

Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji

(Marija Javornik Krečič o svoji doktorski disertaciji)

Problem, ki sem ga proučevala v doktorski disertaciji, je učiteljev profesionalni razvoj. V prvem delu sem predstavila teoretična izhodišča – odgovorila sem na vprašanja: kaj je učiteljev profesionalni razvoj, zakaj je pomemben, kaj vpliva nanj. Pri tem sem izhajala iz kritično-refleksivnega pojmovanja učiteljskega poklica, ki temelji na alternativnem pojmovanju profesionalizma in kognitivno-konstruktivističnem modelu pouka in učenja.

V drugem delu doktorske disertacije sem predstavila rezultate empirične raziskave, v kateri sem se osredotočila na: učiteljeva pojmovanja, učiteljeva ravnanja pri pouku in dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj. V okviru kognitivno-konstruktivističnega razumevanja učiteljevega poklicnega razvoja je namreč učiteljevo ravnanje vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov. Poglavitni nameni empirične raziskave so bili:

- ugotoviti učiteljeva pojmovanja učenja učencev in njihovega učenja;
- ugotoviti, kakšno je učiteljevo ravnanje pri pouku ter povezanost učiteljevih pojmovanj in ravnanj;
- ugotoviti, katerim dejavnikom in v kakšnem smislu pripisujejo učitelji sami vpliv na svoj profesionalni razvoj.

Pri ugotavljanju pojmovanj sem pričakovala razlike med učiteljevimi pojmovanji njegovega lastnega učenja in učenja njegovih učencev. Zanimale so me tudi razlike med skupinami učiteljev glede na vrsto šole (osnovna šola, gimnazija), končano fakulteto (filozofska fakulteta, pedagoška fakulteta, pedagoška akademija), izobrazbo (višja, univerzitetna), glede na poklicne izkušnje (Berlinerjev model) in glede na vprašanja, ki si jih učitelj zastavlja pri svojem delu (model F. Fuller).

Pri raziskavi sem glede na namene naloge uporabila tako kvantitativne kot tudi kvalitativne raziskovalne postopke (*mixed methods research*). Odgovarjanja na raziskovalna vprašanja sem se lotevala ekstenzivno in intenzivno. Uporaba anketnih vprašalnikov (torej ekstenzivni pristop) omogoča vključitev velikega in reprezentativnega vzorca učiteljev, uporaba poklicne biografije (biografske metode, življenjske zgodovine – intenzivni pristop) pa osvetli podatke, pridobljene z vprašalniki, tako da ti dobijo še dodatno dimenzijo; pojav, ki ga raziskujemo, pa lahko razložimo bolj poglobljeno. Življenjska zgodovina namreč omogoča informiranje o profesionalnem razvoju, usmerjena je na posameznega učitelja (ideografski prijem) in ne teži k posploševanju.

Osnovno populacijo, ki sem jo proučevala, predstavljajo osnovnošolski in gimnazijski učitelji slovenščine ter njihovi učenci. *Kvantitativna (ekstenzivna) raziskava* je potekala na velikem vzorcu učiteljev slovenščine ter učencev

osnovnih šol in gimnazij. Njihov izbor temelji na dvostopenjskem vzorčenju. V raziskavi je sodelovalo 542 učiteljev (360 osnovnošolskih – 66,4 % in 182 gimnazijskih – 33,6 %) in 1084 učencev (720 osnovnošolcev in 364 gimnazijcev). *Pri kvalitativnem (intenzivnem) delu raziskave* je sodelovalo 12 učiteljic. Za tovrstno raziskavo, s katero spoznamo osebne perspektive ter poskušamo čim natančneje ujeti razmišljanja oseb v raziskovalnih situacijah, zadostuje malo udeležencev, saj je temeljni pogoj sodelovanja prostovoljnost in pripravljenost za resnejši vpogled vase in v svoje delo, to pa zahteva več časa in poguma kot na primer izpolnjevanje anketnega vprašalnika.

Na podlagi rezultatov sem oblikovala naslednja spoznanja.

Raziskovanje učiteljevih pojmovanj je del raziskovanja učiteljevih kognicij, ki so bistveni del učiteljeve profesionalnosti. Izhajala sem iz razumevanja pojmovanj kot osebnega, implicitnega konstrukta, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij, spoznanj ter deluje kot kompas v posameznikovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika. Če izpostavim, zakaj so pojmovanja pomembna: raziskave kažejo, da se nižja pojmovanja povezujejo s površinskim pristopom k učenju oziroma s transmissijskim poučevanjem, višja pa z globinskim pristopom oziroma z aktivacijskimi strategijami poučevanja. Seveda je pri tem treba poudariti, da je pomemben še splet drugih okoliščin in razlaga teh, ki vplivajo na to, kakšna bo v resnici kakovost učenja in poučevanja.

