

Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov

Prejeto 20.10.2017 / Sprejeto 15.01.2018

Znanstveni članek

UDK 376-051+615.851

KLJUČNE BESEDE: samopodoba, specialni pedagogi, rehabilitacijski pedagogi, psihosocialni razvoj, kariera, strokovni razvoj, učitelji

POVZETEK – Specialni in rehabilitacijski pedagogi se vsakodnevno srečujejo z intelektualno in čustveno prikrajšanimi otroki, ki pogosto minimalno napredujejo v znanju kljub vloženemu trudu. To lahko na daljši rok krha stabilnost strokovne samopodobe – znanave oz. podobe o sebi kot strokovnjaku v delovni situaciji, kar pa vpliva na zaznavo kompetentnosti za opravljanje dela, predanost delu in na vsakodnevno strokovno oz. pedagoško ravnanje. V ospredju izvedene empirične raziskave je zato strokovna samopodoba, občutek kompetentnosti na posameznih področjih specialnorehabilitacijskega dela in odnos do strokovnega razvoja specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, ki smo jo za namen raziskave preučili z uporabo anketiranja in kombinirane raziskovalne metodologije. Rezultati so pokazali, da med anketiranimi specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi prevladuje pozitivna strokovna samopodoba, da splošen občutek kompetentnosti narašča z leti delovne dobe in da so vsi anketirani specialni in rehabilitacijski pedagogi notranje motivirani za vseživljenjsko učenje, kar je predpogoj za uspešen strokovni razvoj in kakovostno pedagoško delo.

Received 20.10.2017 / Accepted 15.01.2018

Scientific paper

UDC 376-051+615.851

KEYWORDS: professional self-concept, special education teacher, psychosocial development, career development, professional development, teacher

ABSTRACT – Special education teachers teach children with different intellectual, emotional and social needs who, despite differentiated instructions and individualized teaching practices, don't achieve the same level of success as their classmates without special needs. Part of the challenge of being a special education teacher is managing the wide variety of students and their capabilities that comes with a high risk of frustration when a student is not grasping and an elusive self-concept. This and many other stressful situations can lower the professional self-concept of special education teachers – a psychological concept that makes teachers understand their worthiness, evaluate their expertise and adjust themselves accordingly with their ambiance. The focus of this empirical study is on the professional self-concept of special education teachers, their opinion on professional development and their feeling of competency in each area of special education. Survey and combined research methodology was used to collect and analyse data. The results show that every single participant in the study has a positive professional self-concept, that every year the perception of the competence level of special education teachers is higher than in their previous years of service and that the factor that encourages their professional self-concept the most is the need for lifelong learning, which is a prerequisite for an effective professional development and quality pedagogy.

1 Uvod

Samopodoba kot celota potez, stališč, sposobnosti in drugih vsebin usmerja naše vedenje, zato ima ključni pomen za človekov psihosocialni razvoj, katerega del, pri pedagogu, sta tudi njegova vpetost v šolski prostor in karierni razvoj (Kobal Grum, 2003, 2017). Samopodoba usmerja naše razmišljanje o sebi in svetu, naše čustvovanje ter vpliva na odnose z drugimi, zato ima ključni pomen pri spoprijemanju s problemi

in izzivi v življenju. Odraža se v vedenju, kar pomeni, da si posameznik s pozitivno samopodobo postavlja višje cilje, je bolj avtonomen v svojih dejanjih, se bolj konstruktivno spoprijema s težavami in lažje vzpostavlja ter ohranja medosebne odnose, saj je pogumnejši in bolj motiviran za usvajanje novih izkušenj.

Procesi znotraj samopodobe so zapleteni, kar nakazujejo različni teoretski modeli, med njimi tudi hierarhični in večdimenzionalni model samopodobe, ki ga je leta 1976 postavil Shavelson s sodelavcema Hubnerjevo in Stantonom; večdimenzionalnost pomeni, da gre pri vsakem posamezniku za več različnih konstruktov samopodobe, hierarhičnost pa, da je model zgrajen od bolj abstraktnih faktorjev na vrhu proti specifičnim na dnu hierarhije (Shavelson, Hubner in Stanton, 1976). Model se nanaša predvsem na samopodobo mladostnikov, saj se ta najbolj bistveno razvija od 15. meseca otrokovega življenja do poznega mladostništva, ko se stabilizira in jasno strukturira (Kobal Grum, 2017). Treba pa se je zavedati, da sta oblikovanje in razvijanje samopodobe navzoči v vseh razvojnih obdobjih, saj se posameznik srečuje z različnimi življenjskimi nalogami, uspešnost teh nalog pa pogojuje njegovo samopodobo in s tem kakovost njegovega življenja. O tem pričajo razvojni diskurzi samopodobe, ki pravijo, da samopodoba sestoji iz neprestane adaptacije na čas – od kvalitativnih sprememb skozi razvojne stopnje do medgeneracijskih in zgodovinskih obdobj, ki zajemajo desetletja in stoletja (Ule, 2000). Tom in Watkins (1995, v Kobal, 2000) sta denimo empirično potrdila, da je samopodoba odraslih oseb bolj izdelana, strukturirana in bolj hierarhično urejena kot samopodoba mladostnika.

