

Naslov članka/Article:

Učitelji, ki so nas poučevali, kot dejavnik (zglede?) v procesu oblikovanja poklicne vloge učitelja

Teachers Who Taught Us as a Factor (Role Model) in the Process of Shaping the Professional Role of Teacher

Avtor/Author:

dr. Alenka Polak

<https://doi.org/10.59132/viz/2021/1-2/6-11>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 1-2/2021, letnik 52

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2021

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

UČITELJI, KI SO NAS POUČEVALI, KOT DEJAVNIK (ZGLED?) V PROCESU OBLIKOVANJA POKLICNE VLOGE UČITELJA

Teachers Who Taught Us as a Factor (Role Model) in the Process of Shaping the Professional Role of Teacher

IZVLEČEK

V prispevku analiziram pomembnost učiteljev, ki so v preteklosti poučevali študente pedagoških smeri, njihovega poučevanja in vrlin. Izpostavljam in analiziram različne vidike njihovega potencialnega vplivanja na študente v procesu oblikovanja poklicne vloge učitelja. Omenjeni vpliv se lahko izraža na področju oblikovanja osebnih pojmovanj in iz njih sestavljenih subjektivnih teorij o učenju, znanju in poučevanju. V prispevku so izpostavljeni tudi osebni vidiki poklicne vloge učitelja ter proces vodenega ozaveščanja vpliva učiteljev, ki so nas poučevali. Poudarjeni sta tudi vloga in usmerjenost profesionalne kritične refleksije kot nujnega dejavnika profesionalnega razvoja.

Ključne besede: učitelji, študenti pedagoških smeri, osebna pojmovanja, subjektivne teorije, zgledi poučevanja, poklicna vloga, profesionalni razvoj

ABSTRACT

The paper analyses the importance of the teachers who taught teacher-education students in the past, of their teaching style and their character strengths. It points out and analyses different aspects of their potential influence over students in the process of shaping their professional role as teachers. The above-mentioned influence can be reflected in the shaping of personal conceptions and in the subjective theories of learning, knowledge and teaching derived from them. The paper also points out the personality aspects of the professional role of a teacher and the process of a guided raising of awareness about the influence of the teachers who taught us. It also highlights the role and focus of professional critical reflection as a necessary factor in professional development.

Keywords: teachers, teacher-education students, personal conceptions, subjective theories, teaching examples, professional role, professional development

UVOD

Ob začetku novega tisočletja je evropsko iskanje skupnih imenovalcev v izobraževanju učiteljev pripeljalo do izdaje Zelene knjige o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001), v kateri je nakazano, da izobraževanje učiteljev lahko poteka po tradicionalnem ali po profesionaliziranem modelu. Tradicionalni model izhaja iz tradicije učiteljskih in temelji na poudarjanju praktičnega usposabljanja in didaktičnih/metodičnih predmetov ter se navezuje na učne načrte in predmetne vsebine, učna praksa je skrbno nadzorovana in pogosto organizirana v specializiranih šolah za usposabljanje, medtem ko je pomen teorije izobraževanja akademskega in znanstvenega znanja ter znanja na podlagi raziskav o poučevanju, študiju in učenju pogosto razvrednoten (prav tam). Prihodnji učitelji naj bi se v takem učnem okolju predvsem trudili posnemati »učitelja mojstra« in »kumulirali« izkušnje. Profesionalizirani model pa v

ospredje postavlja t. i. akademsko tradicijo oz. znanstveno znanje, utemeljeno v akademskih predmetnih disciplinah. Razprave o izobraževanju učiteljev so od vstopa v novo tisočletje usmerjene predvsem k opredelitvi pedagoške profesionalnosti, ki »zajema široko splošno raziskovalno utemeljeno znanje o poučevanju, študiju in učenju, bogat izbor empirično preverjenih praks, ki učinkovito izboljšujejo procese poučevanja, študija in učenja, omogočajo avtonomno in kompetentno profesionalno ravnanje učiteljev kot kritičnih intelektualcev, ki ravna v interesu učencev, dijakov in študentov z odgovornostjo do avtonomnih strokovnih organizacij v učiteljskem poklicu, vse to pa v skladu s svojim etičnim kodeksom« (Zelena knjiga ..., 2001: 29). Oba modela izobraževanja učiteljev imata za cilj »razvijati pri prihodnjih učiteljih tiste sposobnosti in poglede, ki so potrebni za kompetentno in reflektivno poklicno ravnanje ob upoštevanju najnovejših znanstvenih spoznanj« (prav