Ugotovila sem, da učitelji višje pojmujejo lastno učenje kot učenje svojih učencev: glede lastnega učenja so torej bolj procesno orientirani, pri učenju učencev pa še vedno vidijo kot ključne dejavnike sebe (torej učitelja). Postavlja se vprašanje, kako učitelj s takšnimi pojmovanji učenja učencev potem resnično ustvarja pogoje za učenčevo samostojno, kritično ... učenje. Rezultati so pokazali, da so učitelji, ki najvišje pojmujejo učenje učencev (to so učitelji, ki imajo od 6 do 10 let delovnih izkušenj), tudi najbolj procesni pri svojem ravnanju. In nasprotno: učitelji z 21 do 25 leti delovne dobe, ki imajo najnižja pojmovanja učenja učencev, so pri svojem ravnanju tudi najbolj tradicionalni.

Nadalje je analiza razlik med skupinami učiteljev pokazala višja pojmovanja pri osnovnošolskih učiteljih v primerjavi z gimnazijskimi ter pri višje izobraženih v primerjavi z univerzitetno izobraženimi učitelji. Glede na končano fakulteto imajo najvišja pojmovanja učenja učencev in lastnega učenja učitelji s pedagoške fakultete, sledijo učitelji s filozofske fakultete in pedagoške akademije. Razloge za to lahko iščemo v večji sistematični podpori osnovnošolskim učiteljem ob uvajanju kurikularnih sprememb, v pritiskih na gimnazijske učitelje zaradi mature ter tudi v različnem dodiplomskem usposabljanju enih in drugih. Tudi pri učiteljevem ravnanju so se pokazale podobne razlike.

Analiza razlik glede na delovno dobo učiteljev je pokazala najvišja pojmovanja lastnega učenja pri učiteljih s 16 do 20 leti delovne dobe ter najvišja pojmovanja učenja učencev pri učiteljih s 6 do 10 leti delovne dobe. Pojmovanja tako lastnega učenja kot tudi učenja učencev so bila najnižja pri učiteljih z 21 do 25 leti delovne dobe.

Naslednje, kar me je zanimalo v okviru empirične raziskave, so bila učiteljeva ravnanja pri pouku. Izhodiščno vprašanje je bilo, koliko učitelj ustvarja pogoje za kakovostno učenje. Iz rezultatov je razvidno, da stanje v naših šolah (osnovnih šolah in gimnazijah) ni preveč spodbudno. Kot mogoči razlog sem sicer omenila strogost učencev pri ocenjevanju prisotnosti posamezne značilnosti pri pouku, vendar se glede na druge raziskave (npr. Javornik Krečič 2004; Šteh 2001), iz katerih lahko izpeljemo podobno ugotovitev (namreč da je pouk bolj v skladu s tradicionalno didaktično paradigmo kot pa s sodobno, katere značilnost je upoštevanje prej naštetih dimenzij), odpirajo številna vprašanja.

Res je nadaljnja analiza razlik med skupinami učiteljev pokazala razlike v njihovem ravnanju. Bolj procesni so oziroma boljše pogoje za kakovostno učenje ustvarjajo osnovnošolski učitelji kot gimnazijski, boljše univerzitetno izobraženi kot višje izobraženi. Najbolj tradicionalni so v svojem ravnanju učitelji s končano pedagoško akademijo in filozofsko fakulteto ter učitelji z 21 do 25 leti delovne dobe.

Glede na te rezultate sem razloge za takšen način pouka, kot že prej za višja pojmovanja, iskala v boljši profesionalni usposobljenosti osnovnošolskih učiteljev – tako v času dodiplomskega izobraževanja kot tudi strokovnega izpopolnjevanja. Med študijem (večina se jih je šolala na filozofski fakulteti) so bili gimnazijski učitelji v primerjavi z osnovnošolskimi deležni (večina se jih je šolala na pedagoški fakulteti in pedagoški akademiji) manj pedagoškega, didaktičnega in psihološkega izobraževanja, metodike posameznega predmeta, da ne govorimo o študijski praksi in hospitacijah, nastopih. Poleg tega gimnazijski učitelji sebe večinoma doživljajo v vlogi strokovnjakov za določeno predmetno področje (od katerih se pričakuje, da bodo svoje dijake veliko naučili in bodo dosegli dobre rezultate na maturi), ne pa v vlogi učiteljev. To potrjujejo tudi poklicne biografije učiteljic, kjer so gimnazijske učiteljice zožile svojo vlogo predvsem na posredovanje znanja (povsem so npr. zanemarile razredništvo).

