

Dr. Majda Cencič

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

RAZVIJANJE VLOGE UČITELJA RAZISKOVALCA

KATERE VLOGE OPRAVLJAJO UČITELJI?

Richards in Lockhart (1994) navajata, da različne situacije vključujejo različne vloge. Avtorja menita, da so vloge, ki jih posameznik opravlja, povezane z njegovim poklicem, vendar so tudi pod vplivom institucije, v kateri je zaposlen, ter odvisne od osebnih značilnosti in kulturnega okolja. Avtorja navajata, da lahko učitelji v svojem poklicu opravljajo različne vloge, od vloge svetovalca, mentorja, profesionalca, člana skupine (tima) do analitika, evalvatorja, raziskovalca ipd.

Ali bo učitelj v svojem poklicu opravljal tudi vlogo raziskovalca, je odvisno od okolja – klime, filozofije ali kulture šole, v kateri je učitelj zaposlen, saj nekatere šole podpirajo in spodbujajo raziskovanje, druge ne, pa tudi od njegovih osebnostih značilnosti.

Vlogo raziskovalca avtorja Richards in Lockhart (1994) opredeljujeta kot spodbudo učitelja, da vodi raziskave, povezane z učenjem in poučevanjem, kar zajema tudi raziskovanje v svojem razredu.

KAJ JE RAZISKOVANJE UČITELJEV?

Npr. Učitelj vpraša učence, kaj so počeli konec tedna in si njihove odgovore tudi zapiše. Ali je to raziskovanje ali ne?

Preden odgovorimo na vprašanje, preglejmo Besseyovo (1995, 2) definicijo, ki pravi, da je raziskovanje sistematično, kritično in samokritično preiskovanje, da bi pripomogli k napredku znanja. Opredelitev zajema:

- da je raziskovanje poizvedovanje za natančno določen namen ali da je raziskovanje reševanje določenega problema, ki je pred raziskovanjem lahko oblikovan kot raziskovalno vprašanje;
- da je raziskovanje sistematični proces, ki poteka po določenih stopnjah: ne moremo jih preskakovati, ne moremo npr. najprej analizirati podatkov, nato pa jih zbrati;
- da je raziskovanje kritično delo, kjer se zahteva kritičnost v vseh stopnjah raziskovanja, kritični moramo biti npr. pri podatkih, ki smo jih dobili in se vprašati o njihovi veljavnosti (resničnosti) pa tudi zanesljivosti (stabilnosti) kot tudi pri

obdelavi podatkov in pisanju poročila o izsledkih;

- da je raziskovanje tudi samokritično delo, kjer se pričakuje določena stopnja samokritike pri metodah in tehnikah zbiranja podatkov, njihovi analizi in predstavitvi;
- da raziskovanje pripomore k napredku osebnega in splošnega znanja ter
- da predstavimo raziskovanje širši ali ožji javnosti.

Raziskovanje ni vsakdanje odkrivanje nečesa novega ali postavljanje vprašanj in zapisovanje odgovorov, ampak je načrtovano in sistematično delo, katerega izsledki so tudi dostopni kritični javnosti.

Raziskovanje je lahko različno glede na to, koga vključuje, kje poteka, katere probleme zajema, koliko časa poteka, kam je usmerjeno – ali na preučevanje temeljnih vprašanj ali k praksi in po kateri metodologiji poteka. Verjetno je za učitelje kvantitativna metodologija z natančno predpisanim procesom raziskovanja, partikulativnim prijemom, naključno izbranim vzorcem, težnjo po merljivosti pojavov in tudi z lahko zapletenimi statističnimi metodami obdelave podatkov precej tuja. Toda možno je izbrati nasprotno tudi kvalitativno metodologijo, ki je s celostnim in induktivnim prijemom bližja delu učitelja, ki ne zajema le rezultatov, ampak tudi procese, ki se ne usmerja k zbiranju številčnih podatkov, ampak k spoznavanju problema v njegovem okolju prek besednih podatkov, ki se jih pridobi z upoštevanjem različnih virov. Tako kot ne govorimo o eni kvantitativni raziskavi, tudi kvalitativna »paradigma« raziskovanja ni enotna, ampak zajema različne raziskave, med katerimi sta pri nas najbolj znani študija primera in akcijsko raziskovanje. Seveda pa je možno tudi kombiniranje obeh metodologij ali preučevanje problema tako s kvalitativno kot tudi s kvantitativno metodologijo.

