

Dr. Marija Javornik Krečič, dr. Milena Ivanuš
Grmek

Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja

Povzetek: V prvem delu prispevka prikazujemo in analiziramo različne modele izobraževanja učiteljev: predtehnokratski model ali model mojstrskega usposabljanja, tehnokratski model ali model uporabne znanosti in posttehnokratski ali reflektivni model. V drugem delu pa prikazujemo rezultate empirične raziskave, opravljene v januarju 2006, s katero smo želeli ugotoviti učiteljeva pojmovanja regulacije učenja, znanja, skupinskega učenja in sposobnosti pri učencih ter analizirati razlike med skupinami učiteljev glede na šolo, na kateri poučujejo, končano fakulteto in doseženo stopnjo izobrazbe. V raziskavi je sodelovalo 542 učiteljev, 360 osnovnošolskih in 182 gimnazijskih. Analiza razlik med skupinami učiteljev je pokazala višja pojmovanja pri osnovnošolskih učiteljih v primerjavi z gimnazijskimi ter pri višje izobraženih v primerjavi z univerzitetno izobraženimi učitelji. Glede na končano fakulteto imajo najvišja pojmovanja učenja učencev in lastnega učenja učitelji s pedagoške fakultete, sledijo učitelji s filozofske fakultete in pedagoške akademije.

Ključne besede: izobraževanje učiteljev, modeli izobraževanja učiteljev, učiteljeva pojmovanja.

UDK: 371.13

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Marija Javornik Krečič, asistentka za didaktiko in svetovanje v vzgoji in izobraževanju, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru; el. pošta: marija.javornik@uni-mb.si

Dr. Milena Ivanuš Grmek, izredna profesorica za didaktiko, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru; el.pošta: milena.grmek@siol.net

1 Uvod

V Sloveniji poteka v tem času intenzivna prenova študijskih programov na področju izobraževanja učiteljev in ta prenova je sestavni del sprememb slovenskega in evropskega visokošolskega prostora. Bolonjski proces je za fakultete možnost, da poleg formalnih prilagoditev in uskladitev z novimi standardi izpeljejo tudi vsebinsko prenovo svojih programov. Ta naj bi, kakor ugotavlja Rugelj (2006, str. 99), ob zahtevanem skrajšanju študija prinesla večjo učinkovitost zaradi boljše izbranih vsebin študija in novih oblik dela. Med osrednje pojme bolonjskega procesa sodi primerljivost, ki jo je, kakor opozarja Zgaga (2006, str. 12), mogoče razumeti kot primerljivost različnega, in ne kot enakost istega. Ob vsej kulturni, zgodovinski in institucionalni različnosti sistema izobraževanja učiteljev, na kar nas opozarjajo primerjave izobraževanja učiteljev v različnih evropskih državah (Cornu 2006; Drudy 2006; Niemi, Jakku-Sihvonon 2006; Luzzatto 2006; Åstrand 2006; Berg 2006), pa je nedvomno potrebna razvidnost in prepoznavnost strukturnih in vsebinskih elementov študijskih programov, ki se kaže v sistemu treh stopenj, kreditnem sistemu ECTS, sistemu spremljanja kakovosti itn.

Poleg strukturnih vprašanj v okviru priprave programov izobraževanja učiteljev je pomembno vprašanje, na katero si skušajo odgovoriti raziskovalci izobraževanja učiteljev: Zakaj sta učiteljev profesionalni razvoj in izobraževanje učiteljev tako pomembna? Ne le zaradi zastarevanja znanja in deficitov učiteljevega znanja, temveč zaradi izredne kompleksnosti šolskih situacij, v katerih se neprenehoma porajajo protislovja med zahtevami in resničnostjo.

Raziskovalci (Wallace 1991) opozarjajo na kompleksnost, število in hitrost interakcij, ki potekajo v razredu, gre za tudi do 1000 interakcij na dan, zato je za njihovo presojo potrebno: prepoznavanje pomembnih sestavin situacije, selekcija, celostna ocena in odločitev za akcijo. Te odločitve pa temeljijo bolj na občutku kot na zavestni uporabi principov. Ti občutki lahko ostanejo v učitelju neraziskani ali shranjeni v podzavesti, lahko pa postanejo predmet refleksije.

Zato je pomembno, da sta obe vrsti znanja vključeni v model izobraževanja učiteljev.

Naslednje pomembno vprašanje je, kako izvajati izobraževanje prihodnjih učiteljev oz. kakšen je odnos med »akadetskimi disciplinami« in praktičnim usposabljanjem (prim. Niemi, Jakku-Sihvonen 2006). V ta namen bomo v nadaljevanju predstavili različne modele izobraževanja učiteljev.

2 Različni modeli izobraževanja učiteljev

V literaturi zasledimo različne klasifikacije modelov izobraževanja učiteljev. Zeichner (1986) je oblikoval štiri modele: behavioristični (vedenjski) model, tradicionalni model (vajeništvo), personalistični model ter kognitivno-konstruktivistični model. Furlong in Maynard (1995) navajata: v spretnost usmerjeno izobraževanje učiteljev in model razmišljajočega praktika. Elliott (1991) opredeljuje tri modele, ki so tesno povezani s paradigmi pedagoškega raziskovanja – rezultati pedagoškega raziskovanja namreč pomenijo smernice za izobraževanje učiteljev: model »tehnične racionalnosti« ali platonsko-racionalistični model, model »tržne usmerjenosti« in model »praktične znanosti«. Wallace (1991) našteva predtehnokratski (vajeniški, mojstrski) model, tehnokratski model ali model uporabne znanosti, posttehnokratski (reflektivni) model.

Kot opozarja Calderhead (cit. po Bell 1993), je težko govoriti o popolni homogenosti teh modelov – njihove prvine se prepletajo tako na normativni kot tudi izvedbeni ravni pedagoškega procesa. Poleg tega velja izpostaviti opozorilo B. Marentič Požarnik (1987), da je smiselno povezovanje in iskanje skupnega v različnih modelih ter njihovo sintetiziranje, kajti vsi modeli, ki so bili enostransko usmerjeni bodisi v znanje, bodisi v praktično ravnanje (učenje s posnemanjem), bodisi v osebnostno-čustveni razvoj, so se v praksi pokazali kot neuspešni.

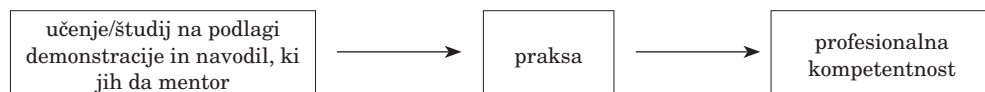
Poglejmo podrobneje posamezne modele izobraževanja učiteljev.