tam: 54). Evropski strokovnjaki so tedaj izpostavili, da se je za doseg tega cilja treba ukvarjati tudi z analizo poklicnih vlog, poklicnih nalog in kvalifikacij. Te pa so vedno odraz časa, v katerem učitelj pedagoško deluje (prav tam). Tudi v Sloveniji smo bili ob začetku novega tisočletja priča številnim strokovnim razpravam in odprtim vprašanjem. »Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?« se je z namenom kritične refleksije slovenskega šolstva v svojem prispevku z omenjenim naslovom spraševala tudi Cveta Razdevšek Pučko (2004), že pokojna strokovnjakinja za izobraževanje učiteljev. Strokovno javnost je s svojim pedagoškim in akademskim delovanjem spodbujala k intenzivni razpravi o kompetencah in poklicnih vlogah, ki jih morajo imeti sodobni učitelji, da bi strokovno in avtonomno poučevali nove generacije učencev. Avtorica v zaključkih omenjenega prispevka ugotavlja, da »družba znanja od učiteljev zahteva nekatere nove vloge, med katerimi zavzemajo osrednje mesto preusmeritev od poučevanja k učenju, uporaba sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci, nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, drugimi strokovnimi delavci in starši, usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela (prav tam: 31). Na temelju te vizije in strokovnih usmeritev, oblikovanih v projektu Tunning (*Tuning Educational Structures in Europe*, 2008), predvsem pa na osnovi analiz slovenskih pedagoških fakultet o pridobljenih in želenih učiteljskih kompetencah diplomantov in študentov, so oblikovali različni nabori splošnih (generičnih) in specifičnih kompetenc različnih profilov učiteljev (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006, Peklaj in Puklek Levpušček, 2006) ter začrtali temelje vsebinske in didaktične prenove visokega šolstva na področju izobraževanja učiteljev. Poleg oblikovanja in razvijanja generičnih, predmetnospecifičnih in prenosljivih kompetenc pa mora vsak pedagoško naravnani študijski program zagotavljati tudi ustrezen učni kontekst in primerne didaktične spodbude, da bi študenti pedagoških smeri v procesu osebnostnega in profesionalnega razvoja izoblikovali sami sebe kot učitelje/pedagoge.

V nadaljevanju prispevka bom vlogo učiteljev, ki so nas v preteklosti poučevali, opredelila z vidika njihovega potencialnega vplivanja na oblikovanje osebnih pojmovanj in subjektivnih teorij študentov pedagoških smeri, vplivanja njihovih interpretacij o doživljanju pedagoškega dela oz. pedagoškega poslanstva pri opazovanih učiteljih, osebnostnega oblikovanja in oblikovanja poklicne vloge učitelja. Posebej želim izpostaviti pomembnost osebne profesionalne refleksije v procesu ozaveščanja vseh navedenih vplivov.

UČITELJI, KI SO NAS POUČEVALI, KOT SOOBLIKOVALCI OSEBNIH POJMOVANJ IN SUBJEKTIVNIH TEORIJ O UČENJU, ZNANJU, POUČEVANJU

K oblikovanju poklicne vloge učitelja pomembno prispevajo posameznikova osebna pojmovanja o poučevanju, učenju, znanju, dobrem učitelju idr. (Polak, 1997). Osebna pojmovanja se povezujejo med seboj v relativno nespremenljive zveze pojmovanj, ki jih imenujemo subjektivne teorije. Subjektivne teorije se pri posameznem študentu oblikujejo že v njegovem procesu pridobivanja znanja in izkušenj, izgrajevanja njegove osebnosti in vrednot, pri čemer imajo učitelji, ki so jih v osnovni in srednji šoli poučevali, pomembno vlogo. Subjektivne teorije so deloma ali

popolnoma zakrite (implicitne), neozaveščene, neizražene (neverbalizirane). Najpogosteje nastopajo v obliki določenih osebnih prepričanj, predstav in shem, ki pomagajo posamezniku opredeliti in razumeti svet okoli njega in igrajo ključno vlogo pri usmerjanju posameznikove kognitivne dejavnosti ter vedenja. Subjektivne teorije študentov pedagoških smeri kot prihodnjih učiteljev so torej vsaj v obrisih izoblikovane že pred vstopom v formalni sistem visokošolskega pedagoškega izobraževanja. Vsak posameznik jih oblikuje, nadgrajuje in spreminja pod vplivom lastnega doživljanja procesa izobraževanja, lastnih učnih, tako pozitivnih kot negativnih, izkušenj. Pri študentih pedagoških smeri se intenzivneje oblikujejo predvsem v procesu ponotranjanja strokovnih spoznanj in znanstvenih dognanj (znanstvenih teorij) v okviru pedagoško naravnanih študijskih predmetov ter s konkretnimi izkušnjami s poučevanjem v času študijske pedagoške prakse.

