in podiplomskega izrednega študija razrednega pouka vidne razlike, ki so se pokazale kot statistično pomembne ($U = 207,00$, $2P = 0,004$) (povprečje za dodiplomske študente je bilo 3,26, za podiplomske pa 4,19). Kljub temu, da so izredni učitelji podiplomskega študija stalno strokovno spopolnjevanje označili kot bolj uporabno aktivnost poklicnega učenja, pa so bili do njega tudi kritični, kar kaže mnenje dveh učiteljic podiplomskega študija: "Pri stalnem strokovnem spopolnjevanju opažam upad kakovosti. Občutek imam, da se teme razvlečejo /.../." In tudi: "Imam občutek, da vse manj znanja pridobim na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja in na študijskih skupinah. Mnogokrat poslušamo ene in iste stvari ne glede na naslov izvedbe." Nad trditvami bi se morali zamisliti organizatorji in izvajalci, saj upad kakovosti izvajanja slabo vpliva na željo po vključevanju v učne aktivnosti, ki bi morale temeljiti na zanimanju posameznega kandidata, ne pa na potrebah šol, na kar je opozorila tudi učiteljica dodiplomskega izrednega študija: "Vsakemu učitelju bi moralo biti zagotovljeno stalno strokovno spopolnjevanje na področjih, ki ga zanimajo v zvezi s strokovnim delom. Ravnatelj naj ne bi bil tisti, ki bi učitelja usmerjal na področja za katera meni, da so pomanjkljivo pokrita na šoli. Menim, da je učitelj lahko učinkovit samo na tistem področju, ki ga zanima oz. ima zanj interes." Za pouk mlajših otrok je izredno pomembno, da jih poučujejo le tisti, ki imajo veselje delati z njimi in jih delo z mlajšimi otroki zanima.

Nekoliko manjše razlike, ki tudi niso statistično pomembne so razvidne pri timske delu ($U = 272,00$, $2P = 0,096$). Pomen timskega dela potrjuje tudi mnenje učiteljice dodiplomskega izrednega študija: "Najbolj mi koristi delo v timu, kjer si izkušnje delimo." Da pa je to učna aktivnost, ki se šele razvija, kaže tudi mnenje učiteljice podiplomskega izrednega študija: "Menim, da je še vedno premalo poudarka na razvijanju pravega timskega dela. Mislim, da se moramo tega sistematično naučiti vsi učitelji." Ker je timsko delo najbolj izpostavljeno prav pri delu z mlajšimi otroki, bi morali posebno pozornost nameniti ne le učenju s timskim delom, ampak tudi učenju samega timskega dela, kar naj bi vplivalo tudi na spremembo odnosa ali stališč do timskega dela in odnosa med dvema učiteljicama ali učiteljico in vzgojiteljico.

Udeležba na konferencah ali strokovnih srečanjih, kaže podobne rezultate med učitelji podiplomskega in dodiplomskega študija, kar potrjuje tudi izračun ($U = 343,00$, $2P = 0,883$), s to razliko, da so podiplomski študenti to obliko ocenili za malenkost višje ($M = 3,41$), dodiplomski pa nekoliko nižje ($M = 3,31$).

To učno aktivnost vseživljenjskega učenja omenjajo tudi drugi avtorji, npr. Wilkins (1997) in Wallace (1998).

Tudi naši učitelji se radi udeležujejo konferenc ali strokovnih srečanj, tudi s svojimi prispevki, čeprav kot omejitve navajajo pomanjkanje finančnih sredstev, časa in previsoke cene kotizacije.²

Podobne odgovore med skupinama učiteljev lahko opazimo tudi glede ocen usposabljanja znotraj institucije, kjer so zaposleni (seminarji ali delovne skupine) ($U = 327,00$, $2P = 0,493$). Nekateri omenjajo "neustrezni kader" znotraj institucij, ki naj bi skrbel za strokovno spopolnjevanje, drugi slabo organizacijo, npr.: "Usposabljanja znotraj institucije so dostikrat slabo organizirana, poudarek je na teoretiziranju, ki ga malokdo vpelje v prakso." Mnenje kaže, da če pričakujemo od učiteljev, da bodo v pouk vključevali aktivne oblike učenja, ki so nujne pri delu z mlajšimi učenci, učiteljem ne moremo podajati gotovih dejstev ali jih frontalno poučevati. Mnenje tudi opozarja, da če učitelje učimo, da ne smejo zanemarjati znanja in izkušenj učencev, ne smemo zanemarjati znanja in izkušenj učiteljev. Kar pomeni drugačne oblike in metode učenja tudi v formalnem poklicnem učenju učiteljev.