V prid predpostavki, da se samopodoba razvija tudi po obdobju mladostništva, govori Eriksonova teorija psihosocialnega razvoja; ta prikazuje razvoj samopodobe v okviru razvoja osebnosti od rojstva do smrti (Musek in Pečjak, 2001). Erikson meni, da je samopodoba, ki jo sam poimenuje identiteta, izrazit socialni proces, v katerem se posameznik opazuje, vzpostavlja določene samopredstave in se na podlagi teh tudi presoja, vse to pa poteka le v nenehnem odnosu z drugimi (Erikson, 2014). Teorija obsega osem razvojnih obdobj, bistveni del teorije pa predstavljajo identitetne krize v vsakem obdobju, ki lahko ob uspešni razrešitvi privedejo do večje stopnje osebne integriranosti ali pa se prenašajo v naslednje faze in otežujejo posameznikov razvoj (Poljšak Škraban, 2004). V odraslo obdobje, torej obdobje zaposlitve, sodijo zadnje tri faze razvojne teorije. Te so:

- *intimnost proti osamljenosti (zgodnja leta)*, ki se veže na strahove in negotovost pri prevzemanju novih odgovornosti v odrasli dobi,
- *generativnost proti stagnaciji (srednja leta)*, v kateri lahko pride do napredovanja v življenju, ko se razvije generativnost oziroma občutek koristnosti sebi in širšemu socialnemu okolju ali občutek, da ne napreduješ, temveč stagniraš ob posameznih neuspehih in ovirah in
- *integriteta proti razočaranju (starost)*, v kateri posameznik opravlja analizo svojega življenja in se sprašuje o smiselnosti le-tega (Erikson, 2014; Musek in Pečjak, 2001).

Nova spoznanja na področju stroke in spremembe programov vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami zahtevajo spremembo vloge specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, saj ta postaja vse kompleksnejša (Kolenc, 2005). To vpliva na stabilnost strokovne samopodobe, saj se ta nanaša na

vrednost, ki jo posameznik pripisuje svoji izbrani karieri, in na dojemanje sebe kot strokovnjaka v delovni situaciji. Povedano drugače: je način, na katerega učitelji zaznavajo lastni uspeh, svoj odnos z učenci in predanost učenju (Young, 1997, v Iqbal, Bibi in Gul, 2016). Strokovna samopodoba je povezana z občutkom uspešnosti v svojem poklicu in z zadovoljstvom v medosebnih odnosih na delovnem mestu (Alvarez Perez in Lopez Aguilar, 2014). Intenzivno se začne oblikovati že v času študija, nato pa se njen razvoj nadaljuje vso delovno dobo do upokojitve, in sicer s pomočjo usvajanja in poglobljanja kompetenc oz. z neprestanim strokovnim razvojem (Skarlovnik Casar, 2016).

Mnogi otroci nimajo urejenih življenjskih okoliščin, zato sta šola in učitelj edina spodbuda, tolažba in edini kraj, kjer lahko ti otroci pridobijo občutek vrednosti. Učitelj ima pomembno vlogo pri razvijanju kognitivnih zmožnosti svojih učencev, razumevanju njihovih učnih potreb in izvajanju vseh možnih prilagoditev in ukrepov, da bi le-ti razvili svoje optimalne učne potenciale, kar lahko doseže le z zaupanjem v svoje sposobnosti. Vrednote učitelja se namreč prenašajo na učence, s tem pa tudi občutek samozaupanja in pozitivne samopodobe (Iqbal, Bibi in Gul, 2016). Vsaka resnejša motnja v odnosu učitelj – učenec ima lahko posledice za oba, saj je spreminjanje samopodobe prvega pogojeno s spreminjanjem samopodobe drugega (Janhar Černivec, 1998). Učitelj z nizko samopodobo lahko vpliva na to, da tudi učenci razvijejo nizko samopodobo, ti pa se odzivajo z več neustreznega vedenja in imajo nižje učne dosežke. Na dolgi rok lahko to učitelju povzroča še dodatno količino stresa ter dvom v lastne sposobnosti, posledično pa se mu samopodoba še zniža. Če učiteljem pomagamo, da okrepijo svojo samopodobo, bodo lažje skrbeli tako za svoje potrebe kot tudi za dobrobit učencev (Javrh, 2011a).

Učitelj z dobro strokovno samopodobo ima pozitiven odnos do življenja, to pa mu omogoča večjo priljubljenost, napredovanje, boljšo sposobnost za delo in lažje spoprijemanje z negativnimi izkušnjami. Je fleksibilen, čustveno prilagojen in empatičen, zato zmora motivirati učence za delo in narediti poučevanje bolj osebno. Pripravljen je na izzive, ima željo po raziskovanju in sodelovanju z ostalimi sodelavci, ob tem pa vsako opazko lastnega dela sprejme kot konstruktivno kritiko in ne kot kritiko svojega dela. V poučevanje vnaša nove metode in oblike dela ter pri učencih najbolj ceni divergentno razmišljanje, ki ga s svojimi načini dela tudi razvija (Mcgrath in Francey, 1996; Youngs, 2000). Po drugi strani pa je učitelj s šibko strokovno samopodobo usmerjen k neosebnemu odnosu do učencev in od njih pričakuje zgolj priklic dejstev (Burns, 1979, v Adlešič, 2000). Pred razredom je nervozen, ima težave s komunikacijo, kar se v razredu odraža kot neskladje med verbalno in neverbalno komunikacijo, saj ne zaupa v svoje sposobnosti. Konstruktivno kritiko zazna kot obliko zavračanja in se pretirano obremenjuje z mnenji drugih. Svojih metod poučevanja ne deli z drugimi, prav tako pa se upira izzivom, saj meni, da nikoli ne bo tako dober kot njegovi sodelavci in si ne upa tvegati. Ne zaupa svoji presoji, zato tudi ne zagovarja svojih stališč, ko naleti na nasprotovanje (Youngs, 2000).