Učitelji svoja osebna pojmovanja in subjektivne teorije o učenju, znanju in poučevanju »udejanjajo« v poučevanju učencev, tj. v svoji specifični organizaciji dela v razredu, svoji komunikaciji, nalogah za učence, svojem pedagoškem vedenju in ravnanju. Da so se študenti v vlogi učencev/dijakov lahko vedli v skladu z zahtevami posameznega učitelja, so morali nenehno »detektirati« njegove subjektivne teorije o učenju, znanju in poučevanju ter svoje vedenje in ravnanje v šolski situaciji prilagajati pričakovanjem in zahtevam vsakega posameznega učitelja. V tem procesu so lahko doživljali stres in frustracije (glede na osebne izpovedi študentov je bilo to zelo pogosto), saj je neujemanje njihovega vedenja in ravnanja z zahtevami in pričakovanji posameznega učitelja imelo za učenca (ne pa za učitelja!) lahko različne neugodne posledice, npr. slabšo oceno, kritiko, kazen idr.

Prve predstave o poklicni vlogi učitelja se torej v obliki subjektivnih teorij o dobrem poučevanju ali o dobrem učitelju pri študentih pedagoških smeri delno oblikujejo že v času njihovega osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja ter zelo verjetno vplivajo tudi na njihovo izbiro študija. Ti jih na pedagoški študij »prinesejo« že delno izoblikovane, v času dodiplomskega in podiplomskega izobraževanja (ki vključuje tudi praktično pedagoško usposabljanje) pa jih nenehno preverjajo, kritično reflektirajo, preoblikujejo ali pa v celoti spreminjajo.

Marentič Požarnik (2008) v kontekstu utemeljevanja konstruktivističnega pristopa v poučevanju izpostavlja, da so bili študenti – prihodnji učitelji v preteklosti kot učenci izkustveno izpostavljeni predvsem vlogi učitelja predavatelja, tj. učitelja, ki je poučeval z razlago, zato je po njenem mnenju ta vloga pri študentih pedagoških smeri že močno utrjena in zavzema »železni repertoar« ter bo zato najverjetneje pri njih prevladovala tudi v prihodnje. Z zavedanjem slednjega uvajamo v izobraževanje različnih profilov pedagoških delavcev sistematično izobraževanje v smeri višjih ravni subjektivnih teorij o poučevanju. Proces (pre)oblikovanja osebnih pojmovanj in iz njih zgrajenih subjektivnih teorij o poučevanju pri študentih lahko uspešno sistematično spodbujamo z upoštevanjem načel socialnega konstruktivizma, saj je ključno, da študente s primerno

vodeno in sistematično kritično refleksijo usmerjamo k ozaveščanju preteklih izkušenj s poučevanjem – tj. tistih, ki so jih pridobili v vlogi učenca ali dijaka. Ta proces po navadi poteka v več korakih: 1) s spoznavanjem različnih ravni subjektivnih teorij po Foxovem modelu (1983, Polak, 1997; Marentič Požarnik, 1998; Valenčič Zuljan, 2012), pri čemer ima v okviru nižjih pojmovanj poučevanja (poučevanje kot prenašanje znanja, poučevanje kot oblikovanje učenca) učenec bolj pasivno vlogo, v okviru višjih ravni poučevanja (poučevanje kot vodenje učenca pri odkrivanju in poučevanje kot vzajemni razvoj učenca in učitelja) pa bolj aktivno vlogo.

Premik k višjim ravnam subjektivnih teorij študentov dalje usmerjamo še 2) s prepoznavanjem značilnosti posameznih ravni subjektivnih teorij pri učiteljih, ki so jih v preteklosti poučevali, ter 3) z ozaveščanjem njihovih trenutno obstoječih osebnih pojmovanj ter subjektivnih teorij o poučevanju. V tem procesu vodimo študente do prepoznavanja, katere poglede na poučevanje (osebna pojmovanja) so v svoj kognitivni sistem prenesli od učiteljev, ki so jih v preteklosti poučevali, in pod vplivom česa vse so oblikovali svoje lastne subjektivne teorije o dobrem učitelju ali o dobrem poučevanju. V naslednjem koraku pa je pomembno študente pedagoških smeri spodbuditi k 4) samostojnemu oblikovanju vizije, v kakšne učitelje se želijo osebno in profesionalno oblikovati. S tem jih navajamo na prevzemanje odgovornosti za njihov lasten profesionalni razvoj, ki je, kot poudarja Valenčič Zuljan (2012: 71), »vedno prostovoljen proces, ki poteka od znotraj, in ga ne moremo prisiliti, lahko pa jih k temu spodbudimo in jim na sistemski ravni to omogočimo«.

