

Naslov članka/Article:

## Učitelji prihodnjih pedagoških delavcev kot modeli poučevanja in profesionalnega odnosa – pričakovanja študentov kot namig za kritično refleksijo

*Teachers of Prospective Teaching Staff as Models of Teaching and Professional Attitude – Students' Expectations as a Suggestion for Critical Reflection*

Avtor/Author:

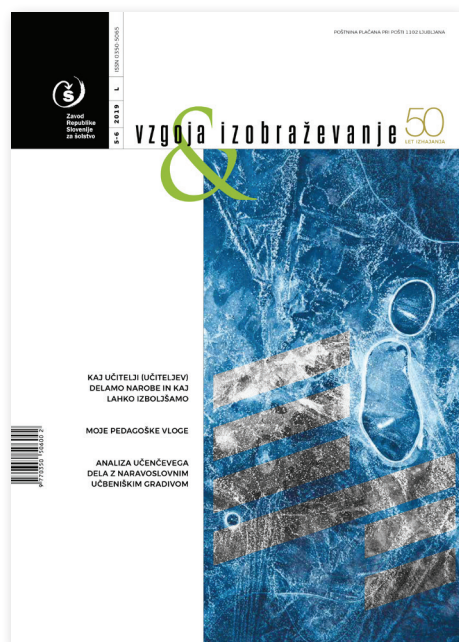
dr. Alenka Polak

<https://doi.org/10.59132/viz/2019/5-6/16-23>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



### Vzgoja in izobraževanje 5-6/2019, letnik 50

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2019

Spletna stran revije:

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

Dr. Alenka Polak

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

# UČITELJI PRIHODNJIH PEDAGOŠKIH DELAVCEV KOT MODELI POUČEVANJA IN PROFESIONALNEGA ODNOSA – PRIČAKOVANJA ŠTUDENTOV KOT NAMIG ZA KRITIČNO REFLEKSIJO

*Teachers of Prospective Teaching Staff as Models of Teaching and Professional Attitude – Students' Expectations as a Suggestion for Critical Reflection*

## IZVLEČEK

Socialno-konstruktivistični model izobraževanja in usposabljanja učiteljev izpostavlja kot pomemben dejavnik oblikovanja poklicne vloge učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju prav »učitelje učiteljev« oz. vse, ki sodelujejo pri izobraževanju prihodnjih pedagoških delavcev. Poleg generičnih in specifičnopredmetnih kompetenc, na katerih temeljijo dodiplomski, podiplomski in doktorski študijski programi s področja izobraževanja učiteljev, so za pedagoške delavce kot razmišljujoče praktike pomembne tudi kompetence za vzpostavljanje profesionalnega odnosa z učenci in s kolegi. Študenti pedagoških smeri kot prihodnji pedagoški delavci vstopajo v sistem izobraževanja z že izoblikovanimi predstavami o pedagoškem poklicu in jasnimi ter visokimi pričakovanji o tem, kakšni naj bodo njihovi visokošolski učitelji. Ti predstavljajo pomembne modele poučevanja, organiziranja spodbudnega učnega okolja in oblikovanja primerne učne klime. V empirični raziskavi izpostavljena pričakovanja študentov pedagoških smeri o tem, kakšni naj bodo »učitelji učiteljev«, posegajo predvsem na didaktično področje, na področje zaželenih osebnostnih lastnosti ter na področje odnosa do študentov. Med njihovimi pričakovanji izstopajo pričakovanja o zanimivi in razumljivi razlagi, dobrem obvladanju strokovnega področja ter razumevajočem in prijaznem odnosu do študentov.

**Ključne besede:** modelno učenje, pričakovanja, študenti pedagoških smeri, visokošolski učitelji

## ABSTRACT

The social constructivist model of teacher education and training points out that "teachers of teachers" or all who are taking part in educating prospective teaching staff are an important factor in shaping the professional role of teachers and of other professional staff in the field of education. Besides the generic and subject-specific competences, on which the undergraduate, post-graduate and doctoral study programmes in the field of teacher education are based, the competences for establishing a professional relationship with students and fellow teachers are also important for the teaching staff as thinking practitioners. As prospective teaching staff, pre-service teachers enter the education system with predefined views on the teaching profession, and with clear and high expectations about what their higher education teachers should be like. The latter represent important models of teaching, organizing a stimulating learning environment, and shaping a suitable learning climate. The expectations of pre-service teachers about what "teachers of teachers" should be like, which are highlighted in this empirical research study, mostly pertain to the didactic field, to the desired personality traits, and to the attitude towards students. Among other things, it is expected of teachers that they give an interesting and understandable explanation, master their professional field, and show an understanding and kind attitude towards the students.