ZAKAJ IN KDAJ SE JE RAZVILA VLOGA UČITELJA RAZISKOVALCA?

Hopkins (1990, 1–2) je postavil tezo, da živimo v edukacijskem sistemu, ki teži k omejevanju osebne iniciative in odgovornosti in ki spodbuja konformnost in kontrolo. Dodaja, da si učitelji in učenci zaslužijo boljše delo. S sprejemanjem raziskovanja v svoj razred učitelji na nek način sprejemajo in povečujejo odgovornost za

svoja dejanja in oblikujejo odločnejše in aktivno okolje, v katerem potekata učenje in poučevanje. Dodaja, da učitelji postanejo učitelji raziskovalci, če reflektirajo in vrednotijo svoje delo.

Tudi naši učitelji bi dodali, da raziskovanje izboljšuje kakovost njihovega dela.

Ideja učitelja raziskovalca se je začela v Angliji v sedemdesetih letih s projektom Humanities Curriculum Project in nadaljevala s projektom Ford Teaching Project. Znotraj projektov so poskušali spodbujati kritični odnos učiteljev do poučevanja. Koncept učitelja raziskovalca so razvijali Lawrence Stenhouse, John Elliott in Clem Adelman. Izdali so veliko publikacij s primeri učitelja raziskovalca in knjižic o raziskovalnih tehnikah. Organizirali so tudi konference, ki so bile namenjene zlasti učiteljem. Delo je dalo veliko spodbudo gibanju učitelj raziskovalec, ki se je razširilo po vsem svetu. Carr in Kemmis sta menila, da tako gibanje omogoča učiteljem »postati kritičen«.

V osemdesetih letih je prišla ideja o enakopravnem sodelovanju učiteljev v raziskovalnem procesu tudi v Slovenijo. Nekateri slovenski učitelji so že takrat obiskovali seminarje o akcijskem raziskovanju, ki jih je organiziralo slovensko društvo pedagogov, vodili pa sta jih dr. Barica Marentič - Požarnik in mag. Marjeta Cerar s sodelavci. Z izdajo knjig in delnih prevodov ter objavo člankov in obiskov tujih strokovnjakov pa so različni avtorji poskrbeli za populariziranje akcijskega raziskovanja tudi pri nas in s tem za približevanje in sodelovanje učiteljev v raziskovalnem procesu.

Akcijsko raziskovanje je tako ena najbolj razširjenih vrst večinoma kvalitativnega raziskovanja med našimi učitelji, ki – kot je dejal v pogovoru z našo novinarko John Elliott (Lešnik 1991) – »omogoča inventivnost, pobudnost in ustvarjalnost vzgojiteljev, učiteljev in vseh, ki sodelujejo pri razvijanju vzgoje in izobraževanja. Pri tem so učitelji povezani z učenci, s kolegi iz zbornice, s starši, raziskovalci. Vsi skupaj kakovostno spreminjajo svoje delo in – našo šolo.« Akcijsko raziskovanje torej zajema raziskovalce in praktike, je nekakšno timsko raziskovanje soraziskovalcev, ki imajo skupni namen izboljšati prakso z vpeljavo in ovrednotenjem kakšne inovacije ali pa, da bodo prakso boljše razumeli praktiki. Za raziskovanje je značilen ciklični, spiralni ali krožni proces raziskovanja, ki se ga kot vse vrste raziskav najprej načrtuje, nato vpelje novost (spremembo, akcijo), se ga spremlja in opazuje spremembe ter vrednoti in reflektira. Pri tem je praksa podlaga za oblikovanje teorije, ki naj ne bi bila »zapleten sistem razlag in pojasnitev, zadovoljni smo lahko že, če smo odkrili kako pravilnost, obrazec, pojem ipd. ... Bolj kot univerzalne teorije potrebujemo kontekstualno vezane teorije, ki so dobre za vsakdanjo rabo, čeprav

sta njihova trajnost in doseg skromna.« (Mesec 1998, str. 382)

ZAKAJ PODPIRATI VLOGO UČITELJA RAZISKOVALCA?

