

Danijela Makovec

Dimenzije učiteljevega profesionalnega razvoja

Povzetek: V prispevku obravnavamo pojmovanja vloge učitelja pri načrtovanju in izvajanju pouka. Teza, da učitelj pri svojem delu opravlja več kot le eno vlogo, je sicer splošno znana, a pri poglobljenem pregledu omenjene tematike pogosto naletimo na različna izhodišča, katere so tiste vloge, ki jih učitelj pri svojem delu v oddelku opravlja. V prvem delu prispevka zato predstavljamo pojmovanje vlog učitelja pri nekaterih tujih in domačih avtorjih in ugotovljamo, da odgovora na vprašanje, katere so kvalitete dobrega učitelja in, posledično, katere vloge (naj) opravlja, ne moremo iskati preprosto v naboru nekih zaželenih učiteljevih lastnosti ali kompetenc. Na problematiko je treba pogledati večplastno in pri poučevanju upoštevati tudi širši kontekst (okolje, predmetno področje, leta delovne dobe ...). V drugem delu pa predstavljamo rezultate raziskave, ki smo jo opravili med učitelji na 16 slovenskih gimnazijah; v njej učitelji potrjujejo našo izhodiščno tezo, da pri svojem delu opravljajo več vlog in da so te vedno tudi prepletene. Prav tako v prispevku predstavljamo sedem dimenzij učiteljeve vloge, ki so jih v raziskavi kot ključne pri svojem delu prepoznali učitelji.

Ključne besede: vloga učitelja, učiteljeva didaktična odličnost, učiteljeva pedagoška odličnost, učiteljeva strokovna odličnost

UDK: 37.011.3-051

Znanstveni prispevek

Dr. Danijela Makovec, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: danijela.makovec@ff.uni-lj.si

Uvod

Razmislek o vzgoji in izobraževanju je vselej povezan tudi z razmislekom o učitelju. Slednji je namreč ne glede na paradigme in znanstvene discipline vedno točka, od katere je odvisna kakovost pouka, je oseba, na kateri pade ali se udejanji vsaka šolska reforma.

Poučevanje velja za intencionalno dejavnost, katere osrednji namen je spodbuditi učence k učenju (Qvortrup v Beck 2008, str. 467), ne glede na stališče, ki ga zavzamemo do tega, kakšno naj bi poučevanje bilo (ali moralo biti), pa pomembno vlogo v njem vedno igra učitelj. Sodobnejši pogledi na vlogo učitelja gredo vendarle tudi v smer, da težko govorimo o neki univerzalni vlogi, Biddle (v Beijaard 1995, str. 283) recimo pravi, da so vloge učitelja pogosto nejasno opredeljene in uporabljene v različnih smereh. Na drugem mestu Pettersson (2004, str. 590) zapiše, da je vloga učitelja sestavljena iz mnogih kulturno določenih vlog, kar pomeni, da oblikovanje njegove vloge določajo kulturno in družbeno dogajanje ter okolje in da vplivajo tudi na različno pojmovanje vlog učitelja znotraj različnih kultur, družb, tudi geografskega okolja. Težko bi torej našli ali spisali tako vlogo učitelja, ki bi jo brez modifikacij lahko uporabljali znotraj različnih kulturnih, geografskih in družbenih okolij. Zagotovo pa je univerzalno to, da na določanje vloge učitelja vpliva več dejavnikov. V prvem delu prispevka bomo predstavili pogled na vlogo učitelja nekaterih domačih in tujih avtorjev, v drugem delu pa rezultate empirične raziskave, ki smo jo na temo pojmovanja vlog učitelja opravili med učitelji v izbranih slovenskih gimnazijah.

O vlogah učitelja

Nekoliko daljši pogled nazaj pokaže, da so bile vloge učitelja vedno opredeljene iz nabora različnih elementov. Tako Fishburn (v Adams 1970, str. 122) govori o tem, da učitelji izbirajo med šestimi različnimi vlogami: vodja učenja, vodnik, svetovalec, mediator, povezovalec med šolo in skupnostjo ter član strokovnega združenja. Havighurst in Neugarten (v prav tam) definirata dva tipa učiteljevih

vlog. Prvi se nanaša na odrasle v šolskem sistemu in je sestavljen iz vlog, kot so učitelj kot zaposleni, podrejen ravnatelju, svetovalec nadrejenim, kolega in spremljevalec. Drugi tip vlog učitelja sestavljajo vloge, ki se nanašajo na učence, zajemajo pa naloge, kot so: mediator/posrednik učenja, paznik, tisti, ki nadomešča starše, zaupnik in predstavnik/zastopnik moralnega ravnanja. Trow (v prav tam) je opredelil tri vloge učitelja. Učitelj opravlja *dodatno vlogo v razredu*, ki je sestavljena iz vloge učitelja kot člana kolegija, predstavnika za stike s skupnostjo in iz vloge učitelja kot učenca. Naslednja vloga je *upravna (administrativna) in izvršna vloga učitelja*, v katero uvršča vloge paznika, uradnika, tistega, ki ponuja pomoč, in vlogo načrtovalca. Tretja vloga pa je vezana na pouk; vanjo vključuje vloge motivatorja, nosilca znanja in ocenjevalca. V istem obdobju, kot so nastale navedene opredelitve vloge učitelja, je v slovenskem prostoru Gogala pisal o učitelju kot tistem, ki mora biti sam bogata osebnost, dober strokovnjak (na področju, ki ga poučuje) in spreten metodik (Gogala 1966). Zagotovo je v našem prostoru zelo dobro poznana tudi Resmanova opredelitev vlog oz. trojnosti učitelja, ki je nastala tri desetletja za Gogalovo; ta govori o učitelju kot uslužbencu, strokovnjaku in osebi oz. osebnosti. Avtor zapiše, »da so vse te tri ravni ob učiteljevem delu vedno prisotne; nobene ni mogoče izključiti. Zaradi zahteve po zadovoljevanju splošnih družbenih, pa tudi učiteljevih individualnih (osebnih) potreb, naj bi te tri ravnine delovale bolj ali manj usklajeno« (Resman 1990, str. 31).

Tudi danes, ko o vlogi učitelja največkrat beremo v okviru učiteljevega profesionalnega razvoja, ne zasledimo opredelitve, ki bi o učitelju pisala kot o nekom, ki opravlja izključno eno samo vlogo, pri čemer so si avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem omenjenega področja, enotni, da je eden od pomembnih elementov, na katerem učitelj gradi svojo profesionalno identiteto, tudi vloga, ki jo sebi pripisuje sam ali mu jo pripisuje okolica (mdr. Nias 1989; Goodson in Cole 1994; Volkman in Anderson 1998; pri nas Valenčič Zuljan 2001; Muršak idr. 2011). Beijaard npr. pravi, da učiteljevo profesionalno identiteto sestavljajo trije dejavniki, in sicer predmet, ki ga poučuje, odnos z učenci ter vloga učitelja oz. predstava o sebi kot učitelju (Beijaard 1995, str. 282). Slednja pa je zgrajena v povezavi z odnosom do predmeta in odnosom do učencev in je zato ne moremo obravnavati neodvisno od preostalih dveh dejavnikov. Največ interpretacij o tem, katere so vloge učitelja, pa se po mnenju Biddla nanaša na naloge učitelja, njegov socialni položaj, status oz. podobo ter pričakovanja drugih ljudi (predvsem učencev/dijakov in staršev) (Biddle v prav tam, str. 283).

