

Monika Obran

Dr. Milena Ivanuš Grmek

Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka

Pregledni znanstveni članek

UDK: 373.3.011-051:374.7

POVZETEK

V članku je predstavljeno, kako učitelji gledajo na znanje, ki ga že imajo, in na nadaljnje izobraževanje, nadaljnjo skrb za profesionalni razvoj. V teoretičnem delu je predstavljeno, kaj je profesionalni razvoj učitelja, kdaj se začne, kateri modeli profesionalnega razvoja so raziskani. Zapisano je tudi, zakaj naj bi učitelj skrbel za svoj profesionalni razvoj, ki posledično vpliva tudi na osebni razvoj posameznika. Namen empiričnega dela je bil, ugotoviti, kakšna stališča imajo učitelji razrednega pouka o že pridobljenem znanju in izkušnjah, v kolikšni meri se učitelji zavedajo pomena vseživljenjskega učenja ter kako in če skrbijo za profesionalni razvoj. Raziskava je tekla v smeri, ali obstajajo razlike med končano izobrazbo in delovno dobo učiteljev razrednega pouka. Za ugotavljanje tega je bila uporabljena metoda zbiranja podatkov z anketnimi vprašalniki, ki so obsegali 15 trditev v obliki petstopenjske lestvice. Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Ključne besede: profesionalni razvoj, pomen profesionalnega razvoja, vseživljenjsko učenje, refleksija

Professional development of class teachers

ABSTRACT

The article discusses what teachers think about their current knowledge, their further education and further professional development. The theoretical part presents

what the professional development of a teacher means, when it begins and which models of professional development have already been researched. Furthermore, a discussion is included about why every teacher should take care of their professional development, which consequentially, influences the development of their personalities. The goal of the empirical part was to research the class teachers' opinions about their current knowledge and experience. Furthermore, research was done on the extent that the teachers are aware of the importance of lifelong learning and their ways of taking care of their professional development. A discussion is included on whether there is a difference between a teachers' education and their period of employment. The method of gathering information for the results was used by means of a questionnaire, which consisted of 15 statements in the form of a 5-level scale. Descriptive and causal-non-experimental methods of pedagogical research were used.

Key words: professional development, importance of professional development, lifelong learning, reflection

Uvod

V večini članic Evropske unije se vzgoja, izobraževanje in usposabljanje od začetka devetdesetih let znova uvrščajo v sam vrh prednostnih političnih nalog. Izobraževalna politika postaja čedalje pomembnejša sestavina gospodarske in socialne politike (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001).

Okoliščine, ki spremljajo učiteljevo vlogo in jo s tem otežujejo, so: uvajanje tržnih mehanizmov, naraščanje tekmovalnosti med učenci, učitelji, šolami in tudi nacionalnimi šolskimi sistemi, nova spoznanja na področju učnih metod in oblik, strategij dela, učenja in poučevanja, individualne razlike v slogih učenja, učenci z različnimi potrebami, različnih narodnosti, nižja učna motivacija učencev ... Od učitelja se pričakuje, da zna širok izbor različnih učnih vsebin, metod in oblik prilagoditi učnim ciljem, učencem ter ustvarjati učno okolje, ki bo omogočilo aktivno učenje (Javornik Krečič, 2006).

Profesionalni razvoj naj bi učitelj razvijal na treh področjih: na kognitivnem (vem, da ...), na praktičnem (vem, kako ...) in na moralnem (vem, čemu ...) (Terhart, 1999).

Profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj učitelja je vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh. Ravni se med seboj prepletajo: nova znanja za posamezni predmet in kako ga poučevati, razvijanje pedagoških in metakognitivnih spretnosti, povezanih z raziskovanjem, samoevalvacija, ena izmed ravni pa je tudi spreminjanje osebnosti s spreminjanjem interakcije z učenci ter spreminjanje prepričanj, pojmovanj in vrednot, povezanih s poučevanjem in učenjem. Učiteljev profesionalni razvoj je pomemben za kakovostno učenje in poučevanje. Poteka kot stalni proces razvoja skozi vsa obdobja njegove poklicne poti. Nadgrajujejo se znanja, ki jih je dobil na dodiplomskem študiju. Skrb za profesionalni razvoj je namreč zelo pomembna, saj tisti, ki si želijo, da izobraževanje učiteljev in pedagoški poklic ostaneta takšna, kot sta, ne želijo, da ta poklic ostane (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001; Javornik Krečič, 2006; Javornik Krečič, 2007a).

