

Mag. Marija Javornik Krečič

Poklicne izkušnje učiteljev in značilnosti pouka v osnovni šoli

Povzetek: Namen prispevka je predstaviti ravnanje učiteljev pri pouku glede na njihove poklicne izkušnje. Podatke smo zbrali z anketnimi vprašalniki, v katerih so učenci ocenjevali ravnanje svojih učiteljev pri materinščini. Pri zasnovi študije smo izhajali iz kognitivnega pojmovanja poklica in učiteljevega razvoja (Berlinerjev model). Kognitivni razvoj pomeni zaporedje kognitivnih struktur, ki si sledijo od manj kompleksnih do kompleksnejših. Učitelji na višji kognitivni stopnji naj bi imeli kompleksnejše kognitivne strukture, širši obseg učnih spretnosti, sposobni naj bi bili večje empatičnosti in uvidevanja problemov v širšem kontekstu, prav tako naj bi se bolje znašli v stresnih situacijah. Pričakovali smo torej, da bodo učitelji z več izkušnjami s svojim ravnanjem pri pouku spodbujali t. i. transformativni model pouka.

Ključne besede: učiteljev profesionalni razvoj, Berlinerjev model poklicnega razvoja, poučevanje, učiteljeve izkušnje.

UDK: 371.12

Pregledni znanstveni prispevek

Mag. Marija Javornik Krečič, asistentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

1 Uvod

V času sprememb, ki potekajo v vseh sferah družbenega življenja (prim. Fullan 2001; Černe 2004; Peretz 2004), smo soočeni z izzivi, v katerih (tudi) učitelji opravljajo izredno zahtevno poklicno vlogo. Niem in Kohonen (1995) opozarjata, da zahteva premik k učnim ciljem, kakršna sta razvoj kritične presoje in usposabljanje za samostojno učenje, od učiteljev zmanjšanje tradicionalnih učnih pristopov in spodbujanje različnih oblik interakcije med učenci. Bistveno je, da učitelj ustvari ozračje, v katerem učenci prevzamejo vse več iniciative za svoje učenje, postopno postanejo samostojni in odgovorni za uravnavanje lastnega učenja. Kot opozarja Marentič Požarnik (2004), se nujne spremembe v to smer dogajajo počasi in postopno. Učitelj potrebuje zanje vso možno podporo tako v dopolnjevanju znanja in usposobljenosti kot tudi v ustvarjanju spodbudnega šolskega ozračja in delovnih razmer. Le poklicno zavzet učitelj bo namreč pripravljen sprejeti napore in tveganja za tako spreminjanje pouka (prav tam, str. 35). Zato se tako v svetu (prim. Campbell, McNamara, Gilroy 2004) kot tudi pri nas (prim. Marentič Požarnik 1993a, b, 2000) vse bolj poudarja pomen *učiteljevega profesionalnega razvoja*, pri čemer pa niso izpostavljeni samo zunanji znaki profesije in učiteljevega statusa, kot so plača, ugled, delovne razmere, temveč se velika pozornost namenja zlasti vidiku »notranjega« učiteljevega profesionalnega razvoja oz. zorenja, ki postopno vodi do vse večje gotovosti v odločanju, samozavesti, samostojnosti v razmišljanju in akciji. Če še enkrat ponovimo: od učitelja – »razmišljajočega praktika« (Schön 1984, 1987), se namreč ne pričakuje zgolj obvladanje predmetnega področja in različnih metod ter oblik poučevanja, temveč to, da zna širok izbor različnih učnih vsebin, metod in oblik prilagoditi učnim ciljem, učencem ter ustvarjati učno okolje, ki bo omogočalo aktivno učenje.

Namen prispevka je prikazati, kje na tej poti spreminjanja so osnovnošolski učitelji. Se v povezavi z njihovim poklicnim razvojem (leti delovnih izkušenj) pri pouku povečujejo tudi nekatere značilnosti t. i. interakcijskega ali transfor-

mativnega modela pouka (Vermut & Verschaffel 2000; Valenčič Zuljan 2001)? Avtorji namreč govorijo o tem, kako učitelji v različnih obdobjih zaznavajo dogajanje v razredu, uporabljajo določene rutine ter so bolj ali manj odprti za iskanje in vnašanje sprememb v svoje delo. Odgovor bodo podali izidi empirične raziskave, za katero je teoretično izhodišče Berlinerjev model poklicnega razvoja (1992, 1994), pri zasnovi študije pa smo izhajali tudi iz nekaterih predhodnih raziskav (gl. npr. Krull 2004; Schempp, Tan, Manross, Fincher 1998).

1.1 Opredelitev učiteljevega profesionalnega razvoja

Profesionalni razvoj učitelja je stalni proces razvoja v vseh obdobjih njegove poklicne poti. Proces, v katerem profesionallec vidi sebe vedno znova tudi kot učenca in ima vedno znova središčno funkcijo njegovo učenje.

O profesionalnem razvoju lahko govorimo v širšem in ožjem pomenu (Terhart 1997). V širšem pomenu se učiteljev poklicni razvoj začne z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oziroma opustitvijo poklica. V ožjem pomenu pa je učiteljev profesionalni razvoj omejen na poučevanje oziroma tista kritična obdobja, v katerih se posameznik zaradi različnih razlogov (v družini, v poklicu ...) v resnici razvija in napreduje.

Učiteljev profesionalni razvoj bi torej lahko opredelili (po Valenčič Zuljan 2001) kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter *spreminjajo svojo prakso poučevanja*. Gre torej za proces, ki se nanaša na učiteljevo temeljno vlogo – *poučevanje* ter vključuje učiteljevo osebno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja. Pomembno je, da učiteljevega profesionalnega razvoja ne omejimo zgolj na razvoj spretnosti, samo na kopičenje znanja in izkušenj, pač pa tudi na dozorevanje v osebno razvoju; to pomeni, da učitelj postaja reflektivni praktik in ga označujejo fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca do konfliktov in nejasnosti, negovanje medosebnih vezi ter širša družbena perspektiva (Witherell, Erickson 1978, cit. po Zuzovsky 1990, str. 4).

1.2 Modeli učiteljevega profesionalnega razvoja

Pri razumevanju profesionalnega razvoja avtorji osvetljujejo učiteljev poklicni razvoj iz različnih konceptualnih izhodišč. Zuzovsky (1990) opozarja na dve vrsti pogledov na profesionalni razvoj: prvi pogled pojmuje profesionalni razvoj učitelja kot korake v hierarhični strukturi, ki zagotavljajo večjo avtoriteto, drugi pogled pa poudarja notranji razvoj, ki vodi k avtonomnosti mišljenja in delovanja (profesionalni razvoj v tem primeru predstavlja samo en vidik učiteljevega celostnega osebno razvoja) od stopnje konformnosti prek stopnje vestnosti do stopnje avtonomnosti. Fuller (po Veenman 1984; Kagan 1992; Eraut 1997) je oblikovala trifazni model učiteljevega profesionalnega razvoja na podlagi učiteljevih dilem in skrbi v posameznem obdobju (od zgodnje stopnje – faze

preživetja prek faze izkušenosti in usmerjenosti v učno situacijo k pozni stopnji, kjer se učiteljevo zanimanje usmeri predvsem v vpliv, ki ga ima njegovo ravnanje na učence). Huberman (1993, 1995) je ta model razširil in večnivojsko razvejal. Derfuys (po Elliot 1991) je pri učiteljevem profesionalnem razvoju poudaril vlogo spretnosti razumevanja skozi interpretacijo. Ta se s poklicnim napredovanjem spreminja in pomembno vpliva na zaznavanje, celostno presojo situacije in na odločanje za akcijo. Chickering (1991) je učiteljev razvoj povezal s posameznikovim osebnostnim dozorevanjem, Sheckey in Allen (1991) pa, podobno kot Kolb (1991), s procesom izkustvenega učenja.

Če povzamemo: Feiman in Floden (1986) navajata tri pristope k učiteljevemu profesionalnemu razvoju, in sicer:

- model spreminjanja z učiteljevimi dilemami, skrbjo in vidik razmišljanja (npr. model Fullerjeve),
- kognitivne in razvojne teorije (npr. Berlinerjev model, ki ga bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju) in
- učiteljeva rast z dodatnim izobraževanjem, ki izhaja iz učiteljevih opredelitev problemov ter potreb in temelji na akcijskem raziskovanju.

1.2.1 Berlinerjev model učiteljevega poklicnega razvoja

Nekoliko podrobneje bomo predstavili Berlinerjev model učiteljevega poklicnega razvoja. Pri tem modelu gre za kognitivno pojmovanje poklica in razvoja, ki temelji na predpostavki, da je za razumevanje poučevanja potrebno »učenje« učiteljevih miselnih procesov. Kognitivni razvoj pomeni zaporedje kognitivnih struktur, ki si sledijo od manj do bolj kompleksnih. Učitelji na višji kognitivni stopnji naj bi, tako ugotavljajo Glassberg, Sprinthall, Hunt, Joyc (cit. po Veenman 1984), imeli kompleksnejše kognitivne strukture, širši obseg učnih spretnosti, sposobni naj bi bili večje empatičnosti in uvidevanja problemov v širšem kontekstu, prav tako naj bi se bolje znašli v stresnih situacijah (prav tam). Prav tako naj bi bili za višje kognitivne faze značilne še večja fleksibilnost, tolerantnost in spoštovanje individualnosti (Feiman, Floden 1986).

Berliner (1992, 1994) opredeljuje učiteljev profesionalni razvoj glede na kognicije, ki usmerjajo učiteljevo odločanje in ravnanje v razredu. Učiteljev razvoj od novinca do eksperta poteka po naslednjih stopnjah:

- *učitelj novinec (1–2 leti poklicnega delovanja)*

V tej fazi je učitelj osredotočen na pridobivanje nekaterih spretnosti poučevanja, vendar zunaj širšega konteksta. Te spretnosti so na ravni splošnih receptov, ki jih poskuša uveljaviti neodvisno od okoliščin. Ravnanje novinca je tako in nefleksibilno.

- *učitelj začetnik (2–3 leta poklicnega delovanja)*

Za to fazo je značilna integracija posameznikovih izkušenj z verbalnim znanjem. Učitelj spozna, da pravila nimajo univerzalne vrednosti, temveč da je pri odločanju in ravnanju pomembno poznati tudi kontekst (npr. učenčeve lastnosti, učne razmere). V tej fazi učitelj še ni sposoben selekcioniranja in ločevanja bistvenega od manj bistvenega in navadno še nima razvitega poglobljenega

občutka odgovornosti za svoje delo, ki je rezultat premišljenega ravnanja in analiziranja razmer.

– *usposobljen učitelj (3–4 leta poklicnega delovanja)*

Učitelj v tej fazi zavestno in premišljeno načrtuje ravnanja, ki so usmerjena k jasnim ciljem. Na podlagi izkušenj ve, kaj lahko zanemari, čemu mora dati prednost, loči torej bistveno od manj bistvenega. Za svoje ravnanje je bolj odgovoren, pri tem pa svoje spodrsilaje in tudi uspehe doživlja čustveno drugače in intenzivneje kot novinec ali začetnik. Pri svojem ravnanju usposobljen učitelj še ni hiter in fleksibilen.

– *uspešen učitelj (5 in več let poklicnega delovanja)*

To fazo lahko učitelj doseže po približno petih letih poučevanja, ko začnejo njegova ravnanja usmerjati intuicija in znanje. Razmere pri pouku tako analizira intuitivno, brez zavestnega navora, vendar celostno. To mu omogoča dokaj natančno predvidevanje posledic oz. rezultatov njegovega odločanja in ravnanja v razredu. Učitelj v tej fazi je analitičen in zelo premišljen pri odločanju.

– *ekspert*

Za učitelja eksperta je značilno, da dojema razmere intuitivno in tako tudi deluje. Analitično razčlenjevanje se pojavi v problematičnih, nenavadnih in nepredvidljivih razmerah. Učiteljevo poučevanje in ravnanje nasploh je tekoče, poteka brez vidnega navora. Učitelj ekspert je sposoben oblikovati optimalne razmere za učenje in spodbuditi učence k doseganju najboljših učnih rezultatov. Te faze ne dosežejo vsi učitelji, kot opozarja Berliner (prav tam), pa tudi učitelji, ki dosežejo najvišjo stopnjo, ne delujejo v vsaki situaciji in na vseh področjih poklicnega dela na tej stopnji.

Faznim modelom, ki smo jih omenili, kritiki očitajo pomanjkljivosti, kot so enodimenzionalnost, zanemarjanje celosti in medsebojne povezanosti dejavnikov v raziskovanem pojavu (npr. kako vpliva na učiteljev razvoj, klima na šoli, okolje, v katerem učitelj deluje), kljub temu pa so ti modeli, kot ugotavlja Valenčič Zuljan (2001), pomembno prispevali k osvetljevanju učiteljevega profesionalnega razvoja z opredelitvijo elementov, v katerih se učitelj razvija, in s poskusom konkretiziranja teh elementov za različne stopnje razvoja (prav tam, str. 130).

2 Raziskava

2.1 Vsebinska opredelitev raziskave

Empirična raziskava temelji na prej opravljenih študijah (gl. Schempp, Tan, Manross, Fincher 1998; tudi Krull 2004), ki kažejo na razlike med učitelji začetniki in učitelji eksperti v njihovem vedenju, odločanju in ravnanju v razredu. Namen naše raziskave je bil ugotoviti *značilnosti učiteljevega ravnanja pri pouku slovenščine* (in sicer v fazi obravnave nove učne snovi) *glede na njihove poklicne izkušnje*. Ker je večina opravljenih raziskav, kot smo že omenili, ugotavljala razlike med skrajnima skupinama (novinci in eksperti), manj pa so osvetljene vmesne stopnje, v našem prispevku podrobneje razčlenimo faze učiteljevega razvoja in prikažemo razlike med več skupinami učiteljev.

2.2 Metodološka opredelitev raziskave

2.2.1 Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.2.2 Vzorec

Vzorec predstavlja na nivoju inferenčne statistike enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične statistične množice. Zajema 720 učencev osmega in devetega razreda osnovne šole.

Podatke, kako poteka pouk oziroma kakšno je ravnanje učitelja pri pouku slovenščine (za ta prispevek se bomo omejili samo na fazo obravnave nove učne snovi), smo pridobili od učencev. Za anketiranje učencev smo se odločili, ker se je v nekaterih raziskavah (prim. Šteh 2001) pokazalo, da so učitelji pri vprašanih o izvajanju učnih aktivnosti, za katere so odgovornejši sami, dajali socialno bolj zaželeno odgovore oziroma so ohranjali dobro samopodobo. Tako predvidevamo, da so odgovori učencev, ki jim je zagotovljena anonimnost, lahko dovolj dober kazalnik pojava, ki ga raziskujemo.

2.2.3 Potek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala v januarju 2006. Na 200 osnovnih šol smo ravnateljem poslali prošnjo, da učiteljem slovenščine posredujejo:

1. *anketni vprašalnik za učitelje / učiteljice* in
2. vsakemu učitelju še po *dva anketna vprašalnika za njegova učenca / učenki*.

Učitelje smo prosili, da izpolnijo anketni vprašalnik za učitelje ter pomagajo pri pridobivanju podatkov od njihovih učencev. Prosili smo jih, naj vsak anketna vprašalnika za učence posreduje svojim učencema (enemu učencu s podpovprečnim in enemu učencu z nadpovprečnim učnim uspehom) v osmem ali devetem razredu. Da bi čim bolj izključili učiteljev vpliv na učence, so učenci dobili navodilo, da izpolnjene vprašalnike vrnejo učitelju v zaprtih priloženih ovojnicah. Anketne vprašalnike so na naš naslov skupaj s svojimi poslali učitelji. Od poslanih 750 anketnih vprašalnikov za učitelje in 1500 anketnih vprašalnikov za njihove učence smo v roku dobili vrnjenih 360 anketnih vprašalnikov učiteljev in 720 anketnih vprašalnikov učencev, to predstavlja 48-odstotno odzivnost.