Med tujimi avtorji, ki se z vlogo učitelja ukvarjajo v zadnjem času, v ospredje postavljamo dva. Prvi je že omenjeni nizozemski avtor Beijaard, ki je s sodelavci (2004) v okviru profesionalnega učiteljevega razvoja opredelil tri vloge učitelja: učitelj kot predmetni strokovnjak (ang. *The teacher as subject expert*), učitelj kot pedagoški strokovnjak (ang. *The teacher as a pedagogical expert*) in učitelj kot didaktični strokovnjak (ang. *The teacher as didactics expert*). V prvi vlogi učitelja kot predmetnega strokovnjaka je poudarek na poznavanju snovi predmeta, ki pomeni tudi usmeritev v neko znanstveno oz. teoretično področje. Učitelj v prvi vrsti velja za osebo z zelo močno bazo znanja na svojem predmetnem področju (Poom-Valickis idr. 2012, str. 235). Kot zapiše avtor sam, je »tradicionalno veljalo,

da je poznavanje predmetnega področja oz. stroke pomemben del učiteljevega nabora vsega znanja. Do nedavnega je veljalo tudi, da je predvsem dobro poznavanje stroke in nekaj praktičnega usposabljanja dovolj za to, da nekdo velja za dobrega učitelja. Danes tako razumevanje učiteljeve vloge ne zadošča, predvsem zato, ker ne upošteva kompleksnosti poučevanja in novih konceptov učitelja kot vodje razreda, spodbujevalca učenja« (Beijaard idr. 2000, str. 751). Tako je avtor opredelil še dve vlogi učitelja, pri čemer je znotraj vloge učitelja kot didaktičnega strokovnjaka dal poudarek predvsem ustvarjanju učnega okolja, ki daje podporo učencu z optimalno uporabo metod poučevanja in učenja. Učitelj je prvenstveno razumljen kot tisti, ki je odgovoren za oblikovanje in vodenje učenčevega procesa učenja (Poom-Valickis idr. 2012, str. 235). Tradicionalne, na učitelja usmerjene metode poučevanja so bile po mnenju Beijaarda v zadnjem času zamenjane z metodami, ki se osredotočajo na učenca, z metodami, ki bolj kot poučevanje poudarjajo učenje (Beijaard idr. 2000, str. 752). »Zamenjava konceptov poučevanja dolgoročno vpliva tudi na vlogo učitelja, ključna je za razvoj njegovega znanja in spretnosti« (prav tam). Tretja vloga, ki jo opredeljuje ta avtor, pa je učitelj kot pedagoški strokovnjak, znotraj katere je poudarek na odnosih, vrednotah, moralnih in čustvenih dejavnikih. Učitelj je znotraj te vloge viden kot nekdo, ki podpira učenčev osebni razvoj (razvoj učenca kot človeškega bitja) (Poom-Valickis idr. 2012, str. 235). Beijaard pravi, »da poučevanje ne more biti zreducirano zgolj na tehnične ali instrumentalne ukrepe, ki se kažejo v učnih dosežkih učencev. Didaktični vidik poučevanja mora biti nujno povezan s pedagoškim, ki zajema tudi etične in moralne značilnosti« (Beijaard idr. 2000, str. 751). Pedagoški vidik je prav tako pomemben za učiteljevo osebno in profesionalno pojmovanje njegove vloge (Beijaard 1995), saj se, kot zapiše sam, »učitelji v naši postmoderni družbi srečujejo z mnogimi moralnimi, socialnimi in čustvenimi dilemami, kot so, kako izobraževati učence iz različnih kultur in različnim socialnim ozadjem, kako se odzvati na deviantna ravnanja učencev [...] poleg teh dilem pa se morajo učitelji zavedati številnih norm in vrednot, ki so vključene v njihovo interakcijo in odnose z učenci« (Beijaard idr. 2000, str. 752).

Za proučevanje vloge učitelja je zagotovo zanimiv tudi projekt »Goodwork«, ki je pod vodstvom Gardnerja potekal na Univerzi Harvard. Bistvo t. i. dobrega dela (ang. *goodwork*) so avtorji povzeli v opredelitvi, da je dobro delo »visoko kakovostno, družbeno odgovorno in osebno osmišljeno« (Fischman idr. 2006, str. 385), sestavljajo ga torej tehnična odličnost (ang. *technically excellent*), osebna smiselnost (ang. *engaging*) in etičnost (ang. *ethics*) (The Goodwork Project®: An Overview 2011, str. 5). Tri dejavnike dobrega dela avtorji označujejo tudi kot 3E, pri čemer poudarjajo, da o dobrem delu lahko govorimo takrat, kadar posameznik doseže vse tri E-je. Odličnost je znotraj projekta ne glede na področje dela definirana kot delo, »ki je opravljeno visoko kakovostno in tehnično ustrezno, ki izpolnjuje ali presega standarde, po katerih se presoja drugo/preostalo delo [znotraj posameznega področja, op. DM]« (Fischman, W. idr. 2010, str. 31), pri učiteljih mentorjih pa jo lahko definiramo kot »pedagoške spretnosti in spretnosti vodenja razreda, ki so potrebne za dobro poučevanje in učenje« (Pang 2012, str. 8). Učitelji, sodelujoči v projektu, so poudarili, da morajo biti strokovnjaki na področju, ki ga poučujejo (prav tam, str. 9), poleg tega pa so kot potrebne za dobro delo navedli tudi »spretnosti pri vodenju

razreda, metode poučevanja, strategije za podporo učenja, sposobnosti zbiranja in analize podatkov, tako kvalitativnih kot kvantitativnih, in sposobnost biti reflektiran praktik« (prav tam). Etičnost kot drugi E je definirana kot »družbena odgovornost, posamezniki so odgovorni za učinek, ki ga njihovo delo, vedenje, odločitve lahko imajo na druge« (Fischman, W. idr. 2010, str. 67). Učitelji menijo, da se etičnost pri njihovem delu kaže predvsem »kot razumevanje narave njihovega dela in njegovih omejitev« (Pang 2012, str. 14). Pri svojem delu se pogosto srečujejo z napetostmi pri odločanju, komu so najbolj odgovorni; pogosto namreč tehtajo učinek (oz. posledice), ki ga lahko imajo njihova dejanja na različne skupine, še posebej, kadar med temi skupinami prihaja do nasprotja interesov (prav tam). Učitelji so na vprašanje, komu so pri svojem delu najbolj odgovorni, v večini odgovarjali, da primarno odgovornost čutijo do svojih učencev (Fischman idr. 2006, str. 386), mesta za njimi zasedajo starši, kolegi, administrativno osebje na šoli in širša skupnost (prav tam). Prav tako učitelji redko (v nasprotju z drugimi proučevanimi področji) odgovornost za svoje delo bolj pripisujejo sebi kot mnenju oz. vrednotenju drugih in v večji meri kot v preteklosti nase prevzemajo odgovornost za svoje učence (tako za njihove učne kot tudi socialne, razvojne in čustvene potrebe), še posebej zaradi stanja v družbi, v kateri je družina oslABLJENA, osredotočenost na materialne dobrine in tempo življenja pa naraščata (prav tam). Pri opravljanju dela je pomembno, da posamezniki v njem najdejo tudi osebno smiselnost (tretji E), ki je nujna za to, da smo v delo pripravljeni vložiti svoj trud in čas, ki sta potrebna, da je delo kakovostno opravljeno in ima pozitiven učinek na druge« (Fischman, W. idr. 2010, str. 107). Osebna smiselnost je torej pogoj za odličnost in etičnost. Učitelji so znotraj te komponente govorili o zanosu (ang. *flow*) in občutku izpolnitve, ki ga občutijo pri svojem delu (Pang 2012, str. 11). Pri delu z učenci pa so učitelji kot izziv navajali iskanje načina spoznavanja potreb učencev brez ogrožanja svojih osebnih in strokovnih vrednot. Nekateri učitelji so namreč menili, da preveliko osredotočanje na osebne težave učencev lahko vpliva na njihovo profesionalno vrednotenje svoje vloge kot učitelja (Fischman, W. idr. 2006, str. 392). Tudi zaradi tega sta bili pri osebni vpletenosti opredeljeni dve področji, ki so ju šteli kot pomembni, in sicer so nekateri učitelji bolj poudarjali osebni odnos, ki ga vzpostavljajo z učenci, drugi pa osredotočanje na učenčeve učne (akademske) dosežke (prav tam, str. 393).