Eden od predlogov za profesionalno razvijanje bi lahko bil, kot predvideva nova ureditev na Švedskem. Pravi, da isti strokovnjaki poučujejo v začetnem izobraževanju in stalnem strokovnem usposabljanju. S tem je zagotovljena večja kontinuiteta med obema fazama izobraževanja in usposabljanja učiteljev (Pomembne teme v izobraževanju v Evropi, 2005).

Učiteljeva izobraževalna pot se začne z dodiplomskim izobraževanjem, a se učiteljev ne dotakne preveč. Učitelji namreč menijo, da jih študij preveč obremeni in da je preveč teoretično naravnano. Kot pomanjkljivost dodiplomskega študija so učitelji izpostavili praktično izobraževanje (Javornik Krečič, 2007b).

Prvo obdobje na učiteljevi strokovni poti, če izvzamemo študij, je pripravništvo. To je načrtovano, organizirano in strokovno vodeno praktično usposabljanje pripravnikov za samostojno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, ki ustreza smeri in stopnji njegove izobrazbe. Namen pripravništva je, da pripravnika po predpisanem programu seznanijo z vsemi vsebinami dela, za katera se glede na že pridobljeno izobrazbo usposablja. S tem se pripravljajo na samostojno opravljanje dela. V pripravništvo se vključujejo učitelj pripravnik, učitelj mentor, ravnatelj in ostali zaposleni, ki sovplivajo drug na drugega ter strokovno rastejo in se medsebojno bogatijo (Javornik Krečič, 2007a; Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov: priročnik, 2007). Po končanem pripravništvu čaka učitelja pripravnika strokovni izpit.

Vpliv na profesionalni razvoj učitelja imajo tudi šolske reforme. Pomembno je tudi, v kakšnem okolju učitelj dela, kakšna je klima njegovega delovnega okolja, kakšna je šolska kultura. Pozitivna klima pripomore k hitrejšemu in učinkovitejšemu profesionalnemu in osebnostnemu razvoju učitelja, medtem ko tekmovalno okolje, negativizem, sovraštvo ... prispevajo k nazadovanju učiteljev in posledično

k otopelosti. Spodbudnejša kot je klima na šoli, lažje učitelji sprejemajo šolske reforme, ki prihajajo, saj je na takih šolah tudi večja medsebojna pomoč.

Profesionalni razvoj učitelja se poleg profesionalnosti in socialnih spretnosti dotika tudi organizacijskega vidika. Vsa ta področja pa se ne dotikajo le dela učitelja v razredu, ampak tudi dela zunaj razreda, sodelovanja z drugimi učitelji, strokovnjaki, raziskovalci ... Učitelj je namreč primoran slediti spremembam v šolstvu, ki se tičejo samega dela v razredu in tudi zunaj njega (Javornik Krečič, 2008).

Modeli učiteljevega profesionalnega razvoja

Številni avtorji so raziskovali profesionalni razvoj učitelja. Fullerjeva je predlagala tristopenjsko lestvico profesionalnega razvoja učitelja (stopnja preživetja, stopnja usposobljenosti oz. izkušenosti in stopnja profesionalizma oz. ponovne dovzetnosti za spremembe), ki se je dotaknila predvsem učiteljevega spreminjanja razmišljanja o poklicnih dilemah in skrbeh. Huberman, ki je dopolnil model Fullerjeve, je predlagal 4 faze s podfazami (faza preživetja in odkrivanja, faza poklicne stabilnosti, faza poklicne aktivnosti, eksperimentiranja in vnovičnega vrednotenja ter faza jasnosti, vedrine in konzervativizma). Učitelj je razumljen kot nekdo, ki je nosilec odgovornosti za svoj razvoj (učitelj opazuje, načrtuje, preučuje obdobja, skozi katera prihaja, in tako vpliva na sukcesivnost faz v svoji karieri). Zuzovsky je predlagal dva vidika, in sicer s strani razvoja kariere, kjer gre za kopičenje znanja in izkušenj (vstopanje in raziskovanje, umirjanje, samospraševanje in osvoboditev), in s strani doseganja učiteljeve osebnostne zrelosti (stopnja konformnosti – želja po točnih navodilih za delo; stopnja vestnosti – razvijanje samokritičnosti; stopnja avtonomnosti – razvijanje intelektualne in osebnostne samostojnosti). Berliner, Sheckley, Allen in Dreyfus pa so predlagali model poklicnega razvoja, ki je narejen na podlagi stopnje usposobljenosti (učitelj novinec – togo upošteva navodila; učitelj začetnik – že upošteva kontekst dogajanja; učitelj praktik – pri ravnanju ga vodi splošni načrt; učitelj strokovnjak – pri delu se opira na intuicijo; učitelj ekspert – akcija in situacija pomenita enako) (Marentič Požarnik, 2007; Javornik Krečič, 2008).