DOŽIVLJANJA PEDAGOŠKEGA DELA PRI UČITELJIH KOT DEJAVNIK OBLIKOVANJA POKLICNE VLOGE PRIHODNJIH UČITELJEV

Razmišljanje o vlogi učiteljev, ki so nas poučevali, in njihovega načina poučevanja v procesu oblikovanja poklicne vloge prihodnjih učiteljev/pedagogov lahko povežemo tudi s prepoznavanjem in interpretiranjem študentov, kako so ti učitelji doživljali svoje pedagoško delo v razredu. Gradišek navaja številne raziskovalce (Bellah idr., 1985 in 2008; Wrzesniewski, 2003; Wrzesniewski, McCauley, Rozin in Schwartz, 1997, vse navajam po Gradišek, 2018), ki so ugotovili, da je pri analizi, kako učitelji zaznavajo svoje delo v povezavi z delovnim zadovoljstvom, mogoče prepoznati delitev na zaznavanje dela kot službe, kariere ali poslanstva. Pri zaznavi dela kot službe izstopa finančni vidik in delo je za posameznika pomembno predvsem zaradi zaslužka. Učitelju s tako naravnostjo je pedagoško delo predvsem izvor materialnih koristi, ne pa izpolnitev poklicnih želja in ciljev. Ko posameznik zaznava svoje delo kot kariero, je za pedagoško delo motiviran predvsem z možnostmi napredovanja in doseganjem poklicnih ciljev. Takim učiteljem predstavlja pedagoški poklic izhodišče na poti do zelenih dosežkov (npr. postati pedagoški vodja, ravnatelj), hkrati pa jim omogoča zadovoljevanje potreb po statusu in moči. Osebe, ki svoje delo zaznavajo kot poslanstvo, pa so usmerjene predvsem na socialno koristne vidike pedagoškega dela. Delo jih razveseljuje in predstavlja enega ključnih elementov njihovega življenja. Materialne koristi, ki jim jih pedagoško delo prinaša, so jim manj pomembne,

motivira jih predvsem napredek učencev, prispevek v šolski skupnosti ali širši družbi (prav tam). Učenci kot kritični opazovalci učiteljev so v vsaki učni situaciji odvisni od vsakokratne učiteljeve naravnosti (odnosa, komunikacije, ravnanja) do učencev, nenehno so »na preži«, zato pogosto bolj natančno in bolj zanesljivo identificirajo tovrstno naravnost teh učiteljev kot pa ti učitelji sami. Pri nepristnih (neavtentičnih) učiteljih je vedenje lahko neiskreno, načrtno zlagano ali pa nezavedno in obrambno. Gradišek (2018) navaja, da učenci pri svojih učiteljih včasih hitreje prepoznajo navedene vidike, kot pa se jih ti zavedajo ali jih priznajo pred drugimi. Naravnost k »poslanstvu« se v strokovni literaturi izpostavlja kot zelena vizija razvoja profesionalizacije. Ista avtorica (prav tam) navaja zanimive tuje raziskovalne ugotovitve, ki so pokazale, da:

- 1) učitelji, ki svoje delo zaznavajo kot poslanstvo, občutijo močna pozitivna čustva do predmetnega področja, ki ga poučujejo, do učencev in do poučevanja na sploh. Svoje delo zaznavajo kot izpolnjujoče ter izžarevajo energijo in navdušenje za poučevanje;
- 2) učitelji, ki čutijo, da pomembno prispevajo k pozitivnim spremembam pri učencih, so pri svojem poučevanju bolj učinkoviti;
- 3) učitelji, ki občutijo poslanstvo, so predani poučevanju, se močno identificirajo s svojim poklicem in so usmerjeni na blagostanje svojih učencev, imajo tudi visoka pričakovanja do lastnega delovanja, si postavljajo cilje, ki so v dobro družbi, prevzemajo odgovornost za svoje delo in si stalno prizadevajo za izboljšanje svojega strokovnega dela;
- 4) študenti pedagoških smeri, ki izražajo, da je poučevanje njihovo poslanstvo v življenju, kažejo več entuziazma in predanosti ideji o učiteljski karieri in se bolj zavedajo učiteljevega potencialnega vpliva na druge ljudi ter so bolj pripravljeni prevzeti dodatne obveznosti, ki spremljajo učiteljevo delo (prav tam).

Učiteljevo doživljanje lastnega pedagoškega dela torej pomembno vpliva na učence/dijake, ti pa v vlogi študentov kot prihodnjih učiteljev z veliko verjetnostjo zaznane in na »lastni koži« doživete vzorce pedagoškega vedenja in ravnanja njihovih učiteljev zavestno in nezavedno vgrajujejo v svojo poklicno vlogo. V procesu sistematičnega usmerjanja študentov v tovrstno analizo učiteljev, ki so jih v preteklosti poučevali, pa se je treba zavedati, da gre za subjektivne interpretacije študentov na temelju enosmerne pogleda v učiteljevo doživljanje pedagoškega dela in njegove poklicne vloge. Zaznave in opažanja študentov lahko le delno, predvsem pa zelo pristransko, odražajo učiteljevo poučevanje v razredu. Objektivnosti tovrstnega zaznavanja bi se lahko približali le v procesu neposrednega soočanja in vzajemnega introspektivnega poročanja o doživljanju v obeh vlogah – učencev v vlogi učenca/dijaka in konkretnega učitelja, ki je prav te učence/dijake poučeval.