Tudi slovenski avtorji, ki proučujejo vlogo učitelja, pišejo o tem, da učitelj pri svojem delu opravlja številne vloge, za katere pa potrebuje tudi ustrezna znanja. Tako npr. B. Marentič Požarnik učitelja vidi kot nekoga, ki se v razredu vedno odzove kot »celovita osebnost, s svojimi željami, potrebami, čustvi, vizijo« (Marentič Požarnik 2003, str. 6), če si to prizna ali ne. Njegovo »ravnanje in tehnične poklicne kompetence predstavljajo le zunanjo plat« (prav tam) celotne osebnosti, kar je nujno upoštevati tudi pri razumevanju vloge učitelja. Učitelj poleg poučevanja namreč v razredu tudi vzgaja, kar pa počne že s »svojim odnosom do učencev, spoštovanjem, s pričakovanji do njih, pa seveda z obvladovanjem metod, s katerimi jih miselno in čustveno aktivira« (Marentič Požarnik 2014, str. 118), zato sta obvladovanje stroke in ustrezna pedagoško-psihološka usposobljenost pri avtorici enakovredna in enako pomembna. Na drugem mestu Muršak, P. Javrh in

J. Kalin (2011) ugotavljajo, da je pomemben del poklicne identitete podoba idealnega učitelja, ki je abstrakcija konkretnih oseb in njihovih lastnosti (Muršak idr. 2011, str. 72). Učitelj (začetnik) torej svojo podobo začne graditi na podlagi znanja, ki ga pridobiva na fakulteti (tako znanja stroke kot pedagoško-psiholoških znanj), kot tudi na podlagi lastnih izkušenj, ki jih je z različnimi učitelji pridobil skozi svoje šolanje. Učitelj mora v razredu opravljati številne vloge, zato zgolj obvladovanje stroke ni dovolj, tako avtorji menijo, da mora biti že v izobraževanju učiteljev poskrbljeno tako za pridobivanje znanja s področja stroke kot tudi za pridobivanje t. i. mehkih znanj, kot lahko poimenujemo pedagoško-psihološko usposobljenost. »Vprašanje učiteljevega izobraževanja in usposabljanja se nanaša predvsem na odnos med strokovno in pedagoško kompetenco. [...] Brisanje meje med obema je lahko nevarno, zlasti, če izhajamo iz predpostavke, da je učiteljeva priprava zgolj stvar matične stroke in strokovnega znanja, ne pa tudi ustreznega pedagoškega znanja« (prav tam, str. 27–28). Podobno o vlogi učitelja razmišlja C. Peklaj, ki zapiše, da je učitelj zavezan, da v šoli (enakovredno) izpolnjuje tako vzgojno kot izobraževalno nalogo, kar mu pravzaprav nalaga tudi učni načrt, v katerem so zapisani tako vzgojni kot izobraževalni cilji. Zanje pravi, da je »ločevanje učnih in vzgojnih ciljev mogoče le na teoretski ravni, medtem ko se v razredu učni in vzgojni cilji nikakor ne izključujejo, temveč ponavadi prepletajo« (Peklaj idr. 2009, str. 29). In skladno s tem se prepletajo tudi različne vloge učitelja. Avtorica še opozarja, da kadar razmišljamo o poklicu učitelja, o kompetencah, ki jih potrebuje pri svojem delu, moramo vedno upoštevati širši kontekst, v katerem učitelj opravlja svoj poklic, in učitelju tudi omogočiti, da bo svoj poklic lahko res opravljal tako, da bo v središču njegovega dela v šoli proces učenja (prav tam, str. 13), in pri tem zagovarja stališče, da učitelj za uspešno delo potrebuje tako znanje stroke kot pedagoške kompetence.

Čeprav v našem prostoru bolj kot konkretne opredelitve vlog učitelja zasledimo nabore znanj, spretnosti, tudi kompetenc, ki so bili skozi raziskave (mdr. Marentič Požarnik 2005; Peklaj 2006; Peklaj in Pečjak 2015) prepoznani kot tisti, ki jih učitelj potrebuje pri svojem delu, je na tem mestu treba opozoriti, da odgovora na vprašanje, katere so kvalitete dobrega učitelja (ali izključno katere so njegove vloge), ne moremo iskati preprosto v naboru nekih zaželenih učiteljevih lastnosti, na kar opozarjata M. Kovač Šebart (2002) in Peklaj (2009), ali kompetenc, o čemer piše Korthagen (2004). Na problematiko je treba pogledati večplastno in pri proučevanju upoštevati tudi širši kontekst (okolje, predmetno področje, leta delovne dobe ...). Vloga učitelja pomembno določa tako učiteljevo vsakdanje udejstvovanje kot njegov profesionalni razvoj, zato je proučevanju te tematike treba nameniti dovolj pozornosti. Proučevanje omenjene tematike pa je pomembno tudi zato, ker so učitelji »tisti odrasli, s katerimi imajo otroci in mladostniki največ interakcije, zato morajo biti sami jasen, živ in nameren zgled v odnosu do znanja, spretnosti in vrednot, ki jih zagovarjajo in oblikujejo pri učencih« (Pettersson idr. 2004, str. 591).

Metodologija

Opredelitev problema

V prvem delu prispevka smo opredeljevali vlogo učitelja, kot jo razumejo posamezni tuji in domači avtorji. Ne glede na različna izhodišča ali znanstvene discipline, v katerih delujejo, so vsi vseskozi v ospredje postavljali dejstvo, da učitelj pri svojem delu opravlja različne vloge, te pa se med seboj prepletajo in šele kot celota tvorijo predstavo, ki jo o sebi zgradijo učitelji. Kljub temu skupnemu izhodišču pa neke enotne opredelitve ali enotnih elementov, ki bi sestavljali vlogo učitelja, nismo zasledili, kar kaže na to, da gre za kompleksno področje, na katerega vplivajo številni dejavniki. Vloga učitelja torej ni nekaj univerzalnega, prav tako ni nekaj trajnega, saj se lahko skozi učiteljev profesionalni razvoj tudi spreminja (glej Day idr. 2006). Večplastnost in večdimenzionalnost učiteljeve vloge pa dokazujejo tudi druge raziskave (mdr. Beijaard 1995, 2004; Pang 2012; Poom-Valickis idr. 2012, 2013; Zlatković idr. 2012 ...), v katerih so proučevali vlogo učitelja. Tako smo na podlagi dosedanjih ugotovitev drugih avtorjev za namen naše raziskave opredelili tri vloge učitelja, in sicer:

- a) *učiteljevo strokovno odličnost*, znotraj katere se predpostavlja, da učiteljevo strokovno znanje ni površinsko, temveč poglobljeno, da učitelj natančno obvlada strokovno področje, ki ga poučuje, da sledi spoznanjem stroke in da svoje strokovno znanje tudi sproti obnavlja, dopolnjuje in nadgrajuje;
- b) *učiteljevo didaktično odličnost*, ki se povezuje s tem, kako učitelj strokovna znanja posreduje dijakom (oz. učencem). Obvladovanje stroke pomeni, da je posameznik strokovnjak na izbranem področju, posredovanje teh znanj učencem ali dijakom na način, da bodo znanstvena oz. strokovna spoznanja razumeli, pa je tisto, kar ga dela »dobrega« učitelja. Ne zna namreč vsak strokovnjak znanja, ki ga ima, pretvoriti v obliko, ki je primerna in razumljiva tudi za tiste, ki takega nabora znanja nimajo. Ta dimenzija je seveda povezana z uporabo različnih didaktičnih metod, a ne pomeni le obvladovanja širokega nabora različnih metod in načinov dela. Znotraj didaktične odličnosti učitelj upošteva dinamiko razreda, predznanje, starost, naravnost do predmeta, posebnosti tako razreda kot tudi posameznikov v njem;
- c) *učiteljevo pedagoško odličnost*, ki se navezuje predvsem na t. i. vzgojne dejavnike pouka: zanimanje za osebna vprašanja, dileme učencev/dijakov, reševanje vzgojno-disciplinske problematike v oddelku ali zunaj njega, učiteljevo spoštljivo, moralno, odločno in dosledno ravnanje tako v razredu kot znotraj kolektiva. Ta vloga je enakovredna obema prej opisanimi, saj je šola vedno tudi vzgojna institucija in učitelj kot njen ultimativni predstavnik v šoli vedno deluje tudi vzgojno, čeprav se želi tej vlogi izogniti ali odpovedati.