2.2.4 Opis merskih instrumentov

Anketni vprašalnik za učitelje se je nanašal na učiteljeva pojmovanja učenja, poučevanja in pouka – rezultatov v tem prispevku ne predstavljamo, pomembni so samo kot podatek, koliko učiteljev so v raziskavi »ocenjevali« njihovi učenci, in pa zato, ker smo z njimi dobili podatke o učiteljevi izkušeniosti (letih delovne dobe).

Anketni vprašalnik za učence je vključeval sklop (12) štiristopenjskih

(deskriptivnih) ocenjevalnih lestvic, kjer smo anketirance spraševali po pogostosti posamezne značilnosti pri pouku slovenščine. Vprašalnik je bil marca 2003 že uporabljen v raziskavi (Javornik Krečič 2004) na vzorcu srednješolcev (di-jakov), kjer se je izkazal kot ustrezno veljaven in zanesljiv. Na osnovnošolski populaciji smo ga sondažno preizkusili decembra 2005.

2.2.5 Obdelava podatkov

Podatke smo najprej ponderirali: deskriptivno izraženim stopnjam smo priredili numerične vrednosti, in sicer: vedno = 4, pogosto = 3, včasih = 2, nikoli = 1. Za obdelavo (s statističnim programskim paketom SPSS, različica 12) smo uporabili Kruskal-Wallisov test za preverjanje razlik med skupinami (učitelji z različno delovno dobo) v posamezni postavki (ocenjevalni lestvici).

2.3 Rezultati in interpretacija

V naslednji preglednici vidimo razlike v posamezni značilnosti pouka (v fazi obravnave nove učne snovi) glede na učiteljevo izkušnost. Rezultati, ki so statistično značilni, so označeni s krepkim tiskom.

	Delovna doba	n	Povprečni rang	χ^2	P
Učitelj vključuje v razlago učence, da povedo svoje izkušnje	0–5 let	72	163,23	$\chi^2 = 6,884$	P = 0,229
	6–10 let	39	195,64		
	11–15 let	28	191,61		
	16–20 let	39	207,12		
	21–25 let	52	166,72		
	več kot 25 let	130	180,66		
Razlago navezuje na to, kar učenci že vedo o snovi (na njihovo prejšnje znanje).	0–5 let	72	156,43	$\chi^2 = 22,984$	P = 0,000
	6–10 let	39	191,88		
	11–15 let	28	169,27		
	16–20 let	39	182,72		
	21–25 let	52	139,80		
	več kot 25 let	130	208,45		
	0–5 let	72	185,81		
	6–10 let	39	202,32		
Med obravnavo snovi učitelj preverja, ali učenci snov razumejo.	11–15 let	28	199,71	$\chi^2 = 23,874$	P = 0,000
	16–20 let	39	133,06		
	21–25 let	52	139,52		
	več kot 25 let	130	197,50		

Preglednica 1: Rezultati Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v značilnostih pouka glede na učiteljevo poklicno izkušnost