UČITELJI, KI SO NAS POUČEVALI, KOT DEJAVNIK OSEBNOSTNEGA OBLIKOVANJA

V Sloveniji je s sistematičnim opisovanjem tega, kakšen naj bo dober učitelj, v šestdesetih letih 20. stoletja najbolj izstopal Gogala, ki je v svojem delu *Obča metodika* (1966: 84–92) uvedel pojem *osebnostni učitelj* in izpostavil, da mora biti ta izrazito karakterni osebnost, enkratni in samosvoj. V nadaljevanju povzemam le nekatere njegove poudarke. Spoštovati mora samega sebe, kar pa naj ne bi pomenilo, da je samoljuben in zagledan vase, temveč da spoštuje svoja lastna načela. Je ponosen in zvest sam sebi, saj spoštuje svoje želje in namene. Svojega znanja ne dojema kot edinega pravilnega in ga ne želi brezpogojno deliti, temveč ga je pripravljen izpopolnjevati s sprejemanjem znanja od drugih, pri tem pa je kritičen in samostojen. Za *osebnostnega učitelja* je značilna njegova kulturna širina, splošna razgledanost in njemu lasten svetovni nazor, pridobljen z lastnim mišljenjem. Osebnostno je predan učiteljskemu poklicu ter dolžnostim, ki jih ta prinaša. Zaradi osebne naravnosti je pri njem moč začutiti posebno toplino ter strast do dela, njegova delavnost pa je lahkotna, a izjemno produktivna. Njegova notranja motiviranost do dela prispeva k njegovi osebnostni rasti in nenehnemu izpopolnjevanju. Njegova osebnostna moč raste iz njegovega interesa do dela. Je pedagoški optimist. Vse otroke obravnava enako. Med njimi nikoli ne dela razlik in nikoli ne daje prioritete enim na račun drugih (prav tam). Pergar Kuščer (2000) je Gogalovo misel, da je spoštovanje do šole odvisno od učiteljev, ki si s svojim delom in osebnostjo pridobijo spoštovanje staršev in otrok, razvila v sklep, da se avtoriteta učitelja razvija iz zaupanja in ne zaradi učiteljeve funkcije, ali kot je poudaril Gogala (1931: 198, v Pergar Kuščer, 2000: 165): »Vsak učitelj naj bo osebnost in s tem že sam po sebi vodnik, tj. dejanski učitelj.« Pergar Kuščer (2000) je v svoji še vedno zelo aktualni analizi Gogalovega poudarjanja pomena osebnosti učitelja poudarila, da avtoriteta učitelja izhaja predvsem iz njegovega spoštovanja učenca. Slednje Gogala vidi kot dejavnik dolgoročnega oblikovanja osebnosti: »Čim bolj je v svojem spoštljivem odnosu učitelj demokratičen do učencev, tem bolj bodo demokratični tudi učenci med seboj in tem bolj demokratični bodo v poznejšem življenju tudi do drugih ljudi.« (Gogala, 35 :1966)

Bečaj (1990) pa je opozarjal, da se je treba ob različnih »seznamih« lastnosti dobrega učitelja zavedati tudi problema previsokih pričakovanj; ta so lahko dodaten izvor stresa, pritiskov in nezadovoljstva različnih deležnikov, ki se »srečujejo« v sistemu vzgoje in izobraževanja. Marentič Požarnik (2008: 46) značilnosti dobrega učitelja povezuje z ujemanjem značilnosti njegovega poučevanja s posebnostmi spoznavne in motivacijske strukture učencev in izpostavlja: »Učitelji, ki znajo sproti razbirati stopnjo pozornosti in razumevanja poslušalcev ali iz prejšnjih izkušenj vedo, kje so pri določeni tematiki bodisi kritične, težavne ali posebno zanimive točke, in to upoštevajo, ki so nazorni, slikoviti, zanimivi, sistematični, bodo seveda ohranili sloves karizmatičnih, dobrih predavateljev, od katerih veliko pridobijo zlasti tisti poslušalci, katerih spoznavna in motivacijska struktura je podobna predavateljevi.« Da je zaznavanje učiteljeve osebnosti, njegovega pedagoškega vedenja in ravnanja odvisno tudi od učencev in ne le od učiteljev, poudarja tudi Palmer, ki v svoji knjigi *Poučevanje s srcem*