V raziskavi smo želeli empirično preveriti, v kolikšni meri je posamezna vloga učitelja izražena pri učiteljih na izbranih gimnazijah. Nadalje smo želeli ugotoviti,

katera merjena področja oz. postavke iz anketnega vprašalnika zanesljivo in veljavno merijo vsako od opredeljenih vlog, ter preveriti, ali katera od omenjenih vlog morda pomembno izstopa (torej, ali jo učitelji štejejo kot bolj pomembno za svoje delo). Z raziskavo smo želeli ugotoviti tudi morebitno povezanost, prepletenost in odvisnost opredeljenih vlog.

Vzorec in zbiranje podatkov

Vzorec je priložnosten, v raziskavi je sodelovalo 345 učiteljic in učiteljev s 16 gimnazij,¹ na katerih so v študijskem letu 2014/2015 opravljali prakso študentje Oddelka za pedagogiko in andragogiko FF UL. Vzorec zajema 76,9 % žensk in 23,1 % moških, ki poučujejo 23 predmetov, njihova delovna doba pa se giblje od enega do 36 let (povprečna delovna doba učiteljev v vzorcu je 19 let). Največ učiteljev (277 oz. 81,0 %) ima univerzitetno stopnjo izobrazbe, več kot polovica anketirancev (169 oz. 52,8 %) pa opravlja tudi vlogo razrednika. Anketiranje je bilo opravljeno v novembru 2014, učiteljem smo v zbornici pustili anketne vprašalnike in jih prosili, da jih izpolnijo ter oddajo v za to namenjene škatle, s čimer smo želeli zagotoviti anonimnost sodelujočih.

Postopki obdelave podatkov

Zbrane podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS 22 in programom za strukturno modeliranje enačb AMOS 22. Zaradi kompleksnosti proučevanega pojava ter vključenosti tako eksogenih kot endogenih spremenljivk smo pri analizi vloge učitelja ter v delu, ko smo preverjali njihovo medsebojno povezanost in odvisnost, uporabili metodo SEM (ang. *structural equation modeling*).

Instrumentarij

Za potrebe raziskave smo pripravili anketni vprašalnik, v katerem smo učiteljem ponudili 68 trditev, ki so se nanašale konkretno na njihovo delo, in jih prosili, da na štiristopenjski lestvici ocenijo, koliko zanje velja vsaka posamezna trditev, pri čemer je 1 pomenilo »sploh ne velja« in 4 »povsem velja«. Na učiteljevo pedagoško odličnost se je v vprašalniku nanašalo 30 trditev, na učiteljevo didaktično odličnost 22 trditev in na učiteljevo strokovno odličnost 16 trditev v vprašalniku. V raziskavi smo želeli čim manj vplivati na učitelje s kakršnimi koli sugestijami o

¹ V raziskavi so sodelovali: Gimnazija Jurija Vege Idrija, Gimnazija Nova Gorica, Gimnazija Ptuj, Gimnazija Tolmin, Gimnazija Jesenice, Gimnazija Celje Center, Gimnazija Kranj, Gimnazija Novo mesto, Zavod sv. Frančiška Saleškega, Gimnazija Želimlje, Gimnazija Škofja Loka, Gimnazija Ledina Ljubljana, Gimnazija Brežice, Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija Ljubljana, Zavod sv. Stanislava, Škofjska klasična gimnazija, Gimnazija in srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik in Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer.

vlogah učitelja, zato smo jim ponudili le nabor trditev, ki so se po vsebini uvrščale v eno od osnovnih treh vlog, dimenzije smo oblikovali po opravljeni osnovni analizi glede na vsebino trditev, ki so se uvrstile v posamezno od proučevanih vlog. V končni model, ki prikazuje medsebojno povezanost dimenzij učiteljevih vlog, nismo vključili vseh postavk, bodisi zaradi premajhne variabilnosti spremenljivk, saj je bila pri nekaterih spremenljivkah zaznana izrazita leva asimetrija, ponekod še njihova koničastost, bodisi zaradi tega, ker je bila povezanost spremenljivk s spremenljivkami znotraj konstrukta manjša ali neizrazito večja od povezanosti teh spremenljivk s spremenljivkami, za katere smo predpostavili, da merijo drug konstrukt. Da bi zagotovili vsebinsko veljavnost, druge vrste veljavnosti in zanesljivost instrumenta, smo take spremenljivke izločili iz analize.

Najprej smo preverili ustreznost zbranih podatkov za izvedbo redukcije spremenljivk na manjše število faktorjev. Rezultati Bartlettovega preizkusa sferičnosti ($\chi^2 = 3.096,26$, $df = 231$, $p < 0,001$) kažejo na obstoj povezanosti spremenljivk, vrednost Kaiser-Meyer-Olkinove statistike ($KMO = 0,883$) pa kaže na ustreznost vzorčenja, kar pomeni, da je nadaljnja redukcija spremenljivk smiselna in ustrežna. S prvim ekstrahiranim faktorjem pojasnimo 33,45 % variabilnosti konstrukta, kar kaže na zadovoljivo visoko stopnjo pojasnjene variance. V naslednjem koraku smo s konfirmatorno faktorsko analizo preverili konvergentno in diskriminacijsko veljavnost konstruktov v modelu ter s statistično metodo modeliranja strukturnih enačb (v nadaljevanju SEM) veljavnost merskega modela. Pri merskem modelu nas zanimajo odnosi med opazovanimi in latentnimi spremenljivkami, ne pa tudi vzročno-posledični odnosi med latentnimi spremenljivkami. Najprej je bilo treba doseči prileganje modela, kar preverjamo z več indikatorji prileganja (ang. *goodness of fit*) oz. z absolutnimi, inkrementalnimi in parsimoničnimi merami prileganja (Hair idr. 2010).

Kot prikazuje spodnja preglednica, vsi zahtevani indikatorji prileganja (absolutni ($\chi^2 = 2,030$; $df = 188$; $RMSEA = 0,055$), indikatorji parsimoničnosti modela ($PNFI = 0,716$) ter inkrementalna indikatorja ($NNFI = 0,919$, $CFI = 0,934$) kažejo na dobro prileganje modela, kar posledično priča o dobri zanesljivosti in veljavnosti dobljenih rezultatov. Merski model je statistično značilen na nivoju $p < 0,001$ ($\chi^2 = 381,6$; $df = 188$).

	Veljavne vrednosti	Merski model
χ^2		381,614
df		188
P		0,000
χ^2	< 3,00	2,030
RMSEA	< 0,05 oz. 0,08	0,055
NNFI	> 0,90 oz. 0,95	0,919
CFI	> 0,90 oz. 0,95	0,934
PNFI	> 0,60	0,716

Preglednica 1: Indikatorji prileganja merskega modela

Na podlagi rezultatov faktorске analize smo pripravili model, ki je ustrezal indikatorjem prileganja ter je veljaven in sočasno tudi teoretično ustrezen (dosežena vsebinska veljavnost). Veljavnost merskega modela preverjamo s konvergentno in diskriminacijsko veljavnostjo, pri čemer uporabimo mero deleža povprečne pojasnjene variance med opazovanimi spremenljivkami, ki opredeljujejo konstrukt, imenovan AVE (ang. *average variance extracted*), in kvadrat korelacije med konstrukti SIC (ang. *squared interconstruct correlation*). O konvergentni veljavnosti lahko govorimo, kadar vrednosti AVE za vsak posamezen konstrukt dosegajo ali presegajo vrednost 0,5, da lahko sklepamo na diskriminacijsko veljavnost, pa morajo biti sočasno vrednosti SIC med konstrukti nižje od AVE (prav tam). Ugotovili smo, da je kompozitna zanesljivost dobljenih konstruktov zadovoljivo visoka (glej Preglednico 1), na podlagi vrednosti AVE pa lahko ugotovimo, da so konstrukti medsebojno dovolj distinktivni. S Cronbachovim koeficientom alfa smo preverili še notranjo konsistentnost dobljenih konstruktov. Vrednosti Cronbachovega koeficienta alfa pri vseh konstruktih presegajo mejne vrednosti (0,700), z izjemo konstrukta DID 2, ki je sicer le minimalno pod mejno vrednostjo. Predvidevamo, da na nekoliko nižjo vrednost Cronbachovega koeficienta alfa v tem primeru vpliva maloštevilnost indikatorjev (2), ki sestavljata ta konstrukt. Vrednosti standardiziranih regresijskih uteži se gibljejo od 0,6 do 0,827, kar sicer kaže na zadovoljivo visoko nasičanje konstruktov.