**Keywords:** model-based learning, expectations, pre-service teachers, higher education teachers

## UVOD

Na fakultetnem sprejemu brucev me srečanje s študenti prvega letnika pedagoških smeri vsako leto znova potegne v turbulenco osebnih in strokovnih misli ter s tem povezanih retoričnih vprašanj: kakšne prihodnje učitelje bomo oblikovali iz teh radoživih, a rahlo prestrašenih mladih src, koliko jim bomo lahko »vdahnili« pedagoškega poslanstva, v kolikšni meri jim bomo lahko orisali občutljivost otroških »duš«, da bodo celo svoje delovno življenje le-te subtilno profesionalno odkrivali, negovali, razvijali, usmerjali ... V kritičnih očitkih in zahtevah nestrokovne javnosti se pogosto zrcali nativistična predpostavka o pomembnosti predvsem prirojenih danosti prihodnjih učiteljev (»dober učitelj se rodi«), ki se pogosto nadgrajuje v izražene težnje po selekciji študentov ob njihovem vstopu v formalni sistem izobraževanja pedagoških delavcev na temelju njihovih osebnostnih lastnosti. Prepričana sem, da vsi, ki sodelujemo v izobraževanju učiteljev, pri svojem delu pogosto odpiramo te dileme. Bomo zmogli skupaj s kandidati oblikovati (izobraziti, usposobiti in vzgojiti) etične, empatične, reflektivne in samozavestne učitelje, ki bodo znali, zmogli in uspeli uveljavljati svojo profesionalno avtonomijo? Odgovorov na to vprašanje ni mogoče oblikovati samo z nizanjem kritik obstoječega sistema in brez zavedanja o njihovi kompleksnosti ter kontekstualni pogojenosti. Odgovori morajo temeljiti na poglobljeni kritični refleksiji obstoječe prakse in iz tega izhajajoči viziji izobraževanja učiteljev ter drugih pedagoških delavcev. Vsekakor je pomembno tudi strokovno in znanstveno poglobljeno ter procesno naravnano izvajanje študijskih programov v smeri doseganja kompetenc in predvidenih študijskih dosežkov na več ravneh znanja (znanje in uporaba, sinteza in analiza, refleksija), pa tudi sprotno spremljanje s kritično analizo kazalnikov pedagoške kakovosti.

Vizijo izobraževanja slovenskih učiteljev sta že ob koncu prejšnjega stoletja vidno oblikovali B. Marentič Požarnik (1997) in C. Razdevšek Pučko (1997), ki sta svojo zavezanost profesionalnosti in kakovosti kot uvodni predavateljici predstavili tudi na nacionalnem posvetu *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*. Kljub več kot dvajsetletnemu udeležanju njunih spoznanj, prizadevanj in načel v izobraževanju učiteljev pa menim, da je smiselno nekatere poudarke ponovno ozavestiti, saj z njihovo aplikacijo v prakso ne moremo biti popolnoma zadovoljni. Na omenjenem posvetu, ki je (po mojem mnenju) vsebinsko pomembno vplival na prenovu v izobraževanju učiteljev ob prehodu v novo tisočletje, je B. Marentič Požarnik (1997) izpostavila pomembnost filozofije (razmišljanja, zamisli, idej o vlogi učitelja in znanju, ki ga ta potrebuje za uspešno delovanje), doktrine izobraževanja (sistem dogovorjenih, na strokovno preverjenih spoznanjih slonečih pravil in postopkov) in prakse izobraževanja učiteljev (kot resnično dogajanje, usklajeno z zastavljenimi cilji, z doktrino in politiko, ki jo usmerja) ter eksplicitno poudarila: »Če šola (razred, učna

skupina ...) ne predstavlja prostora kvalitetnega življenja, tudi ne more postati prostor kvalitetnega učenja.« (prav tam: 14) Zavzela se je tudi za prenos »odprtega profesionalizma« iz finskega modela izobraževanja učiteljev, ki predpostavlja, da moramo od učiteljev pričakovati

- 1) poklicno zavzetost za spodbujanje razvoja in učenja učencev, zaupanje v vrednost lastnega dela in prepričanje, da lahko z dobrim delom prispevajo k pozitivnim razlikam v življenju učencev ter da sta poklicna odgovornost in učinkovitost zasnovani na odprti komunikaciji in refleksiji. Druga značilnost odprtega profesionalizma, ki jo je poudarila, je
- 2) profesionalna avtonomnost, zasnovana na ponotranjenih vrednotah, na težnji razvijati potenciale učencev, na usposobljenosti in odgovornosti. Pomembno je tudi
- 3) dinamično pojmovanje učenja, tako pri učencih kot pri učiteljih, saj to poteka po načelih samoregulacije, pri čemer je »učeci se subjekt« v procesu učenja aktiven, refleksiven in zavzet. Element odprtega profesionalizma je tudi
- 4) načelo sodelovanja in interakcije, saj po načelih socialnega konstruktivizma učenje prav učenje »skupaj z drugimi« prinaša večji napredek od individualnega in izoliranega učenja (Marentič Požarnik, 1997).

C. Razdevšek Pučko (1997) je na prej omenjenem posvetu zastavila retorično vprašanje *Zakaj spremeniti izobraževanje učiteljev in kako* ter v prispevku kritično orisala nevrvalgične točke dotedanjega izobraževanja. Pri tem je izpostavila predvsem opredelitev vloge učitelja »kot vodje in inovatorja, ki za vsakega učenca ali skupino učencev izumlja najustreznejši način za proizvodnjo znanja ...« (1997, str. 20). Ista avtorica se je tudi nekaj let kasneje – ob začetku visokošolske prenove in pred uvajanjem bolonjskega študija – spraševala: *Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?* (Razdevšek Pučko, 2004) V odgovoru na to vizionarsko naravnano vprašanje je poudarila predvsem osebnostne lastnosti in vedenje učitelja, denimo njegovo odprtost za spreminjanje, odgovornost za lasten profesionalni razvoj, poznavanje možnosti vključevanja IKT v pouk, pa tudi nove oz. spremenjene vloge, npr. vlogo organizatorja učenja, vlogo poznavalca širokega spektra učnih metod in strategij ipd. Zavedanje potrebe po spremenjenih profesionalnih vlogah, profesionalnem vedenju in ravnanju učitelja je vplivalo tudi na smernice, s katerimi smo ob visokošolski prenovi, izhajajoč iz rezultatov različnih kompetenčnih analiz (Razdevšek Pučko in Rugej, 2006), oblikovali učne načrte novih študijskih programov izobraževanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja.

V okviru študijskih programov dodiplomskega, podiplomskega in doktorskega študija na področju vzgoje in izobraževanja izobražujemo, oblikujemo in razvijamo učitelje kot modele učenja in poučevanja številnim prihodnjim rodovom. Pedagoški delavci so »multiplikatorji« vrednot,

“

### Vidim ga

kot zgled, zavzetega predavatelja, ki išče znanje in ne neznanja. Je predan svojemu delu. Do študentov nima arogantnega in nadrejenega odnosa. Je predavatelj, ki spoštuje in razume mnenje študentov, ne obsoja drugačnosti. Je pri svojem delu profesionalen in korekten, takšen, ki nalogo pravo mero dela in študentov ne obremeni prekomerno.