(2001: 10) izpostavlja: »Dobro poučevanje ne more biti skrčeno na tehniko, ampak izhaja iz identitete in integritete učitelja.« Avtor dalje poudarja, da je zmožnost učitelja, da vzpostavi stik z učenci ter stik med njimi in snovjo, manj odvisna od uporabljenih metod kakor pa od stopnje njegovega poznavanja samega sebe, zaupanja vase in pripravljenosti, da bi bil njegov *jaz* v procesu učenja dostopen in občutljiv. Avtor je svoje strokovne ugotovitve oblikoval na temelju svojih dolgoletnih analiz pripovedi različnih učencev o njihovih dobrih učiteljih. Navaja odgovor ene od učenek, ki je izpostavila, da »ne more opisati svojih dobrih učiteljev, ker se tako zelo razlikujejo med seboj, lahko pa opiše slabe učitelje, ker so bili vsi enaki – njihove besede so plavale nekje pred njihovimi obrazi kot oblaki v stripih.« (prav tam: 10)

Če smo prej ugotovili, da je Gogala (1966) že pred več kot petdesetimi leti z namenom osebnostnega oblikovanja zasnoval obsežen nabor zelenih lastnosti učitelja, pa je Day (1999) že pred dvajsetimi leti kritično opozarjal, da je v sistemu izobraževanja učiteljev »investiranje« v učitelja kot osebnost preveč zanemarjeno. Avtor ugotavlja (prav tam: 206–208), da na seznamih, česa vse mora biti sposoben učitelj, ni nikjer omenjen njegov osebnostni razvoj. Meni, da ni dovolj razvijati le spretnosti poučevanja, saj je poučevanje tudi znotrajosebna in medosebna aktivnost. Pozornost je treba posvetiti predvsem učiteljevemu osebnostnemu razvoju ter zadovoljevanju njegovih profesionalnih potreb, npr. potrebe po vseživljenjskem učenju, potrebe po sodelovanju z učenci, sodelavci, starši in širšim socialnim okoljem (prav tam). S tem pa bo učitelj bolj kot nove kompetence razvijal nove poklicne vloge. Zanimivo je, da Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001) jasno izpostavlja pomembnost analiz poklicnih vlog, analiz poklicnih nalog, analiz kvalifikacij, potrebnih za poklicne vloge in naloge, niti z besedo pa ni omenjena osebnost učitelja. Do navedenega spoznanja pridemo tudi z analizo publikacije z mednarodnega srečanja o učiteljskem poklicu z naslovom *Šole za učence 21. stoletja* (Schleicher, 2019).

Zavedanje, da poučevanje poteka predvsem skozi odnos in da so pozitivni odnosi z učenci in kolegi povezani z zaznavanjem višje samoučinkovitosti (OECD, 2014, v Schleicher, 2019), postaja v izobraževanju učiteljev izhodiščna predpostavka, ki implicitno utemeljuje sistematično razvijanje kompetentnosti (prihodnjih) učiteljev skozi doseganje različnih generičnih, predmetnospecifičnih in prenosljivih kompetenc. Osebnostni vidik izobraževanja učiteljev pa postaja s preučevanjem vrline učiteljev – tj. pozitivnih vidikov posameznikove osebnosti (Gradišek, 2020: 76) – v zadnjem času spet zelo aktualno. Najbolj izražene vrline slovenskih učiteljev so se v raziskavi iz leta 2014 (Gradišek, 2014, v Gradišek, 2020) izkazale: poštenost, pristnost, radovednost, prijaznost, vztrajnost, ljubezen in kritično mišljenje, najmanj izražene pa socialna inteligentnost, humor, samokontrola in duhovnost. Učitelji s svojo osebnostjo kot »odnosni zgledi« pozitivno ali negativno vplivajo na učence in svoje osebnostne lastnosti ter vrline »prenašajo« na učence/dijake. Študenti pedagoških smeri, kot bivši učenci/dijaki, te vrline zavestno ali nezavedno, vzporedno s prepoznavanjem lastnega počutja ob posameznem učitelju, vgrajujejo v svojo poklicno vlogo kot pravila svojega prihodnjega pedagoškega vedenja in ravnanja.