2.1 Predtehnokratski model ali model mojstrskega usposabljanja

Pri nas je bil ta model značilen za učiteljišča, deloma pri dvotirnem izobraževanju učiteljev na pedagoških akademijah in na drugih fakultetah v okviru univerze, in je zdaj na sistemski ravni presežen s poenotenjem šolanja. V središče tega modela je postavljen izkušen učitelj kot zgled zbrane modrosti, temeljno vprašanje pa je, kako to modrost prenesti na novince (Zeichner 1986). Študenti so pojmovani kot sprejemniki nakopičenega znanja o pouku (prav tam).

Pomen teoretičnega znanja v izobraževanju učiteljev je povsem tehničen ali instrumentalen: njegovo vpeljevanje je upravičeno samo, če gre za potreben pogoj za pridobivanje zelenih vedenjskih rezultatov učenja. To znanje študenti pridobivajo v omejenem obsegu v krajših kurzih oziroma blokih, ki jih izvaja

visokošolska ustanova. Elliott (1991), ki govori o modelu tržne usmerjenosti, navaja, da je vloga teorije zmanjšana na pripomoček za pridobivanje spretnosti. Izobraževanje poteka večinoma s prakso na šoli. Rezultati profesionalnega učenja v tem modelu so produkti – merljivi rezultati, ki jih lahko jasno vnaprej opredelimo v konkretni obliki. Poglavitni cilj je oblikovati na zunaj vidne načine vedenja, ne pa spodbujanje učiteljevega razmišljanja.



Slika 1: Mojrski model profesionalnega izobraževanja učiteljev

Vir: Wallace (1991)

Tudi pri nas je imelo izobraževanje v okviru petletnih učiteljišč (od leta 1929), v katerih se je uveljavila tudi tritedenska praksa, podobne značilnosti (Golli, Podhostnik, Tancer 1979, str. 34), in sicer:

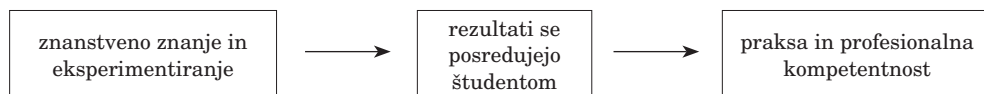
- zelo pomembni so bili praktično znanje in praktične vaje;
- obsežno praktično usposabljanje je bilo organizirano kot vadnice pod vodstvom vadniških učiteljev, ki so bili priznani praktiki;
- partnerji v tem izobraževanju (ravnatelj učiteljišča, metodiki in vadniški učitelji) so sproti sodelovali pri načrtovanju praktičnih vaj in njihovem vrednotenju.

Po preoblikovanju učiteljišč v pedagoške gimnazije in pozneje v pedagoške akademije so v izobraževanju učiteljev ostali elementi praktičnega usposabljanja (hospitacije, nastopi, strnjena praksa), razrahljali pa so se odnosi med učitelji akademije in učitelji mentorji na šolah. Način takšnega praktičnega usposabljanja je bil, kot pravi B. Marentič Požarnik (1987), premišljeno dognan in zelo uporaben, ko je šlo za usposabljanje učiteljev za razmeroma statičen šolski sistem in ustaljene načine dela, ter primeren za obdobje, v katerem teoretična spoznanja v posameznih strokah ali na pedagoško-psihološkem področju niso bila tako obsežna in spreminjajoča se. V razmerah, v katerih pa od učitelja pričakujemo več kot prilagajanje (torej samostojno uvajanje vsebin, metod, postopkov, ustvarjalnost, kritičnost, ustrezno ravnanje v novih situacijah ...), bi takšno izobraževanje vodilo v »practicizem«.

2.2 Tehnokratski model ali model uporabne znanosti

Svojo utemeljitev išče v dosežkih uporabne znanosti, poučevanje pa je omejeno na praktično uporabo znanja, ki izvira iz raziskovalnega dela (t. i. znanstvenega znanja). Univerzitetni študij je po tradicionalnem mnenju namenjen posredovanju znanstvenih disciplin in njihove metodologije, ne pa neposredni pripravi na poklic. Poleg pedagoške fakultete pri nas (podobno kot drugod) usposabljanje gimnazijskih učiteljev izvajajo še druge fakultete (npr.

filozofska), elemente, značilne in potrebne za izobraževanje učiteljev, pa so v svoj program vključile v skromnem obsegu. Tako je pomembno predvsem, da si študent pridobi zadostno teoretično znanje iz stroke, ki jo bo poučeval, in pedagoško-psihološko znanje o značilnostih učenca, metodah, ocenjevanju ..., ki ga bo pozneje uporabil v pedagoški praksi.



Slika 2: Model uporabne znanosti profesionalnega izobraževanja učiteljev

Vir: Wallace (1991)

Po tej usmeritvi poteka pri nas izobraževanje učiteljev zadnjih trideset let (na pedagoških fakultetah¹, filozofski fakulteti – pedagoške študijske smeri ter drugih fakultetah, ki omogočajo pedagoške smeri študija), prevladuje pa tudi v dopolnilnem izobraževanju učiteljev in ob uvajanju inovacij »od zgoraj navzdol« (več o tem v Valenčič Zuljan 1993). Kot ugotavlja C. Razdevšek Pučko (2000), so posledice razdrobljenosti izobraževanja učiteljev vidne v podcenjevanju pedagoških študijev, pomanjkanju profesionalne (pedagoške) identitete študentov, neenotni pedagoški doktrini, včasih tudi v neenotnih pedagoških postopkih učiteljev, ki delajo na isti šoli.

Vsebinsko študijskih programov lahko razdelimo v štiri sklope: (1) splošni in pedagoško-psihološki predmeti (pedagoška psihologija, didaktika, filozofija, informacijska in komunikacijska tehnologija ...), (2) akademske discipline, katerih nabor in delež sta odvisna od vrste programa, (3) specialne in področne didaktike ter (4) praktično usposabljanje (praksa).

Kot je razvidno iz poročila o institucionalni samoevalvaciji na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (2000, cit. po Razdevšek Pučko 2000a, 2000b), je slabost izobraževanja učiteljev še vedno izrazito disciplinarna organiziranost v prevladujoči transmisijski obliki in trajanju prakse. C. Razdevšek Pučko (1995, 1997, 2000a, b) opozarja, da namenjamo v Sloveniji praktičnemu usposabljanju mnogo manj pozornosti kot v večini evropskih držav, kjer so z akreditacijskimi merili (cit. po Razdevšek Pučko 2000a) vsaj okvirno določena razmerja med posameznimi sestavinami (delež pedagoško-psiholoških predmetov je okrog 20 %, delež akademskih disciplin skupaj s specialnimi didaktikami (za praviloma več kot dva predmeta!) se giblje med 40 in 60 %, delež prakse pa ni nikoli manjši od 15 % in dosega v zaporednih modelih skoraj 50 %).

Če navedeno podkrepimo z nadaljnjimi podatki in analizami, ugotovimo, da npr. dvopredmetni naravoslovni študijski program na Pedagoški fakulteti v

¹ Pri pedagoških fakultetah je treba izvzeti študij razrednega pouka, ki ima, glede na to, kot pravi C. Razdevšek Pučko (2000), da se ga ni »polastila« nobena posamezna znanstvena disciplina, stanje med teoretičnim in praktičnim usposabljanjem veliko bolj uravnoteženo, vendar še vedno ne zadovoljivo (prav tam).

Mariboru obsega 11 % pedagoško-psiholoških predmetov, od 11 do 16,5 % specialnih didaktik ter 3,6 % prakse. Raziskava, ki jo je opravil Papotnik (1997), kaže, da je praksa prekratka, da so poročila o opravljeni praksi zelo skopa, da študenti in njihovi mentorji namenjajo premalo pozornosti dejavnostim zunaj razreda, da je premalo povezovanja med učitelji pedagoško-psiholoških predmetov, mentorji in predmetnimi didaktiki. Na Filozofski fakulteti v Ljubljani je pedagoško-psihološkim in specialnodidaktičnim predmetom skupaj posvečenih le od 10 do 15 % celotnega programa, praktičnemu delu pa do deset hospitacij in do dva nastopa. Kot opozarja B. Marentič Požarnik (2000a), se na nekaterih oddelkih dva (minimalno predpisana) tedna strnjene pedagoške prakse sploh ne izvajata.

Tudi zunanja evalvacija, ki je bila opravljena na Pedagoški fakulteti v Mariboru v okviru projekta TEMPUS, je izkazala podobne ugotovitve. Zunanji ocenjevalci (Hogbin 2000, cit. po Cvetek 2004) so namreč v svojem poročilu opozorili na številne ovire, ki fakulteti preprečujejo, da bi izpolnjevala svoje poslanstvo, in sicer:

- pomanjkanje statističnih, kvantitativnih podatkov na osnovi samoevalvacije;
- razhajanje med teorijo in prakso (oziroma med znanjem in njegovo uporabo), še zlasti izredno skromen obseg praktičnega usposabljanja na šolah;
- nepriznavanje pomena uporabnih raziskav s strani visokošolskih učiteljev ter relevantnosti njihovega dela v profesionalnih kontekstih;
- močna navezanost na metodo formalnega predavanja;
- nezadostno sodelovanje med visokošolskimi učitelji in učitelji,
- premalo povratnih informacij od drugih akterjev (diplomantov, ravnateljev, vlade ...).

Priporočilo zunanjih ocenjevalcev vsebuje močno priporočilo fakulteti, da za potrebe prihodnjih evalvacij oblikuje kriterije, ki bodo izhajali iz dveh ključnih vprašanj: *kakšno znanje, spretnosti in kvalitete potrebuje dober učitelj ter kaj sestavlja dober program za izobraževanje učiteljev*.

Iz kritik našega sistema izobraževanja učiteljev bi lahko izpeljali domnevo, da si teh vprašanj (zlasti še drugega) pri nas ne zastavljajo niti tisti, ki izobražujejo učitelje. Eraut (2000, str. 567) navaja štiri probleme teh ustanov, po mnenju kritikov pa so zelo značilne tudi za ustanove pri nas:

1. izoliranost, pomanjkanje vizije in nezanimanje za pedagoške probleme;
2. visokošolski učitelji, ki se ne zavedajo, ne razumejo in ne opravljajo sodobne vloge učiteljev učiteljev;
3. statično in neučinkovito vodstvo;
4. prevladujoča filozofija, ki ne ceni praktičnega znanja in daje prednost splošni izobrazbi, ozko specializiranim vsebinam, družboslovnemu raziskovanju, druge vrste znanja pa pušča ob strani.

2.3 Posttehnokratski ali reflektivni model

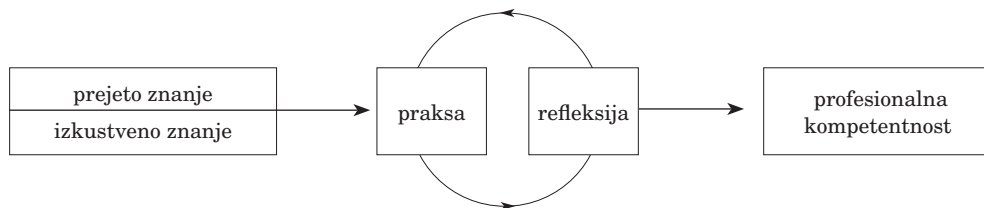
Furlong in Maynard (1995) poimenujeta ta model model razmišljajočega praktika. Elliott (1991) govori o modelu »praktične znanosti«, ki poudarja vlogo

učitelja kot raziskovalca. Pogosto ga poimenujemo tudi raziskovanje v akciji, akcijsko raziskovanje in samoocenjevanje. Temeljni princip tega modela je princip situacijskega razumevanja. Po njem temelji praksa na interpretaciji posameznih situacij kot celoti in je ne moremo izboljšati, če ne izboljšamo teh interpretacij. Izobraževanje učiteljev je torej razvijanje učiteljevih zmožnosti za situacijsko razumevanje, ki je podlaga za modro presojo in inteligentne odločitve v sestavljenih, nepredvidljivih in dinamičnih izobraževalnih situacijah.

Tudi teorija sicer igra pri izboljševanju situacijskega razumevanja pomembno vlogo, vendar je slednjemu podrejena: do situacijskega razumevanja ne pride zaradi prejšnjih teoretičnih analiz vseh njegovih vidikov, ampak so teoretične analize prispevek k celostnemu razumevanju situacije.

B. Marentič Požarnik (1993a) navaja temeljna izhodišča tega modela, in sicer:

- uspešen praktik mora razviti sposobnost situacijskega razumevanja;
- v profesionalni praksi je vse bolj potrebna praktična modrost;
- profesionalne sodbe so tudi etične, konfliktne in reševanja se ni moč naučiti vnaprej iz teorije;
- sestavni del profesionalnega znanja so v spominu ohranjeni primeri, ki jih je mogoče črpati iz lastnih izkušenj ali izkušenj dobrih praktikov;
- večina pedagoških problemov je nestrukturiranih.



Slika 3: Reflektivni model profesionalnega izobraževanja učiteljev

Vir: Wallace (1991)

Kot poudarjata Hargreaves in Fullan (1992): možnosti za učenje zahtevajo in potrebujejo možnosti za poučevanje, te pa lahko interpretiramo: (1) kot iskanje možnosti za učenje in doseganje znanja in spretnosti učinkovitega poučevanja; (2) kot priložnosti za razvoj osebnih kvalitete in samorazumevanja, ki so podlaga, da postaja učitelj občutljiv in fleksibilen; ter (3) kot oblikovanje delovnega okolja, ki podpira profesionalno učenje, stalno napredovanje in priložnosti za dobro poučevanje.

V skladu s tem Hargreaves in Fullan (prav tam) izpeljeta tri izhodišča za izobraževanje in profesionalni razvoj učiteljev:

1. Pridobivanje znanja in razvoj spretnosti:

- globlje znanje;
- znanje, kako poučevati razred učencev z različnimi sposobnostmi;
- poznavanje novih učnih strategij;
- razvoj večje strokovnosti v vodenju razreda;
- upoštevanje različnih učnih stilov pri učencih.

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

2. Razumevanje sebe – humanistični pogled

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

3. Sprememba okolja – kritični kontekstualni pogled

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

3 Vsebinska opredelitev empirične raziskave

Z empirično raziskavo smo želeli nakazati vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na učiteljeva pojmovanja učenja in poučevanja ter s tem tudi na učiteljevo ravnanje. To ravnanje je namreč vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov (izhaja iz njih) (Kagan 1992; Fang 1996). Trigwell in Prossner (1996) sta ugotovila statistično značilno povezanost med (1) pojmovanji poučevanja in pristopi k poučevanju, (2) pojmovanji poučevanja in pojmovanji učenja ter (3) pojmovanji učenja in pristopi k poučevanju. Vpliv učiteljevih pojmovanj in prepričanj na njegova razmišljanja, doživljanja in ravnanja ponazarjajo številni modeli (Clark in Petersen 1986; Schein 1998; Marentič Požarnik 2005), ki jih na tem mestu ne bomo podrobneje predstavljali.

Pri raziskavi smo se omejili na tista pojmovanja, ki spodbujajo k »procesno usmerjenemu pouku« (Vermunt, Verschaffel 2000) ali »v učenca usmerjenemu pouku«² (Rogers, Freiberg 1994).

Notranja regulacija učenja

Zakaj je pomembno, da učitelji učenje pojmujejo kot samoregulacijski proces? Raziskave (Pintrich, Marx, Boyle 1993; Hofer, Yu, Pintrich 1998) kažejo,

² Govorimo o procesni orientiranosti pojmovanj, o učiteljevi procesnosti v nasprotju s tradicionalnostjo. Ta prikaz ima na videz tendenco prikazati procesno usmerjenost učitelja kot edino mogočo in pravo, vendar bi radi poudarili, da se ves čas zavedamo relativnosti in omejenosti tega – tudi nasproten pol je namreč potreben (npr. pomembno je tudi usvajanje informativnega, teže razumljivega znanja, pri čemer manj zmožnih učencev ni moč prepustiti samo samostojnemu učenju) (prim. Kovač Šebart 1997; Štefanc 2005).

da zahtevnejše ko je učenje (zlasti je to vidno npr. pri problemskem pouku), večja ko je potreba po miselnem in čustvenem angažiranju učencev, izrazitejši je konstrukt o izvoru kontrole. Učenci, ki sprejmejo notranji nadzor in menijo, da lahko vplivajo in nadzorujejo svoj proces učenja, se bolje izkažejo v učnih situacijah in so bolj angažirani pri razreševanju neskladja med prejšnjim znanjem in novimi situacijami.

V nadaljevanju naštevamo na podlagi faktorizacije (v raziskavi Bolhuis, Voeten 2004) oblikovane sklope izjav učiteljev³, ki kažejo na učiteljevo pojmovanje regulacije učenja pri učencih. V preglednicah so na levi strani zapisane tradicionalno, na desni pa procesno orientirane izjave učiteljev o regulaciji učenja, ki smo jih uporabili tudi v anketnem vprašalniku.

<i>Faktor 1: Zunanja regulacija</i>	<i>Faktor 1: Notranja regulacija</i>
Šola je obvezna za učence, zato lahko pričakujem težave pri motivaciji.	Učenci zgubijo motivacijo, če jim je vse natančno vnaprej predstavljeno.
Mislim, da učenci niso sposobni samostojno delati.	Učenci so sposobni samostojno delati.
Samo učiteljeva dolžnost je, da ocenjuje učenčeve učne dosežke.	Učenci so se naučili le polovico, če ne znajo svojih učnih dosežkov tudi ovrednotiti.
Učenje je najbolj uspešno oziroma učinkovito, če ga vodi učitelj.	Učenje je najbolj uspešno oziroma učinkovito, če prevzamejo iniciativo učenci.

Preglednica 1: Izjave učiteljev o regulaciji učenja

Učenje kot aktivna konstrukcija znanja

Učiteljevo pojmovanje znanja ne sooblikuje samo njegovega pojmovanja učenja in načina učenja, temveč tudi njegovo pojmovanje pouka in strategijo poučevanja, s čimer pomembno oblikuje pojmovanja tudi pri svojih učencih. Rezultati naše tokratne raziskave so odgovorili na vprašanje, kako gledajo učitelji na znanje kot kategorijo, ki jo aktivno oblikuje učenec, v primerjavi z znanjem kot enoto, ki se lahko neposredno prenaša z učitelja na učence in se lahko reproducira.

³ Tudi pri naslednjih vidikih bodo tako našete izjave uporabljene v anketnem vprašalniku.

<i>Faktor 2: Znanje kot reprodukcija</i>	<i>Faktor 2: Znanje kot aktivna konstrukcija</i>
Učencem pri učenju najbolj pomagam tako, da jim zelo precizno zastavim naloge in jim tudi povem, kako naj jih rešijo.	Učencem prepustim, da naloge rešujejo na način, ki si ga sami izberejo.
Pomembno je, da učenci znajo definicije na pamet.	Učenci morajo razumeti definicije.
Pomembno je, da so učenci informirani o dejstvih in jih natančno poznajo.	Pomembno je, da učenci razmišljajo o nekem problemu in podajajo svoje sodbe, mnenja.
Mehanično, rutinsko učenje je najboljši način, da se učenci naučijo mojega predmeta.	Uporabe znanja se ni mogoče naučiti z memoriranjem pravil in dejstev.

Preglednica 2: Izjave učiteljev o znanju

Pojmovanje učenja

Izhodiščno vprašanje je, kako gledajo učitelji na vrednost skupinskih (učnih) dejavnosti v primerjavi z individualnimi. Bolhuis in Voeten (2004) navajata, da so učitelji z bolj tradicionalnim pogledom na učenje prepričani, da je učenje individualen proces, pri katerem se učenci sami razvijajo. Bolj procesno orientirani učitelji izpostavljajo, da je pomembno, da se učenci učijo skupaj z drugimi in od drugih. Prepričani so, da ti učenci dosegajo boljše učne rezultate.

<i>Faktor 3: Individualno učenje</i>	<i>Faktor 3: Sodelovalno, skupinsko učenje</i>
Ko učenci delajo v skupinah, se navadno naučijo napačne stvari drug od drugega.	Učenci se veliko naučijo s tem, ko razlagajo stvari drug drugemu.
Metoda diskusije vzame preveč časa glede na svojo učinkovitost.	Ko učenci razpravljajo, vidijo učno snov z različnih perspektiv, vidikov.
Učenci se najbolje naučijo snovi, ko delajo individualno.	S skupinskim delom se učenci veliko naučijo drug od drugega.
Skupinsko delo je moteče, zmoti ustaljeno delo med poukom.	Učenci so uspešnejši, če učno snov obravnavajo s skupinskim delom.

Preglednica 3: Izjave učiteljev o učenju učencev

Pojmovanje sposobnosti

To pojmovanje ima pomembno vlogo pri izbiri strategije učenja in poučevanja. Učiteljev pogled na učenčeve sposobnosti ima pomembno vlogo

pri izbiri strategije učenja in poučevanja. Učitelji z dinamičnim pogledom na znanje in sposobnosti iščejo, dopuščajo in ustvarjajo različne poti za učenje. Kot navajata Dweck (1988) in Wong (1991) (cit. po Bolhuis, Voeten 2004), je torej znanje rezultat učenja s pomočjo izkušenj.

<i>Faktor 4: Nedinamični pogled na sposobnosti</i>	<i>Faktor 4: Dinamični pogled na sposobnosti</i>
Od nekaterih učencev nikakor ne morem pričakovati napredka.	Vsak učenec lahko napreduje, postane uspešnejši.
Za slab uspeh nekega učenca so krive njegove omejene sposobnosti.	Razloge za učencev neuspeh je mogoče odpraviti.
Učencev med šolanjem ne morem osebno spremenjati.	Moja naloga je, da učencem pomagam razviti njihove potenciale.
Neuspešen učenec ostane neuspešen ne glede na to, kaj storim.	Učencem, ki dosegajo slabši uspeh, lahko pomagam.

Preglednica 4: Izjave učiteljev o sposobnostih učencev

3.1 Namen raziskave

Namen raziskave je ugotoviti učiteljeva pojmovanja regulacije učenja, znanja, skupinskega učenja in sposobnosti pri učencih ter analizirati razlike med skupinami učiteljev, ki so se izobraževali po različnih modelih usposabljanja učiteljev. Na tem mestu še enkrat poudarjamo (glej točki 2. 1 in 2. 2), da je izobraževanje učiteljev na pedagoški akademiji pomembno sledilo predtehnokratskemu modelu ali modelu mojstrskega usposabljanja. Izobraževanje učiteljev, ki poteka na naših fakultetah, pa lahko v veliki meri povežemo z značilnostmi tehnokratskega modela ali modela uporabne znanosti.

Analiza razlik med učitelji glede na *vrsto šole*, kjer so učitelji zaposleni (osnovna šola, gimnazija), *končano fakulteto* (filozofska fakulteta, pedagoška fakulteta, pedagoška akademija) in *izobrazbo* (višja, univerzitetna) je utemeljena v (protislovni tradicionalni) razcepljenosti⁴ izobraževanja učiteljev na »ljudske šole« in »elitne« gimnazije, katerega sledovi so (kljub spremembam v šolskih sistemih glede enotnosti) še vedno opazni in povzročajo velike težave pri iskanju uspešnejših modelov izobraževanja učiteljev. Ker je takšen dualizem veljal tudi za naše razmere, lahko pričakujemo razlike med učitelji, ki so se izobraževali po različnih modelih izobraževanja učiteljev, torej med osnovnošolski in gimnazijski učitelji, med učitelji, ki so končali različne fakultete in si pridobili različno stopnjo izobrazbe.

⁴ Na eni strani so se učitelji za osnovno šolo po tradiciji šolali na specializiranih »monotehničnih« institucijah, ki so se razvile postopno iz učiteljišč, močno so poudarjali pedagoško-psihološko in

4 Metodološka opredelitev raziskave

4.1 Osnovna raziskovalna metoda

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

4.2 Osnovna množica, vzorec

Osnovno populacijo, ki smo jo proučevali, predstavljajo osnovnošolski in gimnazijski učitelji slovenščine. Vzorec predstavlja slučajnostni skupinski vzorec. S seznama osnovnih šol in gimnazij v Sloveniji smo slučajnostno izbrali 45 % osnovnih šol (200 šol) in 70 % gimnazij (40 gimnazij). Izbrani odstotek pri gimnazijah je bil višji, saj smo glede na izkušnje prejšnjih raziskav in sondaže tam pričakovali manjšo odzivnost kot na osnovnih šolah. Na šolah smo za sodelovanje zaprosili vse učitelje slovenščine.

