

*Dr. Eva Konečnik Kotnik, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
eva.konecnik@uni-mb.si*

*Dr. Marija Javornik Krečič, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
marija.javornik@uni-mb.si*

Učitelji geografije v poklicnih biografijah o vplivih na svoj profesionalni razvoj

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.011.3-051:91

POVZETEK

V razpravi prikazujemo razmišljanja učiteljev geografije o vplivih na njihov profesionalni razvoj. V prvem delu prispevka na kratko predstavimo dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj. V nadaljevanju predstavljamo rezultate kvalitativne empirične raziskave, izvedene v obdobju od septembra do oktobra 2010, katere temeljni namen je bil dobiti poglobljen vpogled v razmišljanja učiteljev geografije o vprašanju vplivov na njihov profesionalni razvoj, in sicer s pomočjo avtobiografij. Rezultati pokažejo, da lahko iz poklicnih biografij prepoznamo v teoretičnem delu opredeljene faze oz. dejavnike razvoja. Rezultati so lahko v pomoč pri razvijanju podpore učiteljevemu delu.

Ključne besede: geografija, profesionalni razvoj, učitelji geografije, vplivi na profesionalni razvoj

Assessing the professional development of geography teachers by use of autobiographies

ABSTRACT

In the article we present some geography teachers' reflections about what influences their professional development. In the first part we briefly present some factors which influence teachers' professional development. In the continuation we present the results of our qualitative empirical research, carried out between September and October 2010. The basic intention of the research was to get insight into geography teachers' reflections about the influences on their professional development by use of autobiographies. The results show that we can identify phases and factors of professional development from professional autobiographies, which we define in the first part of our article. The results can be helpful in developing support for teacher work.

Key words: geography, professional development, professional biography, influence on professional development

Uvod

Vsak učitelj v procesu svojega poklicnega razvoja preide skozi določena obdobja – vsako izmed njih ima svoje značilnosti, vlogo in posledice. Obstajajo številni poskusi osvetljevanja teh obdobj iz različnih konceptualnih izhodišč (gl. npr. Zuzovsky, 1990; Veenman, 1984; Sheckey in Allen, 1991; Kagan, 1992; Huberman, 1993, 1995; Eraut, 1997). Kljub temu se lahko strinjamo s trditvijo Jaatinena (1994, v Niemi Kohonen, 1995), ki pravi, da je učitelj rezultat svoje »kumulativne avtobiografije«, ki deluje na osnovi svojih konstruktov, prepričanj in razumevanj človeka, učenja, rasti in pojmovanj. V prispevku bomo najprej na kratko prikazali dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, v nadaljevanju pa poglobljena razmišljanja učiteljev samih o njihovi poklicni poti in vplivih, ki so jih na tej poti deležni.

Teoretični okvir

Knowles (2003) za delo v razredu poudarja pomembnost razumevanja učiteljevega življenja (spleta številnih dejavnikov). Na podlagi študije dokazuje, kako pomembni so za oblikovanje učiteljeve identitete že najzgodnejši vplivi (v družini, izkušnje z učenjem in poučevanjem v šoli, ko je učitelj sam v vlogi učenca, uspo-

sabljanje za učiteljski poklic, prve izkušnje s samostojnim poučevanjem), ki pa so lahko pozitivni ali negativni, od česar je tudi odvisno, kako bo učitelj ravnal v razredu. V grobem bi lahko dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, razdelili na: 1. notranje (gre za učiteljeva prepričanja, pojmovanja, subjektivne teorije) in 2. zunanje (kamor prištevamo različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, spremembe v šolskem sistemu ter tudi neformalne vplive, kot so klima na šoli, vplivi staršev, tudi odločitev za poklic). V nadaljevanju jih na kratko opisujemo.

Učiteljeva prepričanja oziroma pojmovanja

V okviru kognitivno-konstruktivističnega razumevanja učiteljevega poklicnega razvoja je učiteljevo ravnanje vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov (izhaja iz njih) (Kagan, 1992; Fang, 1996). Trigwell in Prosser (1996) sta ugotovila statistično značilno povezanost med (1) pojmovanji poučevanja in pristopi k poučevanju, (2) pojmovanji poučevanja in pojmovanji učenja ter (3) pojmovanji učenja in pristopi k poučevanju. Vpliv učiteljevih pojmovanj in prepričanj na njegova razmišljanja, doživljanja in ravnanja ponazarjajo številni modeli (gl. Javornik Krečič, 2008), pomembno pa je, da učitelj »pretrese« svoja pojmovanja in jih spreminja – kot navajajo avtorji (v Korthagen in Lagerweef, 1996): tudi učitelji se učijo in poklicno spreminjajo z zavestnim sistematičnim konstruiranjem pomena, kar pripelje do preoblikovanja izkušenj in pojmovnih okvirov. Po mnenju Gowa in Kemberja (1994) pomeni spreminjanje učiteljevih pojmovanj spodbudo za spreminjanje konteksta delovanja in s tem za izboljšanje učnih rezultatov pri učencih.