OBLIKOVANJE POKLICNE VLOGE UČITELJA KOT VSEŽIVLJENJSKI PROCES (SAMO)REFLEKTIRANJA IN PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Vsak učitelj je bil najprej učenec; v procesu lastnega šolanja, z doživljanjem lastnega procesa in rezultatov učenja in znotraj procesa raznolikega poučevanja svojih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev se je intenzivno spreminjal, se osebnostno in profesionalno oblikoval in zorel. Valenčič Zuljan (2012: 17) opredeljuje učiteljev profesionalni razvoj kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem študenti (prihodnji) učitelji razvijajo (osmišljajo) svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre torej za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo, in pomeni napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja«. Z različnimi modeli učiteljevega profesionalnega razvoja, kot so model Fullerjeve, model Javrhove, Hubermanov model, Berlinerjev model, Dryfusov model, Chickeringov model, Kolbov model idr., ki jih omenjena avtorica predstavlja in analizira (več o tem v Valenčič Zuljan, 2012), obravnavajo profesionalni razvoj po vstopu na »trg dela«. Med modeli (prav tam) pa najdemo tudi take, ki predpostavljajo, da se profesionalni razvoj začne že z vstopom v dodiplomsko pedagoško izobraževanje. Sem lahko uvrstimo model čebule po Korthagnu (2009), ki je bolj kot na kompetence usmerjen na izgrajevanje in vrednotenje osebnosti učitelja. Ob kritični analizi učiteljev, ki so nas v preteklosti poučevali, je treba kritično profesionalno (pisno ali ustno) refleksijo študentov kot prihodnjih učiteljev usmeriti v:

- 1) okolje, povezano s konkretnim učiteljem, ki je v nas zbudil pozornost (npr. kako je omenjeni učitelj konkretno razredno/šolsko okolje organiziral),
- 2) njegovo vedenje (npr. kaj je ta učitelj skupaj z učenci ali učencem počel),
- 3) katere kompetence je imel (npr. kaj je znal, bil zmožen, bil sposoben),
- 4) kakšna so bila njegova prepričanja (npr. kaj je verjel, za kaj se je trudil),
- 5) kakšno poklicno identiteto je oblikoval (npr. kdo je bil v odnosu do učencev) ter
- 6) kakšno je bilo njegovo poslanstvo (npr. kaj ga je navdihovalo, s katerimi vrednotami se je povezoval).

Avtor poudarja (prav tam), da so pomembne predvsem učiteljeve »jedrne kvalitete« – to so globlje »plast«, ki so bližje posameznikovemu jazu. Učitelj z ozaveženimi jedrnimi kvaliteta, kot so občutljivost, empatija, zupanje, odprtost, skrbnost, stanovitnost, bo do učencev pozoren, empatičen, znal bo vzpostavljati vzajemno zaupanje, odprt bo za ideje

učencev, do njih bo skrben idr. Ti ga bodo kot takega tudi zaznavali ter njegove vrline sprejemali v svoj kognitivni, socialni in čustveni spomin, iz katerega bodo (lahko tudi nezavedno) črpali načine svojega kasnejšega pedagoškega vedenja.

Izkušnje z vodenjem kritične analize študentov o njihovih učiteljih – refleksija avtorice prispevka

Proces izobraževanja učiteljev in drugih pedagoških delavcev kot »učiteljica učiteljev« pojmem kot intenzivno učenje o sebi in drugih ter o »naravi sveta«. Pri pedagoškem delu sem zavezana predvsem socialno-konstruktivističnemu pristopu poučevanja študentov pedagoških smeri, kar pomeni, da zelo poudarjam sodelovalne in diskusijske naravnane učne situacije ter naloge, ki zahtevajo aktivno soudeležbo in izkustveno učenje. V okviru predmeta pedagoška psihologija, katerega nosilka sem na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani pri študentih različnih pedagoških smeri, so poleg spoznavanja, razumevanja in usvajanja novih pedagoškopsiholoških spoznanj o učenju in poučevanju tudi kritična analiza lastnih izkušenj z učenjem in s poučevanjem svojih bivših učiteljev ter primerjava letih s kolegi, iskanje načinov in modelov lastnega poklicnega delovanja v prihodnosti ter osebnostno in strokovno napredovanje v smeri večje pedagoške kompetentnosti.

Na uvodnem predavanju novim študentom prvega letnika pedagoških smeri po navadi poudarim že znano misel neznanega avtorja, da na pot do pedagoškega poklica ne stopajo kot čisti začetniki, saj imajo z učenjem in poučevanjem najmanj 13 let (osnovna šola in srednja šola) lastnih izkušenj. Izkušnje z učenjem so pridobivali z izkustvenim učenjem v vlogi učenca, izkušnje s poučevanjem pa kot soudeleženci pouka; včasih le kot poslušalci in opazovalci, drugič pa kot aktivni sooblikovalci novega znanja in spretnosti. »Prestop« iz vloge učenca v vlogo učitelja pa ni tako enostaven, kot je videti na prvi pogled, saj so študenti pedagoških smeri v vlogi učenca tudi lahko dobili tudi negativne, čustveno boleče ali celo travmatične izkušnje. Tudi Palmer (2001) izpostavlja, da proces analiziranja učiteljev in mentorjev ne pripelje vedno do pozitivnih občutkov. Imam izkušnje, da lahko priklík v preteklosti doživite negativne izkušnje s konkretnim učiteljem izzove tudi zelo močne čustvene reakcije (psihosomatsko reakcijo, anksio-

zno stanje, jok idr.), zato sta v takih primerih strokovna kritična refleksija učitelja učiteljev in podpora socialnega okolja nujni; študent tako laže (sam zase in skupaj z drugimi) predela priklicano frustracijo, ki jo je navedena situacija ustvarila. Omenjeno mora potekati postopno; tako, da 1) študent/-ka najprej individualno pisno opiše svojo lastno izkušnjo, analizira vzroke ter okoliščine, v katerih je izkušnjo doživel/-a, 2) v socialno-kognitivnem konfliktu, skupaj z drugimi (sošolci, kolegi, drugimi učitelji) analizira različne poglede na doživeto izkušnjo

