

POKLICNI RAZVOJ UČITELJA – PREDPOGOJ ZA KAKOVOSTNO POUČEVANJE IN UPOŠTEVANJE RAZNOLIKOSTI UČENCEV

Različne definicije učiteljevega profesionalnega razvoja in različni modeli skušajo pojasniti, kako ta poteka. Terhart (1997, str. 1) npr. zapiše, da je učiteljev poklicni razvoj proces, v teku katerega učitelj utemelji in vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči. Valenčič Zuljan (2001, str. 131) učiteljev profesionalni razvoj opredeljuje kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem (študenti) učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega določanja in ravnanja«. Niemi in Kohonen (1995) predstavita značilnosti t. i. novega profesionalizma. Učitelja profesionalca po njunem mnenju namreč označujejo: profesionalna zavezanost k rasti in učenju, profesionalna avtonomija, dinamično pojmovanje učenja (ki pomeni, da učitelj spodbuja učenčevo soodgovornost pri učenju in da je tudi učitelj sam refleksiven »učenec«) ter sodelovanje in povezovanje z drugimi. Za doseg te ciljev so potrebni tako notranji kot zunanji pogoji.

Ob razmišljanju o zmožnosti, da učitelj upošteva raznolikost učečih se in se znotraj dinamike dela s skupino v zadostni meri prilagaja tudi posamezniku, bomo v nadaljevanju opozorili na ključno dilemo: kako spodbujati kakovosten poklicni razvoj učitelja.

Tudi učitelji niso homogena skupina, čeprav jih večkrat tako obravnavamo: »Učitelji namreč, ki so v lastni stroki sicer lahko izjemni strokovnjaki, pa niso in ne morejo biti sposobni sami načrtovati in pripravljati didaktično-metodične prilagoditve predmetnih vsebin, če za to niso ustrezno usposobljeni. Še večji problem pa nastopi v situaciji, ko je predmete potrebno tudi vsebinsko koncipirati in jim dati ustrezne pedagoško-didaktične značilnosti. (...) Dejstvo, da predmetni učitelji potrebujejo dvojno kompetenco, pa seveda ne pomeni, da razvijajo tudi dvojno identiteto v smislu: sem fizik, potem pa še učitelj.« (Muršak idr. 2010).

Učitelj v procesu poklicnega razvoja postopno pridobiva in razvija potrebne zmožnosti za poučevanje in druge naloge. Kot so pokazale dosedanje raziskave učiteljevega profesionalnega razvoja pri nas (Javrh 2008), obstaja več faz, skozi katere učitelj postopno bolj ali manj uspešno pridobiva ključne kompetence za svoje delo. Če podrobneje pogledamo že samo prvo, vstopno fazo kariere – »preživetje in odkrivanje« (prva tri leta poučevanja) – se pokaže, da je od učitelja novinca tako rekoč nemogoče zahtevati, da bo upošteval raznolikost učencev in se znotraj dinamike dela s skupino obenem zadosti prilagajal tudi posamezniku. Empirični podatki o učiteljevem doživljanju ob začetku poklicne kariere kažejo naslednje: za slovenskega učitelja novinca vstop v poklic nikakor ni lahek, zato so začetki prej boleči kot navdušujoči. Začetnemu entuziazmu sledi streznjenje in sestop v realnost. Pogosto nastopi kar nekaj težav, preden začetnik najde ravnotežje med obveznostmi v šoli in zahtevami v zasebnem življenju. Nekateri učitelji po lastnih besedah potrebujejo kar nekaj let, da se »stabilizirajo«, pogosto se počutijo, kot da so na preizkušnji. Večkrat imajo težave z vzpostavljanjem discipline v razredu. Imajo skrbi ali strahove glede tega, ali bodo znali obvladati razred, kako jih učenci doživljajo, ko izvajajo pouk. Idealizirana predstava o poučevanju se že ob prvih stikih z učenci razblini. Šele postopno pridobivajo občutek, kaj učenci zmorejo, zato so njihove zahteve sprva pretirane. Učitelja začetnika precej zaposlujejo odnosi s kolegi. Po ocenah učiteljev samih je izredno pomembno dobro uvajanje, ki ga je bil

⁷ dr. Petra Javrh, Andragoški center RS
izr. prof. dr. Jana Kalin, Filozofska fakulteta, UL

novinec v prvem obdobju srečevanja z delom učitelja deležen z mentorjeve strani. Tudi odnosi z drugimi sodelavci, kolegi so zelo v ospredju. Do njih je mladi učitelj previden, celo zadržan. Ima določeno spoštovanje pred bolj izkušenimi kolegi, čeprav si želi čim več neformalnega druženja.

Zelo pomembno je torej, kako in koliko so usposobljeni novinci, ki vstopajo v poklic, koliko vedenja o dejanskih izzivih poklica imajo in kako dobro so razviti temelji za njihovo poklicno identiteto. To so bila vprašanja, ki smo jih med drugim raziskovali tudi v empirični raziskavi.

Empirična raziskava

V nadaljevanju predstavljamo del izsledkov raziskave z naslovom »Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije in medgeneracijskega sodelovanja«, ki smo jo izvajali na Univerzi v Ljubljani na Filozofski fakulteti (2008-2010)⁸. Zanimalo nas je, kakšna je po mnenju študentov kakovost izvajanja pedagoških študijskih programov z vidika razvoja učiteljeve kariere, krepitev poklicne socializacije ter medgeneracijskega sodelovanja oziroma kako usposabljanje za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe vpliva na razvoj kompetenc poučevanja v poklic vstopajočih učiteljev.

Vzorec

Empirične podatke smo pridobili na tri načine (Muršak idr. 2010): z vprašalnikom za študente pedagoških študijskih programov, s komplementarnim vprašalnikom za diplomante nepedagoških programov, ki se vključujejo v programe za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (PAI) in s pomočjo diskusije na temo učiteljevega poklicnega razvoja v fokusni skupini z uveljavljenimi praktiki, načrtovalci politik in raziskovalci na področju vzgoje in izobraževanja (n=18). Anketirali smo vse udeležence programa usposabljanja za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (program PAI), ki se je izvajal na Filozofski fakulteti in Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (2008-2009, N=119). V raziskavo smo zajeli tudi študente pedagoške smeri študija na Filozofski fakulteti in Fakulteti za matematiko in fiziko UL, (2010, N=131).

Katere učiteljeve zmožnosti so najpomembnejše za poučevanje

Bodoče učitelje smo prosili, da so izbirali med zmožnostmi in znanji, ki jih učitelj potrebuje za svoje delo. Razdeljene so bile v štiri sklope: področje vzgojne komunikacije in odnosov; področje profesionalnega razvoja; področje učinkovitega poučevanja; področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem. Za vsak sklop so lahko izbrali tri izmed petih ali šestih navedenih zmožnosti in jih ocenili po pomembnosti: najbolj pomembna 4 točke; zelo pomembna 3 točke; pomembna 2 točki; če določena kompetenca ni bila izbrana, smo ji pripisali 1 točko. Izračunali smo povprečno vrednost izbrane zmožnosti in posamezne zmožnosti razvrstili po pogostosti izbire znotraj področij.

⁸ Raziskava je potekala v okviru Ciljno-raziskovalnega projekta Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije in medgeneracijskega sodelovanja, ki ga je financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije (2008-2010).

Poglejmo si natančneje samo, kako so udeleženci PAI in študentje znotraj področij vzgojne komunikacije in odnosov ter področja učinkovitega poučevanja ocenjevali učiteljeve kompetence glede na pomembnost.

Povprečna vrednost udeleženci PAI	Povprečna vrednost študenti	Področje vzgojne komunikacije in odnosov:
2,98	2,76	Oblikuje varno in spodbudno učno okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete.
2,43	2,42	Zmožen je razvijati pozitivno skupinsko ozračje v razredu.
2,26	1,98	Pri učencih je zmožen razvijati socialne veščine ter obvlada osnovne postopke in načela svetovalnega pogovora z učenci.
2,16	2,59	Zmožen je oblikovati jasna pravila za disciplino in vedenje v razredu.
1,91	2,02	Zna uporabljati ustrezne strategije za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti.
1,41	1,58	Pri učencih je zmožen razvijati sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku.

Prikaz 1: Primerjava povprečnih vrednosti ocen za posamezne zmožnosti na področju vzgojne komunikacije in odnosov

Tako za udeležence PAI kot študente je znotraj področja vzgojne komunikacije in odnosov najpomembnejša zmožnost *oblikovanja varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete*, sledi zmožnost *razvijanja pozitivnega skupinskega ozračja v razredu*. Študentje manj izpostavljajo pomembnost *socialnih veščin in svetovalnega pogovora z učenci* kot udeleženci programa PAI, bistveno bolj pa *oblikovanje jasnih pravil v razredu*.

Obe skupini anketirancev poudarjata kontekst in pomembnost socialne klime, šolske kulture in oddelčne klime, torej pomemben predpogoj za vzpostavljanje kakovostnega pouka, tako učenja kot poučevanja. Tudi po raziskavi Pekaj in Puklek Levpušček (2006, str. 42) so študentje pri ocenjevanju pridobljenih in zelenih kompetenc ocenjevali, da so še najmanj pridobili znanja in strategije ravnanja na področju soočanja in ravnanja z neustreznim in agresivnim vedenjem v razredu. Na tem področju se torej kaže, da je za študente ta zmožnost pomembna, hkrati pa doživljajo, da bi morali tovrstnega znanja in veščin že v času dodiplomskega izobraževanja pridobiti več.

Povprečna vrednost udeleženci PAI	Povprečna vrednost študenti	Področje učinkovitega poučevanja:
3,06	3,20	Vzpostavlja dobro učno okolje tako, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev.
2,58	2,40	Pouk je zmožen prilagajati individualnim posebnostim učencev (glede na njihovo predznanje, interese, stile učenja).
1,97	1,92	Prepozna učence s posebnimi potrebami, prilagaja delo njihovim posebnostim in pri tem sodeluje z drugimi učitelji in strokovnjaki.
1,88	1,85	Zmožen je smotrno kombinirati individualni, skupinski in frontalni pouk.
1,66	2,14	Zmožen je dajati konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočati učne rezultate.

1, 66	1, 78	V pouk zna ustrezno vključevati informacijsko komunikacijsko tehnologijo in je zmožen pri učencih razvijati informacijsko pismenost.
-------	-------	--

Prikaz 2: Primerjava povprečnih vrednosti ocen za posamezne zmožnosti na področju učinkovitega poučevanja

Tako za udeležence PAI kot za študente je bila znotraj področja učinkovitega učenja najpomembnejša učiteljeva zmožnost *vzpostavljanje dobrega učnega okolja tako, da uporablja širok repertoar učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev*. Fleksibilnost pri uporabi različnih učnih metod, oblik in didaktičnih pristopov omogoča, da učitelj v večji meri upošteva raznolikost učnih stilov in značilnosti vsakega učenca. Na drugem mestu po pomembnosti pri obeh skupinah anketirancev je zmožnost *pouk prilagajati individualnim posebnostim učencev (glede na njihovo predznanje, interese, stile učenja)*. Upoštevanje predznanja, interesov, zmožnosti učencev je možno na različne načine, predvsem pa s sistematično učno diferenciacijo in individualizacijo, s katero skušamo vsakemu posamezniku omogočiti čim večji uspeh in optimalni razvoj (več o tem glej Strmčnik 2001, Strmčnik 1987). Glede zmožnosti *dajati konstruktivne povratne informacije o dosežkih in primerno sporočiti učne rezultate* je razlika največja: udeleženci PAI jo v primerjavi s študenti po pomembnosti ocenijo bistveno nižje. Sposobnost posredovanja konstruktivne povratne informacije je izredno pomembna in zahtevna strokovna kompetenca učitelja (Peklaj idr. 2009).

Peklaj in Puklek Levpušček (2006) v že omenjeni raziskavi ugotavljata tudi, da tako učitelji kot študentje med najpogostejšimi zmožnostmi potrebujejo več usposobljenosti za prepoznavanje in ravnanje z otroki s posebnimi potrebami. V naši raziskavi je ta zmožnost srednje pomembna po presoji obeh skupin anketirancev. Mnogi od vidikov dela z otroki s posebnimi potrebami se seveda odražajo tudi v okviru drugih zmožnosti v tem sklopu: uporaba različnih učnih metod in oblik, prilagajanje pouka individualnim posebnostim učencev in ustrezno posredovanje povratnih informacij učencem.

Zaključki

Glede na ugotovitve o značilnostih učitelja novinca, ki vstopa na pot poučevanja, bi bilo smiselno zasnovati nove programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Z njimi bi lahko v večji meri podprli razvoj kompetenc, ki se skozi empirične podatke kažejo kot težko dosegljive. Poleg tega pa je med študenti in udeleženci PAI nujno potrebno okrepiti zavedanje o pomembnosti učiteljevih kompetenc za prepoznavanje individualnih značilnosti posameznih učencev in prilagajanje dela glede na njihove posebnosti. Študentje potrebujejo ozaveščanje o uporabi različnih učnih metod in oblik in drugih pristopov ter razvite spretnosti za njihovo konkretno uporabo pri poučevanju. Pomen, ki ga ima izobraževanje in usposabljanje za učiteljev poklicni razvoj, je večji, kot se kaže na prvi pogled. Po naših analizah si upamo trditi, da so možnosti, ki jih ponuja, premalo izrabljene in je kritična refleksija lastne pozicije, ki jo zmora dobro izobražen in usposobljen učitelj, tisti dejavnik, ki lahko bistveno pripomore k še višji kakovosti vzgoje izobraževanja pri nas.

Literatura

- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Muršak, J., Javrh, P. Kalin, J. (2010). *Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije in medgeneracijskega sodelovanja. Zaključno poročilo Ciljnega raziskovalnega projekta 2008-2010*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana: FF, Univerza v Ljubljani, september 2010.

- Niemi, H., Kohonen, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampereen yliopiston, Tampere: University of Tampere.
- Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Donert, K. idr. (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 29-43.
- Pekaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. (Zbirka Razprave FF). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Terhart, E. (1997). *Professional Development of Teachers: The Situation in Germany*. Invited keynote address, Presented at the 8th Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) in Kiel, Germany.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122-141.