

Dr. Milena Valenčič Zuljan, dr. Jana Kalin

Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse

Povzetek: Edina stalnica v današnjem hitro spreminjajočem se svetu so spremembe. To dejstvo postavlja tako pred učitelje kot pred izobraževalce učiteljev vedno nove zahteve in izziva k stalnemu spreminjanju, prilagajanju, inoviranju vsakdanje vzgojno-izobraževalne prakse. Sposobnost za učenje in odzivanje na spremembe postaja v sodobnem svetu ena temeljnih učiteljevih kompetenc. V prispevku definiramo pedagoško inoviranje, poglede različnih avtorjev na pedagoške inovacije in dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo pripravljenost vnašati spremenjene načine dela v svojo pedagoško prakso. V raziskavi ugotavljamo, katere spremembe so učitelji vpeljali v svojo pedagoško prakso na podlagi spremenjenih učnih načrtov, kdo jim je bil pri tem v pomoč in kaj so pogojevali v procesu uvajanja sprememb. Dejstvo je, da učinkovita vpeljava neke inovacije zahteva spremembe v učiteljevem pojmovanju in spretnostih ravnanja. V širšem pojmovanju inovacije postane pomemben ne le njen končni rezultat, temveč tudi sam inovacijski proces, pot, ki jo učitelj prehodi skupaj s kolegi v inovacijskem procesu. Učitelji morajo zato (p)ostati aktivni člen uvajanja sprememb, integralno vključeni v celoten proces načrtovanja, izvajanja in evalvacije zastavljenih ciljev. Vsaka prenova, reforma ali uvajanje inovacij mora temeljiti na dobrem poznavanju značilnosti posamezne institucije, obenem pa se je treba zavedati, da ostajajo učitelji v kontekstu posamezne institucije ključni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse.

Ključne besede: inovacija, pedagoška inovacija, inoviranje pouka, vnašanje sprememb, kurikularna prenova, učitelj – dejavnik inoviranja.

UDK: 37.13/16

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Milena Valenčič Zuljan, docentka za didaktiko in andragoško didaktiko,
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; e-pošta: milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si*
*Dr. Jana Kalin, docentka za didaktiko, Oddelek za pedagogiko in andragogiko,
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; e-pošta: jana.kalin@guest.arnes.si*

SODOBNA PEDAGOGIKA 2/2007, 162–179

1 Uvod

Prenova, spreminjanje, inovacije, inoviranje, inovativnost so v današnjem družbenem in šolskem prostoru pogosto uporabljeni izrazi. Jorgenson (2006) se sprašuje, zakaj so pedagoške, didaktične inovacije nujne v sodobni šoli, in pri odgovarjanju izpostavlja tri razloge: (a) zaradi številnih raziskovalnih spoznanj o pouku in učenju (učna diferenciacija in individualizacija, teorija mnogoterih inteligenc ipd.); (b) spremenjenih, raznolikih in vse »zahtevnejših« učencev in njihovih potreb ter zahtevnejših ciljev šolanja; (c) hitrosti spreminjanja in zastarevanja informacij. Učiteljeva sposobnost odzivanja na spremembe in spreminjanje lastne pedagoške prakse ter pripravljanje učencev na vseživljenjsko učenje in spreminjene razmere pa pomeni eno izmed temeljnih učiteljevih poklicnih kompetenc. Težko bi rekli, da so učenci dandanes zahtevnejši, kot so bili v preteklosti, zagotovo pa drži, da se raznolikosti učencev danes bolj zavedamo, jih skušamo bolj upoštevati, razvijati njihove zmožnosti, omogočati optimalni razvoj vsakemu posamezniku. To zahteva drugačne, sodobnejše pristope k pouku in poučevanju in postavlja pred učitelja temeljni izziv nenehnega izboljševanja svoje vzgojno-izobraževalne prakse.

Nemški svet za izobraževanje je že leta 1971 med petimi pomembnimi nalogami za učitelje izpostavil sposobnost in pripravljenost učiteljev na inovacije (Buchberger 2001). Temu so sledile tudi skandinavske države ter Velika Britanija, vendar pa ostaja odprto vprašanje, koliko jim je uspelo pripraviti učitelje na inoviranje lastne prakse (prav tam).

2 Kaj so pedagoške inovacije?

Pedagoško inoviranje je kompleksen in večplasten pojav, ki poleg racionalne in vsebinske zajema tudi psihološko in emocionalno komponento, ki združuje individualno osebnostno plat ter socialno klimo in ozračje, ki zadeva družbene razmere in ekonomsko stanje.

Mandič opredeljuje inovacije pri pouku kot usklajen sistem »pedagoških, družbenih, organizacijskih in ekonomskih ukrepov, premišljeno zasnovanih na pedagoški in drugih znanostih, ki so usmerjeni k izboljšanju kvalitete vzgojno-izobraževalnega dela ob racionalnem izkoriščanju kadrov, časa in sredstev, k demokratizaciji odnosov v šolah, k maksimalnemu razvijanju inventivnosti, originalnosti in kreativnosti učiteljev in učencev, k uresničevanju pogojev za ustrezno pedagoško spremljanje, programiranje, normiranje in vrednotenje pedagoškega dela: k odkrivanju najustreznejših materialnih dejavnikov, ki bodo motivirali učence in učitelje pri njihovem delu /.../« (Mandič 1983, str. 192).

Pedagoške inovacije naj bi bile tiste spremembe, ki se nanašajo bodisi na celotno strukturo šolskega sistema ali na njegove posamezne dele, s ciljem doseganja izboljšav, ki se lahko objektivno izmerijo in preverijo (Pedagoška enciklopedija, 1987, str. 271).

Pri tem se pojavi vprašanje, ali mora biti inovacija objektivno nova ali pa je dovolj, če je nova le za posameznika. Rogers in Shoemaker (1974, str. 19) menita, da je inovacija tista ideja, ki je nova za posameznika, pri čemer ni pomembno, ali je ideja objektivno nova ali ne. Čeprav je določena stopnja objektivne novosti nujna, sicer bi bili lahko »tudi zamudniki inovatorji«, se nam zdi sprejemljivejše širše pojmovanje pedagoških inovacij kot nečesa, kar je različno in boljše od prejšnjega stanja, vendar ni nujno objektivno novo in tudi ne popolnoma novo za posameznika.

Nekateri avtorji se zavzemajo za razlikovanje med inovacijo in reformo. Adams (v Fullan 1992) definira inovacijo kot trajno spremembo sheme vedenja članov določenega družbenega sistema, reformo pa pojmuje kot inovacijo, kjer je njena uporaba generalizirana na celotno populacijo, na katero se nanaša. Reformo torej pojmuje kot generalizacijo inovacije, medtem ko se Huberman (prav tam) ne strinja z razločevanjem po kriteriju kvantitete. Podobno kot Adams tudi Sack (prav tam) ločuje reformne spremembe, ki se uresničujejo na nivoju sistema, ter inovacije kot posamezne poskuse, da bi dosegli izboljšavo le v nekaterih elementih sistema, brez spreminjanja njegove celote.