Poklic specialnega in rehabilitacijskega pedagoga ne zahteva zgolj poučevanja učnih vsebin in spodbud za usvajanje znanja, saj delo z učenci s posebnimi potrebami zahteva strpnost, potrpežljiv odnos, učenje socialnih veščin in zavestno zmanjševanje stisk ter frustracij ob hkratni individualizaciji in diferenciaciji učnih vsebin za vsakega učenca posebej (Magajna, 2008, v Košir idr., 2014). Da je lahko pri svojem delu uspešen, mora razviti odpornost, torej možnost odpora proti nastalemu problemu in stresu,

ter prožnost, da najde mehanizme za reševanje situacije (Kampuš, 2016). Pomembno je, da nenehno sledi novih dosežkom ved in upošteva novosti v vzgoji in izobraževanju, ki se nanašajo na njegovo delovanje, nova spoznanja kritično vrednoti in jih premišljeno vključuje v svoje pedagoško delo. K strokovnemu razvoju pripomorejo obiski seminarjev, delavnic in izobraževanj, povezani s poučevanjem, branje znanstvenih besedil, raziskovanje tem in objavljane člankov s pedagoškega področja, supervizija, sodelovanje s strokovnjaki istih strok in drugimi v kontekstu šole kot učeče se organizacije ter sprotna analiza opravljenega pedagoškega dela. Z vsakodnevnim napredkom na področju poučevanja, pridobljeno znanje hitro zastara, rezultati dela se zato slabšajo, ponavljajoči neuspehi pa krhajo strokovno samopodobo, ki je ključna za kakovostno opravljanje pedagoškega dela ter za lastni občutek zadovoljstva in smiselnosti življenja, še posebej ob upokojitvi.

2 Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je ugotoviti stopnjo strokovne samopodobe zaposlenih specialnih in rehabilitacijskih pedagogov ter študentov specialne in rehabilitacijske pedagogike glede na posamezne faze učiteljeve kariere po slovenskem faznem S-modelu razvoja kariere. Cilj je tudi ugotoviti

- kompetentnost na posameznih področjih dela specialnega in rehabilitacijskega pedagoga,
- načine, na katere specialni in rehabilitacijski pedagogi skrbijo za svoj strokovni razvoj,
- pogostost uporabe posameznih načinov za spodbujanje strokovnega razvoja,
- dejavnike, ki jih pri tem spodbujajo ali ovirajo ter
- njihove predloge za spodbujanje izboljšave strokovne samopodobe učiteljev v okviru njihove zaposlitve.

3 Metodologija

Empirična raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi. Pristop raziskovanja je kombiniran.

3.1 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 40 specialnih in rehabilitacijskih pedagoginj (SRP) (40 žensk) iz vse Slovenije, ki delajo v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah in 20 študentk (20 žensk) 1. letnika II. stopnje študija specialne in rehabilitacijske pedagogike s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2016/17. Študentke so v raziskavi predstavljale vzorec SRP, ki so brez delovne dobe in brez strokovnega naziva.

Vzorec zaposlenih SRP glede na delovno dobo je predstavljajo 6 SRP z 1–3 let delovne dobe, 9 SRP s 4–6 let delovne dobe, 7 SRP s 7–8 let delovne dobe, 10 SRP z 19–30 let delovne dobe in 8 SRP z nad 31 let delovne dobe. Glede na strokovni naziv je vzorec predstavljalo 15 SRP brez strokovnega naziva, 21 SRP z nazivom mentorja in 4 SRP z nazivom svetovalca. V raziskavi ni bilo sodelujočih SRP z nazivom svetnika.

3.2 Inštrumenti

Anketni vprašalnik s petimi sklopi vprašanj je bil sestavljen za namen te raziskave, in sicer posebej za študentke in za zaposlene SRP. Vseboval je trditve za preverjanje strokovne samopodobe iz Lestvice za strokovno samovrednotenje (angl. Professional Self-Esteem Scale; Aricak, 1999, v Iqbal, Bibi in Gu, 2016) in trditve, pridobljene iz literature, ki se nanašajo na strokovni razvoj posameznika ter skrb zanj. Anketiranke so na trditve odgovarjale na 5-stopenjski Likertovi lestvici, ki je nudila odgovore od 1 – Sploh ne drži do 5 – Popolnoma drži, zadnje vprašanje pa je bilo odprtega tipa, kjer so anketiranke navajale svoje predloge za izboljšanje pogojev v okviru izobraževanja ali zaposlitve. Vrednost koeficienta *Cronbach alfa* je za celoten vprašalnik znašala 0,80, kar predstavlja sprejemljivo oz. dobro stopnjo zanesljivosti uporabljenega inštrumenta.

Intervju: Z eno študentko in po eno zaposleno SRP iz vsakega obdobja razvoja kariere je bil izveden krajši polstrukturiran intervju, sestavljen za namen te raziskave s pomočjo opisov posameznih kariernih obdobj in njihovih značilnosti. Intervju je vseboval osem vprašanj za študentke in šest vprašanj za zaposlene SRP. Namen intervjuja je bil pridobiti poglobljen vpogled v obravnavano problematiko strokovne samopodobe.

3.3 Zbiranje in obdelava podatkov

Podatki te raziskave so bili zbrani v študijskem letu 2016/17; vprašalniki so bili posredovani po elektronski poti, intervjuji pa so bili izvedeni na srečanjih ene od raziskovalk s sodelujočimi SRP. Statistična obdelava je izvedena s programom SPSS.

Izračunane so bile naslednje statistike: frekvence (f), relativne frekvence ($f\%$), aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD), *Cronbach alpha koeficient*, enosmerna analiza variance *ANOVA* za merjenje razlik posameznih kategorij anketirancev glede na neodvisne spremenljivke ter *Tukey post hoc test* za parne primerjave med posameznimi kategorijami SRP glede na delovno dobo. Če pogoj o normalnosti distribucije podatkov pri ANOVI ni bil izpolnjen, je bil uporabljen neparametrični preizkus *Kruskal-Wallisova testa* in *Mann-Whitneyev U-test* za parne primerjave. Če ni bil izpolnjen pogoj homogenosti varianc, je bil uporabljen *Welchov test* in *Games-Howell post hoc test*.

Opisni odgovori so bili analizirani kvalitativno; izvedena je vsebinska analiza na podlagi odprtega kodiranja.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Strokovna samopodoba

Skupno število možnih točk na vprašalniku o strokovni samopodobi (90 točk = 100 %) je pokazalo, da imajo tako študentje (81 % možnih točk), kot zaposleni SRP (87 % možnih točk) zelo dobro strokovno samopodobo (tabela 1). To pomeni, da v večini pri njih prevladuje čustvena prilagojenost, pripravljenost sodelovati v različnih dejavnostih in sprejemanje konstruktivne kritike. Takšni učitelji delajo kakovostno, pri svojem delu uživajo, imajo dober stik z učenci in kariero zaključujejo na pozitivni strani S-modela razvoja kariere, kar je najbolj zaželen konec karierne poti (Javrh, 2011b).