Hkrati pa ima učenje na instituciji številne prednosti glede časa, finančnih sredstev ipd., zato tudi apel učiteljev: "Več izobraževanja in seminarjev bi bilo treba vključiti direktno v šolo, npr. ob konferencah in podobno."³

Največje razhajanje pa opazimo pri ocenjevanju znanstvenega raziskovanja ($U = 155,50$, $2P = 0,000$), ki ga, kot kažejo rezultati, veliko več uporabljajo podiplomski učitelji izrednega študija ($M = 3,89$) kot diplomski ($M = 1,70$). Čeprav vedo za njegov pomen, kot je zapisala tudi učiteljica: "Menim namreč, da je pedagoško raziskovanje pomembno tudi zato, ker z njim učitelj začne razmišljati o svojem delu, začne spoznavati tudi sebe, kar je pomembno tudi za njegovo osebno rast."

Zanimiva je primerjava naših odgovorov z odgovori na vprašanje, ali je naloga učiteljev tudi raziskovanje (Pavlinić, 2002, 47). V tem primeru je tričetrt vprašanih učiteljev razrednega pouka nekega priložnostnega vzorca pritrdilno odgovorilo, da je naloga učiteljev tudi raziskovanje. Rezultati kažejo, da se učitelji zavedajo pomena raziskovanja za svoj poklicni razvoj, da ga pa malo uporabljajo. Res je, da je znanstveno raziskovanje zahtevno in dolgotrajno delo, ima pa številne oblike in se ga lahko tudi timsko izvaja, kar ima tudi prednost, saj se delo lahko porazdeli med vključenimi člani tima.

Ugotovitve o pomenu raziskovanja potrjujejo tudi tuji avtorji, ki navajajo, da raziskovanje lahko vpliva na

poklicno življenje učiteljev (npr. Edwards, Talbot, 1994, 3) in da lahko učitelje celo motivira za njihov poklic (Brown, Dowling 1998, 162). Ali da je refleksija, ki jo omogoča npr. akcijsko raziskovanje, med najučinkovitejšimi načini ne le za reševanje problemov v praksi, ampak tudi za stalno izboljševanje in razvoj učiteljev (Wallace, 1998, 1). Avtor nadaljuje (prav tam, ista stran), da raziskovalni pristop ni za vsakogar, ker zahteva kar nekaj časa, pa tudi zbiranje podatkov o delu mora potekati na bolj objektivni način ali bolj nepristransko, kot navadno delamo. Razmišljanje sklone z ugotovitvijo, da nam je, če najdemo čas, energijo in primeren raziskovalni pristop, raziskovanje lahko v pomoč pri poklicnem razvoju.

Pri utemeljitvi pomena raziskovalnega pristopa pa ne smemo spregledati še enega razloga. Če se pričakuje, da bodo učitelji v pouk vključevali raziskovanje, morajo sami imeti nekaj izkušenj s tega področja.

Odgovori skupin učiteljev so se razlikovali tudi pri ocenitvi pogostosti uporabe študijskih skupin (mreže šol ali strokovni aktivni). Učitelji podiplomskega izrednega študija so jih ocenili višje ($M = 3,07$) kot učitelji diplomskega izrednega študija ($M = 2,48$), a razlike se niso pokazale kot statistično pomembne ($U = 280,00$, $2P = 0,137$). Majhno zanimanje za študijske skupine je rezultat kritičnega mnenja učiteljev dodiplomskega in podiplomskega izrednega študija.

Nekaj kritičnih mnenj učiteljev dodiplomskega izrednega študija:

- "Študijske skupine so popolnoma "neuporabne", zgolj neka predavanja, ne pustijo učiteljev, da bi povedali svoja mnenja, vprašanja – držati se moramo le dnevnega reda."
- "Študijske skupine so se razformirale in dobile drugačno obliko, ki mojih potreb ne zadovoljuje – prej sem obiskovala skupino za kombinirani pouk, družile smo se učiteljice s specifičnim delom, tega pa sedaj ni več."