Vandenbergh (1991 a in 1991 b) nasprotuje razlikovanju med reformo kot procesom pomembnejših sprememb v izobraževalni politiki in inovacijo kot transformacijo zamišljenih sprememb v vzgojno-izobraževalne cilje. Po njegovem mnenju tako razlikovanje pogosto pripelje do tega, da načrtovalci vzgojno-izobraževalne politike zanemarjajo procese in metode, s katerimi bi se ti cilji dosegli, kar pripelje do medsebojnega nerazumevanja med tistimi, ki oblikujejo načrt reforme, in vsakdanjo šolsko stvarnostjo ter razmerami v razredu.

Didaktične inovacije so torej izid zavestnega, načrtovanega in ustvarjalnega dela (raziskovalcev in učiteljev), ki naj bi v procesu izpeljave omogočile spreminjanje obstoječe šolske prakse.

Vprašanje pa je, ali posameznik zaznava to potrebo ali se ideja o inovaciji pojavi zunaj učitelja in ta ne čuti potrebe po njej. Rogers in Shoemaker (1974, str. 38) razlikujeta imanentne in kontaktne spremembe. Pri imanentnih inovacijah člani socialnega sistema (npr. neke šole) z malo ali brez zunanje pomoči oblikujejo in razvijejo novo idejo in jo nato razširijo v sistemu.

Za kontaktne inovacije pa je značilno, da so oblikovane in razvite zunaj določenega socialnega sistema in se v procesu komunikacije in kontaktov prenesajo v sam sistem. (Te so lahko selektivne, ko se člani določenega socialnega sistema odločajo za inovacijo na podlagi lastnih potreb, ali direktivne.)

V 8. projektu Evropskega sveta – Inovacije v osnovni šoli se pojem inovacije nanaša na spremembe splošne narave kot tudi na posamezne modifikacije obstoječe prakse.

Izpostavljeno je, da se inovacija ne nanaša samo na spremembe v izobraževalni politiki, temveč tudi na podrobnejšo izdelavo politike v različnih delih administracije, v šolskem sistemu in razredu.

Kurt Lewin je že leta 1947 na podlagi številnih študij skupinske interakcije podal zasnovo trifaznega inovacijskega modela. Ugotovil je, da gre skupina v procesu pridobivanja novih načinov in oblik vedenja skozi tri faze, ki jih je poimenoval odmrznitev (unfreezing), spreminjanje in zamrznitev (refreezing).

Večina raziskovalcev (Fullan 1982 in 1992; Miles, Ekholm in Vandenberghe 1989; Vandenberghe 1991 a in 1991 b) pojmuje pedagoško inoviranje kot proces, ki z vidika posameznega učitelja, ki mu je inovacija ponujena, poteka prek treh širših stopenj ali faz: odločanje za oblikovanje in sprejem inovacije, uvajanje inovacije in utrjevanje inovacije.

Z vidika same narave inovacije pa Rogers in Shoemaker (1974, str. 8) opisujeta inovacijski proces s fazami: razvijanje in oblikovanje inovacije, razširjanje inovacije in rezultatov praksi.

3 Kaj je potrebno, da bodo učitelji pripravljene inovirati svojo vzgojno-izobraževalno prakso?

Izhodišče inovacije je navadno spoznanje problemske situacije oziroma začutenje potrebe po spreminjanju obstoječega, nezadovoljstvo z obstoječo situacijo, ki je na pedagoškem področju lahko na: didaktičnem nivoju v razredu, šolskem nivoju ali na širšem družbenem nivoju.

V prevladujočem modelu šolskega inoviranja ustvarjalni proces oblikovanja inovacije najpogosteje vodi tim inovatorjev – raziskovalcev, učiteljem pa je dodeljena vloga uporabnika znanstveno preverjenih novosti. Inovacije so tu pojmovane kot norme ali standardi, ki vodijo k napredku in jih učitelj izpelje na predlog in pobudo tretje osebe – raziskovalca.

Pojmovane so kot nekaj izrazito pozitivnega, njihovo neupoštevanje oziroma neizvajanje pa je označeno kot negativno (konservativno), zato je razumljivo, da je v kontekstu takih pojmovanj najpomembnejši element uspešnega inoviranja dobra organizacija.

Za neuspeh tovrstnega modela inovacij so bili navadno okrivljeni učitelji, ki da niso kompetentno uresničevali inovacijskih zamisli. Lortie (v Richardson 1990, str. 11) v sociološki raziskavi učiteljskega poklica navaja, da so učitelji manj racionalni in analitični kot drugi diplomirani kolegi, Jackson (prav tam) pa v študiji življenja v razredu ugotavlja, da je v praktični situaciji pomembno

učiteljevo vodilo intuicija. Oblikovalo se je mnenje, da so učitelji »odporni na spremembe«. Stenhouse (po Altrichter in Posch 1991, str. 12) je problem začel reševati z drugačnim razumevanjem učiteljeve vloge: to, kar naj bi učitelji praktiki v procesu inoviranja popačili, je izraz njihove »pragmatične skepse«, dvoma oziroma težnje po natančnejšem poznavanju problema.

Da bi premagali probleme prvega modela, kjer je bil zanemarjen ključni element pri inoviranju – učitelj, so oblikovali inovacijski model, ki skuša učitelje enakopravno vključevati v proces raziskovanja in inoviranja šolske prakse. Za sodelovanje praktikov v inoviranju lastne vzgojno-izobraževalne prakse je še posebno pomembno akcijsko raziskovanje. To se od tradicionalnega raziskovanja loči po tem, da postanejo učitelji praktiki soraziskovalci v akciji, da je med njimi in raziskovalci partnerski odnos ter da se rezultati raziskave takoj vključujejo v prakso, da torej postaneta inoviranje prakse in raziskovanje enoten proces (Sagadin 1989, str. 360; Somekh 1989).

Akcijsko raziskovanje poteka z vrsto korakov v spirali, vsak korak pa sestoji iz načrtovanja, akcije in ocenjevanja doseženega; to omogoča, da je načrtovanje akcije vseskozi prožno in s tem blizu potrebam prakse. Pri akcijskem raziskovanju prevzame tisti, ki je navadno le objekt načrtovanih sprememb, odgovornost za odločanje o poteku ukrepov, ki naj pripeljejo do izboljšav, ter oceno rezultatov preizkušenih strategij. Prav tako ne gre le za izboljšavo prakse, temveč tudi za poglobljeno razumevanje prakse in pogojev, v katerih ta poteka.

Med obema modeloma inoviranja v praksi ni tako ostre meje. Čim bolj so učitelji praktiki vključeni v raziskovalni proces in čim bolj »postaja njihova praksa že kar v procesu tega eksperimentalnega posega spremenjena in inovirana ter oni za nov način dela usposobljeni in motivirani, da ga nadaljujejo, tem bolj prehaja tradicionalni eksperiment v akcijsko raziskovanje« (Sagadin 1991, str. 86) in nasprotno, čim bolj so »praktiki le izvajalci praktičnega pedagoškega dela po eksperimentalnem načrtu, ki ga pripravijo raziskovalci, in je namen eksperimenta odmaknjen od neposrednih potreb praktikov, od problemov v njihovi neposredni praksi, čim manj sledi zato zapusti eksperiment v tej praksi, tem manj gre za akcijsko raziskovanje« (prav tam).

