

MAGISTRSKA NALOGA

JASNA ČOT

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

Magistrska naloga

VLOGA LISTOVNIKA V
PROFESIONALNEM RAZVOJU UČITELJA

Jasna Čot

Koper, 2014

Mentor: doc. dr. Justina Erčulj

POVZETEK

Listovnik je pomembno orodje za načrtovanje in spremljanje kariere. Teoretični del naloge prikazuje vlogo listovnika v profesionalnem razvoju učitelja, odgovornost posameznika za njegov profesionalni razvoj in spremljanje le-tega ter vlogo ravnatelja pri spodbujanju profesionalnega razvoja zaposlenih. Empirični del predstavlja ugotovitve o vodenju listovnika udeležencev projekta Sofinanciranje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008–2011. Z raziskavo smo ugotovili, da učitelji vodijo listovnike kot način spremljanja lastnih dosežkov v karieri, pri čemer vodenje listovnika spodbuja tudi razmišljanje o sebi in svojem delu. Učitelji skozi refleksijo oblikujejo kritičen odnos do svojega dela.

Ključne besede: listovnik, refleksija, karierni razvoj, profesionalni razvoj učitelja, spremljanje učiteljevega profesionalnega razvoja.

SUMMARY

Portfolio is an important tool for career planning and monitoring. The theoretical part of the thesis shows the portfolio application in teachers' professional development as well as personal responsibility for their own professional development and its monitoring; it also demonstrates the role of the principal in promoting professional development of the employees. The empirical part presents the findings of portfolio management conducted by the participants at the project Co-financing practitioners' professional development in education in the years 2008–2011. The present findings suggest that teachers keep their portfolio as a way of monitoring their own career achievements; portfolio management also encourages teachers to think about themselves and their work. Thus they create critical attitude towards their work through reflection.

Keywords: portfolio, reflection, career development, professional development of a teacher, monitoring teacher's professional development.

UDK: 37.011.3-051(043.2)

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Justini Erčulj za strokovno pomoč, potrpežljivost in usmerjanje pri pisanju magistrske naloge.

Hvala udeležencem projekta za sodelovanje v raziskavi.

Hvaležna sem sodelavkam: Nuški, Magdi, Nataši in Blanki za pomoč in podporo pri nastajanju naloge.

V veliko podporo so mi bili moji najbližji. Hvala za vso ljubezen, razumevanje in pomoč.

VSEBINA

1	Uvod.....	1
1.1	Namen raziskave.....	3
1.2	Cilji in hipoteze raziskave	3
1.3	Metode raziskovanja.....	4
1.4	Predpostavke in omejitve raziskave	4
1.5	Potencialni prispevek dela k razvoju znanosti.....	5
2	Profesionalni razvoj učitelja.....	6
2.1	Opredelitev osnovnih pojmov	6
2.1.1	Pojem profesija.....	6
2.1.2	Pojem učitelj profesionalec	7
2.1.3	Novi profesionalizem	11
2.2	Značilnosti profesionalnega usposabljanja.....	14
2.2.1	Načela profesionalnega razvoja.....	15
2.2.2	Modeli profesionalnega razvoja	18
2.2.3	Oblike učenja.....	20
2.2.4	Odgovornost za profesionalni razvoj	24
2.3	Refleksija kot dejavnik profesionalnega razvoja.....	25
2.4	Vloga ravnatelja.....	28
3	Vloga listovnika v profesionalnem razvoju učitelja	32
3.1	Opredelitev listovnika.....	32
3.2	Namen uporabe listovnika	33
3.3	Umestitev listovnika v faze profesionalnega razvoja	34
3.4	Modeli listovnikov	37
3.5	Možnosti uporabe listovnika	38
3.6	Zgradba in sestavine listovnika	40
3.7	Vrednotenje listovnika.....	43
3.8	Uvajanje listovnika v projektu.....	44
4	Uporaba listovnika med učitelji – rezultati raziskave	48
4.1	Metode dela	48
4.2	Zbiranje podatkov in obdelava	48
4.3	Analiza podatkov in interpretacija.....	50
4.3.1	Analiza splošnih podatkov	50
4.3.2	Analiza podatkov o vlogi listovnika za učitelje	51
4.4	Oblikovanje novih spremenljivk	57
4.5	Preverjanje hipotez	67
5	Sklep in priporočila	72
5.1	Povzetek ugotovitev	72
5.2	Priporočila	73
5.2.1	Pozitivni učinki rabe listovnika na ravni šole in sistema	74
5.2.2	Ovire za uspešnejše uveljavljanje listovnika.....	75
	Literatura in viri.....	79

PONAZORILA

Slika 1: Model izkustvenega učenja po Kolbu	19
Slika 2: Kolenski diagram za profesionalni razvoj	58
Slika 3: Kolenski diagram za karierni razvoj	60
Slika 4: Kolenski diagram za razmišljanje ob vodenju listovnika	61
Slika 5: Kolenski diagram za odnos vodstva	64
Slika 6: Kolenski diagram za profesionalni razvoj	66
Slika 7: Odnos vodstva.....	70
Preglednica 1: Hubermanov model učiteljevega poklicnega razvoja	35
Preglednica 2: Primer (izsek) samoocenjevalne lestvice za učitelje	46
Preglednica 3: Učitelji po starosti	50
Preglednica 4: Stopnja izobrazbe učiteljev	51
Preglednica 5: Sedanje delovno mesto učiteljev	51
Preglednica 6: Vloga listovnika za učitelje	51
Preglednica 7: Vpliv uporabe listovnika na profesionalni razvoj učiteljev	53
Preglednica 8: Razmišljanja ob vodenju listovnika	53
Preglednica 9: Odnos vodstva šole do vodenja listovnika	54
Preglednica 10: Vodenje listovnika.....	55
Preglednica 11: Spodbude k vodenju listovnika	55
Preglednica 12: Čas vodenja listovnika	56
Preglednica 13: Uteži in delež pojasnjene variance za profesionalni razvoj	58
Preglednica 14: Opisna statistika za profesionalni razvoj.....	59
Preglednica 15: Uteži in delež pojasnjene variance za karierni razvoj	60
Preglednica 16: Opisna statistika za karierni razvoj	61
Preglednica 17: Uteži in delež pojasnjene variance za razmišljanje ob vodenju listovnika ...	62
Preglednica 18: Opisna statistika za razmišljanje	62
Preglednica 19: Vpliv podpore vodstva šole na uporabo listovnika – medsebojna povezanost spremenljivk.....	63
Preglednica 20: Uteži in delež pojasnjene variance za odnos vodstva	64
Preglednica 21: Opisna statistika za odnos vodstva.....	65
Preglednica 22: Medsebojna povezanost spremenljivk	65
Preglednica 23: Uteži in delež pojasnjene variance za vodenje listovnika	66
Preglednica 24: Opisna statistika za vodenje listovnika	66
Preglednica 25: Preverjanje hipoteze H1	67
Preglednica 26: Preverjanje hipoteze H2	68
Preglednica 27: Preverjanje hipoteze H3	69
Preglednica 28: Preverjanje hipoteze H4	71

KRAJŠAVE

KMO	Keiser-Meyer-Olkinova statistika
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ŠR	Šola za ravnatelje
UP	Univerza na Primorskem
VIZ	Vzgojno-izobraževalni zavod
ZOFVI	Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja

1 UVOD

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev in ravnateljev razumemo kot enega izmed nujnih pogojev za razvoj vzgoje in izobraževanja, saj številne spremembe na novo opredeljujejo njihovo vlogo (Marentič Požarnik 2000b; Hargreaves 2003; Hopkins 2007).

Vizija novega profesionalizma, kot jo opredeljujeta Niemi in Kohonen (1995, v Kalin 2002, 152–153), zajema avtonomijo, odgovornost, racionalno in intuitivno mišljenje kot komplementarne elemente učiteljevega profesionalnega razvoja. Menita, da tega razvoja ne moremo ločiti od institucionalnega razvoja, zato sta zavedanje in uresničevanje za osebni in institucionalni razvoj temeljni izhodišči napredka na osebni in šolski ravni.

Avtorji (Day 1999; Hargreaves 2003; Erčulj 2005) poudarjajo, da je pomembno povezovati nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev z nenehnim izboljševanjem šole. Če želimo, da so učitelji hkrati sooblikovalci sprememb in izboljšav, moramo njihove izobraževalne potrebe ugotavljati sproti in stalno, usposabljanje posameznikov pa tesno povezovati z razvojnim načrtom šole. Učiteljeva najpomembnejša lastnost in sposobnost mora zato biti nenehno učenje skozi delo. Poleg razvijanja kompetentnosti na področju različnih nalog naj učitelj zavestno razvija potrebo po nenehnem profesionalnem učenju in razvoju, tako na individualni ravni kot tudi v socialnem kontekstu (Day 1999).

Za spremljanje lastnega profesionalnega razvoja se na področju izobraževanja že dalj časa uporablja listovnik (Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009); Campbel in drugi 2006; Forde, McMahon in Reeves (2009); Razdevšek Pučko 1999). V večini primerov se uporablja kot orodje za avtentično ocenjevanje učiteljev (na primer pri zaposlovanju učiteljev), kot orodje v procesu samoevalvacije (za izboljšanje kakovosti) in kot dopolnilo običajnim načinom/virom vrednotenja učiteljevega dela.

Pravilno voden proces dela z listovnikom spodbuja h kontinuiranemu samopreverjanju, pridobivanju povratnih informacij in k samoregulaciji. Vodenje listovnika mora biti umeščeno v referenčni okvir, ki postavlja meje učiteljevi strokovni avtonomiji, sestavljajo pa ga vizija in poslanstvo šole ter razvojni načrt šole (cilji, prioritete, strategije). V teh okvirih si nato učitelj postavi svojo vizijo in izdela svoj razvojni načrt ter izbere področja svojega dela, ki jih želi spreminjati oziroma izboljšati v določenem časovnem obdobju (Sentočnik 2005, 21).

Paulson, Paulson in Meyer (1991, 60–63) so tako listovnik v kontekstu učiteljevega profesionalnega razvoja definirali kot »namensko zbirko informacij, ki prikazuje učiteljeva prizadevanja za profesionalni razvoj, njegov dejanski napredek, dosežke v šolskem okolju v povezavi z dosežki v izvenšolskem okolju, dokazila o povezanosti učitelja z izbranimi vsebinami, merila izbora vsebin, merila za ocenjevanje učinkov na šolsko prakso in zapise osebnih refleksij.«

Listovnik je tako lahko podlaga za ugotavljanje dobre pedagoške prakse in omogoča objavlanje in razširjanje le-te ter je predvsem osebna refleksija v konkretnih okoliščinah, saj lahko izkušnje, ki so prenosljive, učitelj uporabi takoj. Razumemo ga tudi kot osebni načrt profesionalnega razvoja (Plevnik 2006, 15). V Slovenji je bil na podlagi domačih in tujih raziskav in razprav izdelan nabor kompetenc/zmožnosti dobrega učitelja/vzgojitelja (Marentič Požarnik 2007; Erčulj 2008), ki je sestavljen iz več različnih področij ter lahko služi kot izhodišče za ugotavljanje stanja in načrtovanje posameznikovega razvoja. Številni avtorji (Cencič 2000; Ivanuš Grmek 2007; Erčulj 2010; Forde in drugi 2006; Korthagen 2009; Sentočnik 2005) poudarjajo pomen refleksije za kakovostno spreminjanje lastnega dela in hkrati opozarjajo, da veliko učiteljev v praksi ni reflektivnih. Za uresničenje sprememb bo potrebnega več načrtnega dela v vseh fazah poučevanja od priprav do evalvacije in ponovne refleksije, kar spodbujamo z vodenjem listovnika. Z njim učiteljevo tiho znanje postane dokumentirano, jasno in dobi ceno (Plevnik 2006, 15).

Podobno spodbuja vodenje listovnika tudi Razdevšek Pučko (1999), ki vidi njegovo pozitivno vlogo pri povezovanju učenja, poučevanja in ocenjevanja. Učitelju omogoča vpogled v proces učenja in reševanje problemov, v način mišljenja in proces nastajanja izdelka. Listovnik spodbuja k samovrednotenju in samorefleksiji ter s tem vpliva na osebni razvoj posameznika (razvoj odgovornosti in kritičnosti ter razvoj metakognitivnih strategij).