Strokovna samopodoba se začne intenzivno oblikovati že v času študija in se nadaljuje vso delovno dobo do upokojitve, učitelj pa v svoji delovni karieri potuje od novinca do strokovnjaka ob tem pa pridobiva izkušnje, ki mu omogočajo napredovanje in razvoj v kritičnega, neodvisnega, odgovornega in, kar je še najbolj pomembno, SRP s pozitivno strokovno samopodobo (Javornik Krečič, 2008). To teoretsko predpostavko potrjujejo tudi rezultati te raziskave (tabela 1), ki kažejo na značilne razlike v višini samopodobe med anketiranimi SRP ($F(5,54) = 3,81$; $p = 0,01$). Natančneje, študentke so dosegle glede na ostale anketiranke najnižje povprečje za strokovno samopodobo, čeprav to še vedno kaže na precej pozitivno samopodobo (81 % možnih točk), z leti delovne dobe pa se to povprečje še viša. Najvišji rezultat za strokovno samopodobo so dosegle SRP z 19–30 let delovne dobe (90,2 % možnih točk), kar pomeni, da še aktivno skrbijo za svoj strokovni razvoj, hkrati pa si puščajo odprte možnosti, da se prilagajajo okoliščinam.

Tabela 1: Strokovna samopodoba anketiranih SRP glede na njihovo delovno dobo

Anketirani SRP	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Najnižja vrednost	Najvišja vrednost
Študenti SRP: brez delovne dobe	20	73,15	5,69	65	88
Zaposleni SRP: 1–3 let delovne dobe	6	75,1	7,19	62	82
Zaposleni SRP: 4–6 let delovne dobe	9	76,6	4,3	71	83
Zaposleni SRP: 7–18 let delovne dobe	7	77,7	3,5	72	83
Zaposleni SRP: 19–30 let delovne dobe	10	81,2	4,1	76	88
Zaposleni SRP: 31 ali več let delovne dobe	8	78,3	4,6	72	84

Buzeti in Stare (2010) menita, da je višina delovnega mesta pozitivno povezana s posameznikovo strokovno samopodobo (Buzeti in Stare, 2010); te predpostavke raziskovalni rezultati niso potrdili, in sicer v smislu višjega strokovnega naziva: med SRP z različnimi nazivi in brez naziva statistična analiza ni pokazala značilnih razlik ($F(2,37) = 0,80$; $p = 0,46$). Izsek je mogoče pojasniti s pomočjo Eriksonove teorije, ki pojasnjuje, da imajo različne razvojne faze lahko različne, pozitivne ali manj pozitivne izhode (Erikson, 2014).

4.2 Ocena usvojenosti kompetenc SRP

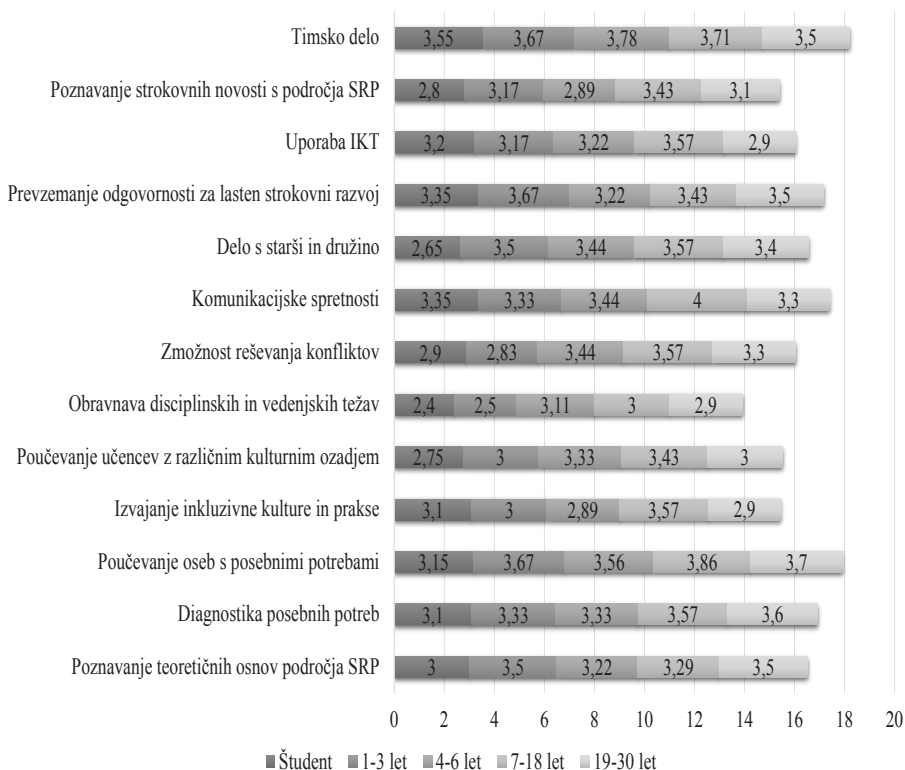
Da se lahko SRP spopada z vsakodnevnimi obremenitvami, mora biti prepričan v svoje znanje, mora zaupati v vrednost svojega dela, se mora biti sposoben učiti iz svojih porazov, predvsem pa mora biti pripravljen na vsakodnevno reflektiranje dela ter sodelovanje z različnimi timi (Javornik Krečič, 2008). V raziskavi smo splošen občutek kompetentnosti in zaznavo kompetentnosti na posameznih področjih ocenjevali na podlagi seštevka točk (52 točk = 100%). Rezultati so pokazali, da se tako študentke SRP (75,6% možnih točk) kot zaposlene SRP (82,8% možnih točk) počutijo na splošno zelo kompetentne za opravljanje svojega poklica. Nižji rezultat študentk je najverjetneje posledica pomanjkanja izkušenj iz prakse, zato so dosegle tudi nižji rezultat na področju splošne kompetentnosti kot zaposlene, ki dinamično napredujejo k čedalje večji usposobljenosti vso svojo kariero in s tem tudi pridobivajo izkušnje ter razvijajo kompetence (Walace, 1991, v Žuran, 2014).