	Delovna doba	n	Povprečni rang	χ^2	P
Učitelj predstavi uporabno vrednost obravnavane snovi	0–5 let	72	199,96	χ^2 = 25,204	P = 0,000
	6–10 let	39	216,22		
	11–15 let	28	195,20		
	16–20 let	39	115,91		
	21–25 let	52	163,01		
	več kot 25 let	130	182,22		
Učitelj učence spodbuja, da izražajo o snovi mnenja (tudi kritična).	0–5 let	72	167,42	χ^2 = 24,557	P= 0,000
	6–10 let	39	251,63		
	11–15 let	28	195,86		
	16–20 let	39	173,79		
	21–25 let	52	154,48		
	več kot 25 let	130	175,52		
Med obravnavo nove snovi delajo učenci v skupinah.	0–5 let	72	178,02	χ^2 = 12,745	P = 0,026
	6–10 let	39	212,99		
	11–15 let	28	189,45		
	16–20 let	39	198,83		
	21–25 let	52	144,39		
	več kot 25 let	130	179,14		
Učitelj v razlago vključuje učence, da tudi sami kaj razložijo.	0–5 let	72	176,24	χ^2 = 6,066	P = 0,300
	6–10 let	39	196,92		
	11–15 let	28	203,13		
	16–20 let	39	199,73		
	21–25 let	52	162,05		
	več kot 25 let	130	174,67		
O obravnavani snovi razpravljajo, se pogovarjajo.	0–5 let	72	157,70	χ^2 = 9,428	P = 0,093
	6–10 let	39	178,79		
	11–15 let	28	154,30		
	16–20 let	39	205,56		
	21–25 let	52	196,56		
	več kot 25 let	130	185,34		

	Delovna doba	n	Povprečni rang	χ^2	P
Učitelj učenca navaja (vzpodbuja), da samostojno oblikujejo zapiske.	0–5 let	72	167,92	$\chi^2 = 41,361$	P = 0,000
	6–10 let	39	215,86		
	11–15 let	28	197,25		
	16–20 let	39	123,00		
	21–25 let	52	131,81		
	več kot 25 let	130	209,98		
Novo snov obravnavajo tako, da učenci skupaj z učiteljem rešujejo probleme.	0–5 let	72	192,18	$\chi^2 = 12,0990$	P = 0,033
	6–10 let	39	213,08		
	11–15 let	28	193,54		
	16–20 let	39	164,37		
	21–25 let	52	146,44		
	več kot 25 let	130	179,91		
Učitelj navezuje razlago na teme in snov drugih predmetov.	0–5 let	72	173,40	$\chi^2 = 6,367$	P = 0,272
	6–10 let	39	186,41		
	11–15 let	28	152,04		
	16–20 let	39	189,88		
	21–25 let	52	163,60		
	več kot 25 let	130	192,74		
Učitelj spodbuja učenca, da iščejo primere o obravnavani snovi.	0–5 let	72	197,83	$\chi^2 = 5,045$	P = 0,410
	6–10 let	39	158,13		
	11–15 let	28	184,95		
	16–20 let	39	180,97		
	21–25 let	52	166,14		
	več kot 25 let	130	182,26		

Rezultati v preglednici kažejo statistično značilne razlike med skupinami pri naslednjih postavkah:

- v učiteljevem upoštevanju učenčevega prejšnjega znanja ($\chi^2 = 22,984$, $P = 0,000$): povprečni rangi nam pokažejo, da pri obravnavi nove učne snovi učenčeve prejšnje znanje najpogosteje upoštevajo učitelji, ki imajo več kot 25 let delovne dobe, sledijo učitelji s 6–10 in 16–20 leti delovne dobe, najmanj pogosto učenčeve prejšnje znanje upoštevajo učitelji z 21–25 leti delovne dobe;
- v preverjanju učenčevega razumevanja ($\chi^2 = 23,847$, $P = 0,000$): razumevanje učne snovi najpogosteje preverjajo učitelji s 6–10 leti delovne dobe, sledijo učitelji z 11–15, več kot 25 in 0–5 leti delovne dobe, najmanj pogosto pa razumevanje preverjajo učitelji s 16–20 leti delovne dobe;