Podobno kritična so tudi mnenja učiteljev podiplomskega izrednega študija:

- "Ponavadi na študijskih skupinah ne izvemo popolnoma nič novega (oz. zelo malo), in zato se mi poraja vprašanje, ali bom v prihodnje sploh še hodila."
- "Na študijskih skupinah se informacije dobi prepozno, ko učni proces že poteka in je težko spremeniti stvari "za nazaj". Premalo je tudi konkretnih usmeritev – preveč se prepušča "splošni iznajdljivosti" učiteljev ter njegovi lastni iniciativi in prizadevnosti."

2 Morda bi morali biti pri organizaciji različnih posvetov še bolj pozorni, da bi vključili večje število učiteljev. Tudi prvi mednarodni znanstveni sestanek Pedagoške fakultete v Kopru, maja 2004, z zgovornim naslovom *Vpliv sodobnih znanstvenih dosežkov na zgodnje učenje*, je po mojem mnenju dosegel in privabil premalo učiteljev oz. učiteljic in vzgojiteljic, ki poučujejo mlajše učence. S predstavitvijo svojega znanja in izkušenj bi močno obogatile sam posvet.

3 Na nekaterih šolah organizirajo tudi programe stalnega strokovnega spopolnjevanja, tematske konference ipd. (npr. Černe, 2004).

- "Študijska skupina ne predstavlja presežka /.../ (velikokrat se pogovarjamo o banalnih temah, ki naj bi bile že jasno opredeljene, npr. kako naj bo oblikovana osebna priprava) in ne pripomorejo k osebnemu (poklicnemu) razvoju."

Kritična mnenja, ki se nanašajo na neprimerno teme, ki se obravnavajo, in na pasivne oblike učenja potrjujejo nizke ocene ali slab vpliv aktivnosti na poklicno učenje učiteljev. Verjetno bi bil drugačen odziv, če bi se pojavljale teme o učenju in poučevanju mlajših otrok.

Najslabše pa je bila ocenjena supervizija. Kot smo omenili, je bilo za vse ocenjevalce povprečje le 1,69, s tem da je bilo na dodiplomskem izrednem študiju povprečje ocen 1,04, na podiplomskem pa 2,33 ($U = 231,50$, $2P = 0,012$). Redki učitelji, ki se z njo srečajo, jo pozitivno ocenijo, saj je aktivna oblika učenja, ki vpliva tako na poklicni kot tudi na osebni razvoj posameznika, temelji na učenju prek izkušenj, na podpori strokovnjaka in na spremljanju dela. S supervizijo bi si tudi razredni učitelji lahko pomagali pri preprečevanju neprijetnih situacij na delovnem mestu, ki povzročajo stiske, stres in tudi izgorevanje učiteljev.

Povzamemo lahko, da so vse oblike, pri katerih so se pokazale razlike med učitelji dodiplomskega in podiplomskega študija, bolje ocenili učitelji podiplomskega študija, ki so bili v povprečju tudi več kot 10 let mlajši in ženskega spola. Podatek kaže, da se mlajši učitelji pogosteje poslužujejo različnih učnih aktivnosti poklicnega učenja, da pa tudi ostali učitelji tega ne zanemarjajo, potrjuje tudi mnenje učiteljice dodiplomskega izrednega študija, ki je zapisala: "Kljub pogosti stiski s časom menim, da je nujno treba spremljati novosti in obnavljati, dograjevati znanje, ki nadgrajuje osebni razvoj."

Učitelji so navedli tudi nekatere druge učne aktivnosti, ki so prisotne pri njihovem poklicnem učenju, npr.: prostovoljno delo, sodelovanje v društvih, udeležba v projektih, tečaji (v tujini), delavnice, okrogle mize ipd.