24 let, ženski spol

”

učnih pristopov, strategij soočanja s problemi oziroma po Hargreavsu in Fullanu (2012) predstavljajo *profesionalni kapital družbe*. Omenjena avtorja poudarjata, da je profesionalni kapital temeljni dejavnik učinkovitega poučevanja, v najbolj zahtevnih izobraževalnih okoliščinah pa celo najpomembnejši dejavnik. Delita ga na človeški kapital, *socialni kapital* in *kapital odločanja* (Hargreaves in Fullan, 2012). Človeški kapital ima po njunem mnenju ekonomsko vrednost znanja in spretnosti, ki jih ljudje lahko sistematično pridobijo in razvijejo, zlasti znotraj izobraževalnih sistemov in usposabljanja. Kaže se v posameznikovem poznavanju vsebine poučevanja, pristopov, metod in oblik poučevanja, učencev in načinov njihovega učenja, razumevanja kulturnih razlik med učenci in njihovih družinskih okoliščin. Odraža se tudi v poznavanju dobre in inovativne prakse, v možnostih empatičnega vživljanja in čustvenega obvladovanja v interakcijah z različnimi skupinami otrok in odraslih, tako v šoli kot zunaj nje. Človeški kapital vključuje tudi pedagoško predanost in moralno zavezanost pomagati vsem učencem ter spodbujati njihov napredek.

Avtorja menita, da je človeški kapital neke vrste posameznikov talent. Socialni kapital pa po njunem mnenju temelji na odnosih med ljudmi. Poudarjata, da »... so skupine, v katerih si ljudje zaupajo in so tudi sami vredni zaupanja, zmožne dosežati veliko več v primerjavi s tistimi skupinami, v katerih si ljudje ne zaupajo. Skupine, ki imajo cilje oblikovane z medsebojnim zaupanjem, se naučijo več in delajo bolje« (prav tam, str. 90). Socialni kapital se torej nanaša na to, kako obseg in kakovost interakcij in socialnih odnosov med ljudmi vpliva na njihov dostop do znanja in informacij.

Socialni kapital veča posameznikovo znanje, saj omogoča dostop do človeškega kapitala drugih ljudi ter razširja posameznikovo mrežo vplivanja in novih možnosti. Socialni kapital pa razvija tudi posameznikovo rezilientnost oz. osebno odpornost. Posameznik postane bolj rezilienten, ko ve, da v njegovi socialni mreži obstajajo ljudje, ki mu lahko svetujejo in pomagajo. Hargreaves in Fullan (2012) ob tem poudarjata, da človeški in socialni kapital ne zadostujeta, da bi se profesionalizem (tudi pedagoške stroke) razvijal; potreben je še t. i. kapital odločanja, ki se pri učiteljih kaže v njihovi strokovni avtonomiji. Učitelj ne more nenehno gledati v priročnik, biti neodločen pri ocenjevanju učencev ali ne imeti mnenja o učenčevem vedenju ipd. Kapital odločanja pri učiteljih se kaže v presojanju in oblikovanju sodb, bodisi na temelju lastnih vpogledov ali pa izkušenj kolegov v različnih situacijah (prav tam).

Omenjena spoznanja lahko vsekakor apliciramo tudi na visokošolsko raven poučevanja: učitelji učiteljev predstavljajo pomemben profesionalni kapital, ne le študentom, ki jih pripravljajo za pedagoški poklic, temveč prek njih tudi vsem učencem, dijakom in njihovim staršem, s katerimi bodo študenti pedagoških smeri v prihodnosti delali. Ob zavedanju pomembnega vpliva modelnega (socialnega) učenja in pomembnosti samoregulacije učenja na vseh stopnjah šolanja in pri vseh v izobraževanje učiteljev vključenih akterjih je smiselno izhajati iz obstoječih predstav

in pričakovani prihodnjih pedagoških delavcev o vlogi in lastnostih (tudi visokošolskih) učiteljev. Raziskovanje tega področja nakazuje, da so pričakovanja visoka in pogosto med študenti in visokošolskimi učitelji različna (Blaškova, Blaško, Jankalová, Jankal, 2014). V nadaljevanju predstavljamo rezultate empirične raziskave o pričakovanih prihodnjih pedagoških delavcev do visokošolskih učiteljev na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

## RAZISKAVA

Naša življenja pomembno usmerjajo naša pričakovanja, ki ne vplivajo le na naše sprejemanje informacij iz okolja, njihovo povezovanje, interaktivno delovanje, procesiranje, sovplivanje, temveč tudi na kognitivno, socialno, motivacijsko ter čustveno odzivanje posameznika v konkretni situaciji. Učenci in učitelji na različnih ravneh šolanja (osnovna, srednja šola, univerza) oblikujejo drug do drugega pozitivna ali negativna pričakovanja, ki v pomembni meri vplivajo na zaznavanje socialne situacije, na vedenje in ravnanje posameznika v njej, pa tudi na proces vrednotenja in končno oceno stanja. Učenci in učitelji v medsebojni socialni interakciji ta pričakovanja nenehno oblikujejo, preverjajo in potrjujejo ali spreminjajo. Po navadi so predmet preučevanja pričakovanja, ki jih imajo učitelji do učencev, ali pričakovanja, ki jih učitelji do samih sebe oblikujejo v povezavi z odnosi z učenci in poučevanjem, saj ta pomembno vplivajo na njihovo pedagoško vedenje in ravnanje (Bečaj, 1990). V pričujoči raziskavi pa smo svoj raziskovalni interes usmerili v pričakovanja študentov pedagoških smeri do visokošolskih učiteljev, ki naj

bi jim predstavljali pozitivne modele pedagoškega vedenja in ravnanja.