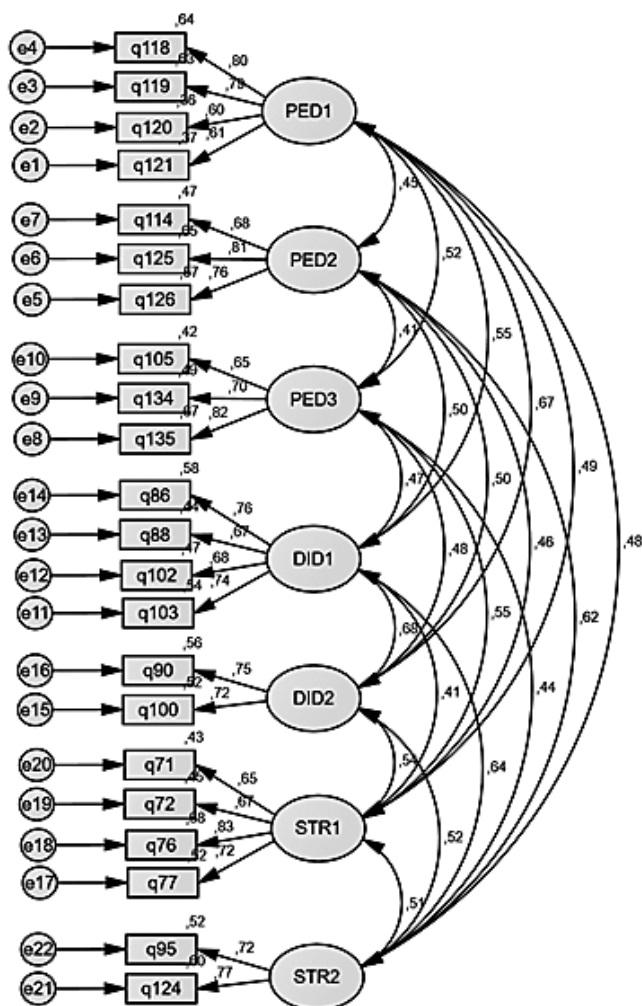
Rezultati

Na podlagi rezultatov konfirmatorne faktorске analize smo ugotovili, da so izhodiščno predpostavljene tri dimenzije vloge učitelja večdimenzionalni konstrukti, sestavljeni iz različnih spremenljivk, ki jih zaradi lažje preglednosti, skupaj z vrednostmi indikatorjev veljavnosti in zanesljivosti posameznih konstruktov, predstavljamo v Preglednici 2. Učiteljeva odličnost se je tako izkazala za sedemdimenzionalni konstrukt, kar sicer ne potrjuje izhodiščne predpostavke o obstoju treh dimenzij učiteljeve odličnosti, saj se je pokazalo, da je vsaka izmed teoretično predpostavljenih dimenzij učiteljeve odličnosti sestavljena še iz vsaj dveh dimenzij, ki pomenijo samostojno, zaključeno celoto. Poimenovanje/termin »dimenzija« v preglednici se nanaša na posamezen del vsakega od treh osnovnih konstruktov vloge učitelja. Dimenzije smo poimenovali glede na vsebinsko opredelitev spremenljivk, ki so se izmed nabora vseh spremenljivk, s katerimi smo merili posamezne vloge učitelja, uvrstile v določeno dimenzijo. V posamezno dimenzijo uvrščene spremenljivke navajamo v koloni »Merjena spremenljivka«.

Dimenzija	Merjena spremenljivka	Vrednosti standardnih regresijskih uteži (λ)	Notranja konsistentnost (Cronbachov α)	Kompozitna zanesljivost (CR)	Konvergentna veljavnost (AVE)		
Učiteljeva pedagoška odličnost	Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu (PED 1)	Dijakom dajem možnost soočanja pri oblikovanju skupnih pravil v razredu.	0,801	0,795	0,868	0,500	
		Odločitve o reševanju disciplinskih prekrškov sprejemam skupaj z dijaki.	0,793				
		Z dijakom, za katerega domnevam, da ima težave na osebnem področju, se pogovorim.	0,600				
		Sprejemam odgovornost za razreševanje vzgojno-disciplinskih konfliktov.	0,608				
	Osebnostna naravnost učitelja (PED 2)	Imam jasno postavljena pravila discipline in vedenja v razredu.	0,683	0,783	0,870	0,564	
		Sem dosleden.	0,807				
		Sem odločen.	0,757				
	Vrednotna naravnost učitelja (PED 3)	Pri načrtovanju učne ure me vodi tudi razmislek o vzgojnem učinku, ki bi ga lahko dosegel z vsebino.	0,647	0,752	0,849	0,527	
		Pri dijakih spodbujam občutljivost za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje.	0,699				
		Pri obravnavi poudarim vrednotno razsežnost učnih vsebin.	0,821				
	Učiteljeva didaktična odličnost	Natančno načrtovanje pouka (DID 1)	Pouk podrobno načrtujem.	0,759	0,798	0,875	0,508
			Pouk jasno strukturiram po uveljavljenem zaporedju didaktičnih etap (npr. uvajanje, obravnava, urjenje/vadenje, ponavljanje, preverjanje, ocenjevanje znanja).	0,666			
Učne priprave pišem za vsako uro posebej.			0,685				
Za vsako uro opredelim operativne učne cilje.			0,736				
Upoštevanje specifičnosti razreda (DID 2)		Pouk prilagam individualnim značilnostim dijakov (glede na njihove interese, predznanje, stil učenja).	0,748	0,698	0,803	0,540	
		Pri načrtovanju dela v razredu upoštevam značilnosti skupine dijakov, ki jih poučujem.	0,721				
Učiteljeva strokovna odličnost	Spopolnjevanje v stroki in njeno vključevanje v pouk (STR 1)	Se stalno strokovno spopolnjujem.	0,652	0,811	0,880	0,520	
		Berem strokovno literaturo.	0,672				
		Sledim napredku na svojem strokovnem področju.	0,827				
		Novosti na svojem strokovnem področju smiselno vključujem v pouk.	0,722				
	Pravnoformalni vidik učiteljevega delovanja (STR 2)	Sem natančno seznanjen z zakonskimi in drugimi formalnimi pravili, ki vplivajo na moje pedagoško delo.	0,721	0,711	0,815	0,559	
		Pri svojem strokovnem pedagoškem delu dosledno upoštevam formalni okvir pravil, ki jih določajo zakonski in drugi dokumenti.	0,773				

Preglednica 2: Vrednosti standardiziranih regresijskih uteži za posamezne merjene spremenljivke ter mere veljavnosti in zanesljivosti za dimenzije po posameznih konstrukcijskih

Ena od predpostavk v raziskavi je bila tudi, da so vse tri osnovne vloge učitelja med seboj povezane. »Pojmovanje vloge učitelja« smo torej preverjali kot »pojav«, ki ga opredeljuje medsebojna povezanost treh vlog (učiteljeva pedagoška odličnost, učiteljeva didaktična odličnost in učiteljeva strokovna odličnost). Kot je razvidno iz zgornje preglednice, se je skozi statistično analizo pokazalo, da ne gre za povezanost treh, temveč sedmih dimenzij, tako je vloga učitelja, kot jo vseskozi opredeljujemo, sestavljena iz vseh sedmih dimenzij, ki so v medsebojni povezanosti in ki druga na drugo tudi vplivajo. V nadaljevanju predstavljamo shematski diagram modela pojmovanja učiteljeve vloge, ki vsebuje vse tri osnovne konstrukte, vsakega s svojimi dimenzijami. Prav tako so v povezavah, ki so nakazane s puščicami, predstavljene medsebojne korelacije.