Dodiplomsko izobraževanje

V literaturi lahko najdemo različne modele izobraževanja učiteljev (npr. Zeichner, 1986; Furlong in Maynard, 1995; Elliott, 1991; Wallace, 1991). Tukaj izpostavljamo samo izhodišča, ki jih za izobraževanje in profesionalni razvoj učiteljev navajata Hargreaves in Fullan (1992):

(1) Pridobivanje znanja in razvoj spretnosti: globlje znanje; znanje, kako poučevati razred učencev z različnimi sposobnostmi; poznavanje novih učnih strategij; razvoj večje strokovnosti v vodenju razreda; upoštevanje različnih učnih stilov pri učencih.

Problematičnost usmerjenosti v pridobivanje znanja in razvoj spretnosti se kaže v preveliki porabi časa, energije in sredstev znotraj učiteljevega razvoja. Dostikrat se te spretnosti, znanja pojmujejo kot tehnične spretnosti, uvajane so zunaj konteksta, tako da prezrejo učitelja kot osebo in njegov razred.

(2) Razumevanje sebe – humanistični pogled:

Ta pogled na učiteljev razvoj se usmeri na osebo in ne na kontekst, v katerem oseba dela. Vsebuje spremembo učiteljeve osebe, pomemben je vidik sodelovalnega učenja, pri razumevanju sebe učitelju pomaga refleksija. Ta pristop lahko zahteva veliko časa, je zelo drag, njegovi rezultati pa so nepredvidljivi.

(3) Sprememba okolja – kritični kontekstualni pogled:

Za učiteljev razvoj je z vidika okolja pomembno, da kontekst učiteljevega delovnega okolja oblikuje in omogoča pogoje, v katerih uspejo ali propadejo iniciative učiteljevega razvoja, ter da je kontekst poučevanja sam po sebi lahko središče učiteljevega razvoja (kultura poučevanja je ključna točka za napredek in spremembe).

Pripravnštvo in strokovni izpit

Predstavlja prvo obdobje v strokovnem razvoju učitelja, če izvezamemo dodiplomski študij.

Stalno strokovno izpopolnjevanje

Mnogi avtorji se strinjajo, da sta za spreminjanje učiteljevega dela ter kakovost poučevanja in učenja pomembna učiteljevo usposabljanje in izpopolnjevanje. Temeljni namen strokovnega izpopolnjevanja naj bi bil učitelju pomagati dvigniti možnost razmišljajočega ravnanja med poukom in v drugih šolskih situacijah, v nasprotju z rutinskim. Zato je potrebno (tako pri začetnem izobraževanju kot tudi pri izpopolnjevanju) smiselno povezati razvoj kognicij in strategij premišljenega ravnanja.

Mentorstvo

Učitelji praktiki so mentorji študentom v procesu praktičnega usposabljanja. S svojo vlogo najbolj neposredno vplivajo na razvoj bodočih učiteljev, saj so ob njih na vseh stopnjah njihovega učenja.