Takšno doživljanje gimnazijskih učiteljic lahko razumemo, saj se (pre)veliko pozornost usmerja v kvantitativne končne rezultate pouka, s čimer pa zaviramo možnosti za kakovostno pridobivanje znanja, globlje razumevanje, občutenje in reševanje problemov, kritično in ustvarjalno razmišljanje, argumentativni dialog in sodelovalno učenje. Ob zunanjem preverjanju znanja namreč, kot opozarjajo mnogi avtorji, obstaja upravičena bojazen, da postanejo ti edino merilo kakovosti dela šol in temeljno vodilo celotnega učnega procesa.

Prav tako se je hkrati s kurikularno prenovo izobraževanja, v kateri smo si zastavili zelo visoke cilje, več nadaljnje strokovne podpore namenjala osnovnošolskim učiteljem (npr. dodatna izobraževanja, delavnice o sodobnih metodah, oblikah dela ...), gimnazijski učitelji pa so bili kar nekako »pozabljeni«. Zdaj ko smo pred didaktično prenovo gimnazij, katere temeljni cilj je povečati kakovost učenja in poučevanja, je priložnost, da učitelji pretresejo nekatera temeljna prepričanja o tem, kaj je znanje, učenje, poučevanje, seveda potrebujejo pri tem podporo in ustrezno – spodbudno klimo. Pomembno je zagotavljanje čim številnejših priložnosti za refleksijo prepričanj skozi dialog in komunikacijo z

drugimi učitelji ter pomoč pri doseganju vpogleda v sistemsko mišljenje – da doumejo kompleksnost okolja, v katerem delajo.

Kako pomembno je to, dokazuje tudi naslednja ugotovitev raziskave, namreč povezanost učiteljevih pojmovanj in ravnanj: bolj procesni so učitelji v svojih pojmovanjih, bolj procesni so tudi pri svojih ravnanjih. Pri tem pa moram opozoriti, da sicer višja pojmovanja učitelja ne pomenijo avtomatično tudi že bolj kakovostnega poučevanja, temveč notranji kriterij vrednotenja učiteljevega lastnega dela in pa pomembno spodbudo za doseganje tega standarda.

Nadalje sem pri analizi razlik pri učiteljevem ravnanju glede na delovno dobo prav tako ugotovila statistično značilne razlike med skupinami. Kazalec učiteljeve izkušnosti je bila delovna doba (v šoli), čeprav je pri tem, kot trdijo nekateri kritiki, poudarjen kvantitativni vidik, zanemarjena pa je kakovost izkušenj. Rezultati so razlike v ravnanju učiteljev pri pouku glede na njihovo izkušnost potrdili: učitelji, ki v obravnavo nove učne snovi in ocenjevanje znanja najbolj vključujejo učence, imajo od 6 do 10 let delovne dobe, najbolj tradicionalni so učitelji z 21 do 25 leti delovne dobe. Sledenje potrjuje prej omenjeno kritiko, da pri učiteljevi izkušnosti ni mogoče zanemariti tudi kakovosti njegovih izkušenj.

Leta poučevanja torej sama po sebi ne prispevajo k bolj kakovostnemu poučevanju. V profesionalni razvoj vodi soočanje s problemi in poglobljanje v vprašanja, kot so: kaj je bistvo poučevanja, kako razmišljajo učenci, kaj naj bi se naučili in kako naj k temu prispevam (učitelj). To dokazujejo tudi rezultati analize razlik med skupinami učiteljev po vprašanjih, ki si jih zastavljajo pri svojem delu, na podlagi katerih sem učitelje, po klasifikaciji F. Fuller, uvrstila v zgodnjo, srednjo in pozno fazo razvoja. Tako pri pojmovanjih kot tudi pri ravnanjih se je izkazalo, da učitelji, ki se pri svojem delu sprašujejo o tem, kako se učijo učenci, kakšna je njihova vloga pri tem in ali lahko sami prispevajo k njihovemu spreminjanju (in sodijo torej v pozno fazo razvoja), najvišje pojmujejo lastno učenje, učenje učencev ter so pri svojem delu najbolj procesni.

Na podali rezultatov vidimo, kako pomembna je dobra profesionalna usposobljenost učiteljev – učitelju je potrebna in pomembna pomoč tako pri (pre)poznavanju oziroma ozaveščanju neskladij v različnih pojmovanjih kot tudi pri iskanju vsakemu učitelju lastnega stila poučevanja, ki bo pomenil integracijo pojmovanj in znanstvenih teorij. Ob tem, da učitelje izzovemo, da se zavejo določenih neskladij, jim je treba ponuditi tudi alternativna prepričanja in primere dobre prakse. Da bodo sami poskusili aktivnejše oblike in metode dela, jih morajo izkusiti na svoji koži. Če navežem na biografije učiteljic: pomembne so že najzgodnejše izkušnje – odločitev za poklic in čas, ko so bile učiteljice same v vlogi učenca, njihovo dodiplomsko izobraževanje, čas pripravništva in prve izkušnje s poučevanjem, stalno strokovno izpopolnjevanje, spremembe, ki jih spremljajo pri njihovem delu. Vse to je (in še) pozitivno ali negativno vplivalo na učiteljice in na njihovo delo ter jih oblikovalo v učiteljice, kakršne so danes.