V raziskavi je sodelovalo 542 učiteljev (360 osnovnošolskih – 66,4 % in 182 gimnazijskih – 33,6 %). V vzorcu prevladujejo učiteljice (498, 91,9 %), učiteljev je 44 (8,1 %), to je glede na feminizacijo učiteljskega poklica pričakovano in običajno. 243 (44,8 %) učiteljev v vzorcu je končalo pedagoško fakulteto, 231 (42,6 %) filozofsko fakulteto in 68 (12,5 %) pedagoško akademijo. Na osnovni šoli poučuje 185 učiteljev s pedagoške fakultete, kar v vzorcu predstavlja 76,1 % vseh tistih, ki so diplomirali na pedagoški fakulteti, in 55 učiteljev s končano pedagoško akademijo, kar predstavlja v vzorcu 80,9 % vseh učiteljev s pedagoške akademije. Samo 58 učiteljev s končano pedagoško fakulteto in 13 s končano pedagoško akademijo torej poučuje na gimnazijah, drugi pa na osnovnih šolah. Glede na stopnjo izobrazbe je v vzorcu 206 (38,0 %) učiteljev z višješolsko in 336 učiteljev (62 %) z univerzitetno izobrazbo. 27 učiteljev z višješolsko izobrazbo poučuje na gimnazijah, drugi pa na osnovnih šolah.

4.3 Opis merskih instrumentov

V skladu z nameni kvantitativnega pristopa raziskave smo izdelali instrument za zbiranje podatkov – anketni vprašalnik za učitelje, ki je bil sestavljen iz sklopa (20) štiristopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic (1 – popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani, 2 – bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni, 3 – bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi,

specialnodidaktično izobraževanje ter vzgojno funkcijo izobraževanja. Učitelji za »elitne« srednje šole (gimnazije) so se šolali na univerzi, kjer so se poglobljali zlasti v vsebino in metodologijo matične znanosti in se usposabljali za raziskovalno delo. Sestavine pedagoške izobrazbe so bile minimalne (pa še te po zgledu drugih predmetov podane največkrat v obliki predavanj) in so jih imeli nosilci predmetnih disciplin za manjvredne. Specialne didaktike so bile slabo uveljavljene, praktičnega usposabljanja ni bilo ali ga je bilo zelo malo (Marentič Požarnik 1987). Čeprav je pri nas ta neenotnost na sistemski ravni presežena, bi marsikje še vedno lahko našli »vsebinske« značilnosti tega dualizma.

4 – popolnoma se strinjam z izjavo na desni), pri katerem so učitelji ocenjevali svoje pojmovanje o učenju učencev.

Pri zasnovi instrumentarija smo izhajali iz anketnega vprašalnika, uporabljenega v raziskavi Bolhuisa in Voetena (2004). Z dovoljenjem avtorjev smo prevedli (in za slovenski prostor priredili izjave oziroma trditve – gl. Vsebinska opredelitev raziskave pod točko 1), v katerih smo zajeli štiri dimenzije, ki so pomembne za t. i. procesno poučevanje (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivna konstrukcija, skupinsko učenje, dinamični pogled na sposobnosti). Oblikovali smo dvopolne trditve, kar pomeni, da so le-te opisovale dve skrajnosti (tradicionalno in procesno orientirano pojmovanje), anketiranci pa so morali oceniti, katera orientiranost jim je bližje.

Izjave so bile v anketnem vprašalniku razvrščene po naključnem vrstnem redu, to pomeni, da so bile procesno naravnane izjave zapisane nekajkrat na levi in nekajkrat na desni strani preglednice.

4.4 Potek zbiranja podatkov

Pridobivanje podatkov s pomočjo anketiranja po pošti je potekalo v mesecu januarju 2006. Na gimnazije in osnovne šole, vključene v vzorec, smo ravnateljem poslali prošnjo za sodelovanje in jih prosili, da anketne vprašalnike posredujejo učiteljem slovenščine na svoji šoli. Od poslanih 970 anketnih vprašalnikov za učitelje smo v roku, ki smo ga določili, dobili vrnjenih 542 vprašalnikov, kar predstavlja 55,9-odstotno odzivnost.

4.5 Obdelava podatkov

Najprej smo podatke ocenjevalnih lestvic ponderirali: deskriptivno izraženim stopnjam smo priredili numerične vrednosti, in sicer: 1 = popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani, 2 = bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni, 3 = bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi, 4 = popolnoma se strinjam z izjavo na desni. Nato smo podatke anketnih vprašalnikov statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows (različica 12). Zaradi neizpolnjevanja potrebnih predpostavk za rabo parametričnih testov (homogenosti varianc in normalnosti porazdelitve) smo uporabili neparametrična testa: Mann-Whitneyjev test za ugotavljanje razlik med skupinami učiteljev glede pojmovanja učenja pri učencih glede na šolo, v kateri poučujejo in glede na doseženo stopnjo izobrazbe, ter Kruskal-Wallisov test za ugotavljanje razlik med skupinami učiteljev glede na končano fakulteto.

5 Pregled rezultatov

	Šola	n	Povprečni rang	z	P
Regulacija učenja	osnovna šola	360	311,50	$z = -8,457$	$P = 0,000$
	gimnazija	182	192,37		
Znanje	osnovna šola	360	316,70	$z = -9,523$	$P = 0,000$
	gimnazija	182	182,09		
Skupinsko učenje	osnovna šola	360	319,37	$z = -10,102$	$P = 0,000$
	gimnazija	182	176,82		
Sposobnosti	osnovna šola	360	317,85	$z = -9,776$	$P = 0,000$
	gimnazija	182	179,81		

Preglednica 5: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v učiteljevem pojmovanju učenja pri učencih glede na šolo

Rezultati v preglednici kažejo v vseh petih točkah statistično značilne razlike v pojmovanjih osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev. Iz povprečnih rangov lahko vidimo, da imajo osnovnošolski učitelji višja oziroma bolj procesno orientirana pojmovanja glede: regulacije učenja ($z = -8,457$, $P = 0,000$), znanja ($z = -9,523$, $P = 0,000$), skupinskega učenja ($z = -10,102$, $P = 0,000$), sposobnosti ($z = -9,776$, $P = 0,000$).

	Fakulteta	n	Povprečni rang	χ^2	P
Regulacija učenja	pedagoška	243	286,33	$\chi^2 = 4,536$	$P = 0,104$
	filozofska	231	256,02		
	ped. akademija	68	271,12		
Znanje	pedagoška	243	293,29	$\chi^2 = 9,749$	$P = 0,008$
	filozofska	231	258,87		
	ped. akademija	68	236,51		
Skupinsko učenje	pedagoška	243	284,53	$\chi^2 = 16,213$	$P = 0,000$
	filozofska	231	243,28		
	ped. akademija	68	320,77		
Sposobnosti	pedagoška	243	281,22	$\chi^2 = 11,008$	$P = 0,004$
	filozofska	231	248,76		
	ped. akademija	68	314,02		

Preglednica 6: Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v učiteljevem pojmovanju učenja pri učencih glede na končano fakulteto

Rezultati pokažejo statistično značilne razlike med skupinami učiteljev pri učiteljevem pojmovanju znanja ($\chi^2 = 9,749$, $P = 0,008$), skupinskega učenja ($\chi^2 = 16,213$, $P = 0,000$) in sposobnosti ($\chi^2 = 11,008$, $P = 0,004$). Najbolj procesno orientirana pojmovanja sposobnosti in skupinskega učenja imajo učitelji, ki so končali pedagoško akademijo, sledijo učitelji, ki so diplomirali na pedagoški fakulteti, najbolj tradicionalni so v svojih pojmovanjih diplomanti filozofske fakultete. V pojmovanju znanja so najbolj procesno orientirani učitelji s pedagoške fakultete, sledijo diplomanti filozofske fakultete, najbolj tradicionalna pojmovanja znanja imajo učitelji, ki so končali pedagoško akademijo.