V empirični raziskavi je sodelovalo 154 študentov prvega letnika pedagoških smeri (socialna pedagogika, predšolska vzgoja, specialna in rehabilitacijska pedagogika, logopedija in surdopedagogika) izvedli kvalitativno naravnano raziskavo, ki pa je vključevala tudi nekatere elemente kvantitativne paradigme raziskovanja. Temeljni cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna osebna pojmovanja, izražena s pričakovanji o tem, kakšen naj bo dober »učitelj učiteljev«, imajo študenti prej navedenih pedagoških smeri (v nadaljevanju prihodnji pedagoški delavci) ob vstopu v dodiplomsko pedagoško izobraževanje.

Sodelujoči v raziskavi so v okviru uvodnega seminarskega srečanja iz predmeta pedagoška psihologija v anonimni obliki zapisali krajše osebne zapise kot odgovore na vprašanje: Kakšen naj bo »učitelj učiteljev« (visokošolski učitelj ali visokošolski sodelavec)? Z metodo analize vsebine smo v dobljenih zapisih najprej identificirali ključne attribute (npr. osebne lastnosti, didaktične posebnosti, lastnosti komunikacije, lastnosti odnosa idr.), nato pa smo na njihovi osnovi oblikovali večje vsebinsko bolj ali manj neodvisne kategorije. Sledilo je uvrščanje posameznih ključnih atributov v posamezne kategorije, pri čemer smo na temelju konkretnih zapisov sproti oblikovali podkategorije. Pojavnost posameznih zapisov smo beležili kot

“

**Dober profesor**

je iskren (pravzaprav ne vem, ali je to pravilen pojem), nekaj v njegovem pristopu daje zelo močan občutek avtentičnosti. Nikoli ne vsiljuje svojega mnenja, za dejstva, ki jih navaja, želi, da o njih razmislimo in jih ne sprejmemo »za sveto«.

21 let, ženski spol

”



zaznamke v shemi podkategorij in oblikovali frekvenčno distribucijo najpogostejših navedb. Vsi v raziskavi sodelujoči so bili študenti prvega letnika študija na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, stari med 19 in 20 let, in le dva sodelujoča sta bila moškega spola. Vsak udeleženec raziskave je v povprečju navedel 6,7 navedbe, tj. lastnosti, ki smo jih nato kategorizirali.

Analizo vsebine smo izvedli brez vnaprej oblikovanih kategorij, v procesu kategorizacije pa so se izoblikovale nekatere prepoznavne kategorije, kot npr. didaktično področje, predmetno-strokovno področje, ocenjevanje, avtoriteta, komunikacija, odnos s študenti, osebne lastnosti. Najprej predstavljamo zastopanost (v odstotnih deležih vseh navedb,  $N = 1069$ ) po posameznih kategorijah/področjih pričakovanj (Slika 1).

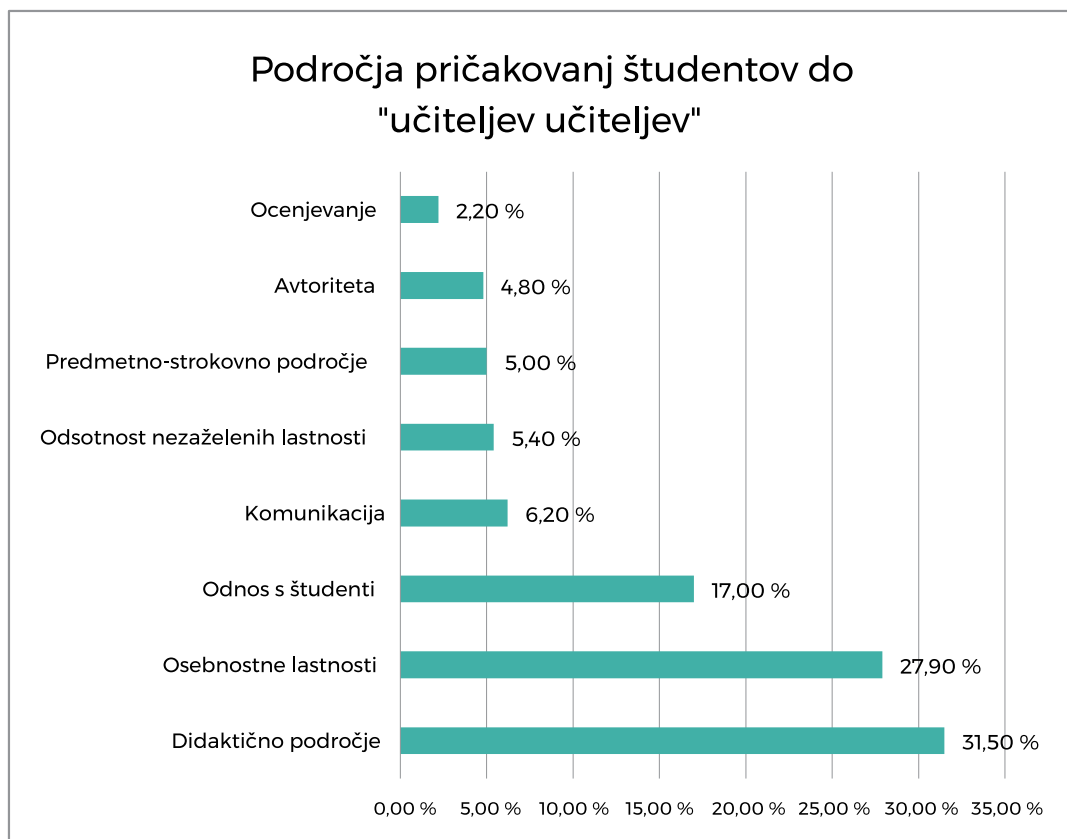
Ugotovimo torej, da imajo študenti pedagoških smeri večino svojih pričakovanj do visokošolskih učiteljev na didaktičnem področju dela (31,5 %), glede na odstotni delež vseh navedb pa temu področju sledijo navedbe zelenih osebnostnih lastnosti (27,9 %) in odnosa s študenti (17,0 %). Izražena pričakovanja študentov pedagoških smeri do visokošolskih učiteljev v bistveno manjši meri posegajo na področje komunikacije, nezaželenih osebnostnih lastnosti in na predmetno-strokovno področje.