4 Namen raziskave

Poglavitni namen evalvacijske študije z naslovom *Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev* (Marentič Požarnik, Kalin, Šteh, Valenčič Zuljan 2005) je bil osvetliti, kako si učitelji razlagajo namen šolske preнове, kako doživljajo svojo avtonomijo in usposobljenost in kako spreminjajo svojo pedagoško prakso. V prispevku bomo predstavili del ugotovitev na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako učitelji ocenjujejo vsebinsko razbremenjenost novih učnih načrtov?
2. Ali so učitelji na podlagi novih učnih načrtov vpeljali v lastno pedagoško prakso kakšne spremembe in katere spremembe so bile to?

3. Kako učitelji ocenjujejo podporo in pomoč ter morebitne ovire pri spreminjanju lastne pedagoške prakse?
4. Kdo je bil učiteljem, ki so uvajali spremembe v lastno pedagoško delo, najbolj v pomoč?

5 Metodologija

V raziskavo smo zajeli tako učitelje osnovnih šol kot učitelje srednjih šol z gimnazijskim programom, ki poučujejo po prenovljenih programih.

Pri učiteljih osnovnih šol smo se odločili, da bomo skušali zajeti vse, ki so začeli delati po prenovljenem programu devetletne osnovne šole v šolskem letu 2000/01 in 2001/02. Ti učitelji so torej delali na osnovnih šolah, ki so se lotile postopnega uvajanja devetletne osnovne šole v drugem in tretjem krogu. Načrtno smo iz raziskave izpustili učitelje osnovnih šol, ki so se lotile uvajanja devetletne osnovne šole že v prvem krogu (šol. l. 1999/2000), saj so bile te šole in učitelji deležni še prav posebne podpore. Osnovna populacija učiteljev, ki so začeli z uvajanjem devetletne osnovne šole v drugem in tretjem krogu, torej šteje 591 učiteljev. Od tega je 395 učiteljev na razredni stopnji in 196 na predmetni stopnji. Vprašalnike pa je vrnilo 268 oz. 68 % učiteljev na razredni stopnji in 129 oz. 66 % učiteljev na predmetni stopnji.

Osnovno populacijo na srednješolskem nivoju pa nam predstavljajo vsi učitelji, ki poučujejo v srednjih šolah z gimnazijskim programom (splošne in ne strokovne smeri). V šolskem letu 2001/02 je potekal pouk na teh šolah že četrto leto po prenovljenih programih. Odločili smo se za stratificirano vzorčenje, oziroma da bomo naredili vzorec šol in skušali zajeti vse učitelje izbranih šol. Pri oblikovanju vzorca šol smo upoštevali velikost šole in regijo. Vseh gimnazij oziroma srednjih šol, ki izvajajo tudi gimnazijski program, je bilo 73, zajeli smo 8 šol, kar predstavlja 11-odstotni delež vseh srednjih šol z gimnazijskim programom. Na izbranih šolah je poučevalo 319 gimnazijskih učiteljev. Vprašalnike pa je vrnilo le 71 ali 22,3 % učiteljev. Glede na to lahko rezultate posplošujemo z določeno mero previdnosti, domnevamo lahko, da so vprašalnike vrnili bolj zavzeti učitelji.

V raziskavo smo torej zajeli 468 učiteljev: 397 učiteljev osnovnih šol, med njimi 268 razrednih in 129 predmetnih učiteljev, ter 71 učiteljev srednjih šol z gimnazijskim programom, ki poučujejo po prenovljenih programih. Raziskava je bila opravljena spomladi 2002.

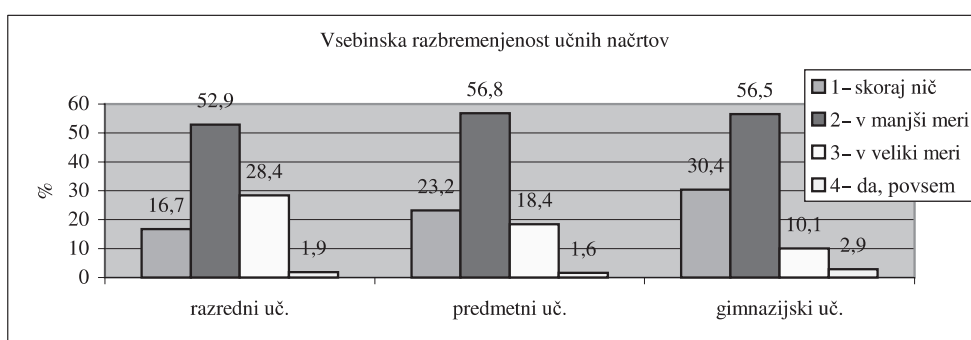
Podatke smo zbrali z enotnim vprašalnikom za učitelje osnovnih in srednjih šol, ki vsebuje vprašanja izbirnega tipa, ocenjevalne lestvice in odprta vprašanja. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz njihovih odgovorov, ki smo jih najprej pregledali in poskusno razvrščali. Te razvrstitve smo primerjali s teoretičnimi koncepti, pri nekaterih vprašanjih pa tudi s klasifikacijami, ki so se potrdile v prejšnjih raziskavah, in na podlagi tega postavili kategorije.

Podatki so bili obdelani s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za windows z naslednjimi statističnimi postopki: deskriptivna analiza spremenljivk, χ^2 -test in ob statistično pomembni povezanosti med spremenljivkama ustrezen koeficient povezanosti.

6 Rezultati z razpravo

6.1 Razbremenjenost učnih načrtov

Izhodišča kurikularne prenove (1995) poudarjajo nujnost ustrezne spremembe učnih načrtov, potrebo po njihovi vsebinski razbremenjenosti, da bi se preprečila preobremenjenost učencev. Zanimalo nas je, kako učitelji ocenjujejo stopnjo razbremenjenosti novih učnih načrtov.



Slika 1: Prikaz zastopanosti učiteljeve ocene stopnje razbremenjenosti novih učnih načrtov pri učiteljih, ki poučujejo na različnih stopnjah

V oceni stopnje razbremenjenosti novih učnih načrtov se razredni, predmetni in gimnazijski učitelji statistično pomembno razlikujejo med seboj ($\chi^2 = 15,61$, $g = 6$, $P = 0,016$).

Dobra polovica anketiranih v vseh treh podskupinah razrednih, predmetnih in gimnazijskih učiteljev je bila mnenja, da so novi učni načrti *le v manjši meri* vsebinsko razbremenjeni. Dokaj enotno med različnimi skupinami učiteljev, vendar pa z zelo skromnim deležem (1,6 % – 2,9 %) je zastopano tudi mnenje, da so novi učni načrti *povsem razbremenjeni*.

Pri ocenah *skoraj nič* in *v veliki meri* so mnenja različnih skupin učiteljev deljena. Pri učiteljih razrednega pouka je bolj izstopalo mnenje, da so novi učni načrti v veliki meri vsebinsko razbremenjeni (28,4 %), pri gimnazijskih učiteljih pa je močnejše zastopano mnenje (slaba tretjina vprašanih 30,4 %), da niso novi učni načrti skoraj nič vsebinsko razbremenjeni. V navedenih ocenah nastajajo najmanjši odmiki v odgovorih med učitelji predmetnega pouka, saj je 23,2 % učiteljev mnenja, da niso učni načrti skoraj nič razbremenjeni, 18,4 % pa, da so razbremenjeni v veliki meri.