	Izobrazba	n	Povprečni rang	z	P
Regulacija učenja	višja	206	287,23	z = 3,429	P = 0,064
	univerzitetna	336	261,85		
Znanje	višja	206	284,77	z = 2,421	P = 0,120
	univerzitetna	336	263,37		
Skupinsko učenje	višja	206	294,91	z = 7,565	P = 0,006
	univerzitetna	336	257,15		
Sposobnosti	višja	206	289,50	z = 4,469	P = 0,035
	univerzitetna	336	260,46		

Preglednica 7: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v učiteljevem pojmovanju učenja pri učencih glede na izobrazbo

Izidi preizkusa pokažejo, da imajo višješolsko izobraženi učitelji statistično značilno višja oziroma bolj procesna pojmovanja glede skupinskega učenja ($z = 7,565$, $P = 0,006$) in glede sposobnosti ($z = 4,469$, $P = 0,035$) kot univerzitetno izobraženi učitelji. V podobni smeri se kaže tudi tendenca statistično značilnih razlik pri regulaciji učenja ($z = 3,429$, $P = 0,064$).

6 Temeljne ugotovitve in razprava

Učiteljeva pojmovanja smo analizirali z vidika pojmovanj učenčevega učenja ter ugotavljali razlike med skupinami učiteljev. Pričakovano razlik med skupinami smo utemeljili pri vsebinski opredelitvi raziskave. Po pregledu rezultatov lahko izpeljemo tele sklepe:

- Višja⁵ pojmovanja učenja pri učencih imajo osnovnošolski učitelji kot

⁵ Zaradi poenostavitve (kljub zavedanju o problematičnosti takšnega predstavljanja – gl. opombo 2) uporabljamo izraza višja in nižja pojmovanja – kaj zajemata gl. v poglavju 3. Ob tem še enkrat poudarjamo, da višja pojmovanja učitelja ne pomenijo tudi že bolj kakovostnega poučevanja, temveč notranji kriterij vrednotenja učiteljevega lastnega dela in pa pomembno spodbudo za doseganje tega standarda.

gimnazijski. Razloge lahko iščemo v tem, da je bilo uvajanje kurikularnih sprememb v osnovni šoli podprto z najrazličnejšimi projekti in dodatnimi usposabljanji. Podobno ugotavlja v evalvacijski študiji o avtonomiji B. Marentič Požarnik (2004a, gl. tudi v Marentič Požarnik, Kalin, Šteh, Valenčič Zuljan 2005) sicer za razredne in gimnazijske učitelje: namreč da je v gimnazijah veliko manj sistematične priprave na pouk v skladu s spremenjenimi cilji in zahtevami, poleg tega gimnazijski učitelji čutijo tudi omejujoč vpliv zunanjih ukrepov prenove, podkrepljenih s pravilniki in zunanjim preverjanjem.

- Glede na dokončano stopnjo izobrazbe imajo višja pojmovanja skupinskega učenja in sposobnosti učitelji z višjo stopnjo izobrazbe kot pa učitelji z univerzitetno. Rezultati so verjetno povezani s prejšnjo ugotovitvijo, saj večina učiteljev z višjo stopnjo izobrazbe poučuje na osnovnih šolah, kjer so imeli več priložnosti za razvijanje svojih pojmovanj.
- Glede na končano fakulteto imajo najnižja pojmovanja regulacije učenja, skupinskega učenja in sposobnosti diplomanti filozofske fakultete. Razloge lahko iščemo v akademizaciji univerzitetnega dodiplomskega študija – ob močni disciplinarni izobrazbi v stroki, ki jo poučujejo, in ob pomanjkljivi profesionalni usposobljenosti, diplomanti filozofske fakultete očitno ne morejo razvijati višjih pojmovanj.

7 Sklep

Skupna ugotovitev številnih raziskav (študentovih in učiteljevih) pojmovanj je potreba (1) po njihovem spoznavanju in potreba (2) po priložnostih (npr. pri organizaciji učnega procesa, pri strokovnem izpopolnjevanju...) za rekonstrukcijo teh pojmovanj in s tem tudi učiteljevih ravnanj. Zato je ugotavljanje pojmovanj pomembno:

- za učitelja (posameznika), saj mu pomeni pomoč pri ozaveščanju o njegovih pojmovanjih, pojmovanjih njegovih učencev – gre torej za refleksijo in načrtovanje pedagoške akcije ter pomeni spodbudo za poklicni razvoj posameznega učitelja;
- na širši raziskovalni ravni, saj pomeni prizadevanje za sintetiziranje in splošitev spoznanj, na podlagi katerih je mogoče oblikovati ustrezne pogoje za poklicni razvoj učiteljev.

V prispevku smo predstavili različne modele usposabljanja učiteljev na eni strani ter razlike v učiteljevih pojmovanjih (regulacije učenja, skupinskega učenja, znanja, sposobnosti) glede na šolo, na kateri poučujejo, končano fakulteto in izobrazbo. Analiza razlik med skupinami učiteljev je pokazala višja pojmovanja pri osnovnošolskih učiteljih v primerjavi z gimnazijskimi ter pri višje izobraženih v primerjavi z univerzitetno izobraženimi učitelji. Glede na končano fakulteto imajo najvišja pojmovanja učenja učencev in lastnega učenja učitelji s pedagoške fakultete, sledijo učitelji s filozofske fakultete in pedagoške akademije. Razloge za to vidimo v večji sistematični podpori osnovnošolskim

učiteljem ob uvajanju kurikularnih sprememb, v pritiskih na gimnazijske učitelje zaradi mature ter tudi v različnem dodiplomskem usposabljanju enih in drugih. Med študijem (večina se jih je šolala na filozofski fakulteti) so bili gimnazijski učitelji v primerjavi z osnovnošolskimi deležni (večina se jih je šolala na pedagoški fakulteti in pedagoški akademiji) manj pedagoškega, didaktičnega in psihološkega izobraževanja, metodike posameznega predmeta, da ne govorimo o študijski praksi in hospitacijah, nastopih. Poleg tega gimnazijski učitelji sebe večinoma doživljajo v vlogi strokovnjakov za določeno predmetno področje (od katerih se pričakuje, da bodo svoje dijake veliko naučili in bodo dosegli dobre rezultate na maturi), ne pa v vlogi učiteljev.