- v spodbujanju učencev, da izražajo svoje mnenje o obravnavani snovi ($\chi^2 = 24,557$, $P = 0,000$): spodbude prihajajo najpogosteje od učiteljev s 6–10 in 11–15 leti delovne dobe, najmanj spodbudni so učitelji z 21–25 leti delovne dobe;
- v predstavljanju uporabne vrednosti obravnavane učne snovi ($\chi^2 = 25,204$, $P = 0,000$): uporabnost učne snovi najpogosteje izpostavljajo učitelji s 6–10 in 11–15 leti delovne dobe, najmanj pogosto pa učitelji s 16–20 leti delovne dobe;
- v pogostosti dela v skupinah ($\chi^2 = 12,745$, $P = 0,026$): skupinsko metodo pri obravnavi nove učne snovi najpogosteje uporabljajo učitelji s 6–10 leti delovne dobe, sledijo učitelji s 16–20 leti delovne dobe, najmanj pogosto pa učitelji z 21–25 leti delovne dobe;
- v učiteljevem navajanju učencev, da samostojno oblikujejo zapiske ($\chi^2 = 41,361$, $P = 0,000$): najpogosteje jih k temu navajajo učitelji s 6–10 leti delovne dobe, najmanj pogosto pa učitelji z 21–25 leti delovne dobe;
- v pogostosti reševanja problemov ($\chi^2 = 12,099$, $P = 0,033$): z učenci najpogosteje rešujejo probleme učitelji s 6–10 leti delovne dobe, najmanj pogosto učitelji z 21–25 leti delovne dobe.

Tendenca statistične značilnosti se pokaže tudi v pogostosti razpravljanja in pogovora o obravnavani snovi ($\chi^2 = 9,428$, $P = 0,093$), kjer povprečni rangi izkazujejo, da razpravo in pogovor najpogosteje uporabljajo učitelji s 16–20 leti delovne dobe, sledijo učitelji z 21 in več leti delovne dobe, najmanj pa učitelji z 11–15 leti delovne dobe.

Pri pogostosti pojavljanja drugih značilnostih, naštetih v preglednici (učitelj vključuje v razlago učenčeve izkušnje, vključuje učence, tako da tudi sami kaj razložijo, učitelj razlago navezuje na teme in snov drugih predmetov ter učence spodbuja, da iščejo primere o obravnavani snovi), pri pouku ni statistično značilnih razlik med skupinami učiteljev glede na delovno dobo.

3 Sklep

V prispevku smo ugotavljali razlike v ravnanju učiteljev pri pouku (oziroma pri obravnavi nove učne snovi) glede na njihovo izkušnost. Kazalnik učiteljeve izkušnosti nam je predstavljala delovna doba (v šoli), čeprav je pri tem, kot trdijo nekateri kritiki (Fuller 1965, v Kagan 1992), poudarjen kvantitativni vidik, zanemarljiva pa je kakovost izkušenj.

Primerjava učiteljevega ravnanja pri pouku glede na njegovo izkušnost je (teoretično) utemeljena in smiselna, saj če povzamemo ugotovitve številnih avtorjev (gl. npr. Fox 1983; Scardamalia, Bereiter 1989; Berliner 1994; Sheskey, Allen 1991; Kember 1997; Krull 2004 idr.), učiteljev poklicni razvoj poteka tudi na ravni ravnanj. Značilnost višjih faz poklicnega razvoja je večja pestrost uporabe različnih oblik poučevanja, pri katerih imajo tudi učenci veliko priložnosti za prevzemanje pobud in odgovornosti za svoje učenje. Naša raziskava je razlike v ravnanju učiteljev pri pouku glede na njihovo izkušnost potrdila,

pri čemer pa (če sledimo Berlinerjevemu modelu) učitelji eksperti vse značilnosti, ki smo jih ugotavljali, uporabljajo manj pogosto kot (po Berlinerju) uspešni učitelji. Rezultati namreč kažejo, da so vse značilnosti pouka (razen upoštevanje učenčevega prejšnjega znanja), pri katerih se je izkazala statistična značilnost med skupinami učiteljev glede na delovno dobo, najpogostejše v skupini učiteljev s 6–10 leti delovne dobe. Sledenje pa verjetno potrjuje prej omenjeno kritiko (gl. Fuller 1965, v Kagan 1992), da pri učiteljevi izkušnosti ni mogoče zanemariti tudi kakovosti njegovih izkušenj.