Tabela 2: Ocena kompetentnosti anketiranih SRP na posameznem področju dela SRP (na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici)

Kompetence SRP	Anketirani SRP	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Poznavanje teoretičnih osnov področja SRP	študenti	20	3,00	0,00	-3,91	39	0,001
	zaposleni	40	3,33	0,53			
Diagnostika posebnih potreb	študenti	20	3,10	0,45	-2,55	42	0,15
	zaposleni	40	3,43	0,50			
Poučevanje oseb s posebnimi potrebami	študenti	20	3,15	0,49	-3,54	58	0,01
	zaposleni	40	3,63	0,49			
Izvajanje inkluzivne kulture in prakse	študenti	20	3,10	0,64	0,38	58	0,71
	zaposleni	40	3,03	0,77			
Poučevanje učencev z različnim kulturnim ozadjem	študenti	20	2,75	0,55	-2,44	58	0,02
	zaposleni	40	3,15	0,62			
Obravnava disciplinskih in vedenjskih težav	študenti	20	2,40	0,60	-2,78	58	0,07
	zaposleni	40	2,93	0,73			
Zmožnost reševanja konfliktov	študenti	20	2,90	0,64	-2,36	58	0,22
	zaposleni	40	3,30	0,61			
Komunikacijske spretnosti	študenti	20	3,35	0,59	-1,02	58	0,31
	zaposleni	40	3,50	0,51			
Delo s starši in družino	študenti	20	2,65	0,59	-4,83	58	0,001
	zaposleni	40	3,48	0,64			
Prezemanje odgovornosti za lasten strokovni razvoj	študenti	20	3,35	0,59	-0,62	58	0,54
	zaposleni	40	3,45	0,60			
Uporaba IKT	študenti	20	3,20	0,61	0,41	58	0,68
	zaposleni	40	3,13	0,69			
Poznavanje strokovnih novosti s področja SRP	študenti	20	2,80	0,61	-1,63	58	0,11
	zaposleni	40	3,08	0,62			
Timsko delo	študenti	20	3,55	0,51	-0,74	58	0,46
	zaposleni	40	3,66	0,50			

Občutek lastne kompetentnosti so anketiranke ocenjevale na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici. Tabela 2 pokaže, da se študentke čutijo najbolj kompetentne na področju timskega dela ($M = 3,55$), pri prevzemanju odgovornosti za lastni strokovni razvoj ($M = 3,35$), pri komunikacijskih spretnosti ($M = 3,35$) in uporabi IKT ($M = 3,20$), medtem ko pri zaposlenih SRP izstopata predvsem timsko delo ($M = 3,65$) in poučevanje oseb s posebnimi potrebami ($M = 3,63$).

Slika 1: Ocena kompetentnosti anketiranih SRP na posameznem področju dela SRP glede na delovno dobo



Iz slike 1 je razvidno, da obstajajo razlike v oceni kompetentnosti na posameznem področju dela SRP glede na delovno dobo. Statistično značilne razlike med anketirankami, glede na delovno dobo, se pokažejo na naslednjih področjih: poznavanje teoretičnih osnov področja SRP ($t = -3,91$; $df = 39$; $p = 0,001$), poučevanje oseb s posebnimi potrebami ($t = -3,540$; $df = 58$; $p = 0,01$) in delo s starši in družino ($t = -4,834$; $df = 58$; $p = 0,001$). Mann-Whitneyev test je pokazal, da se zaposlene z 1–3 let delovne dobe čutijo bolj kompetentne na področju poznavanja teoretičnih osnov kot študentke ($U = 30,0$; $z = -3,30$; $p = 0,00$). Domnevamo, da zaposlene ob začetku svoje poklicne poti spoznajo uporabno vrednost naučene teorije, ki so jo usvojile v času študija in zato bolj realno dojemajo svoj obseg pridobljenega teoretičnega znanja kot študentke.

Zaposlene z 19–30 let delovne dobe se na področju poznavanja teoretičnih osnov čutijo bolj kompetentne kot študentke ($U = 50,0$; $z = -3,41$; $p = 0,00$). To potrjuje tezo, da se s strokovnim razvojem in vseživljenjskim učenjem povečuje občutek kompetentnosti, ki je zato pomembno višji kot na začetku karierne poti, ko se zaposleni še sprašujejo o svoji strokovni učinkovitosti.

Zaposlene s 7–18 let delovne dobe se statistično značilno čutijo bolj kompetentne od študentk pri poučevanju oseb s posebnimi potrebami ($U = 23,5$; $z = -2,99$; $p = 0,00$) in pri delu s starši in družino ($U = 21,5$; $z = -2,95$; $p = 0,00$). Po mnenju intervjuvanke na to vplivajo izkušnje, ki jih z leti pridobiš z opravljanjem poklica SRP, kot tudi zavedanje, da je stalno učenje in izpopolnjevanje pomembno.

4.3 Načini spodbujanja strokovnega razvoja

Vse intervjuvanke so kot pomemben element spodbujanja strokovnega razvoja izpostavile uresničevanje vseživljenjskega učenja v praksi, kot denimo s kolegialnimi hospitacijami na matični šoli, z aktivnim sodelovanjem v kolektivu, individualnim študijem ter strokovnimi diskusijami o izboljševanju lastnega poučevanja in analizo opravljenega pedagoškega dela. Vsi ti načini so cenovno dostopni in se lahko izvajajo na matični šoli, kar je najverjetneje razlog za večjo aktualnost. Anketirane SRP za spodbujanje svojega strokovnega razvoja redkeje uporabljajo publiciranje strokovnih del ter hospitacije na drugih šolah, saj zaradi obveznosti, ki jih zahteva polni delovnik, že tako težko usklajujejo zasebno in poklicno življenje. To potrjuje izjava anketirane SRP s 7–18 let delovne dobe: “*Moram priznati, da sem potrebovala veliko časa in energije, da sem kolikor toliko uskladila poklicno in zasebno življenje, ker mi je primanjkovalo časa doma za opravljanje službenih zadev*”.