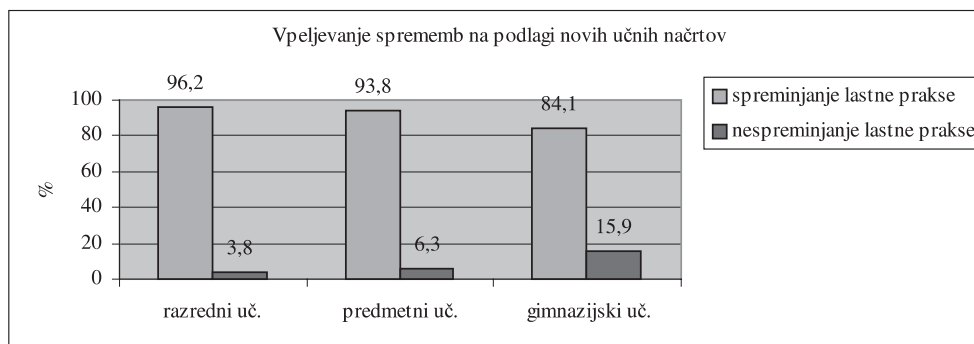
6.2 Vpeljava sprememb v pouk na podlagi novih učnih načrtov

Sparkes (1989, str. 101) in Fullan (1992, str. 127) iz nekaterih lastnih raziskav in iz pregleda različnih raziskav, ki so se nanašale na proces inoviranja, povzemata tale vprašanja, ki si jih učitelji postavljajo ob razmišljanju o inovaciji.

- Ali je inovacija v resnici potrebna v šolski praksi?
- Bodo učenci motivirani, česa se bodo naučili?
- Ali je inovacija preizkušena, kakšni so njeni rezultati?
- Kako jasno je v inovaciji določena učiteljeva vloga? Kaj in kako spremeniti?
- Kako bo sprememba vplivala na učitelja osebno?
- Kakšne so možnosti za promocijo in napredovanje?

Zavedati se moramo, da zahteva učinkovita vpeljava neke inovacije, npr. spremenjenih učnih načrtov, spremembo v učiteljevih pojmovanjih in spretnostih ravnanja. Učitelje smo neposredno povprašali po drugem, po njihovem ravnanju – resničnih spremembah, ki so jih vnesli v svojo pedagoško prakso, vendar pa lahko iz nekaterih odgovorov sklepamo tudi na širši kontekst, ki je vplival na njihovo odločanje.

Na odprto vprašanje: ali ste na podlagi novih učnih načrtov vpeljali v pouk kakšne spremembe, je odgovorilo 97,7 % učiteljev: od njih jih 93,7 % navaja, da so uvedli spremembe, in le 6,3 % pravi, da svoje pedagoške prakse niso spreminjali.



Slika 2: Prikaz deleža vpeljevanja sprememb na podlagi novih učnih načrtov

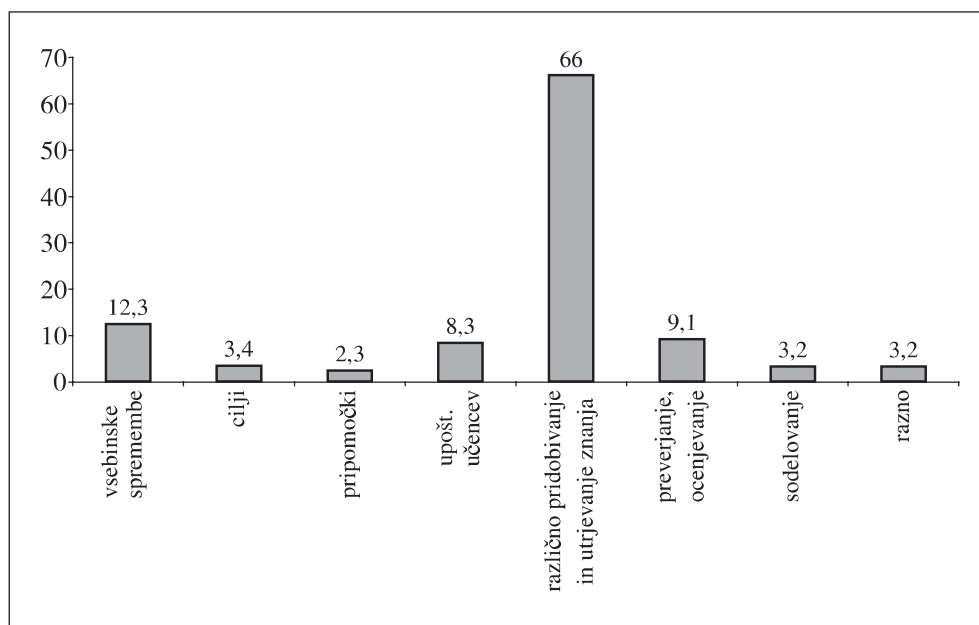
Poglejmo si nekaj navedb in utemeljitev učiteljev, ki v pouk niso vpeljevali sprememb (kot posledico uvajanja novih učnih načrtov). Dobili smo odgovore, ki bi jih lahko razvrstili v dva sklopa. V prvi sklop uvrščamo učitelje, ki so v resnici spremenili svojo prakso, vendar se te spremembe niso zgodile neposredno zaradi zahtev prenove.

- *»Ker smo v šoli že pred petimi leti vpeljali v nekaterih oddelkih drugačen (sodobni) način poučevanja. Že pet let poučujem po metodologiji korak za korakom.«*
- *»Pouk spreminjam hkrati s svojim dozorevanjem, ne pa zaradi učnih načrtov. Ne maram hitrih, nepremišljenih in nedomišljenih sprememb. Kvalitetne spremembe se zgodijo, in to ne po ukazu.«*
- *»Pri angleščini ni bistvenih sprememb, pouk je bil že prej naravnian na učence in zelo sodoben, zaradi tujih učbenikov, priročnikov, seminarjev mature.«*
- *»Vse to sem izvajala že prej, zdaj dajem temu le večji poudarek.«*

V drugi sklop pa uvrščamo učitelje, ki so »poiskali« različne razloge, da jim lastne pedagoške prakse ni bilo treba spreminjati npr. zaradi preobsežnosti snovi itn.

Vendar pa velika večina (93,7 %) anketiranih učiteljev navaja, da so v svojo pedagoško prakso vnesli različne spremembe.

Vprašali smo se, ali so statistično pomembne razlike v spreminjanju lastne pedagoške prakse med razrednimi, predmetnimi učitelji in gimnazijskimi učitelji. Ugotovili smo, da se pri vpeljevanju sprememb v lastno pedagoško prakso na podlagi novih učnih načrtov razredni, predmetni in gimnazijski učitelji statistično pomembno razlikujejo med seboj ($\chi^2 = 13,49$, $g = 2$, $p = 0,001$). V največji meri so spremembe v lastno pedagoško prakso vnašali razredni učitelji (96,2 %), sledijo predmetni in nazadnje še gimnazijski učitelji.



Slika 3: Prikaz deležev posameznih vrst sprememb, ki so jih učitelji vpeljevali v svojo pedagoško prakso

Poglejmo si, kakšne so bile te spremembe in s kolikšnim deležem so zastopane.

Sprememba, ki najbolj izstopa, je »različen način pridobivanja in utrjevanja znanja« (66 % delež), sledijo jim »vsebinske spremembe« (12,3 %), »preverjanje in ocenjevanje« (z 9,3 %) in »upoštevanje učencev« (8,3 %).

Različne podskupine učiteljev (razredni, predmetni in gimnazijski učitelji) se statistično pomembno razlikujejo med seboj v tehle kategorijah:

- vsebinske spremembe,
- različni načini pridobivanja in utrjevanja znanja in spretnosti,
- preverjanje in ocenjevanje.

Vrste vpeljanih sprememb	Stopnje povezanosti
1. Vsebinske spremembe	$\chi^2 = 41,87$, $g = 2$, $p = 0,000^{***}$
2. Učni cilji	$\chi^2 = 4,36$, $g = 2$, $p = 0,113$
3. Uporaba pripomočkov, opreme	$\chi^2 = 2,57$, $g = 2$, $p = 0,276$
4. Upoštevanje učencev, večja individualizacija	$\chi^2 = 1,64$, $g = 2$, $p = 0,439$
5. Različni načini pridobivanja in utrjevanja znanja in spretnosti	$\chi^2 = 54,88$, $g = 2$, $p = 0,000^{***}$
6. Preverjanje in ocenjevanje	$\chi^2 = 33,99$, $g = 2$, $p = 0,000^{***}$
7. Sodelovanje med kolegi, učitelji in starši	$\chi^2 = 4,27$, $g = 2$, $p = 0,118$

Preglednica 1: Vrste vpeljanih sprememb v povezavi s stopnjo, na kateri poučujejo učitelji (razredni, predmetni, gimnazijski)

Opomba: Oznaka *** pomeni statistično pomembnost na nivoju 0,001.

Vsebinske spremembe v največji meri poudarjajo gimnazijski učitelji (40,4 %), sledijo razredni učitelji (33,3 %) in nato predmetni učitelji (26,3 %).

Različni načini pridobivanja in utrjevanja znanja in spretnosti pa so najbolj izstopajoče poudarjeni pri razrednih učiteljih (68,4 %) sledijo predmetni učitelji (23,9 %) in gimnazijski učitelji (7,7 %).

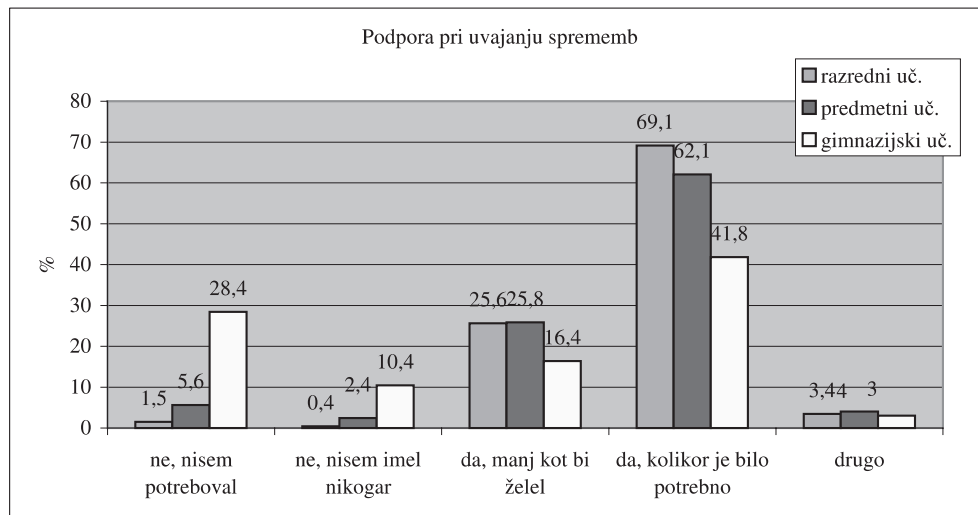
Spremenjeno preverjanje in ocenjevanje pa najbolj poudarjajo predmetni učitelji (65,1 %), nato razredni učitelji (27,9 %) in nato gimnazijski učitelji (7 %).

Čeprav anketirani učitelji množično navajajo spreminjanje svoje pedagoške prakse, kot narekujejo zahteve prenov, pa smo iz odgovorov razbrali, da je večina učiteljev navedla *le enega izmed naštetih dejavnikov*, da so se torej pri spreminjanju svoje pedagoške prakse osredotočili predvsem na določen, posamezen vidik, čeprav smo jih po tem spraševali s pomočjo odprtega vprašanja in so imeli vse možnosti navajanja več različnih sprememb.

Sodoben kognitivno-konstruktivistični model pouka, ki poudarja učenčevo aktivnost v vseh etapah učnega procesa in je usmerjen k razvijanju samostojnega samoregulacijskega učenca, pa zahteva celostnost pedagoškega ravnanja – spremembe v načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pouka.

6.3 Podpora in ovire pri uvajanju sprememb

Ugotovitve različnih avtorjev (Fullan 1992; Hodkinson in Hodkinson 2005; Jorgenson 2006; Valenčič Zuljan 1996 a in 1996 b; Valenčič Zuljan 1997) kažejo, da na odločitev za spreminjanje lastne pedagoške prakse ter na uspešno izpeljavo spremembe pomembno vplivajo različni dejavniki (zbornična klima, podpora ravnatelja, možnost hospitiranja in izmenjava izkušenj s kolegi, ki neko inovacijo že uvajajo v svojo prakso, ipd.). Zanimalo nas je, kako učitelji ocenjujejo podporo, ki so je bili deležni oz. bi jo potrebovali pri spreminjanju svoje pedagoške prakse.



Slika 4: Prikaz učiteljevih ocen glede podpore pri uvajanju sprememb pri učiteljih, ki poučujejo na različnih stopnjah

Ugotovili smo, da so statistično pomembne razlike med razrednimi, predmetnimi in gimnazijskimi učitelji glede podpore, ki bi jo potrebovali in želeli pri spreminjanju svoje pedagoške prakse ($\chi^2 = 88,99$, $g = 8$, $P = 0,000$). Pri vseh treh podskupinah učiteljev prevladuje delež tistih, ki so bili mnenja, da so *dobili toliko pomoči, kolikor je bilo potrebno*. Pri tem izstopajo razredni učitelji (69,1 %), sledijo jim predmetni (62,1 %), med gimnazijskimi učitelji pa je delež tovrstnih odgovorov manjši (le 41,8 %).

V obrnjenem vrstnem redu pa si sledijo odgovori učiteljev pri naslednjih dveh kategorijah:

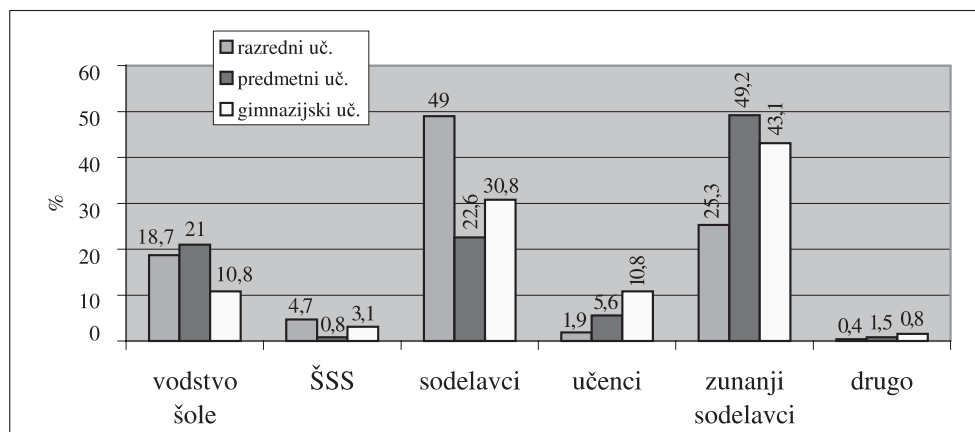
- ne, nisem potreboval pomoči,
- ne, nisem imel nikogar.

Za kategorijo »ne, nisem potreboval pomoči« se odloča kar dobra četrtina gimnazijskih učiteljev (28,4 %) in le 1,5 % razrednih učiteljev, za kategorijo »ne, nisem imel nikogar« pa 10,4 % gimnazijskih učiteljev in 0,4 % razrednih učiteljev.

Še vedno je tudi četrtina razrednih (25,8 %) in predmetnih učiteljev (25,6 %) ter 16,4 % gimnazijskih učiteljev, ki navajajo, da so bili sicer *deležni podpore, vendar manj, kot so si želeli*.

Med gimnazijskimi učitelji je torej po eni strani precejšen delež takih, ki sploh *niso potrebovali pomoči*, po drugi strani pa tudi *takih, ki se niso imeli na koga obrniti*.

Zanimalo nas je, *kdo je bil učiteljem pri spreminjanju lastne pedagoške prakse najbolj v pomoč*. Iz diagrama lahko razberemo, da sta kategoriji *sodelavci kolegi in zunanji sodelavci* najpogosteje omenjeni, sledi *vodstvo šole* kot dejavnik podpore, medtem ko so *učenci*, razen pri gimnazijskih učiteljih, *ter šolska svetovalna služba* zelo skromno zastopani. Preseneča nas predvsem nizka udeležnost vpliva šolske svetovalne službe.



Slika 5: Prikaz deleža oseb in institucij, ki so bile pri spreminjanju lastne pedagoške prakse učiteljem (na različnih stopnjah poučevanja) v oporo

Med razrednimi, predmetnimi in gimnazijskimi učitelji obstajajo statistično pomembne razlike glede oseb in institucij, ki so jim bile pri spreminjanju lastne pedagoške prakse v oporo ($\chi^2 = 49,35$, $g = 10$, $P = 0,000$).

Kategorija *sodelavci* je najbolj izstopajoča pri razrednih učiteljih (49 %), sledijo gimnazijski učitelji (30,8 %) in nato predmetni učitelji (22,6 %).

Pri kategoriji *zunajši sodelavci* pa je vrstni red obrnjen. Z največjim deležem je ta kategorija zastopana pri predmetnih učiteljih (49,2 %), tesno jim sledi pri gimnazijskih učiteljih (43,1 %) in nato pri razrednih učiteljih (25,3 %). Pri tej kategoriji je bil najpogosteje omenjen Zavod za šolstvo (67 odgovorov), kar je razumljivo zaradi narave dela te institucije, zlasti z vidika svetovanja pri uvajanju devetletne osnovne šole.

Kategoriji *šolska svetovalna služba* in *učenci* sta skromneje zastopani. Pri slednji je bil nekoliko večji delež (10,8 %) gimnazijskih učiteljev mnenja, da so jim bili pri uvajanju sprememb v pomoč *učenci*.

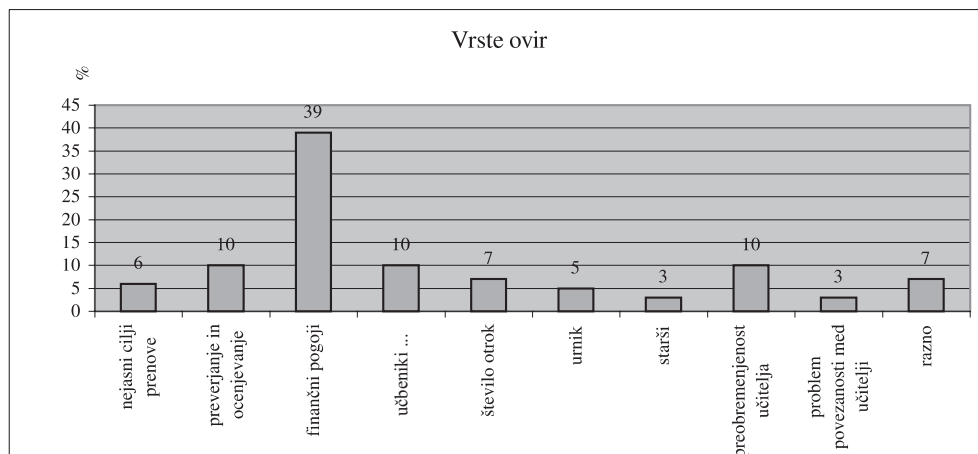
Poleg navedenega omenjajo učitelji pri spreminjanju svoje pedagoške prakse še:

- »Pomembno podporno vlogo srečanj različnih študijskih skupin.«
- »Pogovore, izmenjavo mnenj in hospitacije pri učiteljih, ki so že poučevali v devetletni osnovni šoli.«
- »Module in formalno izobraževanje.«
- »Predstavitve novih učnih načrtov, učbenikov ter pogovore z avtorji le-teh.«

Na vprašanje, *ali ste pri uvajanju sprememb doživljali kakšne ovire*, je le dobra četrtina učiteljev (27 %) odgovorila pritrdilno.

Med učitelji, ki poučujejo na različnih stopnjah, ni statistično pomembnih razlik v navajanju vrste ovir, ki bi oz. so vplivale na spreminjanje njihove pedagoške prakse.

Najpogosteje omenjena ovira (39-odstotna zastopanost) so bili *slabi finančni pogoji* (npr. »premalo učnih pripomočkov in vsega, kar so nam obljubljali na začetku«). Sledijo jim *učiteljeva preobremenjenost* (preveč administracije,



Slika 6: Prikaz deleža ovir, ki so jih učitelji doživljali pri uvajanju sprememb

usklajevanje pri nivojskih urah v 7. razredu pri modelu fleksibilne diferenciacije), *problemi utrjevanja, preverjanja in ocenjevanja* ter problemi, povezani z *učbeniki, priročniki in strokovno literaturo*.

Pri utrjevanju učitelji izpostavijo problem preobsežnosti učnih načrtov in pomanjkanje časa za utrjevanje. Pri preverjanju in ocenjevanju pa smo zasledili probleme, kot sta premajhna izdelanost kriterijev ocenjevanja in neustreznost dokumentacije.

Problem, ki ga navajajo učitelji, je tudi *preveliko število otrok* v oddelku, ki »moti« kakovostno izpeljavo pedagoškega dela, še zlasti v okviru nivojskega pouka. Tu pa je lahko problem tudi »premajhno število« otrok, na kar sta opozorila dva učitelja.