Slika 1: Merski model (povezanost merskih in latentnih spremenljivk)

Razprava

S pomočjo konfirmatorne faktorjske analize smo v raziskavi pokazali, da se pri učiteljevem delu pojavljajo vse tri predpostavljene vloge učitelja. Smo pa skozi analizo ugotovili, da učiteljeva vloga ni le tridimenzionalen konstrukt, kot smo sprva predvidevali, temveč vsako od osnovnih treh vlog sestavljajo še po dve oz. tri vloge (poimenovali smo jih dimenzije), ki so med seboj tudi povezane. Tako ne govorimo več o tridimenzionalnem konstrukt učiteljevih vlog, temveč o sedemdimenzionalnem (kot ga prikazuje Slika 1) in ga v nadaljevanju tudi podrobneje predstavljamo. Večdimenzionalnost učiteljeve vloge dokazujejo tudi druge raziskave (mdr. Yung 2001; Pang 2012; Poom-Valickis idr. 2012; Zlatković idr. 2012 ...), v katerih so proučevali vlogo učitelja. Harden in Crosby (2000), ki sta pri učiteljih na medicinskih šolah identificirala 12 vlog učitelja in jih razdelila na tiste, ki od učitelja zahtevajo več vsebinskega znanja oz. poznavanja vsebine, ter tiste, ki od učitelja zahtevajo več pedagoškega znanja, tako denimo zapišeta, da je učitelj zagotovo več kot samo nekdo, ki predava, ter da je poučevanje zahtevna in kompleksna naloga (prav tam, str. 334), ki od učitelja zahteva več kot eno vlogo. Beijaard s sodelavci (2000, 2004) je opredelil tri vloge učitelja, ki smo jih uvodoma tudi predstavili, njegove opredelitve vlog učitelja pa so vsebinsko podobne našim, čeprav se je njegova metodologija proučevanja pojava precej razlikovala od naše.

Poglejmo nekoliko podrobneje rezultate naše raziskave. Pokazalo se je, da je učiteljeva pedagoška odličnost sestavljena iz treh dimenzij, in sicer »vzgojno-disciplinskega ravnanja v razredu«, »osebnostne naravnosti učitelja« ter »vrednotne naravnosti učitelja«. Prva dimenzija vključuje predvsem trditve,² ki se nanašajo na postavljanje pravil v razredu ter reševanje vzgojno-disciplinske problematike. Najmočnejši vpliv v prvi dimenziji ima trditve o tem, da učitelj daje dijakom možnost soodločanja pri oblikovanju skupnih pravil v razredu. Vključevanje dijakov oz. učencev v organizacijo, upravljanje in vodenje razreda po M. Pšunder (2004) sodi na področje preventivnega delovanja oz. načrtovanja preventivne discipline. Temu pritrjujejo tudi drugi avtorji in poudarjajo prav vidik oblikovanja pravil vedenja in posledic za kršitve, ko pravijo, da aktivno sodelovanje učencev oz. dijakov pri tovrstnih aktivnostih (kjer je to seveda mogoče) spodbuja odgovornost učencev in dijakov za lastno vedenje (Kroflič idr. 2009). Na tem mestu je treba zapisati, da v šoli vedno obstajajo pravila, o katerih se ne pogaja oz. dogovarja, gre za pravila, ki po 4. členu Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (2010) sodijo med prepovedi (prepoved psihičnega in fizičnega nasilja v šoli, kajenja, uživanja alkohola in drugih drog v šoli, posedovanja omenjenih substanc in njihovega preprodajanja ...). Druga šolska pravila so lahko stvar dogovora med učitelji in dijaki, pri čemer raziskave kažejo, da možnost soodločanja dijakov vodi v zmanjšanje števila prekrškov v razredu, saj se dijaki s pravili bolj identificirajo, jih vzamejo za svoja in jih tudi bolj upoštevajo (več o tem v Kroflič idr. 2009, Kroflič idr. 2011). Druga dimenzija znotraj učiteljeve pedagoške odličnosti je »osebnostna naravnost učitelja«, ki vključuje tri trditve. Najvišjo vrednost je dosegla prav doslednost učitelja, sledi odločnost učitelja, tretja

² V posamezno dimenzijo uvrščene trditve so predstavljene v Preglednici 2.

pa je trditev »v razredu ima učitelj jasno postavljena pravila discipline in vedenja«. Učiteljevo dosledno ravnanje je lastnost, ki jo kot pomembno omenjajo številni avtorji (mdr. že Kvintilijan), Beccaria (2002) pa jo kot ključno postavlja prav v okviru disciplinskega ravnanja, saj doslednost izvajanja nekega ukrepa vpliva tudi na njegovo učinkovitost (prav tam, str. 96). Čeprav avtor govori o kazenskem sistemu, lahko ugotovitev prenesemo na šolsko področje (prim. Kroflič idr. 2009). Tretja dimenzija znotraj učiteljeve pedagoške odličnosti, poimenovana »vrednotna naravnost učitelja«, je prav tako sestavljena iz treh trditev, ki se po svoji vsebini nanašajo na to, da učitelja pri načrtovanju in izvajanju ur vodi razmislek tudi o vzgojnih ciljih ter učinkih, ki jih pri dijakih lahko doseže na podlagi izbrane vsebine. Gre za dimenzijo, ki se že dotika druge učiteljeve vloge, kar se kaže tudi v povezanosti obravnavane dimenzije z obema dimenzijama v okviru učiteljeve didaktične odličnosti. Da mora biti pouk vzgojen, je opozarjal že Herbart, ki je vzgojni pouk razumel kot enega od dveh vidikov prave vzgoje (Herkart 1995). Vzgoja seveda pri pouku poteka posredno, prav prek učne vsebine, na kar poleg Herbartarja opozarjajo tudi drugi avtorji (mdr. Javornik in Šebart 1992), zato je izjemno pomembno, da učitelj upošteva to dejstvo in za obravnavo izbira vsebine, skozi katere lahko tudi vzgaja. Upoštevajoč načelo o vzgoji kot »bistveno drugotnem stanju« (Elster v Salecl 1988, str. 119), so »vzgojni smotri lahko vedno le stranski produkt izobraževanja« (prav tam, str. 122) in jih nikoli ne moremo dosegati neposredno. Medveš (1991) zapiše, da vzgojni učinek izhaja že iz znanja učitelja in iz načinov, kako to znanje posreduje, zato je nujno, da učitelj o vzgojnem učinku razmišlja že v fazi načrtovanja pouka in izbira tiste vsebine, za katere meni, da bo z njimi (lažje) dosegel vzgojni učinek, pri čemer mora upoštevati tudi specifikko razreda oz. dijakov, ki jih ima pred sabo.

Druga analizirana vloga učitelja v naši raziskavi je učiteljeva didaktična odličnost, sestavljena iz dveh dimenzij, ki smo ju poimenovali »natančno načrtovanje pouka« in »upoštevanje specifike razreda«. Čeprav so cilji pouka opredeljeni v učnem načrtu, so učitelji tisti, ki sprejemajo »nujne, ključne in končne odločitve o tem, kaj in kako bodo poučevali« (Reid 2014, str. 75), zato je pomembno, kako se na pouk pripravijo. Ta se namreč ne začne z vstopom učitelja v razred, temveč že z načrtovanjem ure oz. učno pripravo, v kateri učitelj opredeli cilje, jih operacionalizira, opredeli vsebino, strukturira uro po didaktičnih etapah ... Da je dobra priprava na pouk za učitelja izjemno pomembna, kažejo tudi rezultati raziskave Makovec Radovan 2017, v kateri so učitelji poudarjali tako vsebinski kot formalni pomen priprav, saj gre vendarle tudi za vsakodnevno nalogo učiteljev, ki je obenem njihova formalna dolžnost, kar se kaže tudi v povezanosti med tu obravnavano dimenzijo in dimenzijo »pravnoformalni vidik učiteljevega delovanja«. Učiteljevo načrtovanje pouka je tudi v primeru e-učenja ključnega pomena, saj neposredno ali posredno vpliva na vzpostavljanje takšnega okolja, ki omogoča učenje in socialne interakcije med udeleženci (Radovan in Kristl 2017). Učitelji priprave pišejo zelo različno, učitelji začetniki povečini bolj natančno strukturirajo pouk, medtem ko izkušenejši učitelji v pripravi cilje in strukturo pouka opredelijo manj natančno. A to niti ni tako pomembno, bolj je pomembno dejstvo, da se učitelji na pouk pripravijo, saj lahko le tako uro kakovostno izpeljejo. E. Harjunen meni, da je didaktična interakcija (njene značilnosti povezuje z učiteljevim profesionalizmom), ki je

usmerjena v učiteljevo najpomembnejšo nalogo oz. cilj njegovega dela (Harjunen 2010, str. 27), prvi pogoj za pedagoško avtoriteto in tudi srž učiteljevega dela (prav tam, str. 25). Učiteljeva didaktična odličnost je področje, ki pomembno določa učiteljevo vlogo iz dveh razlogov. Prvi je že omenjena osrednja naloga učitelja, poučevanje, in dolžnost vsakega učitelja je, da svoje delo opravlja strokovno in profesionalno ter da na pouk prihaja dobro pripravljen. Čas, ki ga ima na voljo za doseganje učnih ciljev, je omejen, učenci pa si zaslužijo, da so obravnavane vsebine posredovane na način, ki omogoča, da od pouka čim več odnesejo. Slednjega se zavedajo tudi učitelji v naši raziskavi, kar se kaže v močni povezanosti med dimenzijama, ki se uvrščata v obravnavani konstrukt, saj je povezanost med dimenzijo »natančno načrtovanje pouka« in dimenzijo »upoštevanje specifične razreda« najvišja v celotnem modelu in znaša $r = 0,68$.