4.4 Dejavniki spodbujanja strokovnega razvoja

Najpomembnejši motivator, ki anketirane SRP spodbuja k strokovnemu razvoju, je potreba po vseživljenjskem izobraževanju. Ravno zaradi modernizacije šolstva, ki od učitelja zahteva, da se spremeni ne le kot osebnost, ampak tudi kot strokovnjak, se še toliko bolj izpostavlja pomen vseživljenjskega učenja (Kolenc, 2005). Javornik Krečič (2008) navaja, da je razvoj učitelja kot strokovnjaka odvisen od vodenja šole, šolske kulture in klime. Odprta, pozitivna in podpirajoča šolska klima, kjer so cenjene odprte diskusije in timsko delo, omogoča posameznikov razvoj.

Rezultati te raziskave potrjujejo, da si vsi SRP želijo boljšega sodelovanja s sodelavci, saj je treba v poklicu SRP nenehno timsko sodelovati in skupaj z ostalimi strokovnimi delavci poiskati načine, ki posameznemu učencu čim bolj olajšajo pot do uspeha. Velikokrat se zgodi, da sodelavci niso najbolj sodelovalno naravnani, zato je treba imeti še toliko več spretnosti za pristop do nedostopnih posameznikov in podpora s strani vodstva, k temu pa pripomorejo tudi razni *team building* programi ali intervizije. Najmanj bi jih za spodbujanje strokovnega razvoja motiviral letno pripravljeno program strokovnega izpopolnjevanja s strani ravnatelja, kar potrjuje tezo, da se je pojmovanje učiteljskega poklica spremenilo. Učitelji ne veljajo več za pasivne udeležence vzgojno-

-izobraževalnega procesa, ki jih je bilo za strokovni razvoj treba motivirati od zunaj, sedaj že sami razmišljajo o lastnem ravnanju, motivirajo pa jih predvsem notranji procesi, npr. želja in potreba po vseživljenjskem izobraževanju.

4.5 Dejavniki oviranja strokovnega razvoja

Rezultati kvalitativne analize kažejo, da anketirane SRP menijo, da njihov strokovni razvoj najbolj ovirajo naslednji dejavniki: pomanjkanje časa zaradi obveznosti s poučevanjem in pisanjem priprav, pomanjkanje finančnih sredstev, pomanjkanje ponujenih programov za usposabljanje in premajhna ponudba aktualnih tematik. Izkazalo se je, da študentke pomanjkljiva informiranost o ponujenem dodatnem izobraževanju statistično značilno bolj ovira kot zaposlene z 19-30 let delovne dobe, saj so vse še željne dodatnega znanja, za katerega menijo, da jim bo, ko bodo stopile v prakso, koristilo ($U = 30,5$; $z = -3,20$; $p = 0,00$).

Zaposleni SRP so informirani o dodatnem izobraževanju, vendar so v intervjujih poudarili, da bi bilo treba razširiti ponudbo programov za usposabljanje – več aktualnih tem in primerov iz prakse. Seminarji, ki to ponujajo in s katerimi je mogoče pridobiti tudi točke za napredovanje, običajno trajajo več ur skupaj in so večji finančni zalogaj, kar pa lahko posamezniku oteži udeležbo. To je poudarila tudi intervjuvanka, ki ima več kot 31 let delovne dobe in je kljub temu še vedno motivirana za novo znanje in izzive, vendar je omejena, ker si mora izobraževanje sama plačevati: “... bi si pa želela več financiranja v novo znanje s strani države. Večino dodatnega znanja sem pridobila na podlagi lastnega financiranja v strokovno znanje.”

5 Sklep

Vpogled v strokovno samopodobo anketiranih SRP kaže, da imajo le-ti pozitivno strokovno samopodobo in visok občutek oz. zaznavo kompetentnosti za opravljanje svojega dela. Učiteljevo samozaupanje v lastne kompetence namreč začujejo tudi učenci, pozitiven pristop do dela pa izboljša način poučevanja in s tem tudi kakovost učenja učencev. Izhajajoč iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da učence poučujejo specialne in rehabilitacijske pedagoginje z visoko notranjo motivacijo do poučevanja in učenja, ki so zadovoljne s svojo poklicno potjo.

Doživljanje pozitivne strokovne samopodobe narašča z leti delovne dobe in s strokovnim nazivom, kar pomeni, da več izkušenj z delom v vzgojno-izobraževalni ustanovi pripomore k večjemu občutku samozaupanja v lastne sposobnosti in različne kompetence, kar je spodbuden podatek za študente, ki se pred vstopom v delovno razmerje še sprašujejo o svoji strokovni učinkovitosti in ustreznosti.

Med načini spodbujanja strokovnega razvoja prevladujejo načini, ki so finančno dostopnejši in časovno prilagodljivejši, saj jim ob polnem delovniku in pripravi na pouk primanjkuje časa za udeležbo na dodatnem izobraževanju, ki pa je, po mnenju anketiranih SRP, finančno preobsežno ali pa ne ponuja aktualnih tem z bogato, tako teoretično kot tudi praktično vsebino. Vse anketirane SRP se zavedajo pomembnosti

všeživljenjskega učenja in skrbijo za svoj strokovni razvoj, zato bi bilo smiselno razmisliti o uresničevanju njihovih dodatnih predlogov za izboljšave v okviru zaposlitve. Izpostavili so, da bi se lahko udeležili izobraževanja na matični šoli, imeli določen čas znotraj delovnika za strokovno usposabljanje, finančno podporo s strani države in več organiziranih možnosti za povezovanje strokovnjakov iste stroke med seboj, saj bi to olajšalo možnosti za nadgradnjo njihovega znanja.