Lewis in Munn (1997, 6) navajata, da učitelji raziskujejo zaradi enega od navedenih razlogov:

- da bi imeli pregled in vpliv na smeri novega razvoja,
- da bi poskušali spoznati in ugotoviti, kaj se dogaja, kajti kar se dogaja, ni vedno tisto, kar menijo, da se dogaja,
- da bi ovrednotili pojav v praksi.

Edwards in Talbot (1994, 3–4) sta dodala, da spremembe v praksi potrebujejo vrednotenje, pregledovanje in pogosto tudi ureditev. Spremembe morajo zato temeljiti na dokazih. Če sprejmemo raziskovalni vidik pogleda na spremembe, lahko občutimo, da smo se lotili sprememb sistematično.

Navedimo nekaj drugih argumentov, ki podpirajo vlogo učitelja raziskovalca.

Niemi (1999) poudarja spremembe v družbi. Pravi, da je naša družba označena kot postmoderna. Priče smo stalnim spremembam na vseh področjih: političnem, ekonomskem, kulturnem, socialnem, na področju proizvodnje, informacijske tehnologije, tudi prehrane ipd. Spremembe vplivajo na to, da mora družba oblikovati tudi novo edukacijsko strukturo, saj je edukacija del vseh teh sprememb. Dodaja, da so raziskave potrebne na vseh ravneh našega življenja, na ravni družbe, kulture in osebnosti. Vse te tri ravni je treba pri raziskovanju povezati.

Avtorica (Niemi 1999) navaja tri glavne funkcije raziskav:

1. odkritja – pomagati ljudem, da bodo razumeli kulturo, družbo in medsebojne odnose;
2. pričakovanja – pomagati ljudem, da se usmerijo proti prihodnosti;
3. graditev komunikacije in sodelovanja – pomagati ljudem, da skupaj delujejo za blagor človeka.

Med dokazi, ki podpirajo vlogo raziskovalca lahko navedemo tudi različne prijeme v poučevanju in učenju. Med različnimi prijemi izpostavljam le reflektivno poučevanje, ki je najbolj povezano z raziskovanjem. Ideja reflektivnega praktika pripada Donaldu Schön, ki je leta 1983 izdal knjigo s tem naslovom in tako veliko pripomogel, da profesionalci lahko in mora izboljšati svojo prakso s stalno refleksijo tega, kar dela, in z znanjem, prepričanjem in vrednotami, ki jih razvija.

Prijem reflektivnega poučevanja pogosto temelji na iniciativi in vodenju učitelja, ker zajema opazovanje

samega sebe, zbiranje podatkov o svojem delu in vlogi v razredu ter uporabo podatkov kot podlago za samoevalvacijo, za spremembe in za profesionalni samorazvoj.

Pri naši prenovi pa strokovnjaki menijo, da je potrebno podpirati vlogo učitelja raziskovalca tudi zato, da se spremembe zares »primejo.« Spremembe ne morejo mimo učiteljev in njihovega preišljenega vpeljevanja novosti. Ali kot je navedla neka študentka: »Veliko smo govorili o nujnih spremembah kurikula, o pomenu vsebine in učnih načrtov ... Ob vsem tem kar pozabljamo na učitelja ali profesorja, na osebo, ki lahko ovekoveči ali izjalovi tak ali drugačen učni načrt, najsibo na osnovni ali univerzitetni ravni ...«

Kako bi spodbujali vlogo učitelja raziskovalca, sem že omenila različne raziskovalne prijeme ali kvalitativno in kvantitativno metodologijo. Nekateri raziskovalni pristopi znotraj kvalitativne metodologije so bližji učiteljem in njihovi praksi. Kvalitativna metodologija ima pod skupno streho več variant.

Interpretativni prijem npr. izhaja iz predpostavke, da ljudje sprejemamo dogajanje, »realnost« okoli sebe, podobno, a ne enako, ali da se sprejemanje stvarnosti razlikuje od osebe do osebe in je zato cilj

interpretativnih raziskav spoznati različne vidike iste stvarnosti. Akcijski prijem smo že omenili.

Npr. za študijo primera, ki je pri nas tudi razširjena v različnih variantah, od študije posameznika do študije skupine ali organizacije, pojava ali problema pa bi lahko rekli, da sistematično analizira in predstavi posamezni primer, ki je predmet raziskovanja.

Etnografska študija ali raziskava, ki jo včasih kar enačijo s kvalitativno raziskavo, pa natančno opisuje in prikazuje družbeno in kulturno življenje in dogajanje na podlagi neposrednega ali sodelujočega in dalj časa trajajočega opazovanja in zbiranja podatkov iz različnih vidikov.