Na učiteljev profesionalni razvoj vplivajo tudi dejavniki, ki so dveh vrst. Eno so notranji dejavniki, h katerim spadajo učiteljeva prepričanja, pojmovanja in subjektivne teorije. Drugo pa so zunanji dejavniki, h katerim spadajo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, spremembe v šolskem sistemu ter neformalni vplivi, kot so klima na šoli, vpliv staršev, tudi odločitev za poklic (Javornik Krečič, 2008).

Znanstveniki raziskujejo in opazujejo kontinuiran proces učiteljevega profesionalnega razvoja: »izkušnje – refleksije – delovanje«. Nenehno reflektiranje

izkušenj, pa naj je to osebno ali skupinsko – prepletanje izkušenj s teorijo, proces učiteljevega nenehnega učenja, so dejavniki, ki omogočajo stalno rast tako na profesionalni kot na osebni ravni. Brez tega učiteljevega profesionalnega razvoja ne bi bilo oz. si ga ne moremo predstavljati. Da bi učitelju profesionalni razvoj kar se da dobro uspeval, mora imeti razvite sodelovalne in komunikacijske spretnosti z namenom razvijanja šole kot profesionalnega delovnega prostora. Učitelji, ki vidijo sebe kot napredujoče osebe in profesionalce, so bolj dovzetni za opazovanje in podporo rasti v drugih ter pri delu na poti k novi prijateljski, kolegialni šolski kulturi, kjer se odgovornost deli. Učitelji niso le porabniki znanja, ki ga proizvajajo drugi, ampak morajo biti tudi njegovi ustvarjalci, proizvajalci (Kalin, 2004).

Da bodo učitelji čim uspešnejši v profesionalnem razvoju, bodo morali postati učenci svoje prakse, kar pomeni, da se bodo morali začeti učiti o svoji praksi. To pa pomeni, da jo bodo morali znati opazovati, kritično ovrednotiti in analizirati, iskati rešitve, jih uvajati v svojo prakso in ponovno ovrednotiti. V tem procesu učitelji naj ne bi bili sami, saj bo na tak način proces uspešnejši (Vonta, 2007).

Metode

Profesionalni razvoj učiteljev je proces, ki traja skozi službeno pot učitelja in še naprej. Učenje je namreč proces, ki traja vse življenje in je potreben, da učitelj ne stagnira, saj to lahko posledično vpliva tudi na učence, ki jih poučuje. Raziskovalno vprašanje je zato usmerjeno v to, da se prepričamo, v kolikšni meri in na kakšen način učitelji razrednega pouka skrbijo za svoj profesionalni razvoj.

V okviru empiričnega dela raziskave želimo ugotoviti in preučiti:

- kakšna so stališča učiteljev razrednega pouka o že pridobljenem znanju in izkušnjah,
- v kolikšni meri se učitelji zavedajo pomena vseživljenjskega učenja,
- kakšna je učiteljeva skrb za profesionalni razvoj.

Pri tem nas zanimajo razlike:

- med učitelji z različno stopnjo dokončane izobrazbe,
 - med učitelji z različno delovno dobo.
-

Temeljna raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Opredelitev vzorca

Raziskava temelji na priložnostnem vzorcu 26 učiteljev razrednega pouka v šolskem letu 2008/09, ki poučujejo v drugi triadi. Anketa je bila izvedena na 2. študijskem sklicu učiteljev, ki poučujejo v drugi triadi, 8. 4. 2009 v Murski Soboti. Vzorec anketiranih učiteljev zajema največ tistih učiteljev, ki imajo univerzitetno izobrazbo (57,7 %), sledijo učitelji z višjo izobrazbo (42,3 %). Pred uvedbo univerzitetnega programa za učitelje razrednega pouka je bila pedagoška akademija (višja šola). Nekateri učitelji so kasneje višjo izobrazbo dopolnili z univerzitetno, zato je verjetno v vzorcu več učiteljev z univerzitetno izobrazbo. Učiteljev z visoko strokovno izobrazbo v vzorcu ni bilo.