V procesu kategorizacije pričakovanj smo ugotovili, da so pričakovanja študentov vsebinsko zelo razpršena oz. zelo raznolika, kar dokazuje, da so udeleženci v teh pričakovanjih med seboj dokaj neodvisni. Domnevamo lahko, da so pri zapisovanju pričakovanj izhajali iz svojih preteklih – pozitivnih in negativnih izkušenj – v vlogi učenca ali/ in dijaka. Dobljene rezultate po posameznih področjih (kategorijah) prikazujemo v absolutnih frekvencah in v

odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ). Da učitelji pri opredeljevanju pričakovanj v zvezi poučevanjem po navadi izhajajo iz izkušenj s svojimi preteklimi učitelji, je opozoril že Bečaj (1990) in poudaril potrebo po kritičnosti do stereotipnih predstav o učiteljih (npr. *Učitelji, ki so zahtevni, so tudi strogi.*).

Za bolj nazorno predstavitev dobljenih rezultatov in iz njih izpeljanih ugotovitev pa v nadaljevanju predstavljamo pričakovanja študentov pedagoških smeri po posameznih področjih oz. kategorijah in v ločenih tabelah (tabele 1–8). S poudarjenim tiskom smo izpostavili tiste podkategorije, ki jih je v svojih zapisih o tem, kakšni naj bodo visokošolski učitelji in sodelavci, ki poučujejo prihodnje pedagoške delavce, navedlo več kot 5 % v raziskavi sodelujočih študentov. Iz vsebinske analize zapisov študentov pedagoških smeri o tem, kakšen naj bo visokošolski učitelj, ki poučuje prihodnje pedagoške delavce, lahko vidimo, da študenti najpogosteje izpostavljajo pričakovanja glede didaktičnega vidika učiteljevega dela. Ker je bila naloga v raziskavi izrazito divergentna (odprto vprašanje, ki je zagotavljalo popolno individualizacijo odgovorov, smo dobili vsebinsko zelo raznolike odgovore – teh pa, prav z namenom, da to raznolikost poudarimo, nismo kategorizirali v preveč široke podkategorije (Preglednica 1).

Največji delež študentov (50,0 %) od svojih visokošolskih učiteljev pričakuje dobro in zanimivo razlago, od tega jih dobra četrtina izpostavlja dobro (razumljivo/nazorno/jasno) razlago, skoraj četrtina pa zanimivo in dinamično razlago. Visok delež študentov (16,9 %) je izpostavil pomembnost vključevanja primerov v razlago, pestrost metod in oblik dela, pa tudi pomembnost podajanja življenjskih in praktičnih izkušenj. 11 % sodelujočih pričakuje, da bodo učitelji učiteljev v predavanju vključevali šale in humor.



► SLIKA 1. Področja pričakovanj v odstotnih deležih glede na skupno število navedb,  $N = 1069$

► PREGLEDNICA 1. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanj študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – didaktično področje

DIDAKTIČNO PODROČJE	f	f%
razumljiva, jasna, dobra, nazorna razlaga	39	25,3
zanimiva, dinamična razlaga	38	24,7
vključevanje primerov v razlago	26	16,9
različne, pestre metode in oblike dela	19	12,3
podajanje življenjskih in praktičnih izkušenj	18	11,7
vključevanje šal in humorja	17	11,0
strukturirani izročki, študijska gradiva	15	9,7
vključevanje diskusije	13	8,4
spodbujanje kritičnega mišljenja, dvomov	13	8,4
sistematična, organizirana razlaga	13	8,4
zagotavljanje motivacije, čustveno pritegniti	12	7,8
spodbujanje osebnega razmišljanja	11	7,1
vzpostavljanje reda in discipline	8	5,2
vključevanje zgodb v razlago	8	5,2
spodbujanje aktivnosti, praktičnega dela	8	5,2
povezovanje z aktualnimi dogodki	7	4,5
uvajanje zanimivih aktivnosti, nalog	7	4,5
strukturirana prezentacija (PP)	6	3,9
vključevanje primerov iz življenja	5	3,2
dobra pripravljenost na ure	4	2,6
spodbujanje sodelovalnega učenja	4	2,6
prosto predavanje, ne branje s PP	4	2,6
predstavljanje različnih vidikov, pogledov	4	2,6
spodbujanje samoanalize in refleksije	4	2,6
jasna navodila za delo	4	2,6
uporaba pripomočkov, videofilmov ipd.	3	1,9
dodatna razlaga	3	1,9
povezovanje med predmeti	3	1,9
povezovanje s prakso	3	1,9
predstavi in poudarja bistveno	3	1,9
interaktivna predavanja	2	1,3
ponavljanje snovi med predavanjem	2	1,3
spodbujanje inovativnega reševanja problemov	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> zabavna razlaga, ciljna naravnost, natančna razlaga, prehajanje od splošnega k specifičnemu, razširja obzorje, spodbujanje raziskovanja, multisenzorni pristop, zagotavljanje novih izkušenj, spodbujanje primerjalnega pristopa	1	0,6

► PREGLEDNICA 2. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanj študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – pričakovane osebnostne lastnosti