Vprašanje je, koliko učitelji v stvarnosti sedanjega časa pri nas v resnici vidijo sebe kot profesionalce in stalno razvijajoče se osebe na strokovnem, pedagoškem in osebnem področju. Učiteljice v svojih biografijah sicer izražajo pripravljenost

za svoj razvoj, vendar hkrati opozarjajo na »utrujenost«, »obremenjenost«, želijo »drugače«, želijo »boljše«.

Ugotovitve empirične raziskave potrjujejo, da je treba mnogo več sistematične skrbi posvetiti krepitvi učiteljeve strokovnosti – že pri dodiplomskem izobraževanju, ki naj temelji na oblikovanju učiteljev razmišljajočih praktikov. Novi profesionalizem je izredno pomemben za profesionalno izobraževanje in kurikulum, ki mora biti zasnovan na proučevanju stvarnih praktičnih situacij – te naj bodo problematične, kompleksne in odprte različnim interpretacijam in gledanjem na način, ki omogoča razvijanje tistih sposobnosti pri študentih, ki so bistvene za profesionalno prakso. Le ob kakovostnem izobraževanju učiteljev namreč lahko pričakujemo tudi kakovosten profesionalni razvoj v vseh obdobjih učiteljeve profesionalne socializacije, seveda v ustrezni klimi in stalno razvijajoči se šoli – le tako lahko pričakujemo tudi (bolj) kakovosten pouk.

Citati iz ocene doktorskega dela Marije Javornik Krečič

Disertacija je strukturirana iz obsežnega teoretičnega dela, ki mu sledi empirični, pri čemer ima vsak zase svojo logično dovršeno strukturo. Teoretični del predstavlja znanstveno preverjeno podlago drugega, empiričnega dela. Oba skupaj pa sestavljata izvirno znanstveno delo, ki pomembno izpopolnjuje dosedanja znanstvena spoznanja o profesionalnem razvoju učiteljev ter narekuje pedagoški praksi razvoj v smeri višje kakovosti. Teoretični del je napisan jasno in natančno, pregledno, sistematično in razumljivo, hkrati pa raznoliko in živo, skratka, besedilo je privlačno tako za izvedence tega raziskovalnega problema kakor tudi za strokovno manj zahtevne bralce. Avtorica se pri tem sklicuje na vrsto različnih virov (skupaj 332), večinoma mlajše, periodične in neperiodične, knjižne in elektronske, katerih mesto in nivo uporabe (citiranje, povzemanje, parafraziranje) korektno dokumentira, in sicer sproti v besedilu s referencami splošne in specifične oblike ter ob koncu dela v seznamu literature, ki je dosledno urejen po abecednem redu priimkov avtorjev. Temeljiti, poglobljeni in obsežni teoretični obravnavi raziskovalnega problema sledi vsebinsko-metodološko kompleksno empirično raziskovalno delo, ki ga avtorica predstavi v drugem, *empiričnem delu* disertacije.

Pričujoča disertacija se zlasti odlikuje po empiričnem delu, v okviru katerega avtorica predstavlja lastno empirično raziskavo, ki temelji na kompleksnem vsebinsko-metodološkem pristopu. Slednje je dokaz njenega temeljitega teoretičnega poznavanja raziskovalnega problema ter metodološke usposobljenosti za avtonomno korektno rabo postopkov kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja in, kar je še zlasti pomembno, za njihovo smotrno kombiniranje.

Poleg prej navedenih kompetenc avtorice je iz disertacije moč razbrati njeno zavzemanje za preseganje tako vsebinskega kot metodološkega ekskluzivizma. Ob siceršnjem preverjanju nivoja procesne orientiranosti učiteljevih pojmovanj in ravnanj avtorica namreč priznava potrebo po obstoju tudi drugega pola, torej učiteljeve tradicionalne usmerjenosti. Metodološka plat izvedene raziskave pa razkriva pozitivno stališče avtorice do uporabe tako kvantitativnih kot kvalitativnih postopkov znotraj iste empirične, vsebinsko-metodološko kompleksno zastavljene raziskave.

Povzetke iz ocen doktorske disertacije pripravila: izr. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek