

Dejavniki profesionalnega razvoja učiteljev

Danijela Makovec¹

Povzetek

Besedilo obravnava tematiko učiteljevega profesionalnega razvoja. V prvem delu prispevka so na podlagi analize posameznih avtorjev identificirani elementi, ki pomembno vplivajo na učiteljevo pojmovanje lastne vloge ter posledično določajo tudi njegovo profesionalno identiteto, saj na oblikovanje slednje vplivajo dejavniki, kot so okolje ter kulturno in družbeno dogajanje. V drugem delu besedila je na podlagi rezultatov raziskave izpeljana teza, da učiteljeva prepričanja o lastni usposobljenosti pa tudi leta delovne dobe in predmetno področje, na katerem delujejo učitelji, pomembno vplivajo na pojmovanja lastne vloge ter določajo razvoj njegove profesionalne identitete.

Ključne besede: profesionalni razvoj, učitelj, izobraževanje

Factors Affecting the Professional Development of Teachers – Abstract

The article deals with the theme of teachers' professional development. The first part is based on an analysis of factors identified by individual authors as those that significantly affect a teacher's perception of their own role, and consequently also determine their professional identity since factors such as the environment, cultural and social development. The second part of the article presents research results based on the thesis that a teacher's beliefs about their own qualifications as well as years of experience and the field in which they work, have a significant impact on how they perceive this role and also determine the development of their professional identity.

Keywords: professional development, teacher, education

1 Doc. dr. Danijela Makovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Uvod

Učitelj znotraj paradigme učenja in poučevanja vselej igra pomembno vlogo. Poleg dela z učenci ali odraslimi udeleženci je ena njegovih temeljnih nalog tudi skrb za nenehno poglobljanje kakovosti dela; tja lahko v prvi vrsti uvrstimo tudi skrb za kakovost lastnega dela, ki ga učitelj razvija v okviru svoje poklicne socializacije in profesionalnega razvoja. Slednje pa pomeni, da učitelj kot posameznik prevzame odgovornost za svoje učenje in osebni razvoj, s čimer se »skrb za karierni razvoj seli na področje posameznika, ki pri ustvarjanju lastne kariere ne sme biti več odvisen zgolj od nadrejenih in organizacije« (Brečko, 2007, str. 64). In pri omenjeni skrbi za lastno učenje je po mnenju nekaterih avtorjev ključnega pomena prav »učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje svojega lastnega dela kot tudi za načrtovanje in razvoj svoje individualne kariere v kontekstu organizacije ali skupine, v kateri dela. Z drugimi besedami: pomembno je, ne le za učitelja, za družbo nasploh, kako bodo učitelji razvijali ne le svojo poklicno, temveč tudi profesionalno identiteto, skrbeli za svoj karierni razvoj in kakšen pomen temu daje tudi njihovo strokovno okolje« (Javrh, 2010, str. 56). Skrb za lastni profesionalni razvoj pri učitelju je znotraj izobraževanja odraslih pomembna tudi zato, ker so učitelji osebe, ki pri udeležencih izobraževanja pogosto predstavljajo tudi tisto točko, ki udeležencu predstavlja vzor, in kot tak ima lahko celo večji vpliv na odrasle udeležence kot na mlajše učence, saj je odraslim udeležencem izobraževanj »kot njihov vrstnik do določene mere referenčna točka, primer dobre prakse, dokaz, da je kakovosten karierni razvoj mogoč. Ta vpliv učitelj v vlogi izobraževalca odraslih lahko ima le, če prej ustrezno načrtuje, ovrednoti in vodi svojo lastno karierno pot ter svoj poklicni in tudi profesionalni razvoj« (prav tam, str. 59). Profesionalni razvoj oziroma skrb zanj je torej nekaj, kar je za učitelja pomembno tako z vidika skrbi zase (in za svojo poklicno pot) kot tudi z vidika udeležencev, ki jim znanje (in izkušnje) tudi predaja. Pri profesionalnem razvoju oz. poklicni profesionalizaciji pa ne gre za enkratni dogodek, temveč za »vseživljenjski proces, ki se začne s poklicnim usposabljanjem in krožno nadaljuje v Kolbovem krogu izkustvenega učenja. Ta proces ni izoliran, zaznamujejo ga sodelovanje in kooperativno učenje, pomoč sodelavcev, pa tudi spoštovanje lastnega dela in njegova ustreznost predstavitev. Poklicni razvoj je torej celosten proces rasti, ki povezuje osebno, socialno in poklicno raven« (Javrh, 2011, str. 37). Te dejavnike mora učitelj identificirati in znati umestiti v proces lastnega učenja, saj iz njih izhajajo mnoge izmed vlog, ki jih učitelji pri svojem delu tudi opravljajo. Adams zapiše, da se vloga učitelja nanaša na to, kaj posamezniki v resnici počnejo (torej na njihovo obnašanje), obenem pa na določanje vloge lahko vplivajo tudi pričakovana dejanja posameznikov (Adams, 1970, str. 121), pri čemer gre predvsem za posameznikova lastna pričakovanja (torej pričakovanja učitelja samega) ali pričakovanja drugih (učencev, dijakov, staršev, kolegov, vodstva šole, družbe ...).

Vloga učitelja ni nikoli enoznačno opredeljena, na opredelitev vplivajo številni dejavniki. Opredeljuje jo tako kulturno kot družbeno dogajanje ter okolje, in oboje tudi vpliva na razlike, ki se v pojmovanju vlog učitelja pojavljajo znotraj različnih kultur, družb in tudi geografskega okolja. Prav tako ni vloga učitelja nekaj, kar bi učitelj v nespremenjeni obliki posedoval ves čas svoje poklicne poti. Gre namreč za enega temeljnih dejavnikov njegovega profesionalnega razvoja.

Sami smo dejavnike, ki vplivajo na vlogo učitelja, opredelili na t. i. notranje in zunanje. Med notranje dejavnike uvrščamo tiste, ki vplivajo na učiteljevo lastno pojmovanje njegove vloge, med zunanje pa smo uvrstili poglede na vlogo učitelja in pričakovanja, ki nastajajo znotraj drugih interesnih skupin oz. t. i. pomembnih drugih, kamor uvrščamo učence/dijake, starše, kolege, vodstvo šole in širšo javnost. Oboji predstavljajo pomemben del učiteljeve profesionalne identitete. Notranji dejavniki, ki vplivajo na pojmovanje vloge učitelja, nastanejo pri samih učiteljih in jih lahko uvrstimo v dve kategoriji: učiteljeva lastna prepričanja o tem, katera vloga je pomembna, ter učiteljeva pričakovanja o svoji vlogi.

Pri učiteljevih prepričanjih (ang. *beliefs*) gre za prepričanja, ki jih učitelji iz različnih virov razvijejo o svoji vlogi, pogosto so »laična« in niso vezana na strokovna znanja, zanje pa tudi velja, da so trajna in tudi precej odporna na spremembe, kar dokazujejo tudi raziskave (McRobbie in Tobbin, 1995; Tobin in LaMaster, 1995). Lastna prepričanja so pri opredeljevanju vloge učitelja pomembna tudi zato, ker imajo pogosto močnejše čustvene in ocenjevalne komponente kot znanje [učitelja, op. DM] ter običajno delujejo neodvisno od zaznav, povezanih z znanjem (Nespor v Pajares, 1992, str. 309). Predvsem zaradi čustvenega naboja prepričanja pogosto igrajo osrednjo vlogo tudi pri organiziranju znanja in definiranju vloge učitelja (Beijaard in De Vries, 1997, str. 245). Calderhead in Robson (1991) sta ugotovila, da prepričanja, ki določajo interpretacijo posameznih predmetov in konkretnega ravnanja v razredu in so pridobljena v času študija, igrajo pomembno vlogo pri določanju, kako bodo prevedena v znanje, ki ga ima učitelj začetnik. Določajo pa tudi način njegovega delovanja, ki ga učitelj zavzame v razredu. Medtem ko torej znanje posameznika temelji na objektivnih dejstvih, prepričanja temeljijo na vrednotenju in sodbah (Pajares, 1992, str. 313), zaradi večjega čustvenega naboja pa imajo lahko večji vpliv na to, kako učitelji razumejo svojo vlogo, še posebej močno vlogo imajo prepričanja pri učiteljih začetnikih, ki se pogosteje od svojih starejših kolegov znajdejo v situacijah, ki so zanje nove, in načina reagiranja ne morejo črpati iz lastnih izkušenj.

Na drugi strani so, poleg prepričanj, učiteljeva pričakovanja (ang. *expectations*) tista, ki pomembno določajo razumevanje lastne vloge, saj je občutek učinkovitosti pri delu, ki ga učitelji doživljajo, lahko odvisen tudi od tega, kako vidijo sebe kot profesionalce (Ben-Peretz, Mendelson in Kronb, 2003, str. 278). Na učiteljeva pričakovanja zagotovo vplivajo izkušnje in znanje, ki ga pridobijo v času izobraževanja za učiteljski poklic, saj v tem obdobju učitelji začnejo graditi svojo profesionalno predstavo o sebi kot učitelju,

zato mnogi avtorji (mdr. Kagan, 1992; Samuel in Stephens, 2000) poudarjajo pomen kakovostnega študija na oblikovanje pričakovanj in predstav o svoji vlogi. Poleg izkušenj v času študija na pričakovanja učitelja vpliva tudi kontekst poučevanja. Ben-Peretz je skupaj s sodelavci v raziskavi leta 2003 ugotovila, da učitelji, ki poučujejo učence z nižjimi sposobnostmi, svojo vlogo vidijo drugače od učiteljev, ki v večji meri poučujejo učence z višjimi sposobnostmi. Učiteljeva pričakovanja o tem, kakšna je njegova vloga v razredu, pa so neposredno povezana tudi z njegovo profesionalno identiteto. Avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem omenjenega področja, so enotni, da je eden od pomembnih elementov, na katerem učitelj gradi svojo profesionalno identiteto, tudi vloga, ki jo sebi pripisuje on sam ali mu jo pripisuje okolica (Nias, 1989; Goodson in Cole, 1994; Volkman in Anderson, 1998).

Učiteljev profesionalni razvoj

Valenčič Zuljan profesionalni razvoj učitelja opredeli kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan, 2001, str. 131). Znotraj svojega profesionalnega razvoja se učitelj spreminja, izpopolnjuje na strokovnem področju, kot tudi spreminja, izpopolnjuje, dopolnjuje svoje pedagoške kompetence in ravnanja ter se spreminja tudi kot oseba. Kot zapiše Kalin, je učitelj »zavezan kontinuiranemu profesionalnemu razvoju in delu z drugimi (kolegi), se zaveda povezanosti med lastnim razvojem in razvojem učencev ter vidi svojo vlogo tudi zunaj razreda: gradi povezanost z ljudmi v lokalni skupnosti in družbi kot celoti, z vodstvenimi organi in raziskovalci« (Kalin, 2006, str. 174).

Beijaard pravi, da učiteljevo profesionalno identiteto sestavljajo trije dejavniki, in sicer predmet, ki ga poučuje, odnos z učenci ter vloga učitelja oz. predstava o sebi kot učitelju (Beijaard, 1995, str. 282). Slednja pa je zgrajena v povezavi z odnosom do predmeta in odnosom do učencev in je zato ne moremo obravnavati neodvisno od ostalih dveh dejavnikov. Največ interpretacij o tem, katere so vloge učitelja, se po mnenju Biddla (Biddle v Beijaard, 1995) nanaša na naloge učitelja, njegov socialni položaj, status oz. podobo ter pričakovanja drugih ljudi (predvsem učencev/dijakov in staršev) (Biddle v prav tam, str. 283). Podobno ugotavlja tudi Day s sodelavci (Day, Kington, Stobart in Sammons, 2006, str. 610), ko pravi, da je identiteta posameznika nekaj, kar tradicionalno sestavljajo vloge, ki so definirane skozi strukturo posameznika, institucije ter družbe.

Učiteljeva lastna pričakovanja, povezana z njegovo vlogo, se pogosto povezujejo tudi s pričakovanji okolice o tem, kakšna naj bi njegova vloga bila, prepletanja so včasih takšna, da težko najdemo ločnico med tem, kaj je pravzaprav vplivalo na posamezno

vlogo, so bila to pričakovanja učitelja ali pričakovanja okolice (oz. prej omenjenih pomembnih drugih).

Za učiteljeva pričakovanja o lastni vlogi tudi velja, da se ta tekom profesionalne poti lahko spremenijo (Beijaard, 1995, str. 284) (in sicer bistveno lažje kot njegova lastna prepričanja), na kar pomembno vplivajo predvsem izkušnje, ki jih pridobivajo. Po mnenju avtorjev (Beijaard, Meijer in Verloop, 2004) je to povsem normalen proces razvoja učiteljeve profesionalne poti, saj za njegov profesionalni razvoj, katerega pomemben del je tudi vloga učitelja, velja, da se razvija skozi celotno kariero in ni nekaj, »kar bi učitelj v nespremenjeni obliki trajno posedoval« (prav tam, str. 107). Na proces spreminjanja vplivajo številni elementi, dogaja se lahko spontano ali ob različnih spodbudah (tako učiteljevih kot tistih, ki prihajajo iz okolja), pomembno je izpostaviti, da gre za proces, v katerem se spremembe ne zgodijo naenkrat, temveč postopoma. Yung (2001, str. 259) pravi, da se ta sprememba dogaja v treh korakih: 1. zavedanje, 2. primerjava z alternativo (novo vlogo) in 3. identifikacija tistih dejanj, ki so konsistentna z alternativo. Ključno pri celotnem procesu pa je, da se mu učitelji zavežejo, kar pomeni, da si dovolijo spremenjenega pogleda na svojo vlogo, in poleg tega predvsem, da si dovolijo samih sprememb.

V okviru profesionalnega učiteljevega razvoja je Beijaard s sodelavci (2004) opredelil tri vloge učitelja: učitelj kot predmetni strokovnjak, učitelj kot pedagoški strokovnjak in učitelj kot didaktični strokovnjak. Vloge skupaj vplivajo na razvoj učiteljeve vloge in pomembno določajo njegova ravnanja v razredu. Tako učitelja vidi kot dobrega predmetnega strokovnjaka z zelo močno bazo znanja na svojem predmetnem področju (Poom-Valickis, Oder in Lepik, 2012, str. 235), kar pa ne zadošča, saj ob poznavanju stroke potrebuje tudi didaktična znanja, s katerimi spoznanja stroke približa učencem ter obenem ustvarja učno okolje, ki učencu nudi podporo z optimalno uporabo metod poučevanja in učnih strategij (Radovan, 2011). Učitelj je prvenstveno razumljen kot tisti, ki je odgovoren za oblikovanje in vodenje učenčevega procesa učenja (Poom-Valickis idr., 2012, str. 235). A ker »poučevanje ne more biti zreducirano zgolj na tehnične ali instrumentalne ukrepe, ki se kažejo v učnih dosežkih učencev, mora biti didaktični vidik poučevanja nujno povezan s pedagoškim, ki zajema tudi etične in moralne značilnosti« (Beijaard, Verloop in Vermunt, 2000, str. 751) ter učitelja vidi tudi v vlogi pedagoškega strokovnjaka, znotraj katere je poudarek na odnosih, vrednotah, moralnih in čustvenih dejavnikih. Učitelj je v tej vlogi viden kot nekdo, ki podpira učenčev osebni razvoj (razvoj učenca kot človeškega bitja) (Poom-Valickis idr., 2012, str. 235). Pedagoški vidik je prav tako pomemben za učiteljevo osebno kot tudi profesionalno pojmovanje svoje vloge (Beijaard, 1995). »Učitelji se v naši postmoderni družbi srečujejo z mnogimi moralnimi, socialnimi in čustvenimi dilemami, kot so: kako izobraževati učence iz različnih kultur in z različnim socialnim ozadjem, kako postopati z deviantnimi ravnanji učencev [...], poleg teh dilem pa se učitelji morajo zavedati številnih norm in vrednot, ki so vključene v njihovo interakcijo in odnose z učenci« (Beijaard idr., 2000, str. 752).

Povezanost tako strokovnega znanja kot pedagoško psiholoških znanj pri vlogi učitelja pomembno izpostavljata tudi Kalin in Šteh, ki ugotavljata, da (bodoči) učitelj ne »potrebuje le vsebinskega znanja svojega predmeta, ampak ga označuje tudi dobro poznavanje pedagoško psiholoških znanj, usposobljenost za načrtovanje kurikula, poznavanje in obvladovanje didaktičnih postopkov predmetnega področja, poznavanje učencev« (Šteh in Kalin, 2006, str. 80).

Učiteljev profesionalni razvoj se pravzaprav začne z usposabljanjem na fakulteti, ko bodoči učitelj začne graditi svojo poklicno identiteto, kar se dogaja skozi definiranje in prepoznavanje različnih vlog, ki jih bo kot učitelj v razredu zavzemal. Muršak, Javrh in Kalin (2011) ugotavljajo, da »pomemben del poklicne identitete predstavlja podoba idealnega učitelja. Ta ideal je abstrakcija konkretnih oseb in njihovih lastnosti« (Muršak idr., 2011, str. 72). Učitelj začetnik torej svojo podobo začne graditi na podlagi znanja, ki ga pridobiva na fakulteti (tako znanja stroke kot pedagoško-psiholoških znanj), kot tudi na podlagi lastnih izkušenj, ki jih je z različnimi učitelji pridobil skozi svoje šolanje. Opiranje oz. izhajanje iz izkušenj lahko posebej hitro pride do izraza, ko se učitelj znajde v neki zanj novi in neznani situaciji in za reagiranje v tovrstnih situacijah ni pridobil nobenega znanja. Tako avtorji menijo, da mora biti v izobraževanju učiteljev poskrbljeno tako za pridobivanje znanja s področja stroke kot tudi za pridobivanje t. i. »mehkih znanj«, kot lahko poimenujemo pedagoško-psihološko usposobljenost. »Vprašanje učiteljevega izobraževanja in usposabljanja se nanaša predvsem na odnos med strokovno in pedagoško kompetenco. [...] Brisanje meje med obema je lahko nevarno, zlasti če izhajamo iz predpostavke, da je učiteljeva priprava zgolj stvar matične stroke in strokovnega znanja, ne pa tudi ustreznega pedagoškega znanja« (Muršak idr., 2011, str. 27–28). Učitelj je namreč v razredu celotna oseba, tako strokovnjak s področja matične stroke kot tudi strokovnjak na področju pedagoško-psiholoških znanj, in šele takrat, ko upoštevamo oba segmenta, lahko govorimo o učitelju. Da zgolj obvladovanje stroke ni dovolj, menijo tudi avtorji, ko zapišejo, da »učitelji namreč, ki so v svoji stroki sicer lahko izjemni strokovnjaki, pa niso in ne morejo biti sposobni sami načrtovati in pripraviti didaktično-metodične prilagoditve predmetnih vsebin, če niso za to ustrezno usposobljeni« (prav tam, str. 28).

Metodologija

Namen raziskave

Na podlagi teoretičnih izhodišč posameznih avtorjev o dejavnikih, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj, smo v raziskavi želeli preveriti, v kolikšni meri se učitelji na slovenskih gimnazijah čutijo usposobljene za opravljanje posameznih vlog, s katerimi se pri svojem delu srečujejo, ter kako na pojmovanje lastne vloge pri učiteljih

vplivata dejavnika, kot sta leta delovne dobe ter predmetno področje, na katerem učitelji delujejo.

Vzorec in zbiranje podatkov

V raziskavi so sodelovali učitelji iz 16 slovenskih gimnazij. Anketiranje je bilo opravljeno v novembru 2014, vzorec pa predstavlja 345 učiteljic in učiteljev (259, oz. 76,9 % žensk in 78 oz. 23,1 % moških), ki poučujejo 23 različnih predmetov, njihova delovna doba pa se giblje od enega do 36 let (povprečna delovna doba učiteljev v vzorcu je 19 let). Največ učiteljev (277 oz. 81,0 %) ima univerzitetno stopnjo izobrazbe.

Instrumentarij

Za potrebe raziskave smo pripravili anketni vprašalnik, ki je bil sestavljen iz štirih delov. Učitelje smo v 4. delu vprašalnika spraševali po tem, koliko se čutijo usposobljene za opravljanje posameznih vlog, pri čemer smo jim ponudili 6 trditev, ki se nanašajo na različne naloge, ki jih opravljajo v okviru svojega dela, sami pa so na 4-stopenjski lestvici ocenili svojo usposobljenost, pri čemer je 1 pomenilo *premalo sem usposobljen* in 4 *zelo dobro sem usposobljen*. Pri identifikaciji vlog učitelja smo učitelje spraševali o tem, koliko posamezne elemente, vezane na vlogo učitelja, vključujejo v svoje delo. Učiteljem smo ponudili 68 trditev, ki so se nanašale konkretno na njihovo delo, in jih prosili, da na 4-stopenjski lestvici ocenijo, koliko zanje velja vsaka posamezna trditev, pri čemer je 1 pomenilo *sploh ne velja* in 4 *povsem velja*.

Postopki obdelave podatkov

Zbrane podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS 22. V kontekstu analize spremenljivk je bilo ugotovljeno, da porazdelitev vseh spremenljivk statistično pomembno odstopa od normalne, zato smo uporabili neparametrične različice statističnih preizkusov za preverjanje razlik med skupinami, in sicer Mann-Whitneyjev U test ter Kruskal Wallisov test. S konfirmatorno faktorsko analizo po metodi strukturalnega modeliranja enačb smo preverjali osnovno predpostavko o tridimenzionalnosti vloge učitelja, v merskem modelu pa smo identificirali 7 latentnih faktorjev, dimenzij vloge učitelja.

Ti so: Spopolnjevanje v stroki in njeno vključevanje v pouk (STR 1), Pravno-formalni vidik učiteljevega delovanja (STR 2), Natančno načrtovanje pouka (DID 1), Upoštevovanje specifične razreda (DID 2), Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu (PED 1), Osebnostna naravnost učitelja (PED 2), Vrednotna naravnost učitelja (PED 3). Vsi zahtevani indikatorji prileganja (absolutni ($\chi^2/df = 2,030$; RMSEA = 0,055), indikatorji parsimoničnosti modela (PNFI = 0,716) ter inkrementalni indikatorji (NNFI = 0,919, CFI = 0,934)) kažejo na dobro prileganje modela, tudi napovedna zanesljivost in veljavnost modela je ustrezna (Makovec Radovan, 2017).

Rezultati

Tabela 1: Učitelji v vzorcu po Hubermanovem modelu učiteljevega profesionalnega razvoja

Delovna doba	Faza	f	%
1–3 leta	faza preživetja	13	3,8 %
4–6 let	faza izkušenosti in usposobljenosti	22	6,4 %
7–18 let	faza vpliva	133	38,8 %
19–30 let	faza vedrine in distančnih odnosov	128	37,3 %
31–40 let	faza konservatizma	47	13,7 %
SKUPAJ		343	100,0 %

Učitelje smo glede na leta poučevanja razdelili na posamezne faze, in sicer po Hubermanovem modelu učiteljevega profesionalnega razvoja. Največ učiteljev (38,8 %) v naši raziskavi je v t. i. fazi vpliva, znotraj katere učitelji »skušajo dvigniti svoj vpliv, se soočajo z omejitvami sistema ter iščejo nove izzive« (Huberman, 1992, str. 127). Nekoliko manj učiteljev (37,3 %) je v t. i. fazi vedrine in distančnih odnosov, v kateri so učitelji bolj sproščeni in se sprejemajo takšne, kot so (prav tam). Naš vzorec torej v večji meri predstavlja izkušenejši učitelji.

Tabela 2: Učiteljeva prepričanja o lastni usposobljenosti

	Faza preživetja		Faza izkušenosti in usposobljenosti		Faza vpliva		Faza vedrine in distančnih odnosov		Faza konservatizma		Kruskal-Wallis Test		
	1–3 leta (N=13)	4–6 let (N=22)	7–18 let (N=133)	19–30 let (N=124)	31 do 40 let (N=45)								
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	X^2	df	p
1	3,23	0,44	3,32	0,84	3,47	0,62	3,50	0,68	3,64	0,65	8,96	4	0,062
2	3,23	0,44	3,23	0,61	3,28	0,70	3,22	0,75	3,42	0,54	2,61	4	0,624
3	2,46	0,66	2,68	0,89	2,73	0,74	2,88	0,76	2,93	0,81	6,24	4	0,182
4	3,00	0,71	2,86	0,94	2,96	0,72	3,14	0,73	3,27	0,69	9,05	4	0,060
5	3,31	0,63	3,27	0,83	3,39	0,68	3,40	0,63	3,51	0,59	1,90	4	0,754
6	2,62	1,04	2,50	1,06	2,62	0,87	2,50	0,96	2,67	0,91	1,39	4	0,845

Opomba: \bar{x} = aritmetična sredina, SD = standardna deviacija, 1) načrtovanje in izvajanje pouka 2) uporaba različnih metod pri pouku 3) reševanje vzgojno-disciplinske problematike 4) vzgojno delovanje 5) reševanje vprašanj in dilem, ki se dotikajo strokovnega področja, ki ga poučujejo 6) objavljanje strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo.

Do statistično pomembnih razlik med posameznimi skupinami ni prišlo, kar pomeni, da o vplivu let delovne dobe na učiteljeva prepričanja o lastni usposobljenosti ne moremo trditi ničesar. Sicer je pri vseh trditvah zaznati trend, da so učitelji z največ delovne dobe svojo usposobljenost ocenjevali višje od svojih mlajših kolegov. Pri trditvah, da se čutijo najbolj

usposobljene za načrtovanje in izvajanje pouka ter za reševanje vzgojno-disciplinske problematike, zaznamo konstanten trend dviga ocen usposobljenosti z naraščanjem let delovne dobe. Pri ostalih trditvah tako konstantnega trenda ni opaziti. Ne glede na leta delovne dobe pa se učitelji čutijo najbolj usposobljene za opravljanje neposredne poučevalne vloge, saj so učitelji na prva tri mesta postavili trditve, ki se nanašajo na izvajanje pouka, in sicer so najvišje ocenili trditev 'Načrtovanje in izvajanje pouka' ($\bar{x} = 3,49$), sledi trditev 'Reševanje vprašanj in dilem, ki se dotikajo strokovnega področja, ki ga poučujejo' ($\bar{x} = 3,40$) in na tretje mesto so uvrstili trditev 'Uporaba različnih metod pri pouku' ($\bar{x} = 3,27$). Tem trditvam sledita trditvi, ki se dotikata vzgojnega delovanja učitelja, in sicer 'Vzgojno delovanje' ($\bar{x} = 3,06$) in 'Reševanje vzgojno-disciplinske problematike' ($\bar{x} = 2,80$). Najmanj se učitelji čutijo usposobljene za objavljane strokovnih prispevkov na področju, ki ga poučujejo ($\bar{x} = 2,58$). Ko smo učitelje vprašali, za katera področja oz. teme izobraževanj oz. usposabljanj se odločajo, ker menijo, da zanje niso dovolj usposobljeni, so v največji meri (25,7 %) odgovorili, da se odločajo za izobraževanja oz. usposabljanja s področja novosti v svoji matični stroki, sledijo izobraževanja na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije (10,0 %), na tretje mesto so učitelji postavili izobraževanja oz. usposabljanja s področja t. i. specialne pedagogike, delo z dijaki s posebnimi potrebami, delo z nadarjenimi dijaki (6,1 %), temu pa sledita področji 'Delo v razredu, razredništvo, vodenje' ter 'Vzgojno-disciplinska problematika' – za obe se je opredelilo 4,8 % učiteljev. Šlo je za vprašanje odprtega tipa, na katero so učitelji prosto pisali svoje odgovore, saj nismo želeli sugerirati kakršnih koli odgovorov oz. možnosti. Zanimivo je, da se kategorija objavljane strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo – ki so ga pri vprašanju pred tem ocenili kot področje, za katerega se čutijo najmanj usposobljene – ni pojavila med področji in temami izobraževanj ter usposabljanj, za katera se učitelji odločajo.

Tabela 3: Pojmovanja vloge učitelja glede na število let delovne dobe

	1–3 leta		4–6 let		7–18 let		19–30 let		31–40 let		Kruskal-Wallis test		
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	χ^2	df	p
STR1	3,21	0,628	3,49	0,397	3,32	0,511	3,43	0,486	3,51	0,511	8,849	4	0,065
STR2	2,92	0,672	3,27	0,592	3,17	0,629	3,19	0,613	3,10	0,629	2,820	4	0,588
DID1	2,85	0,642	2,74	0,554	2,71	0,617	2,81	0,689	2,90	0,617	4,643	4	0,326
DID2	3,23	0,525	3,36	0,492	3,20	0,581	3,29	0,474	3,22	0,581	1,726	4	0,786
PED1	2,62	0,689	2,85	0,544	2,81	0,588	3,08	0,570	3,10	0,588	19,41	4	0,001
PED2	3,36	0,419	3,58	0,506	3,50	0,530	3,54	0,444	3,52	0,530	2,737	4	0,603
PED3	3,13	0,462	3,11	0,518	3,03	0,650	3,21	0,570	3,36	0,650	9,567	4	0,048

Opomba: STR1= Spopolnjevanje v stroki in njeno vključevanje v pouk, STR2=Pravno-formalni vidik učiteljevega delovanja, DID1=Natančno načrtovanje pouka, DID2= Upoštevanje specifične razreda, PED1=Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu, PED2= Osebnostna naravnost učitelja, PED3=Vrednotna naravnost učitelja.

Hipotezo smo preverjali s Kruskal-Wallis testom. Do statistično pomembnih razlik med posameznimi skupinami prihaja pri dveh dimenzijah, in sicer pri dimenziji ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘ (PED 1), (χ^2 (p = 0,001, df = 4) = 19,410), ki ga učitelji z več delovne dobe v svoje delo bolj vključujejo kot učitelji z manj delovne dobe. Pri oceni, koliko postavke v dimenziji veljajo pri njihovem delu, opazimo trend dviga ocen, kar pomeni, da so postavke v tej dimenziji učitelji z več delovne dobe ocenjevali višje od svojih mlajših kolegov.

Druga dimenzija, pri kateri se pojavijo statistično pomembne razlike, je ‚Vrednotna naravnost učitelja‘ (PED 3), (χ^2 (p = 0,048, df = 4) = 9,567), kjer prav tako opazimo, da ji večji pomen pripisujejo učitelji z več delovne dobe. Če na dimenzijo pogledamo še skozi trditve oz. spremenljivke, ki so uvrščene v omenjeno dimenzijo, vidimo, da so učitelji z več delovne dobe, sploh tisti v skupinah od 19 do 30 let delovne dobe in tisti od 31 do 40 let delovne dobe, odgovarjali, da zanje velja, da pri pouku poudarjajo vrednotne razsežnosti učnih vsebin, pri dijakih spodbujajo občutljivost za doživljanje in izražanje umetnosti ter da svoje ure načrtujejo z razmislekom o vzgojnem učinku vsebine.

Izpostavi je treba, da sta obe dimenziji, kjer se pojavljajo statistično pomembne razlike, uvrščeni v konstrukt Učiteljeva pedagoška odličnost, pri drugih konstruktih statistično pomembnih razlik glede na delovno dobo učiteljev nismo zabeležili. Na splošno so učitelji ne glede na delovno dobo najnižje ocenili postavke v dimenziji ‚Natančno načrtovanje pouka‘ (DID1).

V raziskavi smo želeli preveriti tudi, ali se pri pojmovanju vloge učitelja pojavljajo kakšne razlike pri učiteljih glede na predmetno področje. Zaradi širokega nabora predmetov, ki jih poučujejo učitelji, vključeni v raziskavo, smo predmete razvrstili v štiri kategorije, in sicer *jezik*, kamor smo uvrstili predmete: italijanščina, ruščina, slovenščina, nemščina, angleščina, francoščina, španščina in latinščina; *naravoslovni predmeti*, kamor smo uvrstili predmete: fizika, matematika, kemija, biologija, informatika; v *družboslovje* smo uvrstili predmete: psihologija, zgodovina, sociologija, geografija, filozofija, knjižno-informacijska znanja in pedagogika; preostale predmete, kot so športna vzgoja, likovna umetnost in glasba, smo uvrstili v kategorijo *ostali*.

Tabela 4: Pojmovanje vloge učitelja glede na predmetno področje

	jezik		naravoslovni predmeti		družboslovje		ostali		Kruskal-Wallis test		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	χ^2	df	p
STR1	3,44	0,432	3,27	0,589	3,39	0,484	3,44	0,514	4,563	3	0,207
STR2	3,19	0,597	3,21	0,653	3,00	0,651	3,25	0,612	5,024	3	0,170
DID1	2,86	0,626	2,69	0,666	2,57	0,688	3,07	0,523	15,829	3	0,001
DID2	3,26	0,479	3,16	0,511	3,11	0,673	3,54	0,492	21,185	3	0,000
PED1	2,98	0,546	2,81	0,592	2,93	0,679	3,08	0,603	5,787	3	0,122
PED2	3,50	0,526	3,56	0,489	3,44	0,484	3,59	0,423	3,742	3	0,291
PED3	3,27	0,559	2,94	0,613	3,13	0,625	3,18	0,534	14,631	3	0,002

Tudi to hipotezo smo preverjali s Kruskal-Wallisovim preizkusom in ugotovili, da se statistično pomembne razlike med posameznimi skupinami predmetov pojavijo pri treh dimenzijah, in sicer: ‚Natančno načrtovanje pouka‘ (DID 1), (χ^2 ($p = 0,001$, $df = 3$) = 15, 829). V omenjeno dimenzijo so se uvrstile postavke ‚podrobno načrtovanje pouka‘, ‚strukturiranje pouka po didaktičnih etapah‘, ‚pisanje priprav za vsako uro posebej‘ in ‚opredelitev operativnih učnih ciljev za vsako uro‘, najvišje pa so jih ocenili učitelji iz kategorije *ostali*, sledijo učitelji iz kategorije *jeziki*, potem *naravoslovni predmeti*, najnižje so postavke v tej dimenziji ocenili učitelji iz kategorije predmetov *družboslovje*.

Druga dimenzija, pri kateri je prišlo do statistično pomembnih razlik, je dimenzija ‚Upoštevanje specifičnosti razreda‘ (DID 2), (χ^2 ($p = 0,000$, $df = 3$) = 21,185). Tudi tu so postavki ‚prilagajanje pouka individualnim značilnostim dijakov‘ in ‚upoštevanje specifičnosti razreda‘ najvišje ocenjevali učitelji iz kategorije *ostali*, sledijo jim učitelji iz kategorije *jezik*, nato *naravoslovni predmeti* in najnižje ponovno učitelji iz kategorije *družboslovje*.

Do statistično pomembnih razlik je prišlo še pri eni dimenziji, in sicer dimenziji ‚Vrednotna naravnost učitelja‘ (PED 3), (χ^2 ($p = 0,002$, $df = 3$) = 14,631). ‚Razmislek učitelja pri načrtovanju ure o vzgojnem učinku vsebine‘, ‚Spodbujanje občutljivosti za doživljanje ali izražanje umetniških del‘ ter ‚Poudarjanje vrednotne razsežnosti učnih vsebin med poukom‘ so postavke, ki so se uvrstile v omenjeno dimenzijo, najvišje pa so jih ocenjevali učitelji iz kategorije *jezik*, sledijo učitelji *ostalih predmetov*, nato učitelji iz kategorije *družboslovje* in najnižje učitelji iz kategorije *naravoslovni predmeti*.

Pri ostalih dimenzijah med učitelji različnih kategorij predmetov ni prišlo do statistično pomembnih razlik, na tem mestu pa izpostavljamo še dimenzijo ‚Osebnostna naravnost učitelja‘, v katero so uvrščene postavke ‚Jasno postavljena pravila discipline in vedenja v razredu‘, ‚Doslednost‘ in ‚Odločnost učitelja‘. Te so učitelji ne glede na predmetno področje ocenjevali višje od ostalih dimenzij.

Razprava

V raziskavi smo glede na teoretična izhodišča preverjali, koliko na učiteljev profesionalni razvoj vpliva prepričanje o lastni usposobljenosti ter dejavnika, kot sta delovna doba ter predmetno področje, na katerem učitelji delujejo. Najprej smo želeli preveriti, v kolikšni meri se učitelji čutijo usposobljene za opravljanje posamezne vloge, saj menimo, da lahko občutek usposobljenosti pomembno določa zaznavo določene vloge kot tiste, ki je pri delu učitelja bolj v ospredju. Predpostavili smo, da se med opredeljenimi vlogami učitelji najbolj čutijo usposobljene za opravljanje neposredne poučevalne vloge. Čeprav do statistično pomembnih razlik ni prišlo, rezultati za vzorec potrjujejo našo predpostavko, saj so učitelji med ponujenimi trditvami na prva tri mesta postavili tiste, ki se neposredno nanašajo na izvajanje pouka, in sicer: ‚Načrtovanje in izvajanje pouka‘ ($\bar{x} = 3,49$), ‚Reševanje vprašanj in dilem, ki se dotikajo strokovnega področja, ki ga poučujejo‘ ($\bar{x} = 3,40$) in ‚Uporaba različnih metod pri pouku‘ ($\bar{x} = 3,27$). Manj se

učitelji čutijo usposobljene za vzgojno delovanje, najmanj pa za objavljanje strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo. Glede na ponujene možnosti se izbira učiteljev zdi nekako logična, saj je neposredna poučevalna vloga tista, ki ji učitelji namenijo največ časa in je konec koncev tudi njihova osrednja naloga. Na občutek usposobljenosti zagotovo vpliva tudi znanje, ki ga ima učitelj o določenem področju, določeni vlogi. In zagotovo se učitelji, ki imajo več znanja na posameznem področju, za tisto področje tudi čutijo bolj usposobljene. Lachner, Jarodzka in Nückles (2016) učiteljevo znanje, na katerem temelji tudi učinkovito učenje, delijo na tri različne baze znanja: prvo je poznavanje vsebine, kjer gre za učiteljevo globoko razumevanje predmeta, ki ga poučuje (npr. razumevanje vsebinskih konceptov in načel, ki tvorijo neko disciplino) – gre za znanje, ki bi ga sami uvrstili v učiteljevo strokovno odličnost; drugo je splošno pedagoško znanje, ki vključuje znanje o naravi učenja, procesov učenja in različnih metod poučevanja (znanje, ki bi ga lahko uvrstili v učiteljevo didaktično odličnost); tretje, tj. pedagoško znanje o vsebini, ki zajema tako znanje o tem, kako najbolje razložiti vsebino učencem, kot tudi znanje o morebitnih napačnih konceptih, ki se lahko pojavijo pri učencih (tudi to vrsto znanja bi lahko v naši opredelitvi umestili v učiteljevo didaktično odličnost). Skupek vseh treh tvori učiteljevo usposobljenost ter učiteljem omogoča, da hitro prepoznajo pomembne vzorce v razredu, na podlagi katerih tudi sprejemajo odločitve o poteku pouka (Putnam v Lachner idr., 2016, str. 198). Zapisano sovпада tudi z našo predpostavko o tem, da znanje, ki ga posameznik ima, vpliva tudi na občutek usposobljenosti, kar se je pokazalo tudi pri področju, za katerega se učitelji čutijo najmanj usposobljene. Gre za objavljanje strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo in za katerega učitelji menijo, da so od vseh ponujenih možnosti najmanj usposobljeni. Objavljanje strokovnih prispevkov učiteljem v Sloveniji sicer prinaša točke pri napredovanju, a gre za nalogo učitelja, za katero se učitelji odločajo v manjši meri. Glede na to, da so v raziskavi učitelji zapisali, da se za to vlogo čutijo najmanj usposobljene, smo preverili, ali se ista tema pojavlja med področji izobraževanj ali usposabljanj, za katera se učitelji najpogosteje odločajo. Pregled usposabljanj je pokazal, da se usposabljanja ali izobraževanja, pri katerih bi učitelji pridobili znanja za objavljanje strokovnih prispevkov, med anketiranimi učitelji ne pojavljajo, kar posledično kaže na to, da za tovrstno usposabljanje med učitelji niti ni izraženega interesa. Usposabljanje učiteljev na področju objavljanja strokovnih prispevkov pa je nekako prezrto tudi od države, saj v Katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2016/2017 nismo zasledili niti enega usposabljanja, ki bi obravnavalo to tematiko. Z objavljanjem strokovnih prispevkov učitelji delijo svoje izkušnje, znanje z drugimi, kar je odlična možnost, da se primeri dobrih praks širijo, iz njih pa ideje in nova znanja pridobivajo tudi drugi učitelji. Glede na to in tudi glede na izkazani manko pri učiteljih ter upoštevajoč dejstvo, da lahko učitelji na račun objav strokovnih prispevkov

pridobijo tudi točke za napredovanje, bi bilo zagotovo smiselno učiteljem ponuditi tovrstno izobraževanje oz. usposabljanje.

Znotraj raziskovalnih vprašanj smo tudi predpostavljali, da se bodo pri pojmovanju vloge učitelja pojavljale razlike glede na predmetno področje in glede na število let delovne dobe posameznih učiteljev, saj tako področje, ki ga učitelji poučujejo, kot tudi delovna doba učitelja, igrata pomembno vlogo znotraj učiteljevega profesionalnega razvoja. Predvidevali smo, da bodo učitelji z več delovne dobe pripisovali večji pomen učiteljevi pedagoški odličnosti, v katero so uvrščene predvsem t. i. vzgojne dimenzije učiteljeve vloge. Rezultati so pokazali, da je do statistično pomembnih razlik med skupinami prišlo pri dveh dimenzijah, in sicer pri dimenziji ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘ ter pri dimenziji ‚Vrednotna naravnost učitelja‘, ki ju obe uvrščamo v ‚Učiteljevo pedagoško odličnost‘. Pri ostalih dimenzijah med učitelji glede na delovno dobo ni prišlo do statistično pomembnih razlik.

Pri interpretaciji obeh vlog, kjer so se pojavile statistično pomembne razlike, si bomo pomagali s Hubermanovim modelom poklicnega razvoja. Tako dimenzijo ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘ kot ‚Vrednotno naravnost učitelja‘ so učitelji v fazi vedrine in distančnih odnosov ter fazi konservatizma ocenjevali kot bolj pomembno pri svojem delu od svojih mlajših kolegov.

Četrta faza po Hubermanovem modelu ima dve podetapi. Prva je faza jasnosti, vedrine in distančnih odnosov, za katero je značilno, da najpogosteje izhaja iz faze eksperimentiranja (tretja faza v istem modelu) in v kateri se postopna izguba energije in entuziazma kompenzira z večjim samozaupanjem in samospregemanjem (Valenčič Zuljan, 1999, str. 118). Za drugo etapo, konservatizem, pa je značilno pomanjkanje entuziazma in zmanjšanje poklicnih ambicij (Lya Kremen Hayon, v prav tam). Za učitelje v fazi konservatizma sta značilni tudi vedrina in umirjenost, lahko pa se pojavi tudi zagrenjenost (Huberman, 1992, str. 127). Na podlagi tega rezultate raziskave lahko interpretiramo v smeri, da se učitelj v obeh omenjenih fazah bolj osredotoča na t. i. vzgojno dimenzijo v razredu. Seveda to ne pomeni, da učitelj manj pozornosti namenja izobraževalni plati pouka, ampak gre bolj za to, da se sam bolj kot v nenehno sledenje napredku na področju matične stroke v večji meri usmerja v svoje vzgojno delovanje pri dijakih, in kjer se konec koncev zaradi bogate bere izkušenj, ki jih je pridobil tekom let poučevanja, tudi čuti bolj suvereno in se zato manj zateka k izrekanjem formalnih ukrepov, po katerih v večji meri posegajo učitelji z manj delovne dobe. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi v drugih raziskavah, mdr. Zlatković, Stojiljković, Djigić in Todorović (2012), kjer so proučevali vlogo učitelja v učnem procesu in ugotovili, da se starejši učitelji čutijo bolj uspešne v vlogi regulatorja socialnih odnosov v razredu kot tudi v vlogi partnerja v čustveni interakciji z učenci. Prav tako so se v vlogi partnerja v čustveni interakciji z učenci kot uspešnejše ocenili učitelji z več let delovne dobe (prav tam, str. 382). Iz rezultatov avtorica s sodelavci izpelje sklep, da se tako starejši učitelji kot tudi tisti z več leti delovne

dobe čutijo bolj kompetentne za opravljanje vlog, ki se v večji meri nanašajo na socialne odnose v razredu in čustveno (afektivno) komunikacijo (prav tam).

Pomemben del profesionalne identitete učitelja predstavlja tudi predmet, ki ga učitelj poučuje, in zavedanje učitelja o statusu predmeta, ki ga poučuje (Day, Kington, Stobart in Sammons, 2006, str. 607). Zato smo preverili, ali pri učiteljih prihaja do razlik v pojmovanju lastne vloge glede na predmetno področje. Učitelje smo glede na predmete razvrstili v štiri skupine, in sicer: *jezik, naravoslovni predmeti, družboslovje* in *ostali*. Do statistično pomembnih razlik je prišlo pri treh dimenzijah: ‚Natančno načrtovanje pouka‘, ‚Upoštevanje specifičnosti razreda‘ in ‚Vrednotna naravnost učitelja‘. Prvi dve dimenziji se uvrščata v konstrukt ‚Učiteljeva didaktična odličnost‘, tretja pa v konstrukt ‚Učiteljeva pedagoška odličnost‘. Pri drugih dimenzijah do statistično pomembnih razlik ni prišlo. Trditve iz dimenzij ‚Natančno načrtovanje pouka‘ in ‚Vrednotna naravnost učitelja‘ so najvišje ocenili učitelji iz kategorije *ostali*, sledijo učitelji iz kategorije *jeziki*, potem *naravoslovni predmeti*, najnižje so postavke v tej dimenziji ocenili učitelji iz kategorije predmetov *družboslovje*. Učitelji iz kategorije *ostali*, v katero smo uvrstili učitelje športne vzgoje, likovne umetnosti in glasbe, so pomembno višje od učiteljev v drugih kategorijah ocenjevali postavke, ki se nanašajo tako na učiteljevo pripravo na pouk kot njeno izvedbo. Trditve v vprašalniku so bile zastavljene univerzalno, kar pomeni, da so se vsebinsko vključevale v vse predmete v gimnazijah, zato nas je presenetil rezultat, v katerem so učitelji predmetov, ki jih lahko uvrstimo bolj med t. i. vzgojne predmete, tako velik pomen pripisovali prav vlogi učiteljeva didaktična odličnost. Tretjo dimenzijo, pri kateri je prišlo do statistično pomembnih razlik, pa so najvišje ocenjevali učitelji iz kategorije *jezik*, sledijo učitelji *ostalih predmetov*, nato učitelji iz kategorije *družboslovje* in najnižje učitelji iz kategorije *naravoslovni predmeti*.

Do ugotovitev, da učitelji glede na predmete, ki jih poučujejo, pomembno različno pojmujejo svojo vlogo, so prišli tudi v raziskavi Poom-Valickis, Oder in Lepik (2012), kjer so ugotovili, da učitelji matematike pogosteje uporabljajo metafore, vezane na vlogo učitelja kot didaktičnega strokovnjaka, in manj metafore, ki se navezujejo na vlogo učitelja kot vzgojitelja. Učitelji angleščine pa metafore, vezane na vlogo učitelja kot didaktičnega strokovnjaka in na vlogo učitelja kot vzgojitelja, uporabljajo bolj enakovredno (prav tam, str. 239). Avtorji iz zapisanega izpeljejo sklep, da se razlike najbrž pojavljajo zaradi same narave predmetov in da se učitelji matematike na didaktično vlogo učitelja bolj opirajo, ker potrebujejo didaktična znanja za to, da naredijo matematiko za dijake bolj zanimivo in dostopno (prav tam). Zagotovo se strinjamo, da učitelji svojo vlogo razumejo najprej skozi predmet, ki ga poučujejo, zaradi česar tudi menimo, da je v raziskavi prihajalo do statistično pomembnih razlik. Bi pa radi izpostavili še eno ugotovitev. Učitelji v naši raziskavi so ne glede na predmetno področje najvišje ocenjevali trditve, ki smo jih uvrstili v dimenzijo ‚Osebnostna naravnost učitelja‘. Gre za trditve *sem odločen, sem dosleden* in *v razredu imam jasno postavljena pravila discipline in vedenja*. Rezultati

kažejo, da učitelji svojo profesionalno identiteto in posledično svojo vlogo opredeljujejo tudi skozi osebnostne lastnosti, čemur pritrjujejo tudi drugi avtorji, ki so proučevali učiteljev profesionalni razvoj; mdr. Kelchtermans (v Day idr., 2006) govori o samopodobi (kako se učitelji opišejo skozi svojo profesionalno zgodbo) in samozavesti učitelja (samorefleksija učitelja, kako vidi sebe ali ga vidijo drugi), Beijaard idr. (2004) pa govori o tem, da učiteljeva profesionalna identiteta vsebuje tako osebni kot vsebinski vidik ter da se od učiteljev pričakuje, da mislijo in delujejo profesionalno, ampak ne preprosto tako, da ponotranjijo strokovne značilnosti, ki vključujejo predpisana znanja in ravnanja. Učitelji se namreč (kar kažejo tudi rezultati naše raziskave) razlikujejo v tem, kako se soočajo s temi značilnostmi in slednje je odvisno tudi od tega, kako z njimi soglašajo osebno (prav tam, str. 122).

Zaključek

V raziskavi smo, podobno kot drugi avtorji (Goodson in Cole, 1994; Volkmann in Anderson, 1998), izhajali iz izhodišča, da je eden od pomembnih elementov, na katerem učitelj gradi svojo profesionalno identiteto, vloga, ki jo sebi pripisuje učitelj sam. Ključne ugotovitve naše raziskave lahko strnemo v tri točke. Ugotovili smo, da se učitelji z več let delovne dobe čutijo bolj usposobljene za opravljanje svojih nalog, saj so trditve, vezane na opravljanje različnih nalog, s katerimi se srečujejo pri svojem delu, ocenjevali višje od svojih mlajših kolegov. Najbolj se učitelji čutijo usposobljene za opravljanje nalog, povezanih z načrtovanjem in izvajanjem pouka, sledi vzgojno disciplinsko ravnanje, najmanj pa se učitelji – ne glede na leta delovne dobe – čutijo usposobljene za pisanje strokovnih člankov.

Pri proučevanju vpliva delovne dobe na pojmovanje lastne vloge smo ugotovili, da so učitelji z več let delovne dobe pomembno višje od svojih mlajših kolegov ocenjevali trditve, ki se nanašajo na njihovo vzgojno delovanje – tako na ravni odnosov kot tudi znotraj načrtovanja in izvajanja pouka. Pri prvi postavki so izkušenejši učitelji višje ocenjevali postavke, da dijakom dajejo možnost soodločanja pri oblikovanju skupnih pravil v razredu ter da odločitve o reševanju disciplinskih prekrškov sprejemajo skupaj z dijaki. V okviru vsebin pa so učitelji z več let delovne dobe odgovarjali, da pri načrtovanju pouka v večji meri (kot njihovi mlajši kolegi) razmišljajo tudi o vzgojnem učinku, ki ga skozi vsebino lahko dosežejo, da pri obravnavi vsebin poudarjajo vrednotno razsežnost učnih vsebin ter pri dijakih spodbujajo občutljivost za doživljanje umetniških del in za umeetniško izražanje.

Ugotovili smo vpliv predmetnega področja na razumevanje lastne vloge pri učiteljih. Med skupinami učiteljev različnih predmetnih področij so se pojavile razlike v tem, katere so tiste vloge, ki jim učitelji posameznega predmetnega področja pripisujejo večji oz. manjši pomen. Ugotovili smo tudi, da učitelji svojo profesionalno identiteto in

posledično svojo vlogo opredeljujejo tudi skozi osebnostne lastnosti. Gre za pomembno ugotovitev znotraj proučevanja učiteljeve profesionalne identitete in njegovega profesionalnega razvoja, ki kaže na to, da nikakor ne smemo zanemarjati učiteljevih osebnostnih lastnosti, saj te – znotraj učiteljevega profesionalnega razvoja in identitete – igrajo pomembno vlogo.

Z besedilom smo želeli opozoriti tudi na različne dejavnike, ki sestavljajo in določajo vlogo učitelja in skupaj gradijo njegovo profesionalno identiteto ter vplivajo na njegov profesionalni razvoj. Slednji se začne že s študijem na fakulteti ter se potem tekom poklicne poti spreminja in nadgrajuje. Zato je pomembno, da bodoče učitelje že na fakulteti opremimo s potrebnimi didaktičnimi in pedagoškimi znanji. Vsi trije elementi so namreč za učiteljevo delovanje enako pomembni. Pri proučevanju učiteljevega profesionalnega razvoja morajo iz istega razloga biti vsi trije elementi tudi enako obravnavani. Učitelje je potrebno ozaveščati o dejavnikih, ki vplivajo na njihovo profesionalno identiteto in razvoj, pomembno je, da so pozorni na spremembe, ki se dogajajo, da se jih ne bojijo, temveč jih ozaveščajo in reflektirajo tako z namenom izboljšanja svojega delovanja kot tudi z namenom refleksije svojega profesionalnega razvoja.

Literatura

- Adams, S. R. (1970). Analysing the teacher's role. *Educational Research*, 12(2), 121–127.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281–294.
- Beijaard, D. in De Vries, Y. (1997). Building Expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 243–255.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. in Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. in Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Ben-Peretz, M., Mendelsona, N. in Kronb, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277–290.
- Brečko, D. (2007). Razvoj kariere v učeči se organizaciji. *Andragoška spoznanja*, 13(1), 58–72.
- Calderhead, J. in Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. in Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Goodson, I. F. in Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. V A. Hargreaves in M. G. Fullan (ur.), *Understand Teacher Development* (str. 122–142). New York: Teachers College Press.

- Javrh, P. (2010). Usposobljenost za delo v izobraževanju odraslih in razvoj kariere. *Andragoška spoznanja*, 16(3), str. 56–70.
- Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kagan, M. D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kalin, J. (2006). Učitelji (bodočih) učiteljev na Filozofski fakulteti v partnerstvu s šolami. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 173–182). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2016/2017*. (2016). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s <https://lim3.mss.edus.si/katis/Katalogi/KATA-LOG1617.pdf>.
- Lachner, A., Jarodzka, H. in Nückles, M. (2016). What makes an expert teacher? Investigating teachers' professional vision and discourse abilities. *Instructional Science*, 44(3), 197–203.
- Makovec Radovan, D. (2017). *Pojmovanja vloge učitelja v procesih načrtovanja in izvajanja pouka v srednješolskem izobraževanju* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana.
- McRobbie, C. J. in Tobin, K. (1995). Restraints to reform: the congruence of teacher and student actions in a chemistry classroom. *Journal of Research in Science Education*, 32(4), 373–385.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. V M. L. Holly in C. S. McLoughlin (ur.), *Perspective on teacher professional development* (str. 151–171). London: Falmer Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Poom-Valickis, K., Oder, T. in Lepik, M. (2012). Teachers' Beliefs Regarding their Professional Role: a Gardener, Lighthouse or Circus Director? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 233–241.
- Radovan, M. (2011). The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies, and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216–222.
- Radovan, M. in Kristl, N. (2017). Acceptance of technology and its impact on teacher's activities in virtual classroom: integrating UTAUT and CoI into a combined model. *Turkish online journal of educational technology*, 16(3), 11–22.
- Samuel, M. in Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles—a case study of South Africa. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475–491.
- Šteh, B. in Kalin, J. (2006). Pogledi diplomantov in študentov Filozofske fakultete na načine dela pri predmetih pedagoškega usposabljanja. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 79–90). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.
- Tobin, K. in LaMaster, S. (1995). Relationships between metaphors, beliefs and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 225–242.

- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Volkman, M. J. in Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Yung, B. H. W. (2001). Examiner, Policeman or Students' Companion: teachers' perceptions of their role in an assessment reform. *Educational Review*, 53(3), 251–260.
- Zlatković, B., Stojiljković, S., Djigić, G. in Todorović, J. (2012). Self-concept and teachers professional roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 377–384.