Zunanje preverjanje znanja in druge šolske reforme

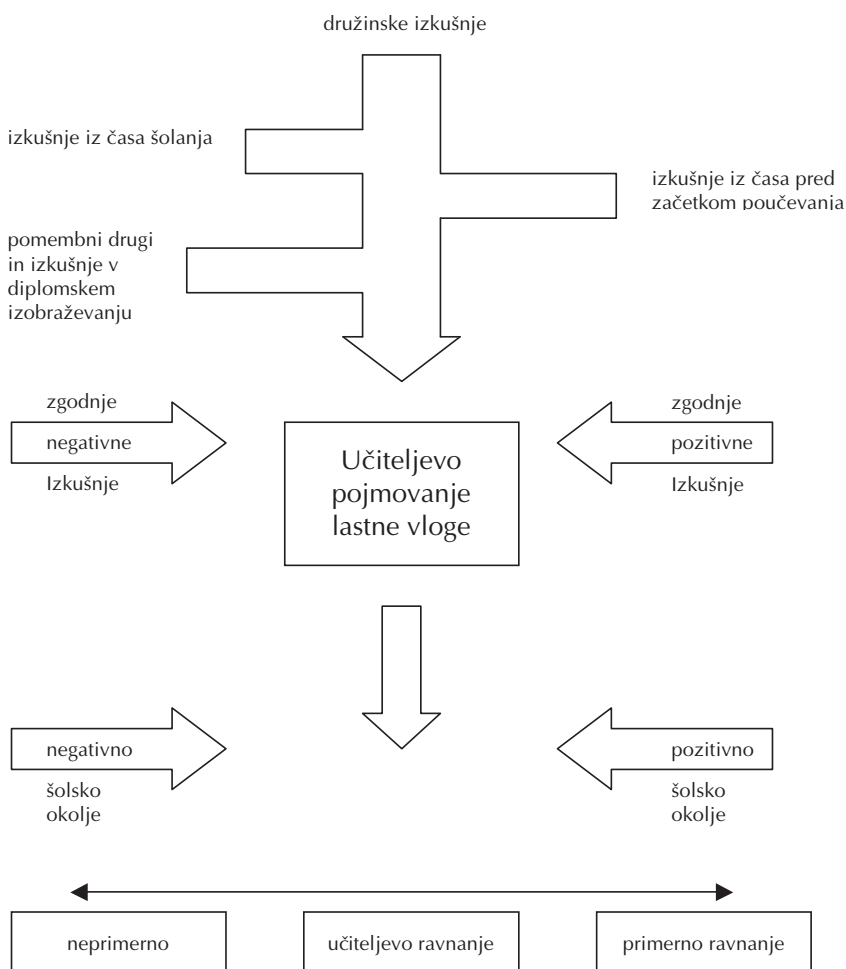
Spremembe lahko v šolski sistem uvajamo »od zgoraj navzdol« ali »od spodaj navzgor«. Prvi način (»od zgoraj navzdol«) po navadi izberejo strukture šolske oblasti z namenom, da bi uresničile svojo vizijo. Drugi način uvajanja sprememb (»od spodaj navzgor«) pa ni mišljen tako, da bi morali zunanji spodbujevalci sprememb čakati na pobude posameznikov in šol, preden bi jim nudili podporo, ampak gre za to, da šole in posameznike, ki v njej delajo, usmerimo v raziskovanje njihovega dela in identifikacijo lastnih problemov ter jim tako omogočimo, da sploh začutijo potrebo po spreminjanju.

Klima in kultura šole kot organizacije

Razvoj učitelja kot profesionalca je odvisen tudi od vodenja šole, šolske kulture in klime. Šolska klima in kultura lahko omogočata ali omejujeta posameznikov razvoj, zato je treba oblikovati in ohraniti pozitivno šolsko klimo, ki bo podpirala posameznikovo spreminjanje, napredek in rast.

Drugi (neformalni) vplivi

Na učiteljev razvoj vpliva še vrsta drugih dejavnikov, kot so vpliv družine, aktualno dogajanje v družbi, sama odločitev za učiteljski poklic ... Slednjemu bomo



Slika 1: Vpliv učiteljeve biografije na delo v razredu

posvetili nekoliko več pozornosti. Zelo pomembno je namreč, da si učiteljski poklic izberejo kandidati, ki so se premišljeno in zavestno odločili, da se bodo v svojem poklicnem delu ukvarjali s poučevanjem. Zavzetost za študij (notranja motivacija) namreč vpliva tako na kakovost učnega dela oziroma samega študijskega procesa kot tudi na kakovost poklicnega dela v šoli in učiteljev profesionalni razvoj.

Na kratko smo predstavili posamezne vplive na učiteljev profesionalni razvoj, ki ga shematsko prikazuje tudi naslednja slika 1 (prirejeno po Knowles, 2003).

V nadaljevanju prispevka analiziramo poklicne biografije učiteljev geografije z vidika zastopanosti prej naštetih dejavnikov in osebne perspektive oziroma razlage vplivov učiteljev samih.

Empirična raziskava

Vsebinska opredelitev

V nadaljevanju predstavljamo rezultate kvalitativne empirične raziskave, izvedene v obdobju od septembra do oktobra 2010, katere temeljni namen je bil dobiti poglobljen vpogled v razmišljanja učiteljev geografije o vprašanju vplivov na njihov profesionalni razvoj.