Od tega je vzorec anketiranih učiteljev zajemal največ takih, ki imajo 0–10 let delovne dobe (38,5 %), nekoliko manj je bilo učiteljev z 11–20 leti delovnih izkušenj (34,6 %), najmanj pa je bilo učiteljev, ki imajo več kot 21 let delovne dobe (26,9 %). Iz rezultatov je razvidno, da so vse tri skupine dokaj podobno zastopane.

Postopek zbiranja podatkov

Lestvica stališč je povzeta iz anketnega vprašalnika po doktorski disertaciji Marije Javornik Krečič (2006). V uvodnem delu so predstavljeni namen anketiranja, navodila za izpolnjevanje in splošni podatki o učitelju (stopnja dokončane izobrazbe, delovna doba).

Sledi vsebinski sklop: anketni vprašalnik (lestvica stališč) vsebuje sklop petstopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic (5 – popolnoma se strinjam; 4 – strinjam se; 3 – delno se strinjam; 2 – ne strinjam se; 1 – sploh se ne strinjam).

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo računalniško obdelali s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS, in sicer na nivoju frekvenčne distribucije podatkov (f , f %), Mann-Whitneyevega preizkusa in Kruskal–Wallisovega testa za ugotavljanje razlik med skupinami učiteljev glede na delovno dobo in stopnjo izobrazbe. Podatki so prikazani tabelarično.

Rezultati in interpretacija

Velika večina učiteljev je mnenja, da so raziskave s področja poučevanja in učenja pomembne pri njihovem delu ne glede na dokončano izobrazbo ($U = 75$, $P = 0,657$). Le eden učitelj se le delno strinja z uporabljanjem novih idej, ki so bile raziskane na področju poučevanja in učenja. Iz tega lahko sklepamo, da učitelji prebirajo raziskave s področja poučevanja in učenja ter jih pri svojem delu tudi uporabljajo. Učitelji se torej v veliki večini zavedajo, da različna mnenja, rešitve in predlogi prispevajo h kakovostnejšemu pregledu stvari, s čimer se strinja tudi Fulan (1993). Cvetek (2004) opozarja, da ima večina učiteljev občutek, da ne more računati na podporo raziskovalcev. Teorija in praksa sta na področju izobraževanja učiteljev precej oddaljeni, to učiteljem povzroča nemalo težav, vendar pri naši raziskavi tega nismo odkrili.

23,1 % anketiranih učiteljev se delno strinja s tem, da je dober učitelj vedno dober, slab pa vedno ostane slab. Vsi ostali učitelji (76,9 %) pa so prepričani in verjamejo, da tudi dobremu učitelju kdaj kaj ne uspe in da se tudi slab učitelj lahko izboljša in postane dober, vzoren učitelj. Učitelji verjamejo, da se vsak lahko nauči, če le hoče in ima voljo, ne glede na to, koliko je star. Razlika glede na pridobljeno izobrazbo ni bila odkrita.

»Poskusiti ni greh,« pravi star pregovor, čeprav včasih vse ne uspe tako, kot bi moralo. V to verjame večina anketiranih. Mislimo, da se učitelji zavedajo, da se na napakah lahko tudi kaj naučimo. To je razvidno tudi iz samih rezultatov – učiteljev ne glede na dokončano izobrazbo ni strah, preizkušati stvari, čeprav niso vedno uspešne. Iz tega lahko tudi sklepamo, da anketirani učitelji svoje delo evalvirajo, reflektirajo.

Priprava na pouk je naloga vsakega učitelja. Največ učiteljev (69,2 %) se samih pripravlja na izvedbo pouka, 30,8 % pa je tudi takih, ki si le delno sami pripravljajo načrt in način dela. Sklepamo torej lahko, da se učitelji najbolj znajdejo iz svojih načrtov, saj na tak način vedo, kaj točno so z določenimi stvarmi mislili. Vsakemu učnemu stilu učitelja ustreza drugačen načrt za delo. Statistično pomembne razlike med učitelji z univerzitetno in višjo izobrazbo nismo odkrili.

Na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili, lahko sklepamo, da se učitelji med seboj pogovarjajo, izmenjujejo mnenja, delijo izkušnje in si na tak način pomagajo. S tem pa se posledično profesionalno in hkrati tudi osebnostno razvijajo. Menimo, da je tak način pomemben še posebej za učitelje začetnike. Učitelji se ne glede na izobrazbo zavedajo pozitivne plati izmenjave mnenj in izkušenj, ki so si jih pridobili s študijem ($U = 80$, $P = 0,873$).