V nalogi smo se osredotočili na vlogo listovnika v profesionalnem razvoju učitelja¹. Raziskovali smo v okviru projekta Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju,² katerega namen je vzpostaviti koncept usposabljanja delavcev vzgojno-izobraževalnih zavodov za vodenje avtonomnega zavoda, pri čemer je listovnik orodje, ki – kot pravi Sentočnikova (2001) – omogoča spremljanje razvoja posameznika, upošteva njegovo začetno stanje in prizadevanja v procesu. Tako mu daje možnost okusiti uspeh, saj se primerja s samim seboj, kar deluje motivacijsko.

Projekt je zajemal kontekstualno zasnovo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v povezavi z razvojnim načrtom šole. Temelji na individualnih in skupnih razvojnih potrebah, zato sta za načrt odgovorna tako posamezni učitelj kot ravnatelj. Šole pri nas še nimajo dovolj tovrstnih izkušenj, zato jim je treba nuditi podporo pri samostojnem vzpostavljanju ravnovesja s strategijami, kot so nudenje kritičnega prijateljstva, dajanje povratnih informacij posameznikom in skupnosti, spodbujanje posameznikov in šolske skupnosti k reflektiranju in zapisovanju refleksij.

V projektu smo še posebej izpostavili vlogo listovnika kot orodje načrtovanja in spremljanja profesionalnega razvoja. Opredelili smo dve vrsti listovnika: delovni in predstavitveni listovnik. Delovni listovnik omogoča sistematično zbiranje in evidentiranje dokumentov, ki

¹ V nalogi smo uporabljali izraz učitelj za vse strokovne delavce (vzgojitelje v vrtcu, dijaških domovih, učitelje v osnovnih in srednjih šolah ter druge strokovne delavce).

² Projekt vodi Šola za ravnatelje v okviru Evropskih socialnih skladov.

odražajo profesionalno rast posameznika, predstavitveni listovnik pa predstavlja izbrane posameznikove dokumente in refleksije, ki pomenijo mejnike v profesionalnem razvoju posameznika. Zelo pomemben del v listovniku so zapisi refleksij, ki učitelju pomagajo do boljšega uvida v lastno delo in učenje, kar mu omogoča, da se profesionalno razvija. S tem tudi pokaže, da se zaveda odgovornosti, ki jo ima posameznik za svoj lastni razvoj.

Listovnik se do sedaj ni uporabljal kot način načrtovanja ali kot orodje za načrtovanje, ki lahko pokaže naravnost šole in posameznika v njej, da bo s pomočjo listovnika posameznik razvijal zmožnost povezovanja lastnega profesionalnega razvoja z razvojem šole.

1.1 Namen raziskave

V magistrski nalogi smo proučevali vlogo listovnika v profesionalnem razvoju učitelja.

Namen raziskave je bil proučiti, v kolikšni meri učitelji in vzgojitelji tudi po končanem projektu vodijo svoje listovnike, ki jih spodbujajo k refleksiji lastnega dela, s katero ugotavljajo svoja močna in šibka področja ter na tej osnovi načrtujejo svoj nadaljnji profesionalni razvoj.

1.2 Cilji in hipoteze raziskave

Z magistrsko nalogo smo želeli:

- zbrati in preučiti različne vire in literaturo, na podlagi katere bo mogoče predstaviti pomen listovnika v profesionalnem razvoju učitelja,
- ugotoviti razširjenost uporabe listovnika pri profesionalnem razvoju učitelja,
- ugotoviti, če učitelji uporabljajo listovnik pri načrtovanju in spremljanju kariernega razvoja,
- ugotoviti, v kolikšni meri listovnik spodbuja refleksijo in s tem kritičen odnos do lastnega dela,
- ugotoviti vlogo vodstva šole pri spodbujanju strokovnih delavcev za vodenje listovnika,
- na podlagi rezultatov predlagati nadaljnje možnosti uporabe listovnika.

Temeljna teza raziskave je bila, da listovnik pripomore oziroma je pomembno orodje za načrtovanje in spremljanje kariere. Učitelj, ki na različne načine spremlja svoje delo, sodeluje z ravnateljem in sodelavci, s katerimi išče nove načine poučevanja, reševanja problemov in inovativno vključuje nove oblike dela z učenci, skrbi za svoj profesionalni razvoj in za razvoj šole.

Z raziskavo želimo preveriti naslednje *hipoteze*:

- H1: Učitelji, ki uporabljajo listovnik, skrbijo za svoj profesionalni razvoj.
- H2: Pri učiteljih, ki vodijo listovnik, sta profesionalni in karierni razvoj povezana.
- H3: Učitelji, ki vodijo listovnik, razmišljajo o sebi in svojem delu.
- H4: Učitelji, ki so deležni spodbud s strani vodstva šole, bolje ocenjujejo svoj profesionalni razvoj kot učitelji, ki niso deležni spodbud s strani vodstva.

1.3 Metode raziskovanja

Magistrska naloga je sestavljena iz teoretičnega in empiričnega dela.

V teoretičnem delu smo poglobljeno proučili razpoložljivo literaturo o vlogi listovnika v profesionalnem razvoju učitelja, refleksiji kot dejavniku profesionalnega razvoja ter vlogo ravnatelja pri spodbujanju profesionalnega razvoja zaposlenih.

V empiričnem delu smo uporabili anketni vprašalnik, v katerem so prevladovala vprašanja zaprtega tipa. Za anketiranje smo uporabili brezplačno odprtokodno orodje za izvajanje spletnih anket LimeSurvey, ki zagotavlja ustrezno oblikovanje anketnih vprašanj. K sodelovanju smo po elektronski pošti povabili vse strokovne delavce, vključene v projekt Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, z izjemo ravnateljev.

Rezultate anketnih vprašalnikov smo podkrepili s pomočjo skupinskih intervjujev.

Poleg opisne statistike smo uporabili tudi faktorsko analizo, s pomočjo katere smo zmanjšali število spremenljivk in oblikovali nove spremenljivke: profesionalni razvoj, karierni razvoj, razmišljanje ob vodenju listovnika, odnos vodstva in vodenje listovnika. Hipoteze smo preverjali s t-testom za en vzorec, t-testom za neodvisna vzorca, uporabili smo tudi Pearsonov korelacijski koeficient.

Rezultate raziskave smo prikazali s pomočjo preglednic in grafov.

1.4 Predpostavke in omejitve raziskave

Predpostavili smo, da so viri in literatura, ki smo jih uporabili v raziskavi, dovolj relevantni za področje raziskave.

Predpostavili smo, da udeleženci projekta vodijo listovnik. Prav tako smo predpostavili, da se bodo udeleženci projekta odzvali na anketiranje in s tem omogočili izvedbo raziskave.

V nalogi nismo obravnavali vseh možnosti spremljanja učiteljevega dela, temveč smo se omejili le na uporabo listovnika in z njim povezanih oblik spremljanja dela, učenja in

profesionalnega razvoja. Prav tako smo se omejili le na učitelje, vključene v projekt. Glavni primanjkljaj raziskave vidimo v tem, da smo se osredotočili predvsem na ugotavljanje, ali učiteljem listovnik predstavlja možnost za profesionalni razvoj, nismo pa se osredotočili na kakovost listovnikov. Razlog je tudi v tem, da smo v projektu sicer poudarili pomen refleksije, nismo pa refleksij kakovostno vrednotili.

Omejitev raziskave vidimo tudi v tem, da rezultatov raziskave ni možno posploševati na celotno populacijo učiteljev, saj so bili učitelji v projektu motivirani in vodeni pri uvajanju listovnika.

1.5 Potencialni prispevek dela k razvoju znanosti

Pri pregledu literature s področja uporabe listovnika v vzgojno-izobraževalnih zavodih v slovenskem prostoru nismo zasledili raziskave, v kateri bi ugotavljali uporabo listovnika pri načrtovanju profesionalnega razvoja zaposlenih in vloge ravnatelja pri tem. Naša raziskava torej posega na področje, ki ga literatura izrecno omenja kot vidik namena oziroma uporabe listovnika, česar pa v Sloveniji nismo niti posebej promovirali in zato tudi ne raziskovali. Menimo, da so z našo raziskavo dane osnove za širše nadaljnje raziskovanje uporabe listovnika na področju vzgoje in izobraževanja.

2 PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA

2.1 Opredelitev osnovnih pojmov

Predstavili bomo najpomembnejše pojme, ki so povezani s profesionalnim razvojem učitelja. Primerjali bomo več avtorjev, ki te pojme obravnavajo podobno, vendar z nekaterimi posebnostmi.

2.1.1 Pojem profesija

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1995) obravnava profesijo enako kot poklic, profesionalca pa je ta, ki se poklicno ukvarja s čim, oziroma kdor strokovno, dobro opravlja kako delo. Tako lahko šele v definiciji profesionalca opazimo prisotnost nekega vrednostnega elementa.

Obravnava profesije med pedagoškimi teoretiki ni enotna. Medtem ko se Muršak (1999) zavzema za uporabo termina poklic, ki po njegovem vključuje tudi pojem profesija, se Marentič Požarnikova (1993b) zavzema za ločevanje med tema pojmomoma. Meni, da izraz poklic pri nas pokriva zelo širok razpon zahtevnosti, izraz profesija pa se nanaša na najuglednejše in najzahtevnejše vrste poklicev, kot so npr. zdravnik, odvetnik, arhitekt. Na vprašanje, ali je učitelj sploh profesionalca, pa Marentič Požarnik (prav tam) odgovarja »pogojno pritrdilno« in pravi, da imajo učitelji pri nas, zlasti srednješolski, nekatere znake profesije, medtem ko si jih osnovnošolski učitelji šele postopno pridobivajo. Avtorica (prav tam) je prepričana, da za učiteljevo profesionalnost ne zadošča le visoka stopnja strokovnosti, temveč tudi dovolj visoka stopnja avtonomije. Posebej opozarja (Marentič Požarnik 2000b, 4), da so družbene spremembe za učitelja izziv in grožnja hkrati. Zahtevajo višjo stopnjo profesionalnosti – zmožnost poglobljene in situaciji ustrezne presoje (refleksije) ter obvladovanje širšega repertoarja metod in pristopov. V zvezi z učiteljevim profesionalnim razvojem uporablja izraz »profesija« in poudarja, da gre za najzahtevnejšo in najodgovornejšo vrsto poklicev.

Day (1999, 204) navaja značilnosti učitelja 21. stoletja kot so jih opredelili v Angliji. Je:

- avtoriteta in spodbujevalec znanja, idej spretnosti, razumevanj in vrednot, ki naj bi jih učenci pridobili,
- ekspert za področje učinkovitega učenja,
- poznavalec različnih metod poučevanj, ki jih je učitelj, ob uporabi primernih stilov vodenja in ob upoštevanju pogojev in možnosti, sposoben inteligentno uporabljati,
- sposoben kritično razmišljati o izobraževalnih programih in ciljih,
- pripravljen spodbujati in motivirati vsakega učenca,
- sposoben ocenjevati napredek in izobraževalne potrebe v najširšem smislu.

Tudi Hargreaves (2000a) vidi profesionalizacijo učiteljskega poklica in poučevanja kot posledico vse večjih pritiskov na učitelja v kompleksni družbi ter pravi, da se mora ta proces nadaljevati. Po njegovem mnenju je najprimernejši odgovor učiteljev na te pritiske predvsem njihovo medsebojno sodelovanje in razvijanje kolektivne odgovornosti.

Fullan (1993, v Javornik Krečič 2008a) zagovarja nekoliko drugačen pristop. Izhaja iz predpostavke, da je poučevanje v izhodišču moralna profesija. Prepričan je, da morajo učitelji moralni cilj povezati z znanjem oziroma s spretnostmi, ki omogočajo doseganje sprememb, saj bo po njegovem mnenju poučevanje le tako ostalo učinkovita in plemenita profesija.

Hopkins v svoji knjigi *Vsaka šola odlična šola* (2007, 65) poudarja moralno odgovornost družbe in šole, da zagotovi vsakemu učencu ne glede na poreklo, da doseže svoj potencial. Hopkins (prav tam) je prepričan, da je možno doseči odličnost šol le z reformami, ki niso zgolj predpisane od »zgoraj«, ampak mora hkrati tudi od »spodaj« iz vrst učiteljev prihajati prizadevanje za oblikovanje pozitivne kulture učenja in poučevanja. Kakovost učiteljev je pomembnejša od uvajanja strukturnih sprememb. Nove ideje se morajo širiti horizontalno med učitelji in med šolami in kot virus zajeti celoten sistem. Možnost hitrega kakovostnega premika v šolstvu vidi v personaliziranem učenju. To bo možno pod pogojem, da bo učitelj obvladal ustrezen nabor strategij poučevanja in učenja, z dobro organizacijo kurikularnih vsebin, obvladovanjem vedenja med poukom in preverjanjem znanja za učenje. Šole morajo sodelovati pri načrtovanju izobraževanja, ki je usmerjeno v dosežke učencev in v poklicni razvoj zaposlenih. Ti bodo z boljšo prakso v razredu, redno uporabo podatkov in refleksijo zviševali kakovost učenja in poučevanja ter s tem svojo profesionalnost. S podporo politike bodo šole in učitelji lažje izpolnjevali svojo moralno odgovornost do učencev in družbe.

2.1.2 Pojem učitelj profesionalec

Glede na različne teoretične obravnave učiteljeve profesije ostane odprto vprašanje, ali je vsak učitelj profesionalec. Če to ni, pa nas zanima, kdaj postane oziroma kaj ga odlikuje kot profesionalca.

Profesionalizacija v širšem smislu pomeni tako pedagoško profesionalnost kot tudi sociološke vidike profesionalizma. V *Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev* (Buchberger in drugi 2001, 29) zasledimo naslednjo opredelitev, da ima učitelj profesionalec:

- široko splošno raziskovalno utemeljeno znanje o poučevanju, študiju in učenju, ki je tudi raziskovalno ovrednoteno,
- bogat izbor empirično preverjenih praks, ki učinkovito izboljšujejo procese poučevanja, študija in učenja ter omogočajo avtonomno in kompetentno profesionalno ravnanje učiteljev kot kritičnih intelektualcev, ki v skladu z etičnim kodeksom in odgovornostjo do avtonomnih strokovnih organizacij v učiteljskem poklicu ravnaajo v interesu svojih učencev.

Pri opredelitvi profesionalizma moramo upoštevati različne vidike. Simbolistični in ideološki pogled na profesionalizem se razlikujeta od funkcionalističnega.

Simbolistični vidik razlaga družbeno delovanje z vidika pomenov, ki mu jih pripisujejo posamezniki. Ljudje stopajo v interakcije glede na simbole, med katerimi so najpomembnejši vključeni v jezik. Skupni simboli so sredstvo za interakcijo, vendar mora vsaka vpletena oseba pomeno in namene interpretirati po svoje. Gre predvsem za proces prevzemanja vlog, kjer posamezniki razvijajo koncept »jaza«. Ko se posamezniki zavedo sebe, lahko šele usmerjajo svoje delovanje z razmišljanjem in posvetovanjem, postavljajo si cilje, načrtujejo prihodnje delovanje in predvidijo posledice možnih dejanj. Prevzeti vlogo »dober učitelj« pomeni, da se posameznik zaveda, kaj se od njega pričakuje, in temu primerno preoblikuje svoja dejanja (Haralambos in Holborn 2005, 899–900). Učitelj ravna in se obnaša skladno s svojo predstavo o sebi kot učitelju. Njegovo identiteto s poklicem določajo dejavniki, kot so: zunanje politično okolje, osebno in profesionalno okolje. Ključni vpliv na oblikovanje učitelja kot profesionalca pripisuje Mockler (2011, 521) osebnostnemu razvoju, profesionalnemu učenju in udejstvovanju učitelja v razpravah in dejavnostih, ki zadevajo izobraževanje (Erčulj 2011).

Ideološki vidik poudarja predvsem moč vplivanja določenega poklica na javno mnenje. Erčulj (2010, 108–110) poudarja pomen avtoritete kot izvor profesionalne moči, ki jo potrebuje učitelj za suvereno delovanje v današnjem izobraževalnem okolju. Učitelj si s svojim poučevanjem sam ustvarja avtoriteto, na katero vpliva s svojim profesionalnim jazom, s položajem, ki si ga pridobi v šoli, in opolnomočenjem (Erčulj 2010; Pace in Hemings 2006).

Resman in drugi (1999, 207) opozarjajo, da je šolstvo institucionalizirano in uravnjavano »od zgoraj«. Zaradi velikega vpliva države učitelj ne more doseči take stopnje avtonomije kot npr. zdravnik ali pravnik. Oblasti si marsikje prizadevajo, da bi, zaradi izboljšanja kakovosti in povečanja učinkovitosti ter ocenjevanja na podlagi kriterija učinkovitosti, omejile strokovno avtonomijo učiteljev (Cvetek 2003), na kar opozarja že Marentič Požarnikova (1993b), ki pravi, da je pomemben dejavnik pri pojmovanju učitelja profesionalca vpliv šolske politike in gledanja na učiteljevo vlogo. Govori o okolju tehnične racionalnosti, v katerem je učitelj predvsem izvrševalec vnaprej določenih učnih načrtov, nasprotno pa je okolje odprte profesionalnosti, v katerem je učitelj razmišljujoči praktik in s tem spodbujevalec sprememb. Avtorica meni, da je profesionalca tisti, ki je sposoben posamezne spretnosti, učne metode in načine komuniciranja upoštevati in uporabiti v različnih okoliščinah in pri različnih učencih.

Nova vloga učitelja spodbuja, da s svojimi izkušnjami, logičnim razmišljanjem in sistematiko dela vodi učence pri reševanju problemov, jim pokaže, kako priti do informacij, in jih usmerja k doseganju zastavljenih ciljev (Puppis 2005, 63).

K temu moramo dodati, da učitelji danes vse težje ohranjajo avtoriteto, saj so mladi manj prilagodljivi, pod vplivom medijev in posledic globalizacije osvajajo različne vrednote.

Učitelj mora upoštevati razdeljenost in vse večjo socialno razslojenost družbe. V srednjih šolah, še zlasti v tri- in štiriletnih strokovnih programih, je velik problem tudi motivacija za učenje, kar učitelja ovira pri uveljavljanju svoje avtoritete.

Sociološka opredelitev profesionalca se nanaša na določene značilnosti, ki jih mora profesionallec imeti, da deluje v dobro družbe. Gre za *funkcionalističen pogled*, ki vidi družbo kot sklop medsebojno povezanih delov, ki skupaj tvorijo celoto. Pomemben pri tem pa je prispevek vsakega posameznega dela k vzdrževanju družbe. Na izobraževanje funkcionalizem gleda kot na del družbenega sistema in se osredotoča na pozitivne prispevke izobraževanja k ohranjanju družbenega sistema (Haralambos in Holborn 2001), zato je interes vladajoče strukture lahko v nasprotju z avtonomijo in naprednimi tendencami učiteljev.

Tako Fullan (1993, v Javornik Krečič 2008a, 11) pravi, da moramo na učitelja gledati kot na pobudnika sprememb, in našteva štiri temeljne značilnosti učitelja profesionalca:

- graditev osebne vizije in preizkušanje moralne narave poučevanja,
- raziskovanje: uvidevanje poučevanja kot vseživljenjski proces,
- zrelost: vsebinsko, pedagoško znanje in spretnosti ter
- sodelovanje: sodelovalno učenje učiteljev in medsebojna podpora pri izboljševanju učnih pogojev.

Za profesionalce je značilno, da se znajo na poseben, razmišljujoč način učiti iz svoje prakse. Po mnenju Marentič Požarnikove (2000b) profesionalni učitelj deluje kot »razmišljujoči praktik«, Valenčič Zuljanova (2001) pa ga imenuje »kritični profesionalec«. Cencičeva (1999, 31–38) pravi, da »je najbolj očitna značilnost profesionalca sposobnost avtonomnega poklicnega razvoja s sistematičnim opazovanjem in študijem svojega dela – poučevanja, s študijem dela drugih učiteljev in s preverjanjem pedagoških idej z raziskovanjem v razredu«. Po njenem mnenju sodelovanje s kolegi ali kritičnim prijateljem v prijetnem (varnem) vzdušju pomeni učitelju ne le pomoč in ogledalo njegovega ravnanja v razredu, ampak tudi spodbudo in oporo v kritičnih trenutkih.

Ažmanova (2004, 227) prav tako poudarja, da je nosilec vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli učitelj. Zato je on tisti, ki si mora zastaviti temeljna vprašanja (zakaj, čemu, kaj in kako), pomembna za proces, da ga lahko skupaj z učenci (in drugimi) neprekinjeno izboljšuje. Da bi to hotel in mogel, mora imeti svojo vizijo, možnost in primerne pogoje.

Podobno opisujejo učitelja profesionalca tudi Sachsova (2000; 2003; 2007), Day (1999) in Parsons (2007, 249–265), ki učiteljevo profesionalnost opredeljujejo kot »kvaliteto profesionalnih znanj, spretnosti in vrednot, vsebovanih v profesionalni praksi«. Ta se kaže tudi v zavedanju o opravljanju pomembne družbene funkcije, v poklicni doktrini, oblikovani poklicni etiki (etični kodeks), sposobnosti delovanja v nepredvidljivih problemskih situacijah, v samoizpopolnjevanju ob razmišljujoči analizi svojih izkušenj, svobodi in avtonomnosti pri izbiri delovnih postopkov, v združevanju v profesionalne organizacije in drugih lastnostih.

Cvetek (2004, 147) kot eno bistvenih lastnosti profesionalca navaja profesionalno kompetentnost, kar definira kot sposobnost opravljanja zadane naloge v skladu z določenimi standardi. Niemi in Kohonen (1995, v Kalin 2002) navajata za profesionalca specifična temeljna znanja. Zahtevnejši kriterij ima Schulman (1987), ki kot bistveno lastnost profesionalca poudarja zmožnost pedagoškega sklepanja in razmišljanja o poučevanju neke stroke. Tudi Schön (1983) izpostavlja sposobnost razmišljanja v ravnanju (refleksija v akciji). Profesionalec je sposoben kritičnega razmisleka o svojem izvajanju pouka in ovrednotiti svojo učinkovitost, dodajati novosti in spreminjati prakso.

Če izvzamemo samo tri najpomembnejše značilnosti profesionalizma, so to: profesionalno znanje, avtonomija in odgovornost, na kar opozarja tudi Erčuljeva (2010, 108–110).

Profesionalno znanje zajema več nivojev, in sicer akademsko znanje, znanje praktikov, vsebinsko znanje predmeta, tehnična znanja oziroma kompetence in etičnost (Marentič Požarnik 2001; Erčulj 2005; 2010). Žal učitelji sami pri nas še vedno poudarjajo stroko oziroma znanje predmetnega področja, ki ga poučujejo, kot najpomembnejši znak profesionalca, didaktično-metodično in drugo znanje ter vloge so manj pomembne (Erčulj 2005, 21).

Odnos do učiteljeve profesionalnosti se je z razvojem družbe spreminjal. Hargreaves (2000a) navaja štiri faze oziroma obdobja, po katerih se je razvijala učiteljeva profesionalnost:

Predprofesionalno obdobje

V prvi polovici 20. stoletja se je od učitelja pričakovalo, da razloži predpisano snov, vzdržuje pozornost učencev, jih motivira in jim nudi osnovno znanje. Izobraževanje učiteljev je bilo razmeroma preprosto: vsebovalo je obvladanje predmetnega področja, nekaj pedagoškega in psihološkega znanja ter opazovanje bolj izkušenega učitelja. Mentorstvo je bilo omejeno na krajše obdobje. Ko je učitelj že obvladal osnove dobrega poučevanja, se je naprej izpopolnjeval sam, večinoma po načelu »poskus – napaka«.

Obdobje avtonomnega profesionalizma

Konec 20. stoletja je izobraževanje učiteljev postalo del univerzitetnega študija. Razvile so se eksperimentalne in alternativne šole ter v učenca usmerjen pouk. Spodbujala se je uporaba aktivnih metod, ki pa so se le počasi uveljavljale. Izobraževanje in izpopolnjevanje je bilo usmerjeno na posameznega učitelja. Strokovno izpopolnjevanje je potekalo večinoma zunaj šole. Izvajali so ga strokovnjaki, ki niso poznali podrobnosti dela v šolah, zato učitelji novih znanj niso mogli neposredno prenašati v prakso.

Obdobje kolegialnega profesionalizma

V poznih 80. letih prejšnjega stoletja so se zaradi vedno večjih zahtev in negotovosti učitelji začeli povezovati. Ob naraščajoči kompleksnosti in raznolikosti znanja so se začeli učitelji obračati po pomoč k svojim kolegom in razvila se je sodelovalna kultura. Upoštevajo zlasti cilje pouka, okoliščine in razlike med učenci. Šole postajajo učeče se skupnosti.

To obdobje je prineslo precejšnje spremembe v delo šol in tudi danes se učitelji zavedajo, da jim sodelovanje prinaša mnoge ugodnosti, zato se trudijo za pristno sodelovanje, saj jim pomaga razdeliti odgovornost, ponuja jim podporo in prispeva k boljšim in enotnejšim rešitvam (Erčulj 2005, 17–18).

Postprofesionalno obdobje

Razvilo se je v zadnjem desetletju pod vplivom globalizacije in informacijske dobe. Vse bolj so prisotni centralizirano predpisani kurikuli, zunanja testiranja in preverjanja, natančni standardi, nadzor nad šolami, sistem napredovanja učiteljev po točkah. Upravljanje šol postaja pomembnejše kot izobraževanje za dobro poučevanje.

Hargreaves (2000a, 151–182) imenuje sedanje izobraževalno okolje postmoderno obdobje profesionalizma, ki je posledica globalizacije, mednarodnih primerjav in postavljenih standardov za učitelje. V postprofesionalni fazi opaža ogroženost avtonomnega kot tudi kolegialnega profesionalizma zaradi veljave centralizirano predpisanih kurikulov, opredeljenih standardov znanja, zunanjega preverjanja znanja in sistema napredovanja učencev po točkah.

Tudi v slovenskem šolstvu se po mnenju avtoric (Marentič Požarnik 2000a; 2000b; 2001; 2007; Kalin 2004; Erčulj 2005; 2010; Šteh 1999; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2004) kažejo značilnosti postprofesionalnega obdobja, to je vse večja vloga standardov znanja, zunanjega preverjanja znanja, inšpekcije, slaba sodelovalna kultura med učitelji. Prav zato je težko zahtevati in pričakovati učiteljevo odgovornost, če ne sodeluje pri koncipiranju izobraževalnega sistema in mu je vse predpisano od zunaj.

2.1.3 *Novi profesionalizem*

V zvezi z učiteljevim profesionalizmom več avtorjev (Hardy 2010, 427; Hopkins 2007, 154) razpravlja o sistemskem profesionalizmu, ki vključuje učiteljev odnos in odgovornost do celotnega izobraževanja, do lastnega profesionalnega razvoja in do učenja učencev ter njihovega razvoja.

Učitelju, sistemskemu profesionalcu, ni dovolj, da izboljšuje le lastno prakso, temveč deluje na ravni šole, skupnosti šol in širše šolske sfere. S svojim delom in zgledom sooblikuje pozitivno kulturo učenja in poučevanja, sodeluje v strokovnih razpravah in vpliva na oblikovanje skupnih izhodišč ter pozitivnega odnosa, optimizma in zaupanja v tiste, s katerimi dela.

Če se učitelj želi prilagajati spremembam, se mora sam spreminjati in razvijati. Njegovo osebnostno in strokovno rast, napredovanje, profesionalni razvoj in kariero lahko pojmuje kot novi profesionalizem (Kalin 2004, 49; Erčulj 2005, 13–25; Javornik Krečič 2008a, 137), ki ima naslednje bistvene sestavine (Niemi in Kohonen 1995, v Marentič Požarnik in drugi 2005, 9). Zanj je značilno:

- poklicna zavzetost za spodbujanje osebne rasti in učenja učencev, prepričanje, da sta poklicna odgovornost in učinkovitost zasnovana na odprti komunikaciji in refleksiji;
- profesionalna avtonomnost, zasnovana na učiteljevi usposobljenosti in občutku odgovornosti;
- dinamično pojmovanje učenja tako pri učencih kot pri sebi (učitelju);
- sodelovanje in interakcija: učitelj deluje in se uči v sodelovanju z drugimi, v šoli in zunaj nje, v dobro ožje in širše skupnosti.

Učitelj tako dosega znanje in možnosti za samostojno odločanje in spreminjanje lastnega dela ter pogojev. Z večjo profesionalno usposobljenostjo lahko učitelj tudi aktivno vpliva na svoj karierni razvoj (Marentič Požarnik in drugi 2005, 9–10).

Vizija novega profesionalizma, kot jo opredeljujeta Niemi in Kohonen (1995, v Kalin 2002, 152–153), zajema avtonomijo, odgovornost, racionalno in intuitivno mišljenje kot komplementarne elemente učiteljevega profesionalnega razvoja. Racionalno razmišljanje vključuje visoko stopnjo znanja, pripravljenost za kritično ravnanje z informacijami, sposobnost dokazovanja in oblikovanja odločitev v posameznih situacijah. Gre za proces odpiranja mišljenja, za proces, v katerem se učitelj uči analiziranja, preudarjanja in organiziranja svojega znanja in učnih procesov. Intuitivno mišljenje pa vključuje predstave, humor, čustva, intuicijo, nebesedno izražanje. Učitelj se mora zavedati, kako na njegovo profesionalno vedenje vplivajo skrita, nezavedna prepričanja in domneve. Vse to učitelj potrebuje, da je lahko avtonomen in odgovoren. Po njunem mnenju tega razvoja ne moremo ločiti od institucionalnega razvoja, zato sta zavedanje in uresničevanje za osebni in institucionalni razvoj temeljni izhodišči napredka na osebni in šolski ravni. Poudarjata tudi (prav tam, v Kalin 2004, 29), da učitelji, ki sebe vidijo kot osebe, ki se nenehno razvijajo in napredujejo, bolj podpirajo tudi rast drugih in celotne skupnosti, v kateri prevladuje delitev odgovornosti.

Kalinova dodaja (2004, 28), da »avtonomija brez odgovornosti vodi v prizadevanje za sebičnimi cilji, racionalizem brez etične odgovornosti se lahko obrne v destruktivno nepravilnost; racionalizem brez avtonomije vodi v slepo pokorščino, racionalizem brez

intuitivnega razmišljanja omejuje resničnost in lahko izsuši moč in energijo ustvarjalnosti v človekovem življenju in delovanju«.

Novi profesionalizem se nagiba predvsem k manjši izolaciji in oblikovanju nove kulture izobraževanja učiteljev, ki jo označuje sodelovalno, podporno učno okolje, v katerem tudi učitelji prihodnjih učiteljev podobno vidijo sebe kot učence in raziskovalce svojega dela (Day 1999, 7; Kalin 2002, 156).

Hoyle in John (1995, v Erčulj 2005, 18) sta uveljavila koncept omejenega in razširjenega profesionalizma. Za omejeni profesionalizem je značilno, da učitelj svojo prakso razvija zgolj na podlagi izkušenj, dogodke v razredu obravnava osamljeno, metode in oblike dela presoja z introspekcijo. Najpomembnejša vrednota zanj je avtonomija. Učitelj se poleg poučevanja ne ukvarja z drugimi strokovnimi dejavnostmi. Strokovna literatura ostaja na policah. Strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje jemlje kot dolžnost. Vključuje se predvsem v praktično naravnane seminarje.

Razširjeni profesionalizem pa pomeni, da učitelj svojo prakso razvija z mešanico izkušenj in teorije, dogodke v razredu obravnava v povezavi s cilji in politiko šole, metode in oblike dela presoja v sodelovanju s kolegi, o njih poroča in razpravlja. Najpomembnejša vrednota je sodelovanje, poleg poučevanja se učitelj veliko vključuje v druge strokovne dejavnosti ter v raziskave v šoli in zunaj nje. Redno prebira literaturo, strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje jemlje kot nujni pogoj za lastni razvoj, vključuje se tudi v teoretične seminarje, ki ne zajemajo »takoj uporabnih« vsebin.

Po mnenju Erčuljeve (2005, 19) »je premik od omejenega k razširjenemu profesionalizmu zahteven, je pa nujen, če hočemo uvajati izboljšave na ravni šole in povezovati delo v razredu s poslanstvom in vizijo šole.«

Zeichner in Wray (2001) navajata več raziskav, ki poudarjajo pomen skupnosti pri učenju učiteljev. Fullan in Hargreaves (2000) poudarjata pomen dela učiteljev v manjših skupinah, ko skupaj načrtujejo in preizkušajo učni proces ter rešujejo različne strokovne probleme. Učitelji s tem pridobijo čustveno in moralno podporo, globlje osvetlijo problem in se počutijo varnejše pri tveganih odločitvah. Pollard (2005, 21–23) pravi, da se vrednost refleksivne aktivnosti skoraj vedno poveča, če je opravljena z drugimi kolegi, mentorji. Učitelji drug od drugega lažje sprejemajo kritične pripombe (Tomić 2002, 123; Valenčič Zuljan in drugi 2006). Prav zato je nujno spodbujati skupno načrtovanje profesionalnega razvoja učiteljev in razvoja šole, izmenjavo izkušenj med učitelji ter vodenje listovnika, ki bo vključeval tudi refleksijo.

Liebermanova in Millerjeva (1999, v Erčulj 2011) spremembe v učiteljevem delu imenujeta »nova družbena realnost poučevanja«, ki namesto individualne zaprtosti zahteva več dela v strokovni skupnosti, več raziskovanja, odgovornosti, široke razgledanosti in usmerjenosti od

razreda k razvoju šole in šolstva v celoti. Vključeni morajo biti v raziskovanje stvarnih problemov prakse (Cvetek 2003).

Za učiteljev poklicni razvoj je pomembno, da učitelj ni prepuščen samemu sebi, temveč ima možnost sodelovanja s kolegom (kritičnim prijateljem) ali zunanjim svetovalcem, ki mu bo v vlogi kritičnega prijatelja v procesu »razmišljanja v delovanju in o delovanju« pomagal analizirati učni proces in okvirno situacijo.

Fullan in Hargreaves (2000) poudarjata pomen interaktivnega profesionalizma, srečevanja in dela učiteljev v majhnih skupinah, ko skupaj načrtujejo in preizkušajo učni proces, ocenjujejo njegovo in svojo učinkovitost ter rešujejo različne strokovne probleme.

Sedanji čas zahteva od njih ustvarjanje novega znanja in sodelovanje z drugimi učitelji, kar poudarjajo mnogi avtorji (Hargreaves 2000b; Javornik Krečič 2008a; Valenčič Zuljan 2001), namreč, da učitelji niso le porabniki profesionalnega znanja, ki znajo reagirati na spremembe, ampak morajo biti proizvajalci tega znanja, razviti morajo sposobnost predvidevanja prihodnjega razvoja in sprememb.

Glede na dokazano (Gordon 2004; Day in Gu 2010) neposredno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in kakovostjo njihovega dela ter posledično tudi boljše priložnosti za učenje učencev je zelo pomembno, da se učitelji zavedajo odgovornosti do lastnega profesionalnega razvoja, saj bodo le tako lahko zadovoljili pričakovanja učencev pa tudi države, staršev in stroke.

2.2 Značilnosti profesionalnega usposabljanja

O učiteljevem profesionalnem razvoju lahko govorimo v *širšem in ožjem pomenu*.

V *širšem* pomenu se učiteljev poklicni razvoj začneja z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oziroma opustitvijo poklica.

V *ožjem* pomenu pa je učiteljev poklicni razvoj omejen na poučevanje oziroma na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik (zaradi različnih razlogov, od kritičnih dogodkov v poklicu ali družini do udeležbe v izobraževanju) v resnici razvija in napreduje (Valenčič Zuljan 2001, 126).

Marentič Požarnikova (1993a, 351) opozarja, da poklicnega razvoja ne moremo gledati ločeno od siceršnjega osebnega razvoja oziroma dozorevanja. Meni, da sicer ni nujno, da bo napredek na enem področju avtomatično pripeljal do napredka na drugem področju, a je prepričana, da je razvoj, ki je zakoreninjen v celotni osebnosti, celovitejši in skladnejši. Poudarja tudi (prav tam, 352), da začetki osebnostno-profesionalnega razvoja segajo še v obdobje študija. Zato je po njenem mnenju vprašanje, kdaj bo in če sploh bo kdo napredoval

na višjo stopnjo, odvisno tako od same osebnosti kot tudi od študijskih in poklicnih izkušenj in usmerjene svetovalne pomoči ter od okvira razmer na šoli in v širšem okolju.

2.2.1 Načela profesionalnega razvoja

Za ugodno spodbujanje učiteljevega profesionalnega razvoja je v literaturi navedenih veliko napotkov in smernic, ki jih Valenčič Zuljanova (2001, 131–136) strne v šest pomembnih načel:

1. Učitelj kot aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega poklicnega razvoja.

Učiteljev poklicni razvoj je proces, ki poteka »od znotraj« in temelji na zaupanju v učitelje. Tako učiteljev poklicni razvoj najbolj spodbuja tisti model, ki izhaja iz učiteljeve definicije učnih potreb, ki podpira učiteljevo reflektivno ravnanje ter mu pomaga prevzemati odgovornost (strokovno, moralno, etično) za svoje odločitve in ravnanja v razredu pa tudi za svoj poklicni razvoj. Nasprotno pa proces učenja, ki temelji na kontroli in pri katerem učitelji nimajo možnosti aktivnega sodelovanja, duši učiteljevo odprtost in pripravljenost na spreminjanje.

2. Celosten poklicni razvoj – povezovanje socialnega, poklicnega in osebnostnega razvoja. To načelo poudarja povezanost naštetih dimenzij profesionalnega razvoja:

- Socialni razvoj poudarja razvijanje sodelovanja (»učee se šole«). Učitelj izolacijo zazna kot oviro, občuti potrebo po sodelovanju in posvetovanju. Izoblikuje pozitivno stališče o sodelovanju kot pomembnem načinu dela za uspešno poučevanje in poklicno rast. Njegov cilj je spodbujanje in uvajanje sodelovalnih interakcij med učitelji.
- Poklicni razvoj vsebuje povezovanje in razvijanje pojmovanj ter spretnosti in ravnanj. Učitelj analizira situacijo in razmisli o alternativah ravnanja. Razvija ideje in razredno prakso, razvija spretnosti za spodbujanje različnih aktivnosti učenčevega in lastnega razvoja.
- Osebnostni razvoj zajema razjasnjevanje posameznikovih misli in občutkov, izboljšanje samorazumevanja in okvirne poklicne situacije. Učitelj zazna in občuti poklicne probleme (učni neuspehi, vedenjski problemi, odsotnost od pouka, konflikti v oddelku). Razjasnjuje misli in občutke o morebitnih ovirah, ki jih prinaša spremenjena praksa. Prevezma odgovornosti za svoj poklicni razvoj.

3. Učiteljev poklicni razvoj – proces sodelovanja in kooperativnega učenja (razvoj posameznika in razvoj institucije).

Fullan in Hargreaves (2000) ter Valenčič Zuljanova (2001) poudarjajo pomen interaktivnega profesionalizma, srečevanja in dela učiteljev v majhnih skupinah. Učitelji skupaj načrtujejo, rešujejo različne strokovne probleme. Takšna interakcija naj bi postala del vsakdanje šolske

klime. To podpira tudi Clark (1995, v Valenčič Zuljan 2001, 133), ko med temeljna načela učiteljevega profesionalnega razvoja postavi naslednje zahteve:

- vprašaj za podporo in pomoč (opozori na nujnost sodelovanja in preseganje poklicne izolacije in strahu, da vprašanja razkrivajo posameznikovo nekompetentnost);
- spoštuj svoje delo in ga pokaži drugim. Poudari, da se je spoznavanja svoje vrednosti in samospoštovanja treba naučiti.

Uspešnost učiteljevega razvoja lahko opredeljujemo z več značilnostmi, kot so: kolegialnost, sodelovanje, interaktivnost, odprtost in pripravljenost za eksperimentiranje, ustvarjalno reševanje problemov, aktivna vključenost članov skupnosti pri odločanju in oblikovanju ciljev, načrten čas za razvoj in profesionalno učenje, spodbujanje in konkretna podpora vodstva, ustrezna uporaba spodbud in nagrad, soglasje in usklajenost med osebnimi in institucionalnimi cilji (Clark 1995, v Valenčič Zuljan 2001, 133). Za učiteljev poklicni razvoj je torej nadvse pomembno, da učitelj ni prepuščen samemu sebi, temveč da ima možnost za sodelovanje. Zato je navajanje na sodelovanje in skupno delo pomembno že v času izobraževanja študentov prihodnjih učiteljev.

4. Poklicni razvoj – povezovanje učiteljevih pojmovanj in spretnosti ravnanja.

Poklicna rast učiteljev poteka na dveh ravneh:

- na ravni pojmovanj in
- na ravni ravnanj – pridobivanje in izpopolnjevanje poklicnih spretnosti.

Gre za dve plasti istega procesa, ki sta v procesu refleksije med seboj najtesneje povezani. Učiteljeva pojmovanja vodijo njegovo akcijo in njeno interpretacijo, učiteljevo ravnanje pa povratno pomeni eno temeljnih izhodišč za razmišljujočo analizo, ki je namenjena ozaveščanju pojmovanj za izboljšanje pedagoške akcije.

5. Profesionalizacija je vseživljenjski proces učenja.

Učiteljev poklicni razvoj je proces vseživljenjskega učenja, pri katerem ima izkustveno učenje pomembno vlogo. Narava učiteljevega dela je takšna, da se učitelj iz dneva v dan srečuje z novimi situacijami, ki jih mora preučiti, analizirati in iskati rešitve. Teoretično izobraževanje ima bistveno vlogo ne le v dodiplomskem obdobju, temveč v vseh fazah učiteljevega profesionalnega razvoja. Formalno in tudi širše pridobljeno teoretično znanje, ki ga posameznik kritično predela, je temelj za učiteljevo razmišljujoče ravnanje. Učitelje spodbuja h kritičnemu osvetljevanju lastne prakse in tujih izkušenj.

6. Učitelj kot kritični in avtonomni profesionallec.

V tem načelu se povezujeta strokovna učinkovitost in etična odgovornost kot neločljivo povezani kompetenci poklicnega ravnanja. Spodbujanje in razvijanje sposobnosti vrednotenja je z več vidikov pomemben cilj izobraževanja učiteljev:

- kot sestavina učiteljeve poklicne kompetence pri delu z učenci,
- kot sredstvo učiteljevega poklicnega razvoja,
- na ravni šole in širše družbe pa vrednotenje omogoča, da postanejo učitelji enakovredni partnerji v oblikovanju šolske politike.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev (Buchberger in drugi 2001) opredeljuje izobraževanje učiteljev kot odprt in dinamičen sistem ter kontinuiran proces, sestavljen iz tesno povezanih sestavnih delov, ki se skupaj pojmujejo kot profesionalni razvoj učitelja:

- začetno izobraževanje, ki vključuje splošne in predmetno specifične vsebine ter pedagoško teoretične in pedagoško praktične vsebine;
- uvajanje v poklicne kulture šol, ki lahko vključuje poskusno delo, pripravništvo, organizirano pomoč začetnikom, strokovni izpit;
- usposabljanje na delu in stalno strokovno izpopolnjevanje, ki vključuje tudi spremljanje novosti stroke, ki jo učitelj poučuje, usposabljanje za njihovo uporabo v praksi in razvoj poklicev;
- nadaljnje izobraževanje za nove naloge, pridobivanje novih kompetenc za druga delovna mesta;
- raziskovanje.

Že ta opredelitev nam kaže, da ustrezna diploma, kot pravi Erčuljeva (2005, 13), danes še ne zagotavlja profesionalnega učitelja, pač pa je le še pogoj za vstop v učiteljski poklic.

Zahteve in pričakovanja do učiteljev so zelo velike. Powell in Solity (1993, 160) poudarjata različne nove vloge učitelja, ki nastopa kot opazovalec, izobraževalec, kritik, razsodnik, svetovallec, zaupnik, zato je njegov profesionalni razvoj vse bolj tudi v interesu izobraževalnih inštitucij in širše družbe.

Avtorji v *Zeleni knjigi* (Buchberger in drugi 2001, 14) poudarjajo, da se od učiteljev pričakuje »/.../ strokovna avtonomnost ter sposobnost stalnega »diagnosticiranja« in inoviranja lastne pedagoške prakse. Vse to pa zahteva nenehno učenje in profesionalni razvoj tako posameznega učitelja kot celotne šole.« To zahteva tudi 119. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, Uradni list RS, št. 12/96, 23/96, 64/01, 108/02, 14/03, 34/03, 55/03, 79/03, 115/03, 65/05, 98/05, 129/06, 16/07, 36/08, 58/09, 64/09, 65/09, 20/11), ki med drugimi nalogami nalaga učitelju:

- sprotno vsebinsko in metodično pripravo na pouk,
- pripravo didaktičnih pripomočkov,
- sodelovanje s starši,
- sodelovanje v strokovnih organih šole,
- organizirano strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje,
- zbiranje in obdelavo podatkov v zvezi z opravljanjem vzgojno-izobraževalnega in drugega dela ter
- sodelovanje s šolami in visokošolskimi zavodi, ki izobražujejo strokovne delavce.

2.2.2 Modeli profesionalnega razvoja

O profesionalnem razvoju učiteljev razpravljajo v svojih delih mnogi avtorji, ki skušajo podrobneje utemeljiti pomen in opredeliti vsebino, oblike, pogoje in druge vidike te problematike.

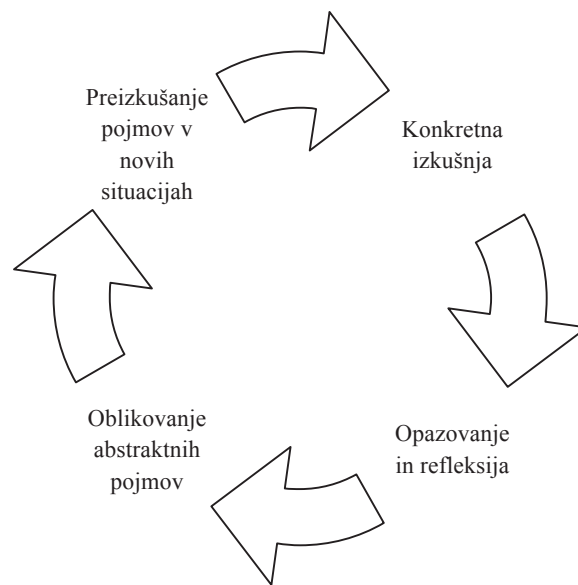
Razvili so več modelov profesionalnega razvoja. Marentič Požarnikova (1993a, 350) govori o treh fazah učiteljevega profesionalnega razvoja, v katerih prikaže spreminjanje učiteljevega razmišljanja o poklicnih dilemah in skrbah.

V prvi fazi (faza preživetja) se učitelj osredotoča predvsem na svojo vlogo in položaj ter se obremenjuje z vprašanji o lastni usposobljenosti in primernosti za učitelja (Eraut 1997, v Javornik Krečič 2008a).

V drugi fazi (faza izkušenosti) se učitelj usmerja v učno situacijo, ki jo vedno bolje obvlada, in nekatere učne postopke razvije v rutino (Marentič Požarnik 1993a, 350). Ni mu vseeno, kako ga vidijo in sprejemajo njegovi učenci, zato se trudi z njimi vzpostavljati dobre odnose, kakovostno posredovati učno snov ter uspešno voditi razred (Eraut 1997, v Javornik Krečič 2008a).

Tretja faza je usmerjena v učiteljev vpliv na učence. Učitelj je zrel, dovteten, pripravljen na novosti. Zanima ga predvsem, kako njegovi postopki vplivajo na učence, kako se učijo, kaj lahko sam prispeva k njihovem napredku (prav tam).

Kolbov model temelji na teoriji izkustvenega učenja, kjer sta temeljna elementa izkušnja in njena transformacija. Model zajema krog s štirimi stopnjami (Sheckley in Allen 1991, 99).



Slika 1: Model izkustvenega učenja po Kolbu

Vir: Sheckley in Allen 1991.

Valenčič Zuljanova (2001, 122–141) prikazuje model poklicnega razvoja, ki vključuje sorodne zamisli več avtorjev (Berliner, Sheckley in Allen, Dreyfus). Vsi modeli so si med seboj sorodni in predstavljajo učiteljev profesionalni razvoj po posameznih fazah od novinca do eksperta. Napredovanje je postopno. Vsaka višja faza poklicnega razvoja je bolj kompleksna in zahtevnejša. Zaradi različnih notranjih ali zunanjih razlogov nekateri učitelji tej zahtevnosti niso kos, kar jih ovira na poti poklicnega napredovanja. Berliner (1992, v Valenčič Zuljan 2001) tako opozarja, da najvišje stopnje ne dosežejo vsi učitelji, pa tudi učitelji, ki jo dosežejo, ne delujejo v vsaki situaciji na tej stopnji enako.

Razvoj poteka v individualnem ritmu. Učitelj novinec od togega, na situacijo nepozornega ravnanja, skozi svoj razvoj vse bolj upošteva kontekst dogajanja in splošne principe ravnanja (Berliner 1992, v Valenčič Zuljan 2001). Pri tem je pomembna sposobnost presojanja situacij in pridobivanje ustreznega interpretativnega situacijskega razumevanja. V višjih fazah postopno narašča vloga transformacije, ki ima osrednjo vlogo v procesu povezovanja in predelovanja izkušenj (Sheckley in Allen 1991). Proces transformacije vključuje refleksijo in vrednotenje novih spoznanj ter njihovo praktično preizkušanje: ima torej osrednjo vlogo pri oblikovanju osebnega predelanega sistema znanja in poklicnega razvoja.