Ovira je lahko tudi *urnik* (3 %), ki se pojavlja v povezavi z materialno opremljenostjo šole (dvozmenski pouk) in organizacijo nivojskega pouka.

Problem *(ne)povezanosti* med učitelji so navedli 3 % anketiranih.

Pri kategoriji *nejasni cilji prenove* najdemo *subjektivne razsežnosti*, npr. »Največja ovira je, da smo pri uvajanju prvi in da si izkušnje šele pridobivamo /.../, na vprašanja, ki jih imamo, velikokrat nihče ne zna odgovoriti ali pa se odgovori izključujejo«, ali »strah pred neznanim; nisem vedela, kako naj poučujem, saj nisem nikoli videla, kako poteka pouk v devetletki«, ali pa *bolj objektivno poudarjene elemente*: »nejasni cilji prenove«, »analize, ki so jih opravile prve poskusne šole, so prikazovale lažno dobro stanje«, »premajhna informiranost, seznanjenost z novostmi«.

V kategoriji *razno* smo dobili tele odgovore:

- »Premalo razumevanja šolske svetovalne službe.«
- »Potrebno bi bilo, da je vzgojiteljica več časa v razredu.«
- »Šestletniki bi se radi še veliko svobodno igrali. Učni načrt se mi zdi preveč natrpan, vsaj spoznavanje okolja (preveč tem). Boljše bi bilo manj tem in tiste bolj poglobljene. Zdi se mi preveč zvezkov za otroka te starosti. Že res,

- da se učimo z igro, a ta je usmerjena, vodena. Pri vsem tem večkrat zmanjka časa za njihovo pravo igro, ki jo v tej starosti še potrebujejo.«
- »Aktivnejše metode vzamejo veliko časa, znanje je težko preverjati, dijaki tega dela niso vajeni, v razredu je včasih nedisciplinina.«

7 Sklepi

Didaktično inovacijo pojmuje kot novost, ki v procesu inoviranja pripelje do sprememb in izboljšav v šolski praksi, in sicer na nivoju:

- učiteljevih didaktičnih spretnosti ter njegovih pojmovanj, stališč in razmišljanja,
- šolske klime ter
- širšega učiteljevega razumevanja lastnega poklicnega razvoja.

V širšem pojmovanju inovacije postane pomemben ne le njen »končni« rezultat, temveč tudi sam inovacijski proces, pot, ki jo učitelj prehodi skupaj s kolegi v inovacijskem procesu. Pri tem novost pojmuje predvsem kot subjektivno novost, novost za posameznika, čeprav ne moremo tudi mimo določene stopnje objektivne novosti. Zavedati se moramo, da so učitelji ključni dejavnik uvajanja pedagoških sprememb. Njihovo razumevanje namena in ciljev prenove v največji meri določa uspešnost določene prenove. Poleg tega učitelji potrebujejo ustrezno znanje, didaktične spretnosti, podporo kolegov, šolske svetovalne službe, vodstva in zunanjih strokovnjakov.

Raziskava je pokazala, da je velika večina učiteljev na podlagi novih učnih načrtov vnesla v svoj pouk določene spremembe, in sicer: vsebinske spremembe v največji meri poudarjajo gimnazijski učitelji, različne načine pridobivanja in utrjevanja znanja in spretnosti so v največji meri uvajali razredni učitelji, spremenjeno preverjanje in ocenjevanje pa predmetni učitelji. V vseh skupinah pa so zelo redko omenjene spremembe na področju tesnejšega sodelovanja med kolegi, učitelji in starši ter spremembe v zvezi z učnimi cilji (obakrat le okoli 3 %, čeprav so tovrstne spremembe tudi bistvene za doseganje ciljev prenove). Večina učiteljev omenja le po eno spremembo oziroma vidik, kar nas opozarja na površinsko in parcialno dojetje in uveljavljanje sprememb (morda bolj na zunanjo pobudo), ne gre pa toliko za spremembe, ki bi povečale aktivno vlogo učencev, socialno-integracijsko vlogo šole in s tem možnosti za doseganje bolj kakovostnega znanja oziroma »višjih« ciljev prenove. Zlasti kažejo na primanjkljaje v tem odgovori gimnazijskih učiteljev, pri katerih močno prevladuje delež odgovorov v smislu le vsebinskih sprememb.

Ali učitelji menijo, da so deležni zadostne podpore oziroma pomoči pri uvajanju potrebnih sprememb? Večina osnovnošolskih učiteljev pravi, da so dobili potrebno oporo (69 % predmetnih in 62 % razrednih učiteljev); še vedno pa je veliko takih, ki bi želeli in potrebovali več podpore pri uvajanju sprememb, kot so je bili deležni. Nasprotno pa na gimnazijah le 42 % učiteljev meni, da so dobili dovolj podpore, pri čemer pa jih je kar 28 % mnenja, da take opore ne potrebujejo (v primerjavi s 6 % predmetnih in le 1,5 % razrednih učiteljev). Ali to

kaže na določeno tradicionalno pojmovanje profesionalizma gimnazijskih učiteljev, ki vežejo avtonomijo bolj na svojo samostojnost in vidijo poklicno izolacijo kot nekaj normalnega, v nasprotju s »kolegialnim profesionalizmom«, ki se v svetu uveljavlja kot višja razvojna stopnja profesionalizma oziroma »razširjeni profesionalizem« (Hargreaves 2000; Niemi, Kohonen 1995)?

Kot vir pomoči in opore pri uveljavljanju sprememb razredni učitelji najpogosteje navajajo sodelavce – kolege na šoli (49 %) ter zunanje sodelavce (25 %) in vodstvo šole (19 %); pri predmetnih učiteljih je slika obrnjena – razmeroma pogosteje omenjajo zunanje sodelavce (49 %), na primer svetovalce Zavoda za šolstvo, kot notranje – kolege (23 %), vodstvo pa v 21 %. Tudi gimnazijski učitelji vidijo poglavitno oporo pri uvajanju sprememb v zunanjih sodelavcih (43 %) in kolegih (31 %), nato pa v enaki meri v učencih (11 %) in vodstvu šole (11 %). Pomembna vloga kolegov, sodelavcev pri podpori za uvajanje sprememb nas opozarja na pomen razvijanja ustrezne sodelovalne klime in kulture na šolah, na razvijanje t. i. učeče se organizacije. Že Bell (1993) navaja, da je za učitelje poleg drugih pogojev (želja po spreminjanju, prostovoljnost, zavedanje procesnosti in postopnega doseganja ciljev, zaupanje vase, ustrezen čas in energija za spremembe, ustrezno obvladovanje čustev in odporov pri učencih ipd.) zelo pomembno poznavanje uspeha nekoga drugega pri uvajanju določene spremembe, delitev medsebojnih izkušenj in medsebojna podpora v procesu uvajanja novosti (pri načrtovanju, spremljanju, medsebojnem hospitiranju in evalvaciji).