Izpostavimo lahko še najbolj zanimiva mnenja, ki so jih navedli učitelji:

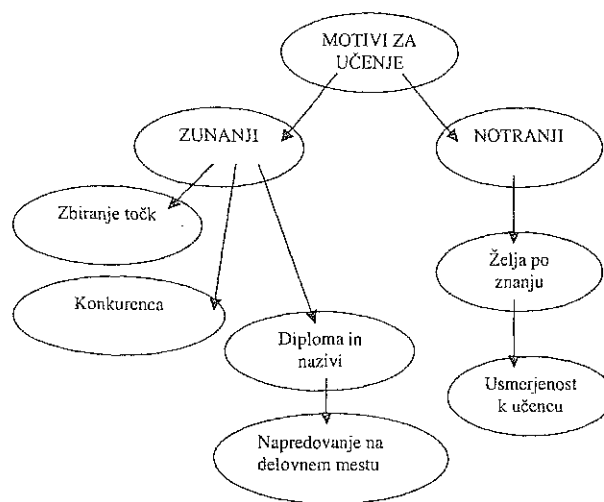
- "Kdor se sam ne uči, ne more učiti drugih."
- "Življenje, otroci, skupnost – vse se spreminja in z vsem tem se moramo tudi učitelji."
- ".../ učitelj si ne sme nikoli privoščiti, da bi starši več vedeli o novostih v šolah kot učitelji."

Učitelji so tudi predlagali:

- da bi imeli možnost prekiniti delovno razmerje, npr. za eno šolsko leto in se formalno izobraževati,
- da bi lahko bolj izkoristili čas počitnic za organizirane oblike izobraževanja in usposabljanja,
- da bi predstavili vsem učiteljem pomembna dognanja in novosti v šolstvu, ne glede na to, ali so za to zainteresirani ali ne,
- da bi razvili debatne krožke o širših problemih vzgoje in izobraževanja,
- da bi ustanovili društvo razrednih učiteljev, "ki bi

bilo močno, samostojno, suvereno in strokovno; tako da bi se Ministrstvo glede sprememb na strokovnem področju obračalo najprej na to društvo" ipd.

Lahko bi navedli še kakšen predlog, omenjeni pa kažejo, da se učitelji zavedajo pomena poklicnega učenja in ker jim za to primanjkuje časa, predlagajo v ta namen tudi čas poletnih počitnic. Seveda morajo biti oblike in metode učenja ter tudi teme predvsem pri formalnem poučevanju prilagojene učiteljem. Poleg teh oblik pa bi lahko več razvijali in upoštevali tudi neformalno in priložnostno učenje, ki ga spremljajo npr. obiski šol, izmenjave med učitelji in druge oblike vserazsežnostnega poklicnega učenja.



Shema 2: Motivi za učenje (Radikon, 2004).

Fig. 2: Learning motivation (Radikon, 2004).

RAZPRAVA

Čeprav smo ugotovili, katere oblike so bolj in katere najmanj prisotne pri poklicnem učenju, morda to sploh ni najpomembnejše, saj vsaka oblika pomaga k boljšemu poznavanju in pouku mlajših otrok. Veliko večjo vlogo vidimo v razvijanju motivacije ali interesa za poklicno učenje, ki bi moralo postati nuja učiteljskega poklica. Kot je ugotovila na študiji primera študentka (Radikon, 2004), je za poklicno učenje pomembna tako notranja kot zunanja motivacija, čeprav na žalost pogosto prevladuje zunanja motivacija, pri kateri je prisotno zbiranje točk za napredovanje in s tem za višji osebni dohodek, manj pa notranja motivacija, ki vodi k znanju, spoznavanju novega, in je usmerjena k učencu. Navedeno lahko potrdim tudi z besedami (Shema 2) Fullana in Hargreavesa (2000, 74), ki menita, da je pri poučevanju največji problem, kako ustvariti in vzdrževati motivacijo učiteljev na vsej poti njihove kariere. Za pouk mlajših otrok je razveseljiva tudi ugotovitev, čeprav dobljena le na eni šoli, da je bila priprava na

delo v prvem razredu devetletke "najbolj celovita", saj so se učiteljice izpopolnjevale skozi module in v prvem razredu nove devetletke skozi vse leto sodelovale s svetovalko ZRSS ter timsko oblikovale letno pripravo" (Černe, 2004, 644).