Faznim modelom poklicne rasti očitajo različne pomanjkljivosti kot enodimenzionalnost, zanemarjanje celosti in medsebojne povezanosti dejavnikov znotraj raziskovalnega pojava. Valenčič Zuljanova (2001, 130) pojasnjuje, da večina faznih modelov poskuša slediti časovni dimenziji, vendar je pri tem pogosto poudarjen kvantitativni vidik, na primer število službenih

let, medtem ko ostane ob strani kakovost izkušenj, ki pomeni verodostojno podlago za določanje in napovedovanje poklicnega razvoja.

Ne glede na omenjene slabosti pa imajo fazni modeli tudi svoje pomembne prednosti, saj so opredelili elemente, v katerih se učitelj razvija (način zaznavanja in presojanja situacije, način vodenja razreda, stopnja zavestnosti učiteljevih odločitev in ravnanja in podobno), ter poskusili konkretizirati te elemente za različne stopnje razvoja (prav tam).

Poglejmo še opredelitve in mnenja drugih avtorjev v zvezi s profesionalnim razvojem učitelja.

»Učiteljeva najpomembnejša lastnost in sposobnost mora biti nenehno učenje skozi delo. Poleg razvijanja kompetentnosti na področju različnih nalog naj učitelj zavestno razvija potrebo po nenehnem profesionalnem učenju in razvoju, tako na individualni ravni kot tudi v socialnem kontekstu.« (Day 1999) Podobno razmišljata tudi Laursen (2003, 4) in Hagreaves (2003, 16).

Sachsova (2007, 15) opredeljuje profesionalni razvoj kot učiteljevo spreminjanje predstav, saj je učitelj snovalec novega znanja. Spreminja se na podlagi sodelovanja z učenci in drugimi udeleženci v izobraževanju, spodbuja ustvarjalnost, postaja samozavestnejši in si upa tvegati. Učitelj prevzema odgovornost za lasten profesionalni razvoj. To pa zahteva idealno okolje, ki bi učiteljem dalo dovolj avtonomije in možnost spreminjati utečeno prakso. Priznavati bi jim morali strokovno avtoriteto in zaupati v njihovo profesionalno presojo.

Valenčič Zuljanova (2001, 134) navaja, da poklicni razvoj učitelja vsebuje spoznavanje, sprejemanje in ponotranjenje višjih pojmovanj pouka ter pridobivanje ustreznih spretnosti ravnanja, ki omogočajo učitelju vse večjo fleksibilnost v presojanju, odločanju in ravnanju ter sposobnost reševanja problemov na vse bolj kompleksni ravni.

S profesionalnim razvojem učitelji vse bolj ozaveščajo svoj odnos do poučevanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja. Učitelj postane kritičen in odgovoren pri svojem odločanju in ravnanju. Podobno razmišljajo tudi Marentič Požarnikova (1993a; 1993b; 2009), Hopkins (2007), Valenčič Zuljanova (2011), ki vidijo učiteljev profesionalni razvoj kot izkustveno vseživljenjsko učenje. Tudi Javornik Krečičeva (2008b, 14–17) o profesionalnem razvoju govori kot o procesu aktivnega oblikovanja in usmerjanja lastnega razvoja, kritičnosti, povezovanja pojmovanj in ravnanj, refleksije, celovitega procesa rasti in vseživljenjskega učenja skozi vso poklicno pot sodelovanja in kooperativnega učenja.

2.2.3 Oblike učenja

Poklicno učenje učiteljev po mnenju Daya (1999) zajema vse izkušnje, ki neposredno ali posredno koristijo posamezniku in prispevajo h kakovosti njegovega dela v razredu ter različne oblike učenja.

Najpogostejše oblike učenja, ki se jih poslužujejo naši učitelji in jih navaja Cenčičeva (2004), so: formalno izobraževanje, branje strokovne literature, timsko delo, raziskovanje, obiskovanje konferenc, usposabljanje v institucijah, študijske skupine, supervizije. V sodobnem času pa se vse bolj širi tudi e-izobraževanje.

Formalno izobraževanje

Novo znanje učiteljem pomaga pri preoblikovanju in prilagajanju svojega odnosa do učencev, do strokovnega dela, ki ga opravljajo, ter do predmeta, ki ga poučujejo. V Sloveniji imajo učitelji kar nekaj možnosti za formalno izobraževanje in za pridobitev višje stopnje izobrazbe.

Cenčičeva (2004, 93–94) izpostavlja, da je pri formalnem izobraževanju predvsem problem pritegniti starejše učitelje. V raziskavi, ki je potekala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in katere anketiranci so bili v glavnem razredni učitelji, so ugotovili, da učitelje moti odnos starejših učiteljev, ki so prepričani, da ne potrebujejo dodatnega izobraževanja, ker »vedo vse«.

Halasova (2004, 37–46) predstavlja rezultate o motivih za formalno izobraževanje srednješolskih učiteljev. Kot najpomembnejši motiv za izobraževanje so anketiranci izpostavili uporabnost znanja, le-temu pa sledijo manj pomembni motivi, kot so vedoželjnost, dober predavatelj, zanimive učne oblike in metode, osebnostna rast, krepitev strokovne avtonomije, napredovanje v višje nazive in plačilne razrede ter želja po stikih z ljudmi. Pri tem avtorica (prav tam) poudarja, da imajo na izobraževanje čedalje večji vpliv družbeni in gospodarski interesi, ki učitelje zavezujejo, da sproti pridobivajo določene vrste znanj.

Branje strokovne literature

Branje je oblika učenja, ki je zelo priročna, saj lahko poteka na različnih mestih in ob različnem času. Učiteljem je dostopno veliko strokovnih knjig in revij, tako domačih kot prevedenih. Kirsch in Guthrie (1984, v Cenčič 2004, 94) sta ugotovila, da večina učiteljev teži k branju, da rešijo trenutne probleme in zato, ker s tem porabijo malo časa za sprejemanje splošnega znanja.

Pečjakova (2006, 27) izpostavlja pomembno vlogo učitelja kot bralni model učencem. Meni, da učitelj lahko veliko bolj angažira učence za branje, če je sam prepričan, da je branje pomembno in da so bralni cilji, zajeti v učnem načrtu, pomembni.

Timsko delo

Sodobni trendi izobraževanja učiteljev poudarjajo med drugim tudi nujnost usposabljanja za timsko delo v šoli. Erčuljeva (2000, 27) opisuje bistvene značilnosti timskega učenja:

- učitelji sledijo skupnim ciljem, povezanim z učenjem vseh učencev,
- učitelji iščejo in si ustvarjajo priložnosti za skupne strokovne dejavnosti, da lažje dosegajo skupne cilje in
- vsi učitelji prevzemajo odgovornost za učenje učencev.

Erčuljeva (2000, 26–31) navaja rezultate raziskave, kjer so izprašani navedli naslednje prednosti sodelovanja s kolegi: izmenjava izkušenj med sodelavci v šoli, povezanost kolektiva, boljša komunikacija, sodelovanje in skupno iskanje možnosti, osebna in strokovna rast, konkretna rešitev problema, pozitivno ozračje in delo v timu. Anketirani so pri timskem delu naleteli tudi na ovire: začetna trema in zadržanost, zavora pri sodelavcih, nedoslednost sodelavcev pri izvajanju nalog, strah zaradi odgovornosti.

O prednostih timskega dela govori tudi Ivanuš Grmekova (2007, 19) in meni, da timsko delo pomembno vpliva na profesionalni razvoj. Pri tem opozarja, da učitelj ne sme biti prepuščen samemu sebi, ampak mora imeti možnost sodelovanja, za učenje drug od drugega, za učenje spretnosti in za obvladovanje raznih pedagoških situacij.

Raziskovanje

Akcijsko raziskovanje je ena najbolj razširjenih oblik kvalitativnega raziskovanja med našimi učitelji. Zajema raziskovalce in praktike, njen osrednji namen pa je izboljšanje prakse. Akcijsko raziskovanje pomeni situacijo intenzivnega učenja za vse udeležence: učitelje, raziskovalce, učence, starše, ravnatelje in druge. Učitelj na ta način postaja samostojnejši v izbiranju prave odločitve, kar prispeva k njegovi profesionalni rasti (Marentič Požarnik 2008b).

Akcijsko raziskovanje se skoraj vedno odvija v skupini učiteljev; pri tem se učitelji usposablajo za smiselni profesionalni dialog, za soočanje o poteku, za razpravljanje o dilemah ter za konstruktivno reševanje konfliktov. Ko učitelji sporočajo rezultate svojega raziskovanja, postane njihovo razmišljanje javno, podvrženo širši strokovni presoji in kritiki. S tem si tudi drug drugemu dajejo ideje, spodbude za poskušanje česa novega in potrditev ter si pomagajo v poklicni rasti (prav tam).

Obiskovanje konferenc

Kot pomembno sredstvo poklicnega razvoja učiteljev kar nekaj avtorjev omenja obiskovanje organiziranih strokovnih ali znanstvenih srečanj, simpozijev in konferenc. Cenčičeva (2004, 90–100) navaja, da so učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, obiskovanje konferenc označili kot pomemben način učenja. Pogosto nastopajo s prispevki na posvetih tudi avtorji iz prakse.

Usposabljanje v šolah in drugih institucijah

Usposabljanje v šolah ali drugih institucijah je prav tako ena izmed oblik poklicnega učenja učiteljev, vendar se ta oblika neformalnega učenja razlikuje od šole do šole. Načrtovanje izhaja predvsem iz prednostnih nalog ali vizije šole in iz individualnih potreb učiteljev. Pri tem se zaradi manjših finančnih stroškov in tudi zaradi lažje izvedbe samega seminarja povezujejo z drugimi šolami. To obliko učenja bi morali boljše izkoristiti in približati potrebam in željam učiteljev, saj ima določene prednost v primerjavi z nekaterimi oblikami: je cenejša, krajevno in časovno lažje izvedljiva (Cenčič 2004, 90–100).

Študijske skupine

Ta neformalna oblika učenja učiteljev je kar poceni in združuje učitelje istega strokovnega področja. Ravno iz teh razlogov bi lahko pričakovali, da ji učitelji pripisujejo velik pomen, vendar Cenčičeva (2004, 90–100) v raziskavi ugotavlja, da učitelji navajajo predvsem negativne kritike: na študijskih skupinah ne izvejo nič novega ali pa zelo malo, saj se pogovarjajo o temah, ki se navezujejo na že potekajoči učni proces, kjer je zelo težko spreminjati stvari za nazaj. Izpostavljajo tudi, da so nekatere teme banalne, saj so določene stvari že opredeljene in pogovarjanje o njih ne pripomore k osebnemu razvoju. Premalo je konkretnih izkušenj, preveč je prepuščeno splošni iznajdljivosti učiteljev, njihovi iniciativi in prizadevnosti.

Supervizija

Kakovostno vzgojno-izobraževalno delo lahko zagotovijo samo kakovostni strokovni delavci. Supervizijo lahko razumemo kot metodo, ki strokovnim delavcem omogoča refleksijo o tem, kar delajo, čutijo, mislijo in vidijo ter na ta način prek lastnih delovnih izkušenj pridobivajo nova poklicna in osebnostna spoznanja.

Na področju pedagoških dejavnosti je supervizija opredeljena kot posebna učna, razvojna in podporna metoda. Žorga (2002) opisuje pozitivne strani supervizije, ki bi naj strokovnim delavcem pomagala pri:

- integraciji praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem,
- pri učinkovitejšem reševanju problemov, s katerimi se srečujejo pri delu,
- pri ozaveščanju možnih in dejanskih vlog, ki jih pri tem prevzemajo,
- pri uspešnejšem soočanju s stresi, učenju avtonomnega izvajanja svojega poklica in vzpostavljanju lastne poklicne identitete.

E-izobraževanje

E-izobraževanje ali elektronsko izobraževanje kot izobraževanje, podprto z informacijsko tehnologijo, postaja vse pomembnejša oblika formalnega in neformalnega izobraževanja, torej tudi pomemben element vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Sulčič, Lesjak in Balde 2004). Slana (2007, 165) poudarja, da so izkušnje z e-izobraževanjem pokazale, da lahko uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije ponudi več možnosti za izpopolnjevanje, omogoča zadovoljevanje vse večjih in zahtevnejših potreb, odpira nove možnosti za razširitev in poglobitev izobrazbe ter spodbuja celostni razvoj posameznika.