Pozitivna informacija za nadaljnji potek specialno pedagoškega dela je ugotovljena notranja motiviranost anketiranih SRP za razvijanje svoje strokovnosti in izboljšanje kvalitete pedagoškega dela (dobra samopodoba, razviti kognitivni in čustveni interesi za SRP), kot tudi prenovljen bolonjski program SRP, ki po mnenju anketiranih študentk prihodnje specialne in rehabilitacijske pedagoge opremi z zadostno mero kompetenc in tako pomaga pri izgradnji pozitivne strokovne samopodobe. Odprtih vprašanj in možnosti za izboljšave ter napredek na področju strokovne samopodobe učiteljev je še veliko, saj ob skrbi za samopodobo učencev prevečkrat pozabimo, da lahko učimo samo tisto, kar smo in v kar verjamemo.

Raziskavo bi bilo v prihodnje smiselno ponoviti in poglobiti na večjem in reprezentativnem vzorcu, saj bi s tem pridobili tudi bolj homogene skupine SRP za medsebojne primerjave. Smiselno bi bilo preveriti samopodobo študentov ob vstopu na fakulteto ter jo med študijem sistematično kultivirati, nato pa spremljati njen nadaljnji razvoj. V fakultetnem okolju, kjer študentje pridobivajo potrebne informacije o svojem prihodnjem strokovnem delu in lastni usposobljenosti je namreč mogoče načrtno razvijati zavedanje, da je skrb za strokovno samopodobo in doživljanje strokovne kompetentnosti eden izmed najpomembnejših dejavnikov za kakovostno pedagoško delo.

Tjaša Strniša, Mojca Jurišević, PhD

Professional self-concept development of special education teachers

Erikson's theory of psychosocial development implies that self-concept is by no means immutable. It peaks in the adolescence, but it still changes over the years because of the knowledge we have gained over a lifetime of experience and defines who we are and how we act towards people in our daily lives. It can be very difficult for a special education teacher to maintain his or her self-concept due to various challenges they face on a daily basis while teaching a population of children that require more attention than students without special needs. A special education teacher must serve as a model for children with special needs and teach them in a manner or language that they can understand with their unique abilities. That is why it is important for a special education teacher to have a positive professional self-concept and believe that he or she is capable of keeping up with the demands of the school system.

Teacher self-concept can be broadly defined as teacher's self-perception of his or her own teaching effectiveness (Young, 1997, in Iqbal, Bibi & Gul, 2016). It is a very important concept, because it makes teachers understand their worthiness, evaluate their expertise and adjust themselves accordingly with their ambiance (Alvarez Perez & Lopez Aguilar, 2014). Teachers' self-concept helps with their success in teaching,

positively enhances students' learning and affects students' self-concept. If a teacher has a positive self-concept, it can help him to become an exceptional teacher who makes school an exciting and interesting place. Teachers with positive self-concept possess a passion for the subject that they teach and genuine care for the students with whom they work. They inspire their students to play with ideas, think deeply about the subject matter and take on more challenging work. They can have an enriching effect on the daily lives of children and their lifelong educational aspirations. They make students feel good about school and learning and increase student achievement. In other words, if a teacher's self-concept is low and if a teacher does not believe in his or her abilities to do his job successfully, then he or she can't expect that their students will reach their educational goals and have a positive and realistic perception of their abilities (Mcgrath & Francey, 1996; Youngs, 2000).

A teacher needs a variety of professional development skills, along with knowledge of their subject matter and experience, in order to be an effective teacher. No matter how good pre-service training for teachers is, it cannot be expected to prepare teachers for all the challenges they will face throughout their careers. Teacher self-concept is developmental in nature and undergoes constant fluctuations. Education systems, therefore, seek to provide teachers with opportunities for in-service professional development in order to maintain a high standard of teaching and to retain a high-quality teacher workforce. Professional development is the only strategy school systems have to strengthen educators' performance levels and indirectly enhance their self-concept. Professional development usually means a formal process, such as a conference, seminar, or workshop, collaborative learning among members of a work team or a course at a college or university. However, professional development can also occur in informal contexts, such as discussions among work colleagues, independent reading, and research, observations of a colleague's work or other learning from a peer (Javornik Krečič, 2008).

Because every child deserves to be taught by highly qualified and motivated teachers, we have conducted a research on professional self-concept development of special education teachers. We have studied the professional self-concept of master's degree students of Special and rehabilitation pedagogy who study at the Faculty of Education at the University of Ljubljana ($n = 20$ women) and the professional self-concept of Slovenian special education teachers ($n = 40$ women) based on their years of service and their professional title. The aim was to find out their professional self-concept, their opinion on professional development and self-perception of their competency in target areas of special education, the ways of encouraging professional self-concept, the obstacles they face during their professional development, and their suggestions for enhancing their professional development opportunities.

The research data was collected with two questionnaires; the first one was used for the employed special education teachers and the second one for master's degree students of Special and rehabilitation pedagogy. SPSS was used for statistical analysis (descriptive analysis, ANOVA test with relevant hoc tests, and tests for non-normal distributions (Kruskal-Wallis's test in Mann-Whitney's U-test). In addition, we have interviewed one person from each professional stage (i.e. years of service defined by Javrh). The interviews have been analysed by the technique of open coding.

The results showed that every single participant in the study, i.e. students (81% total score) as well as employed special education teachers (87% total score), has a positive professional self-concept and that the competence level of special education teachers is rising by each year of their service. The results differed significantly on the self-concept scores for students and employed special education teachers with different years of service. Students achieved the relative lowest self-concept score, while professional self-concept increased with every year of service. Employed special education teachers with 19-30 years of service gained the highest score (90.2% total score).