KAJ SPODBUJA VLOGO UČITELJA RAZISKOVALCA?

Na prvo mesto postavljam podporo institucije. Brez te podpore in naklonjenosti vlogi raziskovalca bo posameznik le stežka kljuboval utečenemu kolesju tradicionalnih šolskih dejavnosti. Zato naj bi vodstvo podpiralo učitelje v smeri raziskovanja. Veliko vlogo ima pri tem prav ravnatelj(ica), saj vodstvo ustvarja možnosti za drugačno delo in razmišljanje ali za spremembo kulture na šoli. Lahko bi tudi rekli, da je za vlogo učitelja raziskovalca koristno, da je institucija dovolj odprta za spremembe.

Za različne vloge pa potrebujejo učitelji določeno znanje, spretnosti in primerni odnos. Potrebno je

znanje o:

- različnih raziskovalnih prijemih, vsaj kvalitativnem in kvantitativnem;
- o nekaterih vrstah raziskav (npr. o akcijski, pregledni, eksperimentalni);
- o glavnih stopnjah raziskovalnega procesa, od načrtovanja raziskave, oblikovanja raziskovalnih vprašanj in hipotez do pregledovanja literature, nekatere tehnike zbiranja podatkov, osnovnih metodah analiziranja podatkov in tudi
- o pisanju predlogov ter o pisanju in predstavljanju raziskovalnih poročil.

Seveda samo znanje ni dovolj. Prav tako pomembne so tudi spretnosti ali da so učitelji kompetentni pri spretnostih in znanju procesa raziskovanja. Učitelji naj bi bili kompetentni, kako oblikovati raziskovalna vprašanja, kako zbrati podatke na določena raziskovalna vprašanja, kako voditi intervju, oblikovati vprašalnik, analizirati podatke in kako napisati poročilo ali predstaviti raziskovalne izsledke.

Učitelj je lahko uspešen pri večini stopenj raziskovalnega procesa, a mu primanjkuje spretnosti in znanja, kako oblikovati končno poročilo o raziskavi. Ker pa se na podlagi poročila ocenjuje raziskavo, pa bo, če je slabo poročilo, slabo ovrednotena tudi raziskava, katere rezultate bo predstavil javnosti. Slabo deluje npr. poročilo o empirični raziskavi (pisno ali govorno), ki nima predstavljenega raziskovalnega procesa, ki ostaja na nivoju opisa, le pri podatkih, brez njihove razlage, le pri splošnih navedbah, ki ne temeljijo na dokazih ipd.

Vsaj za predstavitev predmeta o raziskovanju na fakulteti velja, kar pravi Beckers (2000, 3), da kratek čas, ki je na voljo za predmet, ni kompatibilen z raziskovalnim procesom. Poleg tega pa je zaznati še trend zmanjševanja ur temu predmetu, češ da ni potreben poseben predmet, ker se lahko vsebine prenesejo v druge pedagoško-psihološke predmete. To dokazujejo s primeri fakultet, kjer učitelji res nimajo posebnega predmeta za to področje. Seveda pa se najdejo tudi primeri, kjer pa temu področju dajo velik poudarek.

Pri omenjanju znanja in spretnosti ne smemo zaobiti niti odnosa in vrednot. Vse naše življenje razvijamo odnos, prepričanja, domneve, predsodke ipd. Če so si učitelji že kot študenti oblikovali mnenje, da raziskovalno delo ni pomembno za učitelje, da nima koristi za prihodnje delo ipd., bodo tudi kot učitelji veliko težje sprejeli vlogo raziskovalca. Spreminjanje oblikovanega odnosa do raziskovalnega dela je zelo zahteven in dolgo časa trajajoči proces, ki zajema tudi negotovost, dvom in potrebuje psihološko pa še kakšno drugo podporo. Kljub temu pa mislim, da bi z vključevanjem v raziskovalni proces učitelji lahko

uspešno in brez prevelikih razburjanj začeli spreminjati svoja prepričanja in vrednotenje raziskovalnega dela.

KATERI SO PREDLOGI ZA SPODBUJANJE VLOGE UČITELJA RAZISKOVALCA?