OSEBNOSTNE LASTNOSTI	f	f%
razumevajoč	37	24,0
prijazen	26	16,9
spoštljiv	16	10,4
zabaven, humoren	15	9,7
pravičen	15	9,7
prilagodljiv, fleksibilen	15	9,7
organiziran	12	7,8
osebnostno odprt	11	7,1
pošten	11	7,1
dostopen	10	6,5
sproščen	9	5,8
energičen	9	5,8
empatičen	9	5,8
odkrit, iskren, resnicoljuben	9	5,8
človeški	8	5,2
pozitiven	8	5,2
vesel, dober srčen	7	4,5
odgovoren	7	4,5
nasmejan	7	4,5
strog	5	3,2
pravičen	5	3,2
realen	4	2,6
dela, kar govori	4	2,6
ustvarjalen	3	1,9
dosleden	3	1,9
natančen	3	1,9
urejen	2	1,3
prijeten	2	1,3
točen	2	1,3
prijateljski	2	1,3
umirjen	2	1,3
zanesljiv	2	1,3
zavzet, zagnan, strasten	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> potrpežljiv, zanimiv, provokativen, zanesljiv, human, discipliniran, prizna napake, strpen, samozavesten, predan, odziven, odločen, vztrajen, optimističen, vljuden, svobodno se oblači	1	0,6

Med 5 in 10 % udeležencev raziskave je med pričakovanji do visokošolskih učiteljev izpostavilo kakovostne izročke in gradiva, spodbujanje diskusije, kritičnega mišljenja in osebnega razmišljanja študentov, sistematičnost razlage ter čustveno-motivacijske dejavnike (zmožnost motiviranja in zagotavljanja čustvenih izzivov, vključevanje zgodb, praktično delo). Z deležem manj kot 5 % zastopanosti v deležu vzorca so številna didaktično »obarvana« pričakovanja, ki so zelo skladna s sodobnimi didaktičnimi načeli profesionalnega poučevanja, pa tudi z načeli visokošolske didaktike (prim. Marentič Požarnik, 2001).

Po pogostosti drugo najpogostejše zastopano področje pričakovanj študentov o visokošolskih učiteljih je bilo področje njihovih osebnostnih lastnosti (Preglednica 2).

Ob analizi Preglednice 2 ugotovimo, da so študenti pedagoških smeri do svojih visokošolskih učiteljev zelo zahtevni. Izpostavljajo predvsem učiteljevo zmožnost razumevanja študentov (24 %) in prijaznost kot osebnostno lastnost (16,9 %). Z deležem nad 10 % se med pričakovanji pojavi le še spoštljivost. Med 5 in 10 % sodelujočih v raziskavi meni, da mora biti »učitelj učiteljev« humoren, pravičen, prilagodljiv, organiziran, osebnostno odprt, pošten, dostopen, sproščen, energičen, empatičen, resnicoljuben, človeški in pozitiven. Z odstotnim deležem pa se med pričakovanji pojavlja še vrsta osebnostnih lastnosti, vse pa so atributi, ki prispevajo k dobrim odnosom, tudi v vsakdanjih medosebnih odnosih in ne le na profesionalnem področju. Ob tej analizi se odpira vprašanje previsokih pričakovanj do učiteljev (Bečaj, 1990), ki te pogosto peha v nenehno nezadovoljstvo v zvezi z izpolnjevanjem teh (nerealnih, previsokih) pričakovanj v konkretnih pedagoških situacijah. Učitelji smo kljub visokim profesionalnim standardom samo ljudje in kot taki tudi s pravico do zmotljivosti, ranljivosti in doživljanja negativnih čustvenih stanj.

Tretje, v pričakovanjih študentov najpogosteje zastopano področje je predmetno-strokovno področje, na katerem po pogostosti v vzorcu izstopa pričakovanje, da visokošolski učitelj obvlada svoje predmetno-strokovno področje. Tako meni petina udeležencev v raziskavi (Preglednica 3) in s pomembnostjo tega se vsi zagotovo strinjamo.

► PREGLEDNICA 3. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanj študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca (N = 154) – predmetno-strokovno področje

PREDMETNO-STROKOVNO PODROČJE	f	f%
<b>obvladanje področja, stroke, teme</b>	<b>31</b>	<b>20,1</b>
poznavanje teorije	5	3,2
široka razgledanost	4	2,6
na tekočem z novostmi	3	1,9
poudarjanje prenosa znanja v prakso	3	1,9
širša in bolj poglobljena razlaga, razprava	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u>		
odprtost za novo znanje, strokovno izražanje, izkušnje iz prakse, razvijanje stroke, strokovna avtonomija, pozitiven odnos do vsebine predmeta	1	0,6

► PREGLEDNICA 4. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanj študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca (N = 154) – področje odnosa s študenti