Druga dimenzija v konstruktju je sestavljena iz dveh trditev, ki se nanašata na učiteljevo načrtovanje pouka. Obe potrjujeta tezo, da učitelj pouka ne more načrtovati uniformno (za vse razrede istega letnika enako), temveč mora upoštevati specifično razreda tako pri načrtovanju pouka kot tudi pri sami izvedbi. Po večini so potrebne le drobne modifikacije za vsak razred, ki pa bistveno vplivajo na končni učinek in pripomorejo k večji kakovosti pouka tako z vidika razumevanja snovi kot tudi z vidika odnosa med učiteljem in dijaki. In slednje je tudi drugi razlog za pomembnost didaktične odličnosti. Odnos med učiteljem in dijaki, ki se v šoli gradi na več ravneh, se po mnenju E. Harjunen vzpostavlja tudi skozi poučevanje, motivacijo in razvoj osnovnih veščin pri učencih (prav tam, str. 24). Prvi učiteljev korak h graditvi kvalitetnega odnosa med učitelji in dijaki je zagotovo ta, da na pouk prihaja pripravljen in dijakom tako sporoča, da svoje delo opravlja strokovno ter da jih ne podcenjuje, temveč se potrudi, da so ure pouka vsebinsko bogate, kakovostne in zanimive. Z vključevanjem vsebin, ki izhajajo iz interesa razreda, ki ga poučuje, pa se odnos med dijaki in učiteljem še dodatno krepi. Opisani načini so preprost izraz spoštovanja učitelja do dijakov, izraz, da mu je mar zanje in da jih obravnava resno in odgovorno. In s tako držo lahko resno in odgovorno ravnanje pričakuje (in terja) tudi od dijakov, na kar opozarjajo tudi drugi avtorji (Bingham in Sidorkin 2004; Kroflič 2010).

Tretjo proučevano vlogo učitelja smo poimenovali »učiteljeva strokovna odličnost«, sestavljata pa jo dve dimenziji, in sicer »spopolnjevanje v stroki in njeno vključevanje v pouk« ter »pravnoformalni vidik učiteljevega delovanja«. Učiteljevo stalno strokovno spopolnjevanje in vključevanje novosti v pouk sta pravzaprav temelj učiteljevega strokovnega delovanja. Učitelj je v razredu predstavnik stroke, ki jo poučuje, zato je nekako logično, da stroko pozna, spremlja napredek in spremembe ter slednje vključuje tudi v pouk. Strokovnost tistega, ki uči druge, se je zahtevala že od antike dalje, zahteva po obvladovanju stroke pri učiteljih pa se tako rekoč konstantno pojavlja pri vodilnih avtorjih posameznega zgodovinskega obdobja (mdr. Aristotel, Kvintilijan, Komenský ...). M. Kovač Šebart (2009) na učiteljevo strokovnost veže mesto vednosti, prek katerega se vzpostavlja tudi njegova avtoriteta, B. Šteh in J. Kalin (2006) pa zapišeta, da (bodoči) učitelj ne »potrebuje le vsebinskega znanja svojega predmeta, ampak ga označuje tudi dobro poznavanje pedagoško psiholoških znanj, usposobljenost za načrtovanje kurikula, poznavanje

in obvladovanje didaktičnih postopkov predmetnega področja, poznavanje učencev« (Šteh in Kalin 2006, str. 80), kar prav tako kaže na to, da se strokovnost učitelja dojema kot temeljni pogoj za opravljanje njegovega dela.

Poudarjanja pomena strokovnosti učitelja pa nikakor ne gre razumeti v smislu, da gre za vlogo, ki lahko določa delo učitelja neodvisno od preostalih dveh (učiteljeva pedagoška odličnost in učiteljeva didaktična odličnost). Dober učitelj je namreč tisti, ki zna strokovno znanje, ki ga ima, dijakom posredovati tako, da ga ti razumejo, in to je izziv, s katerim se srečujejo tako študenti bodoči učitelji in udeleženci v programih pridobivanja pedagoško-andragoške izobrazbe kot tudi tisti, ki s temi študenti in udeleženci v omenjenih programih delamo. Biti strokovnjak na posameznem področju pomeni, da ima ta oseba ogromno strokovnega znanja, a za to, da ga posreduje dijakom, ga mora znati selekcionirati in operacionalizirati v obliko, ki so jo sposobni razumeti tudi dijaki, kar zagotovo ni enostavna naloga.

Če potegnemo črto pod opravljeno raziskavo, lahko zapišemo, da nam je z merskim modelom (Slika 1) uspelo dokazati to, na kar opozarjajo tuji in domači strokovnjaki, ki se ukvarjajo s proučevanjem vlog učitelja, in sicer, da učitelji pri svojem delu opravljajo več kot eno vlogo. Temu so pritrdili učitelji v raziskavi, kar dokazuje sedemdimezijski konstrukt (tri osnovne vloge, ki se razdelijo še na dve oz. tri dimenzije), narejen na podlagi raziskave. Pritrdili pa so tudi temu, da so vloge, ki jih opravljajo, med seboj prepletene, kar se nam zdi izjemno pomembno, saj priča o tem, da se učitelji večdimenzionalnosti svojega dela zavedajo in jo vsakodnevno tudi udejanjajo. V oddelek torej gimnazijski učitelj vedno vstopa kot strokovnjak na področju matične stroke in tudi kot usposobljen didaktik, ki zna spoznanja stroke posredovati tako, da jih dijaki lahko razumejo. Obenem pa gimnazijski učitelj v oddelek vstopa tudi v vzgojni vlogi, ki se ne izraža le pri postavljanju pravil in reševanju vzgojno-disciplinske problematike, ampak tudi na ravni učiteljeve lastne vrednotne naravnosti ter s poudarkom na vzgojnem in vrednotnem učinku, ki ga lahko doseže z neko vsebino. Rezultati raziskave kažejo, da gimnazijski učitelji o vzgojnem učinku vsebin razmišljajo že pri načrtovanju ure, kar pomeni, da vzgojne cilje in vidike pouka štejejo za enako pomembne kot izobraževalne in funkcionalne. Gimnazije kljub pritiskom po čim boljših maturitetnih rezultatih svojih dijakov ostajajo predvsem vzgojno-izobraževalne institucije, ki dijakom ne dajejo le zahtevane in pričakovane dobre podlage v znanju, temveč jih tudi vzgajajo.

Sklep

V prispevku smo izhajali iz predpostavke, da vloga učitelja ni bila nikoli vezana zgolj na poučevanje, ampak je bil učitelj za učenca vedno odgovoren v več pogledih, kar je posledično določalo tudi njegovo vlogo. Na podlagi opredelitev nekaterih tujih in domačih avtorjev smo predpostavili tri osnovne vloge, učiteljevo strokovno odličnost, učiteljevo didaktično odličnost in učiteljevo pedagoško odličnost, ter skozi raziskavo preverjali, v kolikšni meri je posamezna vloga učitelja izražena pri učiteljih na izbranih gimnazijah.