2.2.4 Odgovornost za profesionalni razvoj

Odgovornost za profesionalni razvoj mora nositi vsak učitelj sam. Kljub temu, da ravnatelji zagotavljajo pogoje za izobraževanje in usposabljanje, morajo učitelji sami čutiti potrebo po tem, da svoje znanje gradijo in izpopolnjujejo. Učitelj je zato za nenehen razvoj odgovoren sebi kot tudi širokemu krogu udeleženih oziroma zainteresiranih. Odgovornost lahko delimo na zunanjo in notranjo.

Veliko avtorjev še posebej poudarja odgovornost učitelja za razvijanje novega znanja, ki nastane v skupnosti (Hargreaves 2003; Erčulj in Likon 2007; Erčulj in drugi 2009; Day in Gu 2010). Quicke (2000, 304) izpostavi pozitivno povezavo med sodelovalno kulturo in možnostjo pristne samorefleksije, medtem ko Erčuljeva (2011) pojmuje sodelovanje in oblikovanje skupnosti v razvoju profesionalizma pravzaprav kot obvezno sestavino in tudi sestavino učiteljeve profesionalne odgovornosti. Glede na to, da se tudi zunanji odgovornosti učitelj ne more izogniti, saj mora prispevati h kakovosti izobraževanja kot takega, se po njenem mnenju oba koncepta o odgovornosti (zunanji in notranji) dopolnjujeta.

Učiteljev profesionalni razvoj je torej proces sodelovanja in kooperativnega učenja, ki obsega tako razvoj posameznika kot tudi razvoj institucije. Tako sta oba – ravnatelj in učitelj odgovorna za profesionalni razvoj šole in posameznika, kar zahteva čim močnejše povezovanje izobraževalnih potreb posameznih učiteljev in razvojnih potreb šole, na kar opozarja tudi Craftova (2000).

Skrb za profesionalni razvoj je tako med odgovornimi institucijami kot med učitelji dokaj prisotna, žal pa premalo vključuje karierni razvoj posameznika. V naših šolah je učiteljev profesionalni razvoj spodbujen s horizontalnim napredovanjem, ko učitelji prevzemajo vedno nove, zahtevnejše naloge in s tem napredujejo v svojem znanju ter nenehno poklicno, strokovno in osebnostno rastejo, manj pa imajo možnosti za vertikalno napredovanje, saj sta na voljo le dve vodilni mesti, zato se mnogi že vnaprej opredelijo, da bodo do upokojitve ostali v razredu. Tu so možnosti vertikalnega napredovanja v nazive (mentor, svetovalec, svetnik). Premalo oziroma le izjemoma so posamezni učitelji pozorni na možnosti napredovanja izven šole v drugih izobraževalnih institucijah, podjetjih, neprofitnih organizacijah. Vzroke lahko iščemo tudi v tem, da učitelji velikokrat niso dovolj samozavestni, ne zavedajo se vseh svojih znanj, ne znajo izkoristiti znanj, pridobljenih na neformalen način, na kar zagotovo vpliva tudi status učiteljskega poklica v družbi, ravnatelji pa jih pri tem tudi ne spodbujajo.

Brown, Earlam in Race (2001, 68) v priročniku za učitelje navajajo deset nasvetov, ki naj bi jih posameznik upošteval pri načrtovanju kariere. Med drugim jim svetujejo, naj se udeležujejo izobraževalnih seminarjev, naj bodo obveščeni, postavijo naj si jasne cilje, četudi se jim zdijo nerealni, naj negujejo profesionalnost, se vključujejo v aktivnosti zunaj učnega programa in posnemajo uspešne kolege, gradijo mrežo in si izdelajo predstavitevno mapo. Prav to zadnje je med našimi učitelji še neuveljavljen način lastne promocije.

2.3 Refleksija kot dejavnik profesionalnega razvoja

V okviru učiteljevega poklicnega delovanja je refleksija pomemben dejavnik njegove poklicne rasti. Gre za proces izkustvenega učenja na podlagi poglobljene analize (lastne) prakse in kognicij, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje in delovanje (metakognitivni proces). Ta lahko poteka individualno, ko se učitelj za trenutek ali dalj časa ustavi, da bi osvetlil dogajanje v razredu, ali pa gre za interaktivni proces, ko učitelj ob pomoči druge osebe (kritičnega prijatelja) razjasnjuje dileme, postavlja vprašanja in si pridobi globlji vpogled v svoje delo in kognicije, ki vodijo njegovo ravnanje (Forde, McMahon in Reeves (2009); Javornik Krečič 2008b; Pollard 2003). Tako v nepredvidljivih situacijah ne reagira intuitivno, ampak sprejme odločitve, ki so plod znanja teorije in njegovih izkušenj, ki jih je reflektiral in osmislil Smyth (1989, v Sentočnik 2005, 20). Refleksijo podpirajo tudi Hargreaves (2000b), Erčulj (2002), Hopkins (2007) in drugi. »Znati se učiti iz svojih izkušenj in izkušenj drugih je sposobnost osrednjega pomena za profesionalno rast učitelja,« meni Žorga (2002, 22). Tudi Forde in drugi (2006) pišejo podobno: »Če je profesionalno delo spreminjanje, razvoj in zavestno delo, je umetnost refleksije prvi pogoj zanj.«

Učenje iz izkušenj, ki temelji na sistematični refleksiji, pomaga razvijati zmožnost vseživljenjskega učenja. Pomembno pri refleksiji je, da nezavedne vidike poučevanja spremenimo v zavedne in s tem postanemo občutljivejši za pomembne vidike učnih situacij

(Korthagen 2001a; 2001b; 2009; Fish 1995, 11–12; Husu, Auli in Patrikainen 2008). Zavestno učimo to, kar znamo, podzavestno to, kar smo (Korthagen 2009, 13). Nadalje (prav tam) poudarja, da bi morali učitelji pokazati, da smo ranljivi, da se zavedamo svoje identitete učitelja, osebnega poslanstva in njune povezave z dejanskim osebnim vedenjem. Temeljno načelo jedrne refleksije je usmeritev v ideale in zavedanje njihovih možnosti ne le na razumski, temveč tudi na čustveni ravni.

K sodobnemu razumevanju refleksije, še zlasti k razvoju tehnik za reflektivno poučevanje učiteljev, je pomembno prispeval Tripp (1993), za katerega je refleksija element profesionalne presoje, ki jo učitelj razvija skozi diagnozo in interpretacijo t. i. kritičnih dogodkov, kar vodi do t. i. diagnostičnega načina poučevanja. Za avtorja je diagnostični učitelj ta, »ki lahko vselej analizira svojo prakso na znanstven in akademski način z namenom, da bi prišel do strokovne razlage, ki bi bila podlaga in utemeljitev njegove profesionalne presoje« (prav tam, 7–8). Avtor ugotavlja, da je za razvoj profesionalne presoje refleksija o lastnem početju bistvenega pomena, vendar le, če vsebuje neko obliko izziva in kritike nas samih in naših profesionalnih vrednot; v nasprotnem primeru namreč teži k ohranjanju obstoječih vzorcev profesionalnega ravnanja. Okvir, v katerem se dogaja tako zastavljena kritična refleksija, so t. i. kritični dogodki, katerih kritični značaj je v tem, da pomagajo odkrivati dotlej prikriti motive in strukture. Na prvi pogled gre za tipične dogodke, vendar skozi analizo postanejo kritični (Tripp 1993, 24–25).

Tudi za Fischevo (1995, 11–12) je refleksija eden od načinov proučevanja prakse in vključuje sistematično in ustvarjalno razmišljanje o lastnem početju s ciljem, da bi razumeli njegovo podlago in procese ter na ta način izboljševali in spreminjali prihodnja ravnanja. Avtorica je prepričana, da lahko pride do integracije teorije in prakse samo skozi uresničevanje koncepta reflektivne prakse. S pomočjo raziskovanja in refleksije namreč profesionalci razvijajo pogled na profesijo od znotraj, ker jim je to pomembnejše za lastni razvoj kot inovacija, ki prihaja od zunaj. Podobno razmišljajo Husu, Auli in Patrikainen (2008). Refleksijo razumejo kot proces samoevalvacije oz. samoocenjevanja, ki ga moramo vgraditi v svoje delo, če želimo interpretirati in posledično izboljšati svoje delo.

Schön (1983) razlikuje med razmišljanjem v delovanju in razmišljanjem o delovanju (refleksija v akciji in refleksija o akciji). Refleksijo deli na refleksijo pred poukom, med poukom in po pouku (Cvetek 2005, 4).

Refleksija pred poukom je pri učiteljih zelo pogosta (Marentič Požarnik 2008b, 32), saj vsako uro skrbno načrtuje, kar od njega zahteva tudi zakon. Ob načrtovanju (hote ali ne) razmišlja o prejšnjih težavah in napakah ter jih želi preprečiti.

Refleksija med poukom (refleksija v akciji) vsebuje analizo, presojanje in delovanje v okvirih lastnega razmišljanja. Schön (1987) opredeli refleksijo v akciji v različnih oblikah: kot priklic podobnega predhodno že rešenega problema, razmišljanje skozi alternativne rešitve,

prevzemanje akcije z uporabo ustrezne rešitve ali soočanja z neznanim problemom. Schönova »refleksija v akciji« vključuje hkratno refleksijo in delo, kar pomeni, da je učitelj dosegel profesionalno stopnjo usposobljenosti, ko je sposoben zavestno razmišljati o tem, kaj se dogaja in spreminjati ukrepe skoraj v trenutku (Hatton in Smith 1995). Valenčič Zuljan (1999) imenuje obliko refleksije, ki vključuje tudi spontano refleksijo in poteka med akcijo ter se pogosto odvija na nezavedni ravni, spontanost.

Refleksija po uri (o akciji) je notranji proces razmišljanja, kako je učitelj deloval. Sam oblikuje novo teorijo posameznega, edinstvenega primera (Kalin 2004, 605). Je veliko bolj premišljena in morda vodi k načrtnim spremembam in tehtnim potrditvam pravilnosti dejanj (Eraut 1997, v Javornik Krečič 2008a). Omogoča reševanje kompleksnih problemov, urejeno znanje in sposobnost jezikovnega izražanja, ki sta pomembni za uvajanje novincev ter pogoj za strokovno diskusijo (Altrichter in Posch 1991). Samovrednotenje predstavlja motivacijsko orodje profesionalca, ki ozavešča in prevzema skrb ter odgovornost za lasten profesionalni razvoj.

Spodbujanje kritične refleksije je prvi korak k postopnemu spreminjanju pojmovanj in stališč, ki poteka v treh fazah (Sentočnik 2005, 20):

1. diagnosticiranje oziroma ozaveščanje posameznikovega pojmovnega okvira,
2. faza neravnotežja oziroma kognitivni konflikt, ko se posameznik zave nezadostnosti obstoječega pojmovanja,
3. faza rekonstrukcije in oblikovanje novega konceptualnega okvira.

Sentočnikova (2005, 20) poudarja, da sama refleksija še ne pomeni spreminjanja, pač pa ji morajo nujno slediti načrtovanje akcije, izvedba načrtovanega, opazovanje, analiza po izvedbi, evalvacija in ponovna refleksija. Pomembno je, da se zavedamo, da je sprememba proces in ne dogodek in ima kot taka svojo značilno procesno pot.

Razvoj lahko bistveno pospešimo z vodenjem listovnika. Z zapisovanjem v listovnik se dogajanje v poučevanju in učenju, razmišljanje o problemih ter potrebnih spremembah prečistijo. Učitelj je samozavestnejši pri delu, saj lahko z listovnikom preverja svoje delo ter primerja različne učne situacije in ustreznost ukrepov tudi za nazaj.

Listovnik je vsekakor pomembno orodje za nastanek dokazov, ki prikazujejo proces učenja, na podlagi katerega učitelj spreminja in razvija prakso vsak dan sproti in pomembno vpliva na poučevanje, trdijo Forde, McMahon in Reeves (2009) ter razlagajo, da refleksija pomeni videti spet, toda z razdalje. Učitelj gleda skozi ogledalo oziroma od zgoraj navzdol. Gleda nazaj in si postavlja vprašanja:

- Kaj je bilo dobro?
- Kako lahko izboljšam?
- Kaj bi lahko bilo boljše?
- Zakaj se je to zgodilo?

- Kaj lahko storim drugače?