Močnejše uveljavljanje značilnosti t. i. »novega profesionalizma« (Niemi, Kohonen 1995), ki poudarja učiteljevo zavezanost profesionalnemu razvoju, njegovo strokovno avtonomijo, dinamično pojmovanje učenja in interakcija ter sodelovanje z drugimi v šoli in zunaj nje, bi po našem mnenju pripomoglo k učinkovitejšemu doseganju ciljev prenove. Učitelji morajo postati dejaven člen uvajanja sprememb, integralno vključeni v celoten proces načrtovanja, izvajanja in evalvacije zastavljenih ciljev. Vsaka prenova, reforma ali uvajanje inovacij mora temeljiti na dobrem poznavanju značilnosti posamezne institucije oz. izhajati iz le-teh. Fullan in Hargreaves opozarjata, da »reforme propadajo, ker ne upoštevajo celotnih učiteljev in celotnih šol in njihovega vpliva na učence« (Fullan in Hargreaves 2000, str. 12). Podobno opozarja Schollaert (2006) z navedbo, da bo vpeljevanje sprememb neuspešno, če bomo spremembe razumeli kot linearni proces (od načrtovanja ciljev in akcijskega načrta, ki ga nato izvajamo po vnaprej točno določenih korakih in z uporabo tehnik in instrumentov) ob nesposobnosti stalnega prilagajanja kontekstu in značilnostim samega procesa vpeljevanja sprememb. Drugi razlog, ki ga navaja avtor, pa je, da »ljudje, ki naj bi spremembo vpeljevali na mikroravni, pogosto nimajo nobene besede pri njenem načrtovanju« (prav tam, str. 11). Vedno znova nas izkušnje, teoretična in empirična spoznanja potrjujejo v spoznanju, da so bili, so in tudi v prihodnje učitelji ostajajo v kontekstu posamezne institucije ključni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. Stopnja doseganja ciljev posamezne reforme je odvisna od stopnje vključevanja učiteljev kot enakovrednih partnerjev v načrtovanje reform in uvajanje inovacij – menimo, da je to eden od razlogov, da so učitelji navajali le po eno spremembo, ki so jo uvedli na podlagi spremenjenih učnih načrtov. S spremembo zunanjih

okvirjev njihovega delovanja so bili na nekaterih področjih prisiljeni vnašati spremembe, bolj celostno pa procesa inoviranja iz navedenih odgovorov ne moremo potrditi. Pomembno se je tudi zavedati, da na pedagoško inoviranje vplivajo tako individualne značilnosti posameznega učitelja kot tudi socialni dejavniki, ki določajo stopnjo sprejemanja tveganja pri uvajanju novosti oz. stopnjo odpornosti na spremembe. Tu je treba še posebno poudariti pomen ustrezne šolske klime in kulture, ki zelo spodbujata ali zavirata inoviranje vzgojno-izobraževalne prakse. Po navedbah učiteljev so jim bili poleg zunanjih sodelavcev v pomembno podporo pri spreminjanju lastne pedagoške prakse prav sodelavci na šoli. Menimo, da tudi na področju raziskovanja svoje prakse učitelji potrebujejo stalno podporo in izobraževanje, učenje akcijskega raziskovanja, omogočanje stalnega prepletanja inoviranja lastne prakse in njenega raziskovanja. Vse to pa izhaja predvsem iz prepoznavanja možnosti za uvajanje sprememb in motivacije za spreminjanje vsakdanje prakse.

Literatura

- Altrichter, H. in Posch, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. Vzgoja in izobraževanje, št. 2, str. 12–23.
- Bell, B. (ur.) (1993). I know about LISP but how do I put it into practice? Final Report of the Learning in Science Project (Teacher Development). Hamilton: Centre for Science and Mathematics Education Research, University of Waikato.
- Buchberger et al. (ur.) (2001). Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Fullan, M. (1982). The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching – theory and practice, let. 6, št. 2, 151–182.
- Hodkinson, H. in Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning Research Papers in Education, št. 2, str. 109–131.
- Izhodišča kurikularne preнове (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Jorgenson, O. (2006). Why Curricular Change is Difficult – and Necessary. Independent School, št. 4, str. 3–10.
- Mandič, P. (1983). Inovacije pri pouku, Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Miles, M. B., Ekholm, M. in Vandenberghe, R. (1989). Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization. Leuven: ACCO.

- 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.
- Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd (etc.): Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (etc.), 1. knjiga.
- Richardson, A. (1990). Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational Researcher*, št. 17, str. 10–18.
- Rogers, E. M. in Shoemaker, F. F. (1974). *Communication of Innovations, A Cross Cultural Approach*. London: The free press, Collier-Macmillan LTD.
- Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 335–340.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske Fakultete Univerze v Ljubljani.
- Schollaert, R. (2006). Pomen sprememb v izobraževanju. V: Sentočnik, S. idr., *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 9–18.
- Sparkes, A. C. (1989). Towards an Understanding of the Personal Costs and Rewards Involved in Teacher Initiated Innovations. *Education al Management and Administration*, št. 17, str. 100–108.
- Somekh, B. (1988). *Collaborative Action Research: Working Together towards Professional Development*. University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- Somekh, B. (1989). *Teachers Becoming Researchers: an Exploration in Dynamic Collaboration*. Referat predstavljen na National Educational Computing Conference, Boston.
- Vandenberghe, R. (1991 a). Kako izboljšati šolo – z evropske perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 4, str. 3–8.
- Vandenberghe, R. (1991 b). Teorija sprememb: Kaj lahko pomaga ravnateljem pri uvajanju novosti v šolo. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 6, str. 16–17.
- Valenčič Zuljan, M. (1996 a). Dejavniki učiteljevega inoviranja lastne pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, letnik 47, št. 9/10, str. 438–451.
- Valenčič Zuljan, M. (1996 b). Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. *Pedagoška obzorja*, letnik 11, št. 5/6, str. 216–225.
- Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. *Pedagoška obzorja*, letnik 12, št. 5–6, str. 228–240.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 2, str. 122–141.

VALENČIČ ZULJAN Milena, Ph.D., KALIN Jana, Ph.D.

TEACHER – THE MAIN FACTOR IN THE PROCESS OF INNOVATING PEDAGOGIC PRACTICE

Abstract: The only constant in today's quickly changing world are changes. This fact continuously confronts teachers and educators of teachers with new requirements and challenges them to constantly change, adjust and innovate their daily education practice. In the contemporary world, the ability to learn and respond to changes has become one of the teacher's basic competencies. The article defines pedagogic innovation, the opinions of different authors on pedagogic innovation, and the factors influencing the readiness of teachers to introduce changed work methods into their teaching practice. The research finds which changes teachers have introduced into their practice on the basis of the changed curricula, who was of assistance to them in this, and what they missed in the process of introducing the changes. The fact is that an efficient introduction of a certain innovation requires changes in the teacher's understanding and skills. In the wider understanding of innovation, it is not only its final result that becomes important but also the innovation process itself, the way the teacher works together with his colleagues in the innovation process. Therefore, teachers must remain/become an active link in the introduction of changes, integrated in the whole process of planning, implementing and evaluating the goals set. Any reform or introduction of innovations must be based on good knowledge of the characteristics of an individual institution while one must also be aware that, in the context of an individual institution, teachers remain the key factor in the process of innovating pedagogic practice.

Key words: innovation, pedagogic innovation, innovation of education, introduction of changes, curricular reform, teacher – factor of innovation.