Metodološka opredelitev raziskave

K raziskavi smo pristopili intenzivno. Za zbiranje podatkov smo uporabili metodo poklicne biografije, ki omogoča, da lahko pojav raziskovanja bolj poglobljeno razložimo. Metoda poklicne biografije (angl. life story) je v zadnjem obdobju postala pomemben in zanimiv pristop v kvalitativnem raziskovanju – v svetu precej razširjen, pri nas pa še dokaj nepoznan pristop pri proučevanju učiteljevega profesionalnega razvoja (več o tem Javornik Krečič, 2008). Clandinin in Clonnelly (1991, v Golombek in Johnson, 2004) poudarjata, da je pripovedovanje (angl. storying, re-storying) o osebnem življenju osnovni način rasti posameznika. Pripoved s pomočjo poizvedovanja (angl. narrative inquiry) in refleksije omogoča učitelju ustvarjanje novih pomenov in razlago, organizacijo lastnega znanja o učenju in poučevanju ter s tem spremembe v učni praksi, osebnem in profesionalnem razvoju. Moramo pa pri biografskem pristopu raziskovanja upoštevati nekatere posebnosti (Erben, 1998). Življenjska zgodovina omogoča informiranje o profesionalnem razvoju (Clandinin in Connolly, 1995; Beverley, 2000), usmerjena je na posameznega učitelja (ideografski prijem) in ne teži k posploševanju. Njen poglavitni namen je razumeti smisel dogajanja »od znotraj«, iz perspektive samih udeležencev.

Za pisanje poklicnih biografij so učitelji dobili navodila, ki so bila osnovana na podlagi raziskave Javornik Krečič (2008). Z navodili smo želeli učiteljevo razmišljanje po uvodnem nagovoru in motivaciji usmeriti v natančen opis njihove poklicne poti in na dejavnike, ki vplivajo na njihova poklicna ravnanja.

Opredelitev dejavnikov profesionalnega razvoja temelji na kategorijah, do katerih smo prišli z abstrahiranjem podobnih, skupnih značilnosti v poklicnih biografijah učiteljev in smo jih predstavili v prvem delu prispevka. Z odlomki iz njihovih biografij ponazarjamo posamezno kategorijo (oz. značilnost). Citate smo pustili nespremenjene v prvi osebi (ne v obliki t. i. gostih zapisov), saj lahko tako iz njih razberemo odnos, občutje posameznega učitelja do zapisanega, smo pa podčrtali ključne besede, ki se nanašajo na ponazorjeno kategorijo.

Zapise biografij vseh učiteljev smo pregledali in napravili t. i. »gosti zapis«. Povzeli smo vsako biografijo in poudarili tiste dele besedila, ki so se nam zdeli pomembni in ki so se pojavili še v drugih biografijah. Iz gostih zapisov smo z abstrahiranjem skupnih značilnosti izluščili ključne dejavnike, ki jih učitelji izpostavljajo kot pomembne. Posamezne ugotovitve pa ponazarjamo in utemeljujemo z besedami učiteljev samih (s citati), kjer smo poudarke, ki jih želimo izpostaviti, tudi podčrtali.

V raziskavi je sodelovalo osem učiteljev geografije, vendar smo eno biografijo pred analizo izključili iz nadaljnje obdelave, saj je bila premalo obsežna in poglobljena. V intenzivni del raziskave je bilo torej vključenih **šest učiteljic in en učitelj geografije** z različnimi delovnimi izkušnjami (njihova imena so izmišljena), in sicer:

- dve učiteljici začetnici (Vera, Patricija) s 6–10 leti delovne dobe,
- dve učiteljici in en učitelj (Nina, Simona, Jože) z 11–20 leti delovne dobe,
- dve učiteljici (Tadeja, Mira) z več kot 20 oz. 25 leti delovne dobe.

Učiteljica Tadeja ima višješolsko izobrazbo in največ delovnih izkušenj. Za učiteljico se je usposabljala na pedagoški akademiji. Nina in Jože sta dokončala diplomski magistrski študij na področju pedagogike oz. didaktike geografije na filozofski fakulteti. Patricija je na stopnji zaključevanja podiplomskega magistrskega študija na področju didaktike geografije na filozofski fakulteti. Vera, Simona in Mira imajo univerzitetno izobrazbo, pridobljeno na pedagoški oz. filozofski fakulteti.

Učiteljice Vera, Patricija in Tadeja poučujejo na osnovni šoli, Nina, Jože, Simona in Mira pa na srednji strokovni šoli oz. na gimnaziji.