ZAKLJUČEK

Značilnosti mlajših otrok so zelo raznovrstne, zato je tudi delo učitelja zahtevno in odgovorno. Da lahko učitelji sledijo spremembam in novostim na področju učenja in poučevanja mlajših otrok, se morajo stalno učiti. Pomena učenja se zavedajo tudi nekateri učitelji,

saj je neka učiteljica zapisala: "V današnjem času je vse večja potreba po izobraževanju zaradi hitrega razvoja, zato je včasih težko slediti napredkom, novostim. Zaradi tega bi bilo treba predstaviti vsem učiteljem pomembna dogajanja in spremembe v šolstvu, ne glede na to, ali so učitelji za to zainteresirani ali ne." V skladu s to mislijo so oblikovani tudi moduli, med njimi je tudi modul za poučevanje mlajših otrok.

Poleg zunanje zahteve pa je treba razvijati notranjo motivacijo za poklicno učenje ali željo po znanju in po spoznavanju novega ter mnenje, da dodiplomsko izobraževanje še zdaleč ni dovolj, posebno ne za pouk mlajših otrok.

THE NECESSITY OF PROFESSIONAL LEARNING FOR TEACHERS OF YOUNG CHILDREN

Majda CENCIČ

University of Ljubljana, Faculty of Education, SI-1000 Ljubljana, Kardeljeva ploščad 16

University of Primorska, Faculty of Education of Koper, SI-6000 Koper, Cankarjeva 5

e-mail: majda.cencic@guest.arnes.si

ABSTRACT

Children one year younger than the first graders of the former 8-year primary schools enter the 9-year primary schools. Younger pupils have many qualities and particular features that have to be taken into account in the organization of their lessons. They differ from older pupils not only in physical but also cognitive characteristics, the knowledge they possess, their learning and apprehending styles, social and emotional features and motivation. The teachers must know all these qualities and particularities of younger children and suitably adjust their lessons. In addition to the special traits of each child they also have to comply with the curriculum and take into consideration the need for co-operation with parents and colleagues, as well as immediate and broader environments. To meet all these demands the teachers have to continually undergo professional studies, which are part of a lifetime learning process and can be taken in a formal, informal and even occasional manner. A small-scale study has been conducted with the aim of finding out which forms or strategies of professional studies teachers avail themselves of most often. The research was carried out in the academic year 2003/2004 and included two groups of teachers receiving formal education at the Faculty of Education of the University of Ljubljana, each counting 27 class teachers, enrolled in undergraduate and post-graduate programmes, respectively. The data were obtained by means of a fill-in questionnaire, a combination of a numerical grading scale and an opinion poll. The results have shown that teachers use different forms and strategies of professional learning. The two groups of teachers enrolled in part-time studies at the Ljubljana Faculty of Education displayed no statistically important differences in choosing reading as one of the most widespread forms of professional learning, in questions related to conference attendance and continuing their education within the institution of employment. Statistically prominent differences were noticeable in the attendance of permanent professional advanced studies, in the use of research as a form of learning, and in supervision, which among teachers is the least known possibility of professional study. All these forms and strategies in which statistically important differences were noticeable were more frequently registered with teachers enrolled in post-graduate studies, who were also on average younger than the (mostly female) teachers attending undergraduate studies at the Faculty of Education in Ljubljana. Regardless of the differences between the two groups of teachers the opinion prevails that continual professional learning for teachers is a necessity of our time, especially for teachers of young children. The form of education chosen is thus less important than the awareness of how significant advanced

professional learning is, and the fact that in deciding on a particular form of professional learning the teachers are not influenced by external motivation (e.g., desire for a greater salary), but rather by internal motivation: a desire to learn, and the desire to discover and try new methods.

Key words: lessons, young pupils, professional studies, class teachers, part-time studies, forms or strategies of professional studies

LITERATURA

- Memorandum (2000):** A Memorandum on Lifelong Learning. [Http://www.mszs.si/slo/solstvo/vsezivljenjsko.asp](http://www.mszs.si/slo/solstvo/vsezivljenjsko.asp), 15. 10. 2002.
- Bezjak, I. (1999):** Osebna in strokovna rast zaposlenih. Vzgoja in izobraževanje, XXX, 2. Ljubljana, 42–46.
- Bognar, L. (1987):** Igra pri pouku na začetku šolanja. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Brown, A., Dowling, P. (1998):** Doing Research/Reading Research: A Mode of Interrogation for Education. London, Washington D.C., The Falmer Press.
- Cencič, M. (2004a):** Poklicno učenje razrednih učiteljev. Pedagoška obzorja, 19, 2. Novo mesto, 15–24.
- Cencič, M. (2004b):** Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja. Sodobna pedagogika, 55, posebna izdaja. Ljubljana, 90–100.
- Cencič, M. (1999):** "Raziskovalno poučevanje" mlajših otrok. V: Hytonen, J. et al.: Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 31–38.
- Commeyras, M., DeGroff, L. (1998):** Literacy Professionals' Perspectives on Professional Development and Pedagogy: A United States Survey. Reading Research Quarterly, 33, 4. Boston, 434–472.
- Černe, B. (2004):** Izpopolnjevanje učiteljev – proces izgrajevanja znanja z lastno aktivnostjo – kdaj in kako? V: Marentič Požarnik, B.: Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje, 641–657.
- Černe, B. (2000):** Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. Vzgoja in izobraževanje, XXXI, 5. Ljubljana, 33–39.
- Day, C. (1999):** Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. London, Philadelphia, Falmer Press, Taylor, Francis Group.
- Dufeu, B. (1994):** Teaching Myself. Oxford, Oxford University Press.
- Edwards, A., Knight, P. (1996):** Effective Early Years Education: Teaching Young Children. Basingstoke, Philadelphia, Open University Press.
- Edwards, A., Talbot, R. (1994):** The Hard-Pressed Researcher: A Research Handbook for the Caring Professions. London, New York, Addison Wesley Longman.
- European Report (2002):** European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Brussels, European Commission.
- Ferligoj, A., Leskošek, K., Kogovšek, T. (1995):** Zanesljivost in veljavnost merjenja. Ljubljana, FDV.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000):** Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jalongo, M. K. (1991):** The Role of the Teacher in the 21st Century: An Insider's View. Bloomington, Indiana, National Educational Service.
- Kagan, D. D. (1992):** Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. American Educational Research Journal, 2, 2. Washington, 129–169.
- Kobolt, A., Žorga, S. (1999):** Supervizija. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Lifelong Learning (2001):** Lifelong Learning: new Communication from the Commission, http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/index_en.html, 3. 12. 2001.
- Marentič Požarnik, B. (1998):** Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове, Sodobna pedagogika, 49, 3–4. Ljubljana, 244–259, 360–370.
- Mentorship Program (1999):** A Model Project. Edmonton, The Alberta Teachers' Association.
- Osterman, K., Kottkamp, R. (1994):** Rethinking Professional Development. V: Bennett, N. et al.: Improving Educational Management through Research and Consultancy. London, The Open University, Paul Chapman Publishing Ltd., 46–57.
- Pavlinič, S. (2002):** Odnos učiteljev razrednega pouka do raziskovalnega dela: Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Radikon, S. (2004):** Motivi odrasle osebe za izobraževanje: Seminarska naloga. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Schalekamp, S., Krige, H. (2002):** Raising the Personal and Professional Self-Awareness of Teachers, Paper

presented at the International EQ Conference, Durban, 19.–21. junij 2002.

Seymour, R. (1995): Skrb za razvoj sodelavcev. Vzgoja in izobraževanje, XXVI, 1. Ljubljana, 20–23.

Smith, K. (2003): So, What About the Professional Development of Teacher Educators? European Journal of Teacher Education, 26, 2. London, 201–215.

Svinicki, M. D. (1996): When Teachers Become Learners. Featured Article.

<http://www.nttf.com:80/html/pi/9603/article1.htm>, 31. 5. 2001.

Wallace, M. J. (1998): Action Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A., Moon, B. J. (1996): Knowledge, Teacher Development and Change. V: Goodson, J. F. et al.: Teachers' Professional Lives. London, Washington, Falmer Press, 187–204.

Wilkins, P. (1997): Personal and Professional Development for Counsellors. London, Thousand Oaks – New Delhi, SAGE Publications.

Žagar, D. (1998): Razlike med učenci, na katerih temelji individualizacija pouka. Vzgoja in izobraževanje, XXIX, 6. Ljubljana, 8–12.