Ugotovili smo, da je učiteljeva odličnost ne tri-, ampak sedemdimenzionalen konstrukt, saj se je izkazalo, da je vsaka izmed treh teoretično predpostavljenih dimenzij učiteljeve odličnosti sestavljena še iz vsaj dveh dimenzij, ki pomenijo samostojno, zaključeno celoto. Vse dimenzije smo v razpravi tudi predstavili. Ugotovitve raziskave potrjujejo kompleksnost in mnogoterost vidikov učiteljeve vloge, ki jih moramo nujno upoštevati. Tistim, ki se ukvarjamo z izobraževanjem učiteljev, izsledki raziskave sporočajo, da je treba v izobraževanju (bodočih) učiteljev nameniti dovolj prostora vsem vidikom učiteljeve vloge in da je za (bodoče) učitelje enako pomembno pridobivanje tako strokovnih kot didaktičnih in pedagoških znanj ter spretnosti, kar sovpada tudi z ugotovitvami raziskav avtoric B. Marentič Požarnik (2014) in C. Pekljaj (2006).

Z merskim modelom nam je uspelo tudi dokazati, da se učitelj nobeni od opredeljenih vlog ne more odreči. Zapisano drugače, slednje pomeni, da če ena od identificiranih vlog umanjka, se vloga učitelja, kot smo jo opredelili, poruši, učiteljevo vzgojno-izobraževalno delo pa se z umanjkanjem posamezne vloge zreducira na bodisi izobraževalno bodisi vzgojno delovanje in kot tako ne ustreza več opredelitvi njegovega delovanja znotraj šole kot vzgojno-izobraževalne institucije. To ugotovitev štejemo za pomembno tako za strokovno kot tudi laično javnost.

Ne nazadnje pa rezultati raziskave potrjujejo, da se učitelji zavedajo odgovornosti, ki jim jih nalagajo identificirane vloge. Slednje v prvi vrsti pomeni tudi, da učitelji prevzemajo odgovornost za to, da vse vloge opravljajo strokovno, profesionalno in z visokimi etičnimi načeli. Torej da svoje delo opravljajo na ravni odličnosti.

Nujno pa je, da se obstoja različnih vlog učitelja zavedajo tudi učenci, dijaki, starši, vodstvo šol ter druga (strokovna in laična) javnost. Ko bodo učitelju priznane odličnosti na ravni strokovnosti, didaktičnega in pedagoškega ravnanja ter bo prepoznani kot strokovnjak na vseh omenjenih področjih, bomo lahko ponovno začeli govoriti o šoli kot vzgojno-izobraževalni instituciji in ji kot taki dopustili, da to svojo vlogo v polnosti tudi opravlja.

Literatura in viri

- Adams, S. R. (1970). Analysing the teacher's role. *Educational Research*, 12, št. 2, str. 121–127.
- Aristotel (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Aristotel (2010). *Politika*. Ljubljana: GV Založba.
- Beccaria, C. (2002). *O zločinih in kaznih*. Ljubljana: Pravna fakulteta in Cankarjeva založba.
- Beck, S. (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society. *Cambridge Journal of Education*, 38, št. 4, str. 465–481.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, št. 2, str. 281–294.
- Beijaard, D., Verloop, N. in Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, št. 7, str. 749–764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. in Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, št. 2, str. 107–128.

- Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur.). (2004). *No education without relation*. New York: Peter Lang.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. in Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32, št. 4, str. 601–616.
- Fischman, W., DiBara, J. A. in Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36, št. 3, str. 383–398.
- Fischman, W. in Barendsen, L. (2010). *Goodwork Toolkit. Excellence. Ethics. Engagement*[®] The Presidents and Fellows of Harvard College on behalf of Project Zero. Dostopno na: <http://www.thegoodproject.org/pdf/GoodWork-Toolkit-guide.pdf> (pridobljeno 11. 5. 2016).
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Goodson, I. F. in Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21, št. 1, str. 85–105.
- The GoodWork Project[®]: An Overview*. (2011). GoodWork Project[®] Team. Dostopno na: http://thegoodproject.org/pdf/GW_Overview-08_11.pdf (pridobljeno 8. 12. 2015).
- Hair, J., Black, W., Babin, B. in Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Harden, R. M. in Crosby, J. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22, št. 4, str. 334–347.
- Harjunen, E. (2010). Kako učitelji razumejo svojo pedagoško avtoriteto. *Vzgoja in izobraževanje*, 41, št. 5, str. 15–31.
- Herbart, J. F. (1995). O vzgoji pod javnim vplivom. *Sodobna pedagogika*, 46, št. 5-6, str. 274–279.
- Komenský, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, št. 1, str. 77–97.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Vončina Vodeb, V., Ermenc Skubic, K., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje (Feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto). *Sodobna pedagogika*, 61, št. 3, str. 134–154.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P. in Jug, A. (2010). *Kulturno zlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Kroflič, R., Klarič, T., Štirn Janota, P., Stolnik, K., Gibbs, J. C., Skiba, R., Boone, K., Fontanini, A., Wu, T., Strussell, A., Peterson, Reece L., Cremin, H. (2011). *Kazen v šoli? Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kvintilijan, M. F. (2000). O predšolski vzgoji in osnovni šoli (Institutio oratoria 1, 3–7). *Keria: studia Latina et Graeca*, 2, št. 2, str. 197–218.
- Kvintilijan, M. F. (2000a). Vzgojna navodila učitelju. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 2, št. 7, str. 9.

- Makovec Radovan, D. (2017). *Pojmovanja vloge učitelja v procesih načrtovanja in izvajanja pouka v srednješolskem izobraževanju*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Učitelji kot celovite osebnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 34, št. 6, str. 6.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2014). Kako v šoli ustvarjamo prostor za učenje vrednot. V: B. Ošljaj in M. Pavliha (ur.). *Svetovni etos in celostna pedagogika*. Radovljica: Didakta, str. 116–127.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje (2. del). *Sodobna pedagogika*, 42, št. 5-6, str. 118–134.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. V: M. L. Holly in C. S. McLoughlin (ur.). *Perspective on teacher professional development*. London: Falmer Press, str. 151–171.
- Pang, X. A. (2012). *Good Work in Teacher Mentoring: Affirming, Celebrating and Strengthening the Work*. Dostopno na: http://thegoodproject.org/wp-content/uploads/2012/09/H175-Final-Paper-Pang_accept-changes.pdf (pridobljeno 21. 12. 2015).
- Peklaj, C. (2006) (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Lepušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pettersson, T., Postholm, M. B., Flem, A. in Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and the teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20, št. 6, str. 589–605.
- Poom-Valickis, K., Oder, T. in Lepik, M. (2012). Teachers' Beliefs Regarding their Professional Role: a Gardener, Lighthouse or Circus Director? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, str. 233–241.
- Poom-Valickis, K. in Löfström, E. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, št. 35, str. 104–113.
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2010). Uradni list RS, št. 60/10. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10047#> (pridobljeno 30. 11. 2017).
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Radovan, M. in Kristl, N. (2017). Acceptance of Technology and Its Impact on Teachers' Activities in Virtual Classroom: Integrating UTAUT and CoI into a Combined Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16, št. 3, str. 11–22.
- Reid, J. M. (2014). Ethic of Practicality Analysis of Successful Group Curriculum Planning by Teachers. *Interchange*, 45, št. 1, str. 75–84.

- Resman, M. (1990). Učitelj – uslužbenec, strokovnjak, oseba in osebnost. V: M. Velikonja in M. Plestenjak (ur.). *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 31–36.
- Salecl, R. (1988). Vzgoja kot »bistveno drugotno stanje«. *Problemi – šolsko polje*, št. 11, str. 119–125.
- Šteh, B. in Kalin, J. (2006). Pogledi diplomantov in študentov Filozofske fakultete na načine dela pri predmetih pedagoškega usposabljanja. V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF, str. 79–90
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–141.
- Volkman, M. J. in Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82, št. 3, str. 293–310.
- Yung, B. H. W. (2001). Examiner, Policeman or Students' Companion: teachers' perceptions of their role in an assessment reform. *Educational Review*, 53, št. 3, str. 251–260.
- Zlatković, B., Stojiljković, S., Djigić, G. in Todorović, J. (2012). Self-concept and teachers professional roles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, str. 377–384.