ODNOS S ŠTUDENTI	f	f%
<b>pomoč študentom</b>	<b>24</b>	<b>15,6</b>
<b>oblikovanje dobre klime</b>	<b>14</b>	<b>9,0</b>
<b>spodbujanje k (profesionalnemu) razvoju</b>	<b>10</b>	<b>6,5</b>
<b>upoštevanje razlik in različnosti študentov</b>	<b>10</b>	<b>6,5</b>
<b>obravnavanje študentov kot ljudi in ne kot števil</b>	<b>10</b>	<b>6,5</b>
<b>svetovanje, usmerjanje, dajanje napotkov</b>	<b>9</b>	<b>5,8</b>
<b>sproščen odnos</b>	<b>8</b>	<b>5,2</b>
<b>osebno poznavanje študentov (po imenih)</b>	<b>8</b>	<b>5,2</b>
<b>sprejemanje različnih mnenj študentov</b>	<b>8</b>	<b>5,2</b>
enakovredna obravnava vseh	7	4,5
»posluh« za študente	6	3,9
odzivanje na prošnje, želje, potrebe študentov	5	3,2
dober, korekten odnos	5	3,2
izkazovanje veselja do dela, uživanja pri delu	5	3,2
sodelovanje s študenti	5	3,2
vključevanje vseh študentov	4	2,6
dopuščanje svobode v izražanju	4	2,6
dovoljevanje samostojnosti in individualnosti	4	2,6
vpogled v klimo skupine, letnika	3	1,9
držanje dogovorov in rokov	3	1,9
priznanje lastnih napak	3	1,9
zavedanje, da njegov predmet ni edini pomemben	3	1,9
delovanje v korist, dobrobit študentov	2	1,3
realne zahteve do študentov	2	1,3
pripravljenost si vzeti čas za posameznika	2	1,3
pravočasno obveščanje študentov	2	1,3
izpolnjevanje obljub	2	1,3
sprejemanje in dopuščanje napak	2	1,3
učenje od študentov	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u>		
zaupanje v študente, tikanje študentov, izmenjevanje izkušenj, dopuščanje izbire, opravičevanje za napake, dovoljevanje smeha, trud pri delu, zavedanje, da so študenti še začetniki, obravnavanje študentov kot odraslih (ne kot otrok), sklepanje kompromisov	1	0,6

Visokošolski prostor je vsebinsko zelo specializiran in maksimalno diferenciran, kljub temu pa multidisciplinaren pristop dela omogoča tako poglobljeno analizo kot tudi povezovanje in integracijo strokovnih in znanstvenih spoznanj v širši – bolj celostni pogled. Nujnost celostnega pogleda je zlasti pomembna na področju vzgoje in izobraževanja, saj je naloga učiteljev v odnosu do učencev ne le diferencirati znanje, temveč ga tudi interdisciplinarno povezovati in celostno obravnavati, da se učencem omogoči boljše razumevanje snovi in učinkovitejši prenos ter uporabo naučenega v vsakdanjem življenju. Izpostaviti pa je treba zavedanje, da je znanje spreminjajoča se kategorija in da ga le v procesu vseživljenjskega učenja zmoremo nadgrajevati in spreminjati.

Pomemben delež pričakovanih študentov, kar 15,6 %, posega na področje odnosa med visokošolskimi učitelji in študenti (Preglednica 4). Z največjim deležem v vzorcu izstopa predvsem pričakovanje, da jim bodo visokošolski učitelji nudili pomoč pri študiju.

V Preglednici 5 so prikazana pričakovanja študentov, ki smo jih uvrstili na področje komunikacije. Zavedamo se, da se to področje povezuje tudi s področjem odnosa s študenti, vendar smo zaradi pomembnosti komunikacijskih spretnosti področje prikazali ločeno. Sodelujoči študenti so v svojih pričakovanjih izpostavili predvsem učiteljevo zmožnost aktivnega poslušanja in slišanja ter odprtost pri sprejemanju mnenj študentov.

► PREGLEDNICA 5. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanih študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – področje komunikacije

KOMUNIKACIJA	f	f%
<b>poslušanje in slišanje</b>	<b>14</b>	<b>9,9</b>
<b>odprtost pri sprejemanju mnenj študentov</b>	<b>11</b>	<b>7,1</b>
dvosmerna komunikacija s študenti	7	4,5
komunikativnost	7	4,5
dostopnost za vprašanja	7	4,5
dajanje povratnih informacij	5	3,2
dajanje usmeritev	4	2,6
predlogi za izboljšanje	2	1,3
konstruktivna kritičnost	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> upoštevanje predlogov in želja študentov, odgovarjanje na vprašanja, izrekanje pohval, dobre retorične spretnosti, spraševanje po povratnih informacijah, pogovor na visoki intelektualni ravni, jasno izražanje pričakovanj do študentov	1	0,6

Vsa posamezna navedena pričakovanja študentov gredo v smeri dvosmerne in konstruktivne komunikacije, ki je pomembno načelo oblikovanja primerne razredne interakcije. Na temelju večletne analize dobre in slabe pedagoške prakse na različnih ravneh šolanja, ki jo vodim s študenti, menim, da je veliko tovrstnih pričakovanj v pedagoški

praksi na celotni vertikali šolanja pogosto neizpoljenih. Komunikacija kot glavno »orodje« pedagoškega dela se pogosto zreducira le na prevladujoči delež razlage, navodil in vprašanj, premalo pa je oblikovanja diskusije, aktivnega poslušanja samostojnih ali ustvarjalnih izjav učencev, dajanja vsebinskih povratnih informacij in kritičnega dialoga.

Nekatera pričakovanja študentov do visokošolskih učiteljev smo uvrstili na področje avtoritete (Preglednica 6), pri čemer izstopa predvsem njihovo pričakovanje profesionalnosti. Zavedamo se, da nekatere konkretne navedbe študentov v omenjeni kategoriji posegajo tudi na druga področja, npr. na področje odnosa do študentov, vendar se nam zdi pomembno, da jo posebej izpostavimo.

► PREGLEDNICA 6. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanih študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – področje avtoritete

AVTORITETA	f	f%
<b>profesionalnost</b>	<b>14</b>	<b>9,0</b>
<b>ima rad svoje delo</b>	<b>9</b>	<b>5,8</b>
permanentno motiviranje	7	4,5
vzpostavljanje avtoritete	7	4,5
zglede, model vedenja in ravnanja	5	3,2
pedagoško usposobljen, dober pedagog	4	2,6
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> jasnost pravil, odsotnost napak, sodelovanje s kolegi, lastna motivacija za predmet, ni zahteve po obvezni prisotnosti na predavanjih	1	0,6

Študenti so v svojih pričakovanjih izpostavili tudi navedbe, ki smo jih uvrstili na področje ocenjevanja (Preglednica 7). Teh je sicer manj, vendar lahko pomembno prispevajo k ozaveščanju tega področja poklicne vloge učiteljev. Pričakovanja gredo predvsem v smeri objektivnosti in pravičnosti ocenjevanja. Glede na izkušnje, da ima velik delež študentov z ocenjevanjem v osnovni in srednji šoli tudi slabe izkušnje, me preseneča, da svojih pričakovanj na tem področju ni navedel večji delež prihodnjih pedagoških delavcev.