Rezultati ali kako učitelji sami razlagajo vplive na svoj profesionalni razvoj

Biografija je vedno povezana z individuumom na eni strani ter z njegovimi izkušnjami in njegovo izrazno možnostjo na drugi. Za biografije učiteljev, vključenih v raziskavo, lahko v splošnem rečemo, da so napisane zelo slikovito, podrobno in osebno. Poglejmo torej, kako svojo poklicno pot opisujejo in ocenjujejo učitelji sami.

Vsi učitelji v svojih biografijah **navajajo zgodnje vplive in izpostavljajo trenutke odločitve za izbiro učiteljskega poklica**. Pri tem sta izpostavljena **dejavnika družine in zgleда (dobrega) učitelja**. Pravijo:

»Priznam, da se kot otrok nikoli nisem videla v vlogi učiteljice, ampak sem želela biti cvetličarka in aranžerka. Ob koncu osnovne šole sem tako oklevala med gimnazijo in srednjo cvetličarsko šolo, vendar po pogovoru z učiteljem, ki sem ga zelo cenila in je prav tako poučeval geografijo ter zgodovino, sem se odločila za nadaljevanje šolanja na gimnaziji. Tudi v srednji šoli sem imela srečo z učiteljem geografije, ki je znal snov zelo dobro razložiti. Prav tako je snov med seboj zelo prepletal in povezoval, tako da mi je bilo zelo zanimivo.« (Patricija)

»Lahko rečem, da mi je bil učiteljski poklic položen v zibelko, saj sta bila moja starša pedagoška delavca.« (Simona)

»Moja odločitev za učiteljski poklic je zorela že od zgodnje mladosti. Starši na mojo poklicno odločitev niso vplivali, pač pa sta bila geografsko prepričljiva moja učiteljica za geografijo v osnovni šoli in še posebej profesor v srednji šoli, ki je, mimogrede, danes moj sodelavec. Dokončna odločitev o moji poklicni poti je padla v 4. letniku, ko sem zaključeval Srednjo družboslovno šolo.« (Jože)

»Tako kot večina deklic sem se tudi jaz pogosto igrala, da sem učiteljica. Učila sem svoje starše ali pa igračke. Starši me pri moji poklicni odločitvi niso nikoli usmerjali. Geografija me je že v osnovni šoli zelo zanimala, čeprav so mi bili vseh še nekateri drugi predmeti. Naš učitelj geografije in zgodovine na osnovni šoli je veljal med učenci za najboljšega učitelja na šoli in še danes, med mojimi dijaki, ki prihajajo iz iste šole, velja za legendo.« (Nina)

»Veliko srečo imam, da sem imela starše, predvsem očeta, ki naju je s sestro vsak dan spodbujal, da gledava z odprtimi očmi, in tako sem vse svoje otroštvo in najzgodnejša leta spoznavala kotičke domovine in tujine. Naša

hiša je bila vedno polna knjig z vseh različnih področjih. Tako sem že od malih nog vsrkavala bogato širino znanja in kulture, s katero me je bogatil oče. V drugem razredu osnovne šole sem prebrala knjigo Zgodovina človeštva in Geografija sveta. Takrat sem rekla staršema, da bom študirala geografijo in zgodovino. V osnovni šoli sem imela odlična učitelja geografije in zgodovine, ki sta samo potrdila mojo odločitev za nadaljnji študij.« (Tadeja)

V nadaljevanju učitelji opisujejo srednješolsko izobraževanje in izpostavljajo nekatere težave, s katerimi so se srečevali zaradi organizacije pouka, mladostniških težav kot tudi zaradi samega načina dela (neoseben pristop, faktografija, neupoštevanje tega, kar je odstopalo od ustaljenih meril in prakse). **Dodiplomsko izobraževanje** je v glavnem pozitivna izkušnja in potrditev njihove izbire poklica – tako pravijo:

»Na obdobje študija imam zelo lepe spomine. Predvsem so mi ostali v lepem spominu prav vsi profesorji geografije, sošolci, s katerimi smo se zelo dobro razumeli in smo bili zelo povezani. Veliko so k temu prispevale tudi vsakoletno terenske vaje. Skupaj s profesorji geografije in nekaterimi sošolci smo se lotevali tudi nekaterih raziskav, ki niso bile obvezni del študija.« (Nina)