Polovice učiteljev ne moti, če jih učenci opozorijo na njihove napake. Zavedajo se, da smo tudi učitelji samo ljudje in da smo zmotljivi. Če lahko mi učence opo-

zorimo na njihove napake, lahko oni opozorijo tudi nas. Na tak način vsaj vemo, da nas poslušajo in nam sledijo. Tudi na tak način se lahko kaj naučimo (Javornik Krečič, 2006; Javornik Krečič 2007b). Statistično značilna razlika glede na delovno dobo ni bila odkrita niti pri opozarjanju učiteljev na napake s strani učencev ($U = 70,5$, $P = 0,501$). Opazimo pa lahko, da so učitelji z višjo izobrazbo nekoliko bolj občutljivi na to.

Da se je treba izobraževati in skrbeti za razvoj sposobnosti, spretnosti, učenja in osebnostne rasti, meni večina anketiranih učiteljev razrednega pouka ne glede na dokončano izobrazbo (96,2 %). Sklepamo torej lahko, da učitelji vedo, da je doizobraževanje pomembno, ker drugače ne bomo šli z razvojem naprej in bomo »zastareli« (Fullan, 1993; Javornik Krečič, 2006).

Dobra komunikacija mora biti ena od prioriternih stvari vsakega učitelja. Razpravljanje in odpravljanje dilem, ki se porajajo, lahko preprečita marsikatero napako; oboje anketiranim ni tuje. Učitelji, ki so reševali anketo, se ne glede na stopnjo dokončane izobrazbe tega zavedajo, saj podpirajo razpravljanje o učni snovi, ki poraja vprašanja.

61,5 % učiteljev se strinja in 15,4 % se popolnoma strinja, da se lahko veliko naučijo že s tem, če samo opazujejo druge učitelje (Kalin, 2004) pri njihovem delu. Sklepamo torej lahko, da učitelji vedo, da včasih napake, ki jih delamo tudi sami, prej opazimo pri drugih. Zato menimo, da je opazovanje drugih (Fullan, 1993; Cenčič in Vogrinc, 2004) tudi dobra pot k temu, da reflektiramo tudi svoje delo in se iz tega kaj naučimo, k svojemu delu kaj dodamo ali ga popravimo. V uporabljani izkušnji drugih učiteljev nismo odkrili statistično značilne razlike med učitelji z univerzitetno in višjo izobrazbo ($U = 80,5$, $P = 0,905$). Oboji se veliko naučijo z opazovanjem drugih.

Raziskave, ki so bile narejene na temo, kako učitelji cenijo znanje, ki so ga dobili s fakulteto, so pokazale, da učitelji niso bili zadovoljni z dodiplomskim izobraževanjem. Izpostavili so željo po več praksi (Nekrep, Prah in Slana, 2006; Javornik Krečič, 2007b; Ivanuš Grmek in Lačen, 2008). Tudi naša raziskava od tega ne odstopa. Večina učiteljev se sploh ne strinja (38,5 %) in ne strinja (57,7 %) s tem, da so na fakulteti dobili dovolj znanja in da ga ni potrebno nadgrajevati. Učiteljeva dokončana izobrazba ne vpliva na tako mnenje ($U = 62,5$, $P = 0,231$). Pridobivanje znanja s končanjem fakultete se torej pri učiteljih še zdaleč ni ustavilo. To je bila le kapljica v morje, ki ga učitelji po fakulteti polnijo še z drugimi kapljicami, ki prispevajo k profesionalnemu razvoju, k dobremu učitelju.

Učitelji, naj bodo z univerzitetno ali višjo izobrazbo, se zavedajo, da mora učitelj skrbeti za svoj profesionalni razvoj ($U = 78$, $P = 0,785$). Splošno mnenje učiteljev je popolnoma (57,7 %) ali pa v veliki meri (42,3 %) naklonjeno skrbi za profesionalni razvoj. Učitelji se zavedajo pomembnosti vseživljenjskega izobraževanja, učenja,

da ne bodo ostali na neki točki. Vedo, da s profesionalnim razvojem lahko postanejo le še boljši, ker jih bo drugače »povozil čas«.

Preglednica 1: Število (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov na vprašanje Kako učitelji gledajo na izkušnje, pridobljene s poklicno potjo?

| Lastne izkušnje in učenje | f | f % |
|---------------------------|-----------|------------|
| strinjam se | 1 | 3,85 |
| delno se strinjam | 1 | 3,85 |
| ne strinjam se | 19 | 73,1 |
| sploh se ne strinjam | 5 | 19,2 |
| Skupaj | 26 | 100 |

Z izjavo, da učitelji z leti postanejo tako izkušeni, da se jim ni potrebno več učiti (preglednica 1), se ne strinja 73,1 % učiteljev. Najmanj je takih, ki se z izjavo strinjajo (3,85 %), in takih, ki se z izjavo delno strinjajo (3,85 %). Na podlagi tega lahko sklepamo (Cenčič in Vogrinc, 2004; Vonta, 2007), da so se učitelji pripravljene vseživljenjsko učiti. Statistično značilna razlika glede na dokončano izobrazbo ni bila odkrita ($U = 69$, $P = 0,367$).

Preglednica 2: Število (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov na vprašanje Kako pridobljene izkušnje vplivajo na učiteljevo delo?

| Pridobljeno znanje | f | f % |
|-----------------------|-----------|------------|
| popolnoma se strinjam | 2 | 7,7 |
| strinjam se | 1 | 3,85 |
| delno se strinjam | 3 | 11,55 |
| ne strinjam se | 15 | 57,7 |
| sploh se ne strinjam | 5 | 19,2 |
| Skupaj | 26 | 100 |

Pri vprašanju o izkušnjah učiteljev (preglednica 2) smo naleteli na dokaj raznolike odgovore. 7,7 % učiteljev zelo visoko ali kar visoko (3,85 %) ceni svoje izkušnje in meni, da jim zaradi tega ni potrebno spreminjati ustaljenega vzorca poučevanja. Največ pa je še vedno takih, ki se ne strinjajo (57,7 %) in sploh ne strinjajo (19,2 %), da so pridobljene izkušnje dovolj, da učitelju ni potrebno spreminjati dosedanjega dela. Učitelji z višjo izobrazbo nekoliko bolj cenijo svoje izkušnje kot tisti z univerzitetno izobrazbo, vendar pa tudi pri tem vprašanju nismo odkrili statistično značilne razlike ($U = 65$, $P = 0,310$). Kot lahko vidimo, se večina učiteljev zaveda, da so zgolj izkušnje premalo, da bi bil učitelj uspešen pri svojem delu.

Obdelava podatkov glede na delovno dobo

Pri raziskovanju nismo odkrili statistično značilne razlike v pojmovanju in uporabljanju raziskav s področja poučevanja in učenja ($\chi^2 = 0,978$, $P = 0,613$). Ne glede na delovno dobo učitelji enako pogosto posegajo po le-teh. Prav tako so pri vseh anketiranih učiteljih enako pogosto dobrodošla in pomembna različna mnenja in rešitve, ki omogočajo globlji pogled v stvari ($\chi^2 = 0,509$, $P = 0,775$).

Pri izjavi, da učitelj z leti postane tako izkušen, da se mu ni treba več učiti, med učitelji z različno dolgo delovno dobo nismo odkrili statistično značilne razlike ($\chi^2 = 3,013$, $P = 0,222$). Opažamo pa, da so se učitelji z več kot 21 leti delovne dobe z izjavo nekoliko bolj strinjali.

Opazili smo, da se učitelji ne glede na leta delovne dobe v enaki meri ne strinjajo z izjavo, da je dober učitelj vedno dober, slab pa vedno slab ($\chi^2 = 0,277$, $P = 0,871$).

Neoliberalno manj so do novosti nezaupljivi učitelji z 11–20 leti delovnih izkušenj, vendar pa pri analizi tega vprašanja nismo naleteli na statistično značilne razlike, zato tega ne moremo statistično potrditi ($\chi^2 = 2,530$, $P = 0,282$).

Pri pripravljanju na samostojno delo v razredu prav tako nismo odkrili statistično značilne razlike ($\chi^2 = 3,371$, $P = 0,185$). Ugotavljamo pa, da se na delo sami najredkeje pripravljajo učitelji z 11–20 leti delovnih izkušenj.

Ne glede na delovno dobo se učitelji zavedajo pomembnosti izmenjave mnenj in izkušenj, kar izboljšuje njihovo delo ($\chi^2 = 0,127$, $P = 0,939$). To nas opozarja tudi na medsebojno sodelovanje učiteljev.

Pri uvajanju novosti glede na delovno dobo nismo odkrili statistično značilne razlike ($\chi^2 = 2,738$, $P = 0,254$). Vidimo pa lahko, da se učitelji z delovno dobo do 10 let z izjavo malo bolj strinjajo; to morda namiguje na to, da ti učitelji starejše učitelje težje naučijo kakšnih novosti, ki so jih prinesli s fakultete.

Pri raziskovanju, ali učitelje moti, če jih učenci opozorijo na napake, ni bila odkrita statistično značilna razlika glede na delovno dobo ($\chi^2 = 3,202$, $P = 0,202$). So pa na to nekoliko bolj občutljivi starejši učitelji (nad 21 let delovne dobe).

Kruskal-Wallisov preizkus je pokazal tudi, da se učitelji ne glede na delovno dobo zavedajo pomembnosti skrbi za razvoj spretnosti, sposobnosti, učenja in osebnostne rasti ($\chi^2 = 1,808$, $P = 0,405$).

Ne glede na delovno dobo učitelji radi razglabljajo o novi snovi in jo na tak način dodelajo, izboljšajo in odpravijo morebitne nejasnosti ($\chi^2 = 0,569$, $P = 0,753$).

Opazovati druge, pomeni, analizirati, kar je bilo dobro in kar bi lahko bilo boljše. Pri sebi takih stvari včasih ne vidimo. Tega se zavedajo tudi učitelji, vključeni v to raziskavo ne glede na delovno dobo ($\chi^2 = 0,249$, $P = 0,883$).

Preglednica 3: Izidi Kruskal–Wallisovega preizkusa razlik v vplivanju pridobljenih izkušenj na učiteljevo delo glede na delovno dobo

| | Delovna doba | N | Povprečni rang | χ^2 | P |
|---------------------------|---------------------|----------|-----------------------|----------|----------|
| Pridobljeno znanje | 0–10 let | 10 | 14,00 | 7,642 | 0,022 |
| | 11–20 let | 9 | 17,33 | | |
| | več kot 21 let | 7 | 7,86 | | |

Preizkus razlik glede na delovno dobo (preglednica 3) pokaže statistično značilno razliko v pojmovanju pridobljenega znanja ($\chi^2 = 7,642$, $P = 0,022$). Najvišja pojmovanja pridobljenega znanja in izkušenj imajo učitelji z 11–20 leti delovne dobe, saj verjetno bolj sledijo svoji intuiciji in pridobljenim izkušnjam, ki so jih reflektirali in evalvirali, in vedo, kaj bo dobro delovalo in kaj ne bo. Najmanj svoje izkušnje cenijo učitelji, ki imajo več kot 21 let delovne dobe.

Znanje, ki smo ga prinesli s fakultete, ne more zadostovati do te mere, da se ne bi bilo treba več izobraževati. Tega se učitelji zavedajo ($\chi^2 = 0,093$, $P = 0,955$) ne glede na to, koliko let že učijo.

Skrb za profesionalni razvoj je pomembna naloga vsakega učitelja, česar se zavedajo tako anketirani začetniki kot anketirani učitelji z več leti delovnih izkušenj ($\chi^2 = 0,038$, $P = 0,981$).

Zaključek

Ljudje današnjega časa smo priča zelo hitremu razvoju, ki pa ne prizanaša niti učiteljem. Spremembe nas preganjajo in včasih tudi strašijo ter posledično silijo k temu, da jim sledimo. Slediti temu, včasih ni tako lahko, kot se zdi na prvi pogled.

Postati in ostati dober učitelj, vsekakor ni lahka, enostavna naloga. Učitelj mora slediti hitremu tempu in spremembam sodobnega sveta. Biti mora pripravljen, sprejeti spremembe in novosti. Številni znanstveniki s svojim raziskovanjem skušajo učiteljem čim bolj približati te novosti, ki oblikujejo, izboljšujejo in dopolnjujejo naš šolski sistem. Ravno zato je pomembno, da raziskovalci in učitelji znajo stopiti skupaj ter drug drugemu pomagati (s predlogi, izkušnjami, raziskavami, primeri dobre in ne nazadnje tudi slabe prakse, refleksijo ...) in ugotoviti, kaj je dobro in kaj ne.

Rezultati raziskave nas opozarjajo, da učitelji namenjajo veliko pozornost lastnemu profesionalnemu razvoju. Spremljajo raziskave na področju poučevanja in učenja ter jih skušajo vpletati v vsakodnevni šolski proces. Zavedajo se, da ne glede na to, katere novosti se bodo dogajale, izkušnje, ki so jih že dobili, veliko pomenijo in lahko samo pripomorejo, da bo novost še uspešnejša. Pri tem je pomembna tudi refleksija. Znajo opazovati drug drugega, se pogovarjati in iz tega izvleči, kaj je dobro v šolski praksi in kaj ne bo delovalo. Priznavajo, da je dober učitelj tisti, ki si želi nadaljnjega razvoja svojih sposobnosti, spretnosti, učenja in hkrati osebnostne rasti, torej se je pripravljen vseživljenjsko učiti.

Novosti pa niso edina stvar, zaradi katerih se mora učitelj vseživljenjsko izobraževati oz. skrbeti za svoj profesionalni razvoj. Če se bo učitelj izogibal učenju oziroma doizobraževanju, bo na neki točki obstal, če ne celo nazadoval, to pa se bo posledično poznalo tudi na njegovi osebnosti ter še posebej na njegovih učencih.

Učitelj je prvi, ki mora poskrbeti za svoj razvoj, ker če bo to storil on, bodo to začutili tudi učenci in tudi sami postali bolj motivirani za nadaljnje delo. Dober vzgled pa bo vlekel naprej še druge učitelje in učitelje zanamce, ki o učiteljski poti šele razmišljajo.

Od želje po učiteljskem poklicu do vstopa na fakulteto in vse do upokojitve ter še naprej naj se torej učitelj ne boji vseživljenjskega izobraževanja tako na formalni kot na neformalni ravni. Nikoli namreč ne vemo toliko, da se ne bi lahko še česa naučili, le potruditi se je treba ter zaupati vase in v svoje sposobnosti in uspelo nam bo.

LITERATURA

Cenčič, M. in Vogrinc, J. (2004). Pogledi nekaterih učiteljev na reflektivno poučevanje v povezavi s konstruktivističnim pristopom. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 467–480). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Cvetek, S. (2004). Za znanost o izobraževanju učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 455–465). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50 (6). Pridobljeno 26. 4. 2009, s <http://www.itstime.com/notes/notes/Fullan%20change.pdf>.

Ivanuš Grmek, M. in Lačen, I. (2008). Razlogi študentov za izbiro poklica učitelj razrednega pouka. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1 (1–2), 87–94.

Javornik Krečič, M. (2006). *Učitelj profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*. Doktorska disertacija, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Javornik Krečič, M. (2007a). Vplivi na učiteljev profesionalni razvoj – zakaj je pomembno, da jih pozna in razume (tudi) šolski svetovalni delavec. *Šolsko svetovalno delo*, 12 (1/2), 75–80.

Javornik Krečič, M. (2007b). Proučevanje učiteljevega profesionalnega razvoja z metodo poklicne (avto)biografije. *Pedagoška obzorja*, 22 (1/2), 3–27.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.

Kalin, J. (2004). »Izkušnja – refleksija – delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 597–611). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Kunaver, D. (2008). *Učim se poučevati*. Ljubljana: samozaložba.

Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V C. Pekljaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 7–48). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Nekrep, A., Klemen, P. in Slana, J. (2006). Sodobni model izobraževanja kot spodbuda za profesionalni razvoj učiteljev. V C. Pekljaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 69–90). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev. (2007). Maribor: Pedagoška fakulteta.

Pomembne teme v izobraževanju v Evropi: V Sloveniji Prenavljanje pedagoškega študija, V Evropi Učiteljski poklic v Evropi: zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Terhart, E. (1999). *Conflicting Concepts of Modernization in Teacher Education: Teacher Education Policies in Germany*. Pridobljeno 1. 5. 2009, s http://entep.bildung.hessen.de/portugal/keynotes/KEYNOTE_SPEECHES_TERHART.DOC.

Vonta, T. (2007). Z mentorskimi timi k zvišanju kakovosti in spodbujanja profesionalnega razvoja vzgojitelja oziroma učitelja. V T. Vonta, S. Rutar, A. Istenič Starčič in B. Borota (ur.), *Mentorstvo v profesionalnem razvoju učitelja in vzgojitelja*.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Elektronski naslov: milena.grmek@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 25. 11. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 11. 1. 2010.