Poleg podpore institucije, ki je bila že omenjena, bom navedla oblikovanje drugačne kulture dela in življenja institucije, ki podpira raziskovanje.

Poudarjam tudi timsko delo ali timsko raziskovanje. Koristno in spodbudno je, da imamo možnost pogovoriti se o namenu in delu pri raziskovanju, saj raziskovanje ne poteka v praznem prostoru (Lewis in Munn, 1997, 7). V timu kolegi lahko podpirajo drug drugega prek vzponov in padcev v raziskovalnem procesu, lahko prispevajo različne poglede, delo pa tudi lahko naredijo bolj prijetno. Skupno raziskovanje je možnost za razjasnitev idej v pogovoru z drugimi.

Sodelovanje med učitelji in vključitev študentov v raziskovalni proces je naslednji predlog za spodbujanje vloge raziskovanja. Študenti so lahko kot pomočniki in sodelavci učitelja v določeni stopnji raziskovanja. Lahko sodelujejo pri zbiranju podatkov kot npr. neodvisni opazovalci. Vključitev študentov ali kolegov v del raziskovalnega procesa je koristna ne le za učitelja raziskovalca, ker mu daje nekatere informacije, ki jih sam ne bi mogel zbrati, ampak tudi za sodelavca, kateremu približa raziskovanje ali ga morda celi spodbudi zanj.

Interdisciplinarni pristop je možnost, ki bi jo učitelji na šolah lahko bolj izrabili. Pogled na kako področje z različnih zornih kotov nam omogoči boljše razumevanje problema.

Na marsikateri šoli so učitelji vključeni v mednarodne projekte (npr. Comenius) kot enakopravni partnerji z drugimi raziskovalci. Včasih je prav mreža različnih interakcij med sodelujočimi izredno zanimiva, saj ne vključuje le povezave z zunanjimi sodelavci iz različnih geografskih področij Evrope, ampak tudi povezave znotraj naše države, med različnimi institucijami in s tem med njihovimi različnimi sodelavci. Učitelji bi v takih primerih lahko izrabili sodelovanje tudi poklicnih raziskovalcev in se tudi od njih kaj naučili.

Veliko učiteljev je bilo vključenih v vrednotenje kurikularnega gradiva za devetletno šolo v različnih študijskih skupinah. Ta možnost jim je omogočila aktivno sodelovanje in vrednotenje. Sodelovali so kot zunanji evalvatorji in tudi kot eksperti.

Nekatere šole in učitelji sodelujejo tudi v evalvacijskih raziskavah, ki se usmerjajo na ugotavljanje, zagotavljanje in izboljševanje kakovosti. Lahko omenim le nekaj takih projektov: od projekta

Ogledalo, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo, do Mreže učečih se šol pod vodstvom Šole za ravnatelje ali pa projekta Kakovostna šola, ki deluje v povezavi s teorijo Williama Glasserja. Vsi projekti zahtevajo dejavno vlogo učitelja raziskovalca.

ALI JE POTREBNO RAZISKOVALNI PROCES TUDI VREDNOTITI?

Raziskovalni proces vedno potrebuje povratno pentljo (Sallis 1997), ki jo predstavlja evalvacija. Evalvacija je potrebna, ker je raziskovalno delo tako kritično kot tudi samokritično in potrebuje pregledovanje in vrednotenje. Pričakuje se, da bodo npr. raziskovalci kritično ovrednotili zbrane podatke, da se zagotovi zaupanje vanje (Basse 1995, 3). Potrebno je ovrednotiti tudi odgovornost in odnos do sodelavcev, od katerih smo dobili podatke. Aubrey in sodelavci (2000) navajajo, da je največja odgovornost, ki jo morajo raziskovalci pokazati, prav v odnosu do sodelavcev, od katerih smo dobili podatke, da se jim ne naredi nobene škode, da se vključi le tiste, ki so se strinjali s sodelovanjem in da se po potrebi zagotovi anonimnost.

Pri evalvaciji lahko gremo prek vseh stopenj raziskovalnega procesa in vsako stopnjo ovrednotimo tudi glede etičnosti in kako so stopnje prikazane v raziskovalnem poročilu. Evalvacija raziskovanja je povezana s kakovostjo. Basse (1995, 119) pravi, da je kakovost življenjski cilj in dodaja, da je kakovost kvalitativni in ne kvantitativni konstrukt. Lahko jo opišemo, toda ne izmerimo. Lahko jo prediskutiramo, toda ne natančno definiramo. Predlaga, da kakovost prediskutiramo najprej glede ustreznosti izbire teme, nato glede natančnosti vodenja raziskovanja in upoštevanja značilnosti posamezne stopnje raziskovanja, nato glede poročanja o rezultatih in končno glede pomembnosti ugotovitev in sklepov.