»Po končani gimnaziji sem se vpisala na takratno Pedagoško akademijo. Še pred koncem študija mi je oče, ki je bil profesor na srednji šoli, omogočil, da sem eno leto učila oddelek prvega letnika z namenom, da se preizkusim, ali je ta poklic zame. Na koncu šolskega leta sem vedela, da je moja odločitev pravilna.« (Tadeja)

»Vpisal sem se na Pedagoško fakulteto, kjer sem začel študirati po odsluženem vojaškem roku. Pred začetkom študija so me prevevali različni občutki. Ali bom zmoget študij? Kako sem bom vklopil v študijski proces po enoletni odsotnosti zaradi vojaščine? Na eni strani negotovost, na drugi strani veliko pričakovanj in želja po novem znanju. Moje študijske izkušnje so zelo dobre. Bilo je nekaj težav v 1. letniku. Na študijska leta imam dobre in lepe spomine. Prijetni sošolci, zelo dobre ocene, večinoma zelo kvalitetni profesorji, redno opravljanje izpitov, prve izkušnje z delom v razredu na pedagoški praksi.« (Jože)

Kljub temu nekateri izpostavljajo osebno občutenje zahtevnosti študija in dileme, ali bodo zares opravljali učiteljski poklic. Dve učiteljici navajata:

»Sam študij geografije se mi je zdel zelo težek. Še posebej prvi letnik, ko smo imeli veliko predmetov in vaj, pri vsakih vajah pa ogromno seminarskih nalog. Prvega letnika se tako spomnim predvsem po študiju in pisanju poročil. Ker

sem imela že od prej dobre učne navade, sem bila pri izpitih uspešna in tako z veseljem redno nadaljevala študij. Prvi letnik je bil zame velika prelomnica, saj smo le redki redno napredovali v drugi letnik in tako se je med nami počasi začela izgubljati povezanost. Pri študiju večjih težav nisem imela. Nikoli pa se nisem omejevala z možnostjo zaposlitve in za razliko od nekaterih tudi nisem bila prepričana, da bom ostala v pedagoških vodah.» (Patricija)

»Na fakulteti so bili predvsem težki začetki, saj so bili izpiti po zaključku prvega semestra selektivni in so pomenili vstopnico za terenske vaje. Prvi letnik sem opravila uspešno, v višjih letnikih so bile tudi ocene dobre. Meni osebnostno je zelo ustrezal ustni način opravljanja izpitov. S sošolci smo si zelo pomagali, tako pri zapiskih kot tudi pri učenju. Profesorji na fakulteti so bili precej zahtevni.» (Simona)

Obdobje pripravnštva in prva leta svojega službovanja – spoznavajo, da so od začetka njihove poklicne poti prisotne spremembe. Nina navaja:

»Sama sem se v prvih letih svoje učiteljske prakse ukvarjala predvsem s tem, da dijakom predstavim vse vsebine, ki so potrebne. Danes pa se ukvarjam predvsem s tem, kako to narediti, da bo čim bolj učinkovito, časovno ekonomično in zanimivo. Poskušam se veliko pogovarjati z dijaki in jim svetovati, kako naj se učijo, da bo učenje čim bolj učinkovito in časovno krajše.« (Nina)

Tudi Patricija izpostavlja prvo obdobje kot čas, ko se je osredotočala predvsem na učno vsebino in ne toliko na učence.

»Doma sem se po vzoru priprav s fakultete pripravljala na ure. To mi je vzelo kar precej časa. Priznam, da sem prve ure v razredu bolj kot na učence bila osredotočena na učno snov.» (Patricija)

»Vstop v službo je zame pomenil velik preobrat. Spoznala sem namreč, da ni vse tako, kot sem si predstavljala. Pri poučevanju sem se srečevala z mnogimi stvarmi, ki jih nisem poznala in s katerimi se prej nisem srečala (vzgojna problematika, težavni učenci, poučevanje tako različno sposobnih otrok, učenci s posebnimi potrebami v razredu, dokumentacija, priprava kriterijev za ocenjevanje, zakonska določila ipd.)» (Patricija)

Pretežno pa imajo tudi na to obdobje lepe spomine. Tadeja piše:

»Jeseni 1980 sem se zaposlila, kjer sem uživala v poučevanju in raziskovanju. Veliko pouka sem izvajala v naravi, dijake sem spodbujala k raziskovalnemu

delu, iskanju virov, jih navajala na samostojno delo in jim ponujala širše medpredmetno znanje. Ure sem skušala narediti čim bolj pestre. Takrat sem bila zelo mlada (ko sem začela poučevati, sem imela 23 let), vendar težav z disciplino in avtoriteto nisem imela.» (Tadeja)