Literatura

- Berliner, D. C. (1992). *The Nature of Expertise in Teaching. Effective and Responsible Teaching*. V: Dick, F. K. (ur.), *The New Synthesis* Oser. San Francisco: Party, Yossey - Bass Publisher, str. 227–249.
- Berliner, D. C. (1994). *Expertise: The Wonders of Exemplary Performance*. V: Mangiery, C. C. Block (ur.) *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students*. Holt, Rienthart & Winston, str. 161–186.
- Campbell, A. O., McNamara, P. Gilroy (2004). *Practitioner Research and professional Development in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Černe, B. (2004). Stalno strokovno spopolnjevanje in šolska prenova. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), str. 194–209.
- Elliot, J. (1991). *Three Perspective on Coherence and Continuity in Teacher Education*. Center of Applied Research in Education, University of East Anglia, School of Education.
- Eraut, M. (1997). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Feiman, N. S., Floden, R. E. (1986). *The Cultures of Teaching*. V: Wittrock, M. C. (ur.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Co., str. 505–526.
- Fox, D. (1983). *Personal Theories of Teaching*. *Studies in Higer Education*, 8, št. 2, str. 151–526.
- Fullan, M. (2001). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teacher*. Columbia, New York: College Press.
- Huberman, M. (1995). *Professional careers and professional development*. V: Guskey, T. R., Huberman M. (ur.) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press, str. 193–224.
- Kagan, D. M. (1992). *Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher*. *American Educational Research Journal*, št. 2, str. 129–169.
- Kember, D. (1997). *A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching*. *Learning and Instruction*, 7, št. 3, str. 255–275.
- Krull, E. (2004). *A Method and Case of Studying Teacher's Professional Development*. Prispevek predstavljeni na mednarodni konferenci ISATT, Rethymuon 2004.
- Kolb, D. A. (1991). *The Challenges of Advanced Professional Development*. V: *Roads to the Learning Society*.

- Marentič Požarnik, B. (1993a). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 7, str. 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (1993b). Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*, 24, št. 1, str. 13–15.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 4, str. 4–11.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), str. 34–51.
- Niemi, H., Kohonen, V. (1995). *Towards New Professionalism and active Learning in Teacher Development*. Tampere: Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.
- Peretz, B. M. (2001). The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World. *Journal of Teacher Education*, 52, št. 1, str. 48–56.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1989). *Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems*. V: Reynolds, M. C. (ur.). *Knowledge base for beginning teacher*. Oxford: Pergamon, str. 37–47.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D., Fincher, M. (1998). Differences in Novice and Competent Teachers' knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4, št. 1, str. 9–20.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sheckley, B. G., Allen, G. J. (1991). *Experiential Learning: A Key to Adult Development*. V: *Roads to the Learning Society*.
- Šteh, B. (2001). Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 82–98.
- Terhart, E. (1997). *Professional Development of Teacher: the Situation in Germany*. Prispevek na 8. mednarodni konferenci ISATT. Nemčija, Kiel.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–141.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, št. 2, str. 143–178.
- Vermut, J., Verschaffel, L. (2000). *Process-Oriented Teaching*. V: Simons, R., Jos van der Linden, J., Duffy, T. (2000). *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, str. 209–225.
- Zuzovsky, R. (1990). *Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training*. Prispevek, predstavljen na 15. konferenci ATEE, Limerick (Irski).

JAVORNIK KREČIČ Marija, M.A.

PROFESSIONAL EXPERIENCE OF TEACHERS AND CHARACTERISTICS OF EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

Abstract: The purpose of the article is to present teachers' behaviour in class with regard to their professional experience. The data were collected through survey questionnaires in which pupils assessed the behaviour of their teachers in 'mother tongue' classes. The study was conceived on the basis of the cognitive understanding of the profession and the teacher's development (Berliner's model). Cognitive development means a sequence of cognitive structures following each other from the less complex to the more complex. Teachers at higher cognitive levels are believed to have more complex cognitive structures, a wider range of teaching skills, a greater capacity for empathy and insight into problems in a wider context, while they are also considered to perform better in stress situations. We therefore expected that teachers with greater experience would encourage the so-called transformative model of education through their behaviour in the class.

Keywords: teacher's professional development, Berliner's model of professional development, teaching, teacher's experience.