► PREGLEDNICA 7. Prikaz najpogostejših kategorij pričakovanih študentov do učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ ) – področje ocenjevanja

OČENJEVANJE	f	f%
<b>korektno, objektivno, pravično ocenjevanje</b>	<b>8</b>	<b>5,2</b>
vnaprejšnja predstavitev obveznosti	5	3,2
preverjanje razumevanja znanja	4	2,6
jasen način in kriteriji ocenjevanja	2	1,3
preverjanje in ocenjevanje odpredavanega	2	1,3
<u>Navedbe s frekvenco 1:</u> možnost predčasnih izpitov, upoštevanje predznanja	1	0,6



Nekateri študenti pa so svoja pričakovanja zapisali kot negacije nezaželenega vedenja visokošolskih učiteljev (npr. Pričakujem, da ne bo zastraševal ...) oz. kot pričakovanje odsotnosti vedenja in ravnanja, opisanega v omenjeni podkategoriji. Takih je bilo skupaj v 154 zapisih študentov kar 57 navedb (Preglednica 8).

- PREGLEDNICA 8. Prikaz najpogostejših podkategorij izraženih negacij negativnih pričakovanj študentov oz. nezaželenega vedenja in ravnanja učiteljev prihodnjih pedagoških delavcev v odstotnih deležih vzorca ( $N = 154$ )

PRIČAKOVANJE ODSOTNOSTI NEZAŽELENEGA VEDENJA	f	f%
Pri učiteljih učiteljev naj se ne pojavlja ...		
prezahtevnost, preveč nalog	6	3,9
vsiljevanje lastnega mnenja	6	3,9
iskanje neznanja	6	3,9
vzvišenost v odnosu do študentov	5	3,2
manipuliranje, zavajanje	5	3,2
monotonost, dolgočasnost	4	2,6
zastraševanje, grožnje	3	1,9
zahtevanje le učenja na pamet	3	1,9
prevelika strogost	3	1,9
negativno izpostavljanje študentov	2	1,3
agresivnost, nasilnost	2	1,3
osebnostna zagrenjenost, frustriranost	2	1,3
siljenje, pritisk	2	1,3
Navedbe s frekvenco 1:		
preskakovanje snovi, poglavij in tem, nihanje razpoloženja, zamujanje, posmehovanje, prikrivanje izpitne literature, žaljenje, preveč pravil, odpor do lastnega predmeta	1	0,6

Odstotni deleži navedb, zapisanih kot negacija pričakovanja nezaželenega vedenja, so sicer nizki (pod 4 %), vendar lahko na temelju vsebine teh navedb sklepamo, da so omenjeni študenti navedeno nezaželeno vedenje pri svojih nekdanjih učiteljih dejansko opažali in doživljali, saj v nasprotnem primeru ne bi imeli razlogov, da bi opisano vedenje navajali v zapisu svojih pričakovanj. To pa je resnično zaskrbljujoče.

## SKLEP

Vsebinska analiza pričakovanj študentov pedagoških smeri do visokošolskih učiteljev na pedagoški fakulteti (t. i. »učiteljev učiteljev«) je pokazala, da so ta zelo profesionalna, iz česar lahko sklepamo, da so študenti dobro seznanjeni z zahtevami pedagoškega poklica, za katerega se izobražujejo, in kompetencami, ki jih morajo pri sebi oblikovati ter razvijati. Nabor pričakovanj študentov prvega letnika pedagoških smeri Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani je lahko dobro izhodišče bodisi za oblikovanje 1) veljavnega raziskovalnega pripomočka za evalviranje strokovnih delavcev v šolstvu, 2) za individualno kritično (samo)refleksijo o tem, kaj vse so prihodnji študenti v odnosu s svojimi učitelji že doživeli, ter 3) za diskusijo na temo potrebnih sprememb v izobraževanju učiteljev. Pričakovanja so namreč vedno odraz znanja o nečem, poznavanja konteksta oz. reflektirane situacije in preteklih izkušenj s podobnimi situacijami in ljudmi. Želimo si, da bi prihodnji pedagoški delavci v procesu refleksije teh izkušenj in v kombinaciji z novim znanjem aktivno in formativno oblikovali svojo poklicno vlogo in poklicno identiteto. S kritično refleksijo predstavljenih pričakovanj o tem, kakšne so didaktične, osebne in druge značilnosti dobrega visokošolskega učitelja in njegov vpliv na prihodnje pedagoške delavce ter njihov vpliv na učence in dijake (tudi mogoče prihodnje učitelje ali učitelje učiteljev!), bo transfer bralca tega prispevka na lastno poklicno vlogo lažji, zavedanje o pomembnosti avtonomije in osebne odgovornosti v procesu oblikovanja lastne poklicne identitete pa bolj ozaveščeno. To je bil tudi naš osrednji cilj.

## VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (1990). Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Blaškova, M., Blaško, R., Jankalová, M., Jankal, R. (2014). Key personality competences of university teacher; comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 466-475.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Marentič Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa v izobraževanju učiteljev. V: K. Destovnik, I. Matkovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje; stanje, potrebe, rešitve*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (ur.) (2001). *Visokošolski pouk - malo drugače*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Razdevšek Pučko, C. (1997). Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev. V: K. Destovnik, I. Matkovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje; stanje, potrebe, rešitve*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 2004, Posebna izdaja, 52-74.
- Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: S. Tancig in T. Devjak (ur.): *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Evropski socialni sklad, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 30-44.