V svojih biografijah učitelji **izpostavljajo pomen delovnega vzdušja** in podpore kolegov, o čemer piše Simona:

»Po opravljeni diplomi sem imela srečo, da sem prišla v zelo dober kolektiv, kjer so mi bili vsi pripravljeni priskočiti na pomoč z nasveti. Po strokovni plati mi sicer niso mogli pomagati, saj se je moja predhodnica upokojila. Na srečo se je istočasno z mano zaposlila tudi kolegica, ki je poučevala geografijo in zgodovino. S skupnimi močmi sva sestavljali kontrolne naloge, pripravljali učno gradivo, sodelovali pri različnih nalogah. Prav tako mi je v začetni fazi zelo pomagal ravnatelj, saj je dovolil nabavo vse nove dosegljive strokovne literature in učil, spodbujal je tudi strokovno izobraževanje. Geografi smo imeli srečo, da so bili na Zavodu zaposleni zelo sposobni svetovalci, ki so v pouk uvažali mnoge novosti (pri nas je bila svetovalka mag. Malajner), prav tako so veliko naredili za geografijo profesorji didaktike na fakultetah v Ljubljani in Mariboru. Začela sem sodelovati na geografskih tekmovanjih in se učiti veščin terenskega dela.« (Simona)

Tudi **podpora vodstva šole** je bila pomembna. Nina navaja:

»Zadnja leta imam pogosto nove ustvarjalne ideje na svojem ožjem delovnem področju in na ravni celotne šole. Hvala bogu naša ravnateljica takšne ideje ceni in nam pusti veliko "ustvarjalne svobode".« (Nina)

»Ko pogledam nekaj let nazaj, lahko z gotovostjo trdim, da sem poklicno rasla, se razvijala in prilagajala potrebam otrok ter lastnemu interesu. Vseskozi pa sem imela tudi podporo vodstva šole, ki mi je zaupalo, me spodbujalo in tako podpiralo moje ideje, predloge tudi z omogočeno vključitvijo v razne projekte.« (Patricija)

Izpostavljajo pa **tudi vpliv drugih dejavnikov**.

»Pozitivno je na moje delo vplivala tudi moja nova vloga v privatnem življenju: vloga mame. Ta mi je dala večji občutek do otrok in možnost, da se lažje vživim v njihovo vlogo in jih bolje razumem.« (Nina)

»Poleg notranjih dejavnikov (odnosi z vodstvom šole, odnosi s sodelavci, šolska klima, odnosi z dijaki, odnosi s starši), imajo zelo pomembno vlogo

tudi zunanji dejavniki. Med zelo pomembne zunanje dejavnike štejem tudi odnos širše javnosti in družbe do našega poklica. Ko slišim, kaj bi pa učitelji radi, saj imajo tri mesece počitnic, imajo velike plače, delajo pa itak samo štiri ali pet ur na dan, postanem nejevoljen in žalosten. Seveda z vsemi argumenti zavrnem te neutemeljne očitke, a nelagodje ostaja.« (Jože)

Mira priznava, da je trenutno zaradi številnih zunanjih dejavnikov, ki vplivajo nanjo in na njeno delo, precej izgorela. V svoji biografiji zapiše:

»Trenutno, po dobrih 20 letih dela v VIZ, sem utrujena, naveličana, izpraznjena, prenasličena. To zagotovo niso lastnosti dobrega učitelja. Sem v fazi "cinizma", "skepse" glede poklica učitelja in izobraževanja nasploh, zlasti poklicnega in tehniško-strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Voljo mi jemljejo nove in nove naloge, ki jih moram prevzeti, tudi novi predmeti, ki jih bom morala poučevati in ki se jim ne bom mogla dovolj posvetiti. Velika količina nepomembnih, zlasti birokratskih ovir, nespodbudno okolje/vzdušje, na mikro in makro nivoju.« (Mira)

Zaključek

V prispevku smo se osredotočili na poglobljen prikaz učiteljeve poklicne poti – iz perspektive učitelja samega. V prvem delu smo prikazali, kateri dejavniki vplivajo na razvoj učitelja, v drugem pa na osnovi kvalitativne empirične raziskave predstavili razlago in občutke učiteljev samih. Iz učiteljevih poklicnih biografij smo lahko prepoznali nekatere faze razvoja – vidna je na primer faza vstopa v poklic, tudi faza stabilizacije, ko postane poučevanje manj težavno in so premagane največje komunikacijske težave, ena od učiteljic v nekem smislu s svojo izgorelostjo opisuje tudi »vmesno« profesionalno krizo ali celo bližajoče se poklicno slovo. Ob tem moramo opozoriti, da učiteljev profesionalni razvoj seveda ne poteka linearno, ampak kot sekvence, ki nimajo natančno določenega vrstnega reda in na katere vplivajo tudi številni dejavniki, ki smo jih opisali v prvem delu prispevka.