Takšno doživljanje gimnazijskih učiteljev lahko razumemo, saj se (pre)več pozornosti usmerja v kvantitativne končne rezultate pouka, s čimer pa zaviramo, kot opozarja B. Marentič Požarnik (1990, str. 16), možnosti za kakovostno pridobivanje znanja, globlje razumevanje, občutenje in reševanje problemov, kritično in ustvarjalno razmišljanje, argumentativni dialog in sodelovalno učenje. Tudi Lorenčič (1996, 1999) meni, da obstaja ob zunanjem preverjanju znanja upravičena bojazen, da postanejo ti (kvantitativni rezultati) edino merilo kakovosti dela šol in temeljno vodilo celotnega učnega procesa.

Prav tako se je hkrati s kurikularno prenovo izobraževanja, v kateri smo si zastavili zelo visoke cilje (gl. Krek 1995, str. 164, *Izhodišča kurikularne prenove* 1996, str. 13–15), več nadaljnje strokovne podpore namenjalo osnovnošolskim učiteljem (npr. dodatna izobraževanja, delavnice o sodobnih metodah, oblikah dela ...), gimnazijski učitelji pa so bili kar nekako »pozabljeni«. Zdaj ko smo pred didaktično prenovo gimnazij, katere temeljni cilj je izboljšati kakovost učenja in poučevanja, je priložnost, da učitelji pretrsejo nekatera temeljna prepričanja o tem, kaj je znanje, učenje, poučevanje; seveda potrebujejo pri tem podporo in ustrezno – spodbudno klimo. Kot izpostavlja Sahlberg (1998), pomembno je *zagotavljanje čim številčnejših priložnosti za refleksijo prepričanj* v dialogu in komunikaciji z drugimi učitelji ter pomoč pri doseganju vpogleda v sistemsko mišljenje – da doumejo kompleksnost okolja, v katerem delajo.

Ob koncu moramo poudariti, da rezultati raziskovalnega dela nedvomno zaslužijo pozornost pri snovanju novih pedagoških študijskih programov.

Literatura

- Åstrand, B. (2006). Aspects of Recent Reforms of Teacher Education in Sweden. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 72–84.
- Berg, B. (2006). Development of Teacher Education in Norway with Focus on 4-years Undergraduate Study. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 85–97.
- Bolhuis, S., Voeten, M. J. M. (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), str. 77–98.
- Clark, C. M., Petersen, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. V: Wittrock, M. C. (ur.).

- Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan Publishing, str. 255–196.
- Cornu, B. (2006). Teacher Training: the context of the Knowledge Society and Lifelong Learning, the European dimension and the main trends in France. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 26–36.
- Drudy, S. (2006). Change and Reform in Teacher Education in Ireland: a Case Study in the Reform of Higher Education. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 37–49.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. Educational Research, 38, str. 47–65.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V: Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (ur.). Self-Regulated Learning; From Teaching to Self-Reflective Practice. New York: The Guildford Press, str. 57–85.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. Educational Psychologist, 27, str. 65–90.
- Kovač Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. Sodobna pedagogika, 48 (7/8), str. 360–375.
- Krek, J. (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lorenčič, L. (1996). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja (zbornik gradiva s posveta). Maribor: Zavod RS za šolstvo, str. 8–10.
- Lorenčič, L. (1999). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje, 30(1), str. 4–8.
- Luzzato, G. (2006). Initial Teacher Education and the Bologna Process in Italy. A Brief Outline. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 70–71.
- Marentič Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1990). Kako izobraževati učitelja za profesionalno avtonomnost. V: Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva (zbornik gradiv s posveta). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 13–20.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Pojmovanja znanja. Delovno gradivo za delavnico v procesu izobraževanja multiplikatorjev. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2006). In the front of the Bologna process. Thirty years of research-based teacher education in Finland. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 50–69.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. Review of the Educational Research, 63(2), str. 167–199.
- Rogers, C. G., Freiberg, H. J. (1994). Freedom to Learn. New York: McMillan Publishing Company.
- Rugelj, J. (2006). Prenova dodiplomskih študijskih programov na področju izobraževanja učiteljev v Sloveniji. V: Zgaga, P. (ur.), Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 98–107.

- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing school. *School Field*, 9(1/2), str. 33–51.
- Schein, E. H. (1998). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York, Harlow: Addison-Wesley.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56(1), str. 34–57.
- Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), str. 275–285.
- Vermunt, J. L. Verschaffel. (2000). *Process-Oriented Teaching*. V: Simons, R., Linden, J. J., Duffy, T. (2000). *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, str. 209–225.
- Zgaga, P. (2006). Posodobitev pedagoških študijskih programov. V: Zgaga, P. (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–25.

JAVORNIK KREČIČ Marija, Ph.D., IVANUŠ GRMEK Milena, Ph.D.

THE INFLUENCE OF TEACHERS' UNDERGRADUATE EDUCATION ON THEIR UNDERSTANDING OF LEARNING AND TEACHING

Abstract: In the first part of the article, we present and analyse different models of the education of teachers: the pre-technocratic model or the model of training master craftsmen, the technocratic model or the model of applied science, and the post-technocratic or reflexive model. In the second part we present the results of empirical research conducted in January 2006 aimed at determining a teacher's understanding of the regulation of learning, knowledge, team learning and abilities of students, and analysing differences between groups of teachers with regard to the school at which they teach, the faculty they finished and the level of education they attained. The research involved 542 teachers, 360 primary school teachers, and 182 gimnazija teachers. The analysis of differences between the groups of teachers pointed to the higher understanding of the primary school teachers compared to the gimnazija teachers, and of those with a higher level of education attained compared to those with university education. With regard to the faculty concluded, teachers coming from the Faculty of Education have the highest understanding of the learning of students and their own teaching, followed by teachers from the Faculty of Arts and the Academy of Education.

Keywords: education of teachers, models of education of teachers, teacher's understandings.