“

Učitelj slovenščine v OŠ je svoj predmet vedno povezoval z drugimi predmeti. Poleg znanja slovenščine smo dobili tudi drugo široko znanje. V svoje ure je pogosto vnašal humor. Nikoli ni zahteval natančnih podatkov, ampak je iskal razumevanje. Bil je zelo poseben že na videz, kar je samo po sebi naredilo uro zanimivo. Najbolj pa mi je bilo všeč, da se je res posvetil posamezniku. Vedno je verjel vame.

(študent PEF UL, 20 let)

”

in išče lastne ali sprejema tuje interpretacije ter pripisane vzroke (atribucije) za doživeto izkušnje. Vedno mora slediti še 3) strokovno vodena diskusija o prepoznanih značilnostih profesionalnega ali neprofesionalnega pedagoškega vedenja in ravnanja učitelja, ki je študenta »pripeljal« do opisane izkušnje.

SKLEP

Vsi, ki sodelujemo pri izobraževanju učiteljev, se zelo zavedamo, da je pedagoški študij zelo pestro in dinamično ter s socialno-konstruktivističnega vidika »bogato« učno okolje, ki študentom pedagoških smeri v okviru predavanj, seminarjev, diskusij, vaj, nalog, hospitacij, študijske prakse ter drugih oblik neposrednega in posrednega pedagoškega dela zagotavlja številne kognitivne, socialno-kognitivne ter čustveno izzivajoče učne situacije. Te so ključni spod-

bujevalci njihovega profesionalnega oblikovanja. V tem procesu, ki ga metaforično poimenujem kar »sestavljanka posameznikove poklicne vloge učitelja«, pa so svoj del te sestavljanke dodali tudi učitelji, ki so nas v preteklosti poučevali. Menim, da v dinamičnem procesu kritičnega reflektiranja vsega prej navedenega občutno presegamo tradicionalni model izobraževanja učiteljev in udejanjamo sodobne evropske trende na tem področju. Vedno aktualno vprašanje pa je, ali nam to uspeva in kako dobro ...

Zahvala: Od srca se zahvaljujem ddr. Barici Marentič Požarnik in dr. Cveti Razdevšek Pučko (posthumno), ki sta izrazito vplivali na oblikovanje moje poklicne vloge učiteljice.

VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (1990). Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti: učiteljeva pričakovanja in odgovornost v Gordonovem komunikacijskem treningu. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The Challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *V: Studies in higher education*, 2, 151–163.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gradišek, P. (2018). Biti učitelj – služba, kariera ali poslanstvo? *V: Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, (49), 6, 4–7.
- Gradišek, P. (2020). Vrline in poslanstvo učitelja v odnosu do njegovega pedagoškega dela v razredu. *V: T. Devjak idr. (ur.): »Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja«: Cveti Razdevšek Pučko*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 73–89.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *V: Vzgoja in izobraževanje*, (40), 4, 4–14.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove. *Sodobna pedagogika*, (39), 3, 244–261.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kajpot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? *V: B. Marentič Požarnik (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Zbornik. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov, 41–62.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *V: Sodobna Pedagogika*, 4, 28–51.
- Palmer, P. J. (2001). *Poučevati s srcem*. Ljubljana: Educy.
- Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. *V: C. Peklaj (ur.): Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 29–43.
- Pergar - Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *V: Sodobna pedagogika*, (51), 5, 160–171.
- Polak, A. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravnih subjektivnih teorij. *V: K. Destovnik (ur.), I. Matovič (ur.). Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve; zbornik prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 491–496.
- Polak, A. (2010). Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj. *V: T. Devjak idr. (ur.): Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce – podobnosti in različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2010, 431–444.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *V: Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 52–74.
- Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. *V: S. Tancig (ur.) in T. Devjak (ur.): Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Evropski socialni sklad, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 30–44.
- Schleicher, A. (2019). Šole za učence 21. stoletja. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Tuning Educational Structures in Europe (2008). *Universidad de Deusto, University of Groningen*.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). Profesionalne poti pedagoških delavcev. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihajlo Palov – Vršac«.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001). *Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.