Na mnoge dejavnike poklicnega razvoja je nemogoče vplivati »od zunaj«, vendar vidimo v poglobljenih avtobiografijah potenciale, ki bi lahko predstavljali vzvode kakovostnejšega spremljanja učiteljeve poklicne poti – od dodiplomskega izobraževanja (katerim področjem posvetiti več pozornosti, katere količine zmanjšati, čemu dati drugačne poudarke), preko *kakovostne* mentorske podpore v prvih letih službovanja. Gre namreč za leta, ko se ustvarjajo pomembni in težko nadomestljivi profesionalni temelji. Pri stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev je potrebno posvečati pozornost vsem, v uvodu naštetim izhodiščem učiteljevega profesionalnega razvoja – od razvijanja znanj in spretnosti, do humanističnega

in kritično kontekstualnega pogleda. Ker se v času učiteljevega razvoja pojavijo različne razvojne sekvence, bi bilo modro okrepiti neodvisne individualne spremembe oz. svetovalne kapacitete, ki bi lahko bile posameznim učiteljem opora, podkrepitev, povratna informacija, razvojni potencial in (ponovni) motivacijski vzgib, ki bi močno podpiral osebnostne (humanistične) vidike profesionalnega razvoja, ki so pogosto izjemnega pomena, a nerazčiščeni ali/oz. neizkoriščeni. S takšno pomočjo bi učitelji ne samo lažje delali in kakovostneje profesionalno napredovali, ampak tudi (p)ostali spoštovani in cenjeni v širšem družbenem okolju, ob čemer pa je verjetno primeren tudi razmislek, ki veje iz Nininega zapisa in s katerim zaključujemo našo razpravo: »Če se še tako trudim, se ne morem spomniti kakšne resnejše krize, padca ali zastoja na svoji poklicni poti. To pa ne pomeni, da jih sploh ni bilo, vendar niso bili tako očitni ali pa sem jih, da bi lažje nadaljevala pot, morda odmisllila. Še najbolj me spravlja v stisko, ko vidim, da nekateri učitelji niso s srcem pri svojem poklicu in jim ni preveč mar za dobro dijakov in tako mečejo slabo luč na vse učitelje.« (Nina)

LITERATURA

- Beverley, J. (2000). Testimonio, Subalternity and Narrative Authority. V N. K. Denzin in Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (str. 555–565). Thousand Oaks. London, New Delhi: Sage Publications.
- Clandinin, D. J. in Connelly, F. M. (1995). *Teachers Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Elliott, J. (1991). *Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education*. UCET Annual Conference.
- Eraut, M. (1997). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Erben, M. (1998). Biography and Research Method. V M. Erben. *Biography and Education*. London, Bristol: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65.
- Furlong, J. in Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Golombek, P. R. in Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (3), 307–327.
- Gow, L. in Kember, D. (1993). Conception of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20–33.
- Hargreaves, D. H. in Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, Teacher College Press.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teacher*. Columbia, New York: College Press.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. V T. R. Guskey

in M. Huberman (ur.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (str. 193–224). New York: Teachers College Press.

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

Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, 2, 129–169.

Knowles, J. G. (2003). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teachers' Biographies. V I. F.

Goodson (ur.). *Studying Teachers' Lives* (str. 99–152). London: Routledge.

Korthagen, F. A. J. in Lagerwerf, B. (1996). Reforming the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: Levels in Learning about Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2 (2), 161–187.

Niemi, H. in Kohonen, V. (1995). *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. University Tampere.

Sheckley, B. G. in Allen, G. J. (1991). Experiential Learning: A Key to Adult Development. V *Roads to the Learning Society*.

Trigwell, K. in Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 275–285.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 2, 143–178.

Zeichner, K. M. (1986). Content and Contexts: neglected elements in studies of student teaching as occasion for learning. *Journal of Education for Teaching*, 12 (1), 5–24.

Zuzovsky, R. (1990). Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training. Prispevek predstavljen na 15. konferenci ATEE, Limerick (Irsko).

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: University Press.