V vseh teh stopnjah je potrebno poleg vrednotenja metodološke ustreznosti ovrednotiti tudi upoštevanje etičnosti raziskovanja, saj velja splošno načelo, da raziskovanje ne sme povzročiti nikakršne škode nikomur, ki je sodeloval v raziskovalnem procesu.

ALI NAŠI UČITELJI SPREJEMAJO VLOGO RAZISKOVALCA?

Vloga učitelja raziskovalca ni pomembna le v drugih državah, ampak tudi pri nas. Nekatere spodbude iz okolja so ji bolj naklonjene, druge manj. Pomembna pa je vloga institucije, vloga vodstva in razvijanja lastne filozofije dela in življenja na šoli,

ki je odprta in podpira vlogo učitelja raziskovalca.

Vključevanje učiteljev v različne mednarodne in nacionalne projekte, pa tudi objavlanje člankov v

različnih pedagoških revijah tudi kaže na različne dejavnosti učiteljev, med katere spada tudi vloga učitelja raziskovalca.

LITERATURA

- Aubrey, Carol, David, Tricia, Godfrey, Ray, Thompson, Linda. 2000. *Early Childhood Educational Research: Issues in Methodology and Ethics*. London, New York: Routledge Falmer Press.
- Bassey, Michael. 1995. *Creating Education through Research: A Global Perspective of Educational Research for the 21st Century*. Newark, Edinburgh: Kirklington Moor Press, British Educational Research Association.
- Beckers, Jacqueline. 2000. *Emergence of New Forms of Partnership Between Colleges of Teachers' Education and University Based on the Organization of Training-Research*. V: *European Educational Research*, 1, 3–11.
- Cencič, Majda. 1998. *Timsko delo za spodbujanje vloge učitelja raziskovalca*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 5, 23–26.
- Edwards, Anne, Talbot, Robin. 1994. *The Hard-Pressed Researcher: A Research Handbook for the Caring Professions*. London, New York: Addison Wesley Longman.
- Hopkins, David. 1990. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Lešnik, Lučka. 1991. *Hierarhija ni več učinkovita: John Elliott o učitelju raziskovalcu*. V: *Prosvetni delavec*, 25. nov. 1991.
- Lewis, Ian and Munn, Pamela. 1997. *So you want to do research!* Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- MacMillan, Mhairi and Clark, Dot. 1998. *Learning and Writing in Counselling*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Niemi, Hannele. 1999. *Educational Research for Empowering People in their Life*. V: *European Educational Researcher*, 2, 35–37.
- Pollard, Andrew. 1998. *Reflective Teaching in Primary School*. London: Cassell.
- Razdevšek-Pučko, Cveta. 2000. *Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – II.del*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 5, 21–29.
- Richards, Jack C., Lockhart, Charles. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Sallis, Edward. 1997. *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Povzetek

Prispevek poudarja eno izmed vlog, ki jih učitelji lahko opravljajo v svojem poklicu. Razloženo je, kaj je značilno za raziskovalno delo, zakaj in kdaj se je začela razvijati vloga učitelja raziskovalca, navedenih je nekaj razlogov pa tudi nekaj spodbud za razvijanje te vloge. Med spodbudami so omenjene: podpora institucije, timsko raziskovanje, sodelovanje med učitelji in študenti, interdisciplinarni pristop ter različni mednarodni in nacionalni projekti. Besedilo se zaključuje s potrebo po evalvaciji raziskovalnega procesa, ki naj se usmeri tudi na preverjanje in zagotavljanje etičnosti raziskovanja.

Abstract

One of the roles that teachers may perform is presented in this article. The text explains the characteristics of research work, why and when the role of teacher as researcher was developed as well as some initiatives for further development of the role. The following incentives are mentioned: institutional support, team researching, co-operation among teachers and students, interdisciplinary approach and various national and international projects. The author concludes her article by expressing the need for evaluation of research process that should focus on assessment and assurance of research ethics.