Participants have answered the questions about their competence level on a 5 Likert type scale. The results showed that special education students feel the most competent for teamwork ($M = 3.55$; $SD = 0.51$), taking responsibility for their own professional development ($M = 3.35$; $SD = 0.59$), communication skills ($M = 3.35$; $SD = 0.59$) and for using ICT ($M = 3.20$; $SD = 0.61$). Employed special education teachers feel the most competent for teamwork ($M = 3.65$; $SD = 0.50$) and teaching children with special needs ($M = 3.63$; $SD = 0.49$).

The results also showed that there are statistically significant differences in their feeling of competence in each area of special education. Statistical significant differences accrued in the following areas: theoretical knowledge about special needs ($t = -3.91$; $df = 39$; $p < .001$), teaching children with special needs ($t = -3.54$; $df = 58$; $p < .01$), and working with parents and families ($t = -4.83$; $df = 58$; $p < .001$). We assume the differences have arisen because employed teachers have more experience in using their theoretical knowledge and they see its real value in teaching children with special education needs. Employed special education teachers with 7-18 years of service feel more competent than students for teaching children with special needs ($U = 23.5$; $z = -2.99$; $p < .001$) and working with parents and families ($U = 21.5$; $z = -2.95$; $p < .001$).

They encourage their self-concept with hospitations in their own school, working together with other teachers and asking them for advice, reading texts about special education and learning through reflection. The factors that encourage their professional self-concept the most are lifelong learning, the desire for teamwork and the desire to learn new techniques to work with special needs children. The main factors that might seem as obstacles to their professional development are lack of time because of too much work-related obligations, lack of finances for professional development opportunities, lack of offered programs for developing skills in special education and lack of programs related to special education.

Special education teachers highlighted the need for the further professional development courses by means of CPD courses in schools where they teach, while they also addressed more time for professional development that should be included in their schedules and financial support for attending relevant CPD courses organised by different professional institutions outside their schools.

The results show that special education students and special education teachers have a positive professional self-concept and that their perception of the special education competence level is rising by each year of their service. Thus, it can be concluded that special needs children are taught by competent teachers who take care of their professional development, so that they can expand their knowledge and skills to implement the best educational practices. As in all professions, it takes years for new teachers to

gain the skills they need to be effective in their roles. Employed special education teachers feel more competent because they have more experiences in working with special needs, which can provide a positive feedback for special teacher students who are pre-occupied with not having enough experience at the beginning of their careers, i.e. not being good enough special educational teachers. A teacher that continually expands his/her knowledge and skills can implement the best educational practices. That is how he/she can help students learn at the highest level and become successful in the framework of their learning needs and potentials.

LITERATURA

1. Adlešič, I. (2000). Pomembnost učiteljeve samopodobe za poučevanje. *Didakta*, 10(54–55), str. 13–16.
2. Alvarez Perez, P.R., Loper Aguilar, D. (2014). Professional self-esteem and professional development of unemployed people. Prispevek predstavljen na ECER 2014: The past, the present and the future of educational research. Pridobljeno dne 20.10.2017 s svetovnega spleta: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32009>.
3. Erikson, E. (2014). Identiteta in življenjski cikel. Ljubljana: UMco.
4. Iqbal, H.M., Bibi, F., Gul, A. (2016). Adaptation and validation of Aricak's professional self-esteem scale for use in the Pakistani context. *The European journal of social and behavioural sciences*, 16(2301–2218), str. 2055–2066. Pridobljeno dne 20.10.2017 s svetovnega spleta: <http://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/185.pdf>.
5. Janhar Černivec, V. (1998). Vzgoja je mit. *Socialna pedagogika*, 2(1), str. 33–44.
6. Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: I2.
7. Javrh, P. (2011a). Razvoj učiteljeve poklicne poti: Poklicanost. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
8. Javrh, P. (2011b). Razvoj učiteljeve poklicne poti: splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
9. Kampuš, N. (2016). Profesionalni razvoj učiteljev specialnih in rehabilitacijskih pedagogov na začetku kariere. (Diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
10. Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
11. Kobal Grum, D. (2003). Bivanja samopodobe. Ljubljana: I2.
12. Kobal Grum, D. (2017). Samopodoba v diferencialni psihologiji. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
13. Kolenec, F.M. (2005). Sistemska in organizacijska zasnova stalnega strokovnega spopolnjevanja defektologov. *Organizacija*, 38(10), str. 624–630. Pridobljeno dne 20.10.2017 s svetovnega spleta: <http://www.dlib.si/stream/urn:nbn:si:doc-ax4wpx0z/a8ffcfd4-678c-4ca5-93f8-024e5b57fdbe/pdf>.
14. Košir, K., Licardo, M., Tement, S., Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, str. 110–124. Pridobljeno dne 20.10.2017 s svetovnega spleta: http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2014/kosir_et_al.pdf.
15. McGrath, H., Francey, S. (1996). Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu. Ljubljana: DZS.
16. Musek, J., Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy.
17. Poljšak Škraban, O. (2004). Obdobje adolescence in razvoj identitete: izbrane teme. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
18. Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, str. 407–441.
19. Skarlovnik Casar, H. (2016). Profesionalna samopodoba šolskega svetovalnega delavca. (Diplomsko delo). Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.

20. Ule, M. (2000). *Sodobne identitete: v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
21. Žuran, V. (2014). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok*. (Magistrska naloga). Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
22. Youngs, B.B. (2000). *Spodbujanje vzgojiteljeve in učiteljeve samopodobe: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Educy.

Tjaša Strniša (1993), magistrica profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike na Osnovni šoli dr. Mihajla Rostoharja v Krškem.

Naslov: Florjanska ulica 49 a, 8290 Sevnica, Slovenija; Telefon: (+386) 040 761 025

E-mail: strnisa.tjasa@gmail.com

Dr. Mojca Jurišević (1968), izredna profesorica za področje pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Jakčeva ulica 27, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 01 589 22 00

E-mail: mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si