Na osnovi teh vprašanj se postavljajo nova vprašanja. Ta vprašanja skozi njegove izkušnje pomenijo novo učenje. Refleksija gradi novo znanje. S pisanjem vidikov lastnih izkušenj in s poglobljenim razmišljanjem o njih osvetli učno situacijo.

Pri nas učitelji še nismo dovolj usposobljeni za pisanje refleksije; potrebnega bo še več usposabljanja in prakse. Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009) podajajo naslednje smernice za proces pisanja refleksije:

1. identifikacija – prepoznajte izkušnjo,
2. opis – opišite kaj, kako in zakaj ste določeno stvar naredili ter kakšni so učinki vaših dejanj,
3. analiza – opišite svoje misli, občutke in reakcije v zvezi z izkušnjo,
4. generalizacija/vrednotenje – navedite svoja spoznanja, ki so rezultat temeljite analize izkušnje,
5. akcija/delovanje – navedite, kaj boste storili drugače v prihodnosti.

Podobne stopnje v razvijanju refleksije predlagajo tudi Forde, McMahon in Reeves (2009) ter navajajo tri načine refleksije:

1. postavljati vprašanja,
2. iskati povratne informacije drugih,
3. uporabiti tehnike in orodja spremljanja.

Oprli smo se na stališča različnih avtorjev, ki opredeljujejo refleksijo kot ciklični ali spiralen proces, v katerem učitelj pregleduje, analizira, vrednoti in razvija svojo učiteljsko prakso (Sentočnik 2004; Javornik Krečič 2008b; Pollard 2003). Glavni pomen refleksije je razvijanje izkušnje v obliki, ki najbolj ustreza lastnemu mišljenju in delovanju. Z refleksijo učitelj svoje učne izkušnje osmisli in dokumentira. Zbirnik teh dokumentov dobi značilnost listovnika, ki je lahko pomembno orodje spremljanja lastnega dela.

Brookfield (1995) poudarja, da lahko učitelji presojujejo svoje poučevanje skozi štiri »kritično reflektivne leče«, in sicer skozi avtobiografsko samorefleksijo (npr. avtobiografski dnevnik, opazovanje kolegov, opisi kritičnih dogodkov ...), skozi oči študentov, skozi izkušnje kolegov in z branjem teoretične literature. Skozi kritično refleksijo učitelji med drugim spoznavajo ideološko podlago svojega poučevanja in vzpostavljajo demokratično okolje za učenje in poučevanje, odkrivajo svoj notranji glas in se začnejo zavedati, kako domneve, ki ne izhajajo iz njihovega izkustva, kljub temu vodijo njihova ravnanja.

2.4 Vloga ravnatelja

Skrb ravnatelja za strokovni razvoj sodelavcev poudarjajo številni avtorji, npr. Day (1999) in Peček (2000). V literaturi pogosto zasledimo, da sta strokovni razvoj učiteljev in razvoj šole

tesno povezana in da se vse začne in konča z delom učiteljev, ki mora biti kakovostno. Ravnatelji ne smejo in ne morejo pustiti, da bi strokovni razvoj sodelavcev potekal nenačrtno in spontano (Fullan 2003, 5; Hargreaves in Hopkins 2001, 141; Bush in Middlewood 2005, 195).

ZOFVI (41. člen) govori o ravnateljevi odgovornosti glede učiteljevega kariernega razvoja in mu nalaga med drugim naslednje zadolžitve:

- spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev,
- prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje,
- predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive,
- odloča o napredovanju delavcev v plačilne razrede.

Pečkova (2000, 89) pravi, da je »/.../ naloga ravnatelja, vodilnega tima ali skupine v šolah, zavodih in domovih, da nudijo podporo svojim zaposlenim, da bodo spoznali in prepoznali svoje potenciale skozi razvoj veščin in znanja ter da bodo le-te znali uskladiti s sodobnimi potrebami.«

Dolžnost šole in ravnatelja je tudi dolgoročno strateško načrtovanje in razmišljanje o smereh razvoja šole in ustreznih kadrov (Hargreaves in Hopkins 2001, 23–28; Koren 2006, 49). Koren (2006, 118–119) navaja mnenje ravnateljev, da bi ravnatelj moral imeti pravico do kadrovanja po lastni presoji. S to pristojnostjo bi bil karierni razvoj posameznega učitelja zelo povezan in odvisen od njegovih odločitev. S tem bi lahko preveč subjektivno vplivali na učiteljevo kariero.

Pomembna je ravnateljeva vloga pri usklajevanju potreb posameznikov in šole. Avtorji (Širec 1999; Erčulj in Trunk Širca 2000; Fullan in Hargreaves 2000; Erčulj in Širec 2004; Koren 2006, 2007) menijo, da mora ravnatelj glede na aktualne potrebe države in lokalnega okolja zaznati potrebe šole in te uskladiti s finančnimi in organizacijskimi možnostmi ter individualnimi cilji posameznih učiteljev, seveda v skladu z zakonodajo. Zagotoviti mora, da sta vsebina in struktura izvajanja kurikulumu tesno povezana z vizijo in poslanstvom šole.

Cilj vsake šole so dosežki in napredek učencev, kar morata odražati tudi razvojni in letni načrt šole. Ravnatelj se mora zavedati, da lahko šola ta cilj doseže le ob nenehni strokovni rasti zaposlenih, zato si prizadeva za tesno povezavo in usklajevanje razvojnega načrta šole z načrtom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter posameznikovim načrtom izobraževanja in usposabljanja. To pa lahko doseže le s stalno analizo potreb posameznikov ter s spremljanjem in vrednotenjem učinkov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Pri tem se lahko opira na letni razgovor in obisk pouka kot pomembni orodji (Erčulj 2011, 29), učitelji pa zlasti na vodenje listovnika in refleksijo. Na nujnost sodelovanja in usklajevanja opozarjata tudi Craftova (2000) in Day (1999), vendar ravnatelj ne more sam skrbeti za razvoj

profesionalizma svojih zaposlenih, pač pa jih mora ozavestiti, da so predvsem sami odgovorni zanj, on pa jih lahko podpira s tem, da:

- zagotavlja pogoje,
- je sam vzor učenja,
- ustvarja pogoje (Erčulj 2011, 22).

Pri *zagotavljanju pogojev* je pomembno, kako odmerja ravnatelj čas in sredstva za izobraževanje, saj s tem tudi simbolno izraža, kaj je v šoli pomembno. Če načrtuje izobraževanje kot privesek učiteljskim konferencam in drugim dogajanjem v šoli, s tem sporoča, da učenja ne ceni dovolj. Pomembno sporočilo daje tudi s svojim prisostvovanjem pri pouku. Učiteljem in učencem s tem priznava pomembnost njihovega dela, zato se ne bi smel izogibati tej nalogi. Day in Gu (2010, 29) uvrščata ravnateljevo spoštovanje učiteljevega dela med prve pogoje za uspešno učenje v organizaciji.

Pogosto so pri načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev ravnatelji omejeni s pomanjkanjem sredstev, zato je pomembno, kako skrbno skupaj z učitelji opredelijo prioritete vsebine in oblike izobraževanja. Vložena sredstva za izvedbo naj bi prinesla kar največji učinek na spreminjanje prakse.

Ravnatelj mora biti sam *vzor učenja*, če hoče vplivati na učenje učiteljev in učencev. Predvsem mora videti profesionalizem širše, ne le v najožjih nalogah. Kakovost učitelja ni le v znanju s področja stroke, didaktike in metodike, pač pa tudi v spretnostih vodenja razreda, komuniciranju, sodelovanju znotraj in zunaj šole, v drugih strokovnih krogih in širše v šolski politiki. Tako mora tudi ravnatelj poleg spopolnjevanja v zakonodaji in organizaciji nenehno širiti svoje znanje, s katerim bo obvladal pedagoško vodenje ter skrbel za učenje in kakovosten pouk. Z zgledom mora pokazati, da ceni učenje in verjame v vrednost skupnega učenja, zato sodeluje tudi pri usposabljanjih celotnega učiteljskega zbora. Uspešnost skupnega učenja je odvisna predvsem od vodje (Stoll, Fink in Earl 2003; Erčulj 2011, 25), kar kažejo tudi izkušnje pri nas.

Ravnatelj je odgovoren tudi za *ustvarjanje pogojev*, ki omogočajo posameznikov profesionalni razvoj, kar pomeni, da mora oblikovati organizacijsko kulturo, v kateri bodo učitelji znali upoštevati potrebe učencev (Hardy 2010), učenje učencev in sodelovanje učiteljev pri oblikovanju novega znanja pa bo osrednja vrednota.

Tako pri razvijanju kulture učenja kot pri razvijanju sodelovalne kulture je pomembno, da ravnatelj verjame v sodelovanje in deklarirane vrednote ter ravna v skladu z njimi (Jonasson 2011). Verjeti mora v skupno sposobnost in razumeti, da lahko le v učeči se skupnosti učitelji osmislijo svoje izkušnje (Day in Gu 2010). V ustreznem vzdušju in varnem okolju si bodo učitelji upali preizkušati novo in opuščati staro prakso ter profesionalno napredovati.

Refleksija je torej pomemben dejavnik učiteljeve poklicne rasti. Na osnovi poglobljene analize prakse učitelj pridobiva novo znanje in poglobljen vpogled v svoje delo. Usposablja se za vseživljenjsko učenje, bolj se zaveda svojega poslanstva in lažje sledi ciljem in idealom. Refleksijo razume kot samoevalvacijo, ki jo načrtno vgrajuje v svoje delo in na tej osnovi postaja pravi profesionalec. Pri tem si pomaga z listovnikom, ki je hkrati orodje in dokaz njegovega napredovanja.

3 VLOGA LISTOVNIKA V PROFESIONALNEM RAZVOJU UČITELJA

3.1 Opredelitev listovnika

Pri spremljanju profesionalnega razvoja lahko uporabljamo listovnik, s katerim načrtujemo in spremljamo napredek posameznika. Z refleksijami dobi posameznik kritičen vpogled v svoje delo in spreminja prakso.

Za besedo listovnik uporabljamo več različnih pojmov: portfelj, portfolio, mapa učnih dosežkov. V projektu, v okviru katerega smo opravili raziskavo, smo uporabljali besedo listovnik, zato bomo tudi v nalogi uporabljali ta izraz.

Izraz portfolio so najprej uporabljali umetniki. V mapi so zbirali svoja umetniška dela z namenom, da jih pokažejo ljudem. Dokazila o njihovi usposobljenosti so bile risbe, slike oziroma skice. V 70. letih prejšnjega stoletja so listovnik začeli uporabljati tudi v izobraževalnih in delodajalskih krogih. Najprej se je njegova uporaba razširila v otroške vrtce, kjer so otroci s pomočjo vzgojiteljic zbirali risbice, skice, izdelke in fotografije.

Aktivna in urejena priprava listovnika se načeloma začne najpozneje v času študija oziroma zaposlitve, ko posameznik zbira dokazila o svoji usposobljenosti. V strokovni literaturi je listovnik opisan kot avtentični instrument za dokumentiranje posameznikovega procesa učenja, ki je sestavljen iz kronološko urejenih dokazil o njegovem razvoju in napredku v določenem časovnem obdobju (Sentočnik 2006). Tudi Plevnikova (2006, 14) listovnik opisuje kot zbirko verodostojnih dokumentov (opisi produktov, poročila o delu, povratne informacije kolegov, dijakov, lastna refleksija), ki je oblikovana z namenom prikazati, česa se je posameznik sčasoma naučil in kakšen je njegov odnos do lastnega dela.

Listovnik profesionalnega razvoja ne prikazuje le, česa se je posameznik naučil v procesu formalnega in/ali neformalnega učenja, ampak tudi to, kako je posameznik prišel do določenih spoznanj, kako vidi svojo karierno pot in kakšen je njegov odnos do lastnega profesionalnega razvoja. Kot takšen se listovnik nenehno razvija kot rezultat posameznikovega izkustvenega in poglobljenega učenja. Dokumente spremljajo obrazložene in utemeljene refleksije. Torej je glavni namen listovnika predvsem ozaveščanje posameznikovega učenja in razvoja ter možnost deljenja lastnih spoznanj z drugimi.

Vodenje listovnika mora biti umeščeno v referenčni okvir, ki ga sestavljajo vizija in poslanstvo šole ter razvojni načrt šole, ki opredeljujejo tudi učiteljev strokovni razvoj. Znotraj tega si učitelj postavi svojo vizijo in svoj razvojni načrt ter področja, ki jih bo izboljševal. Listovnik spodbuja k nenehnemu samopreverjanju, pridobivanju povratnih informacij in samoregulaciji (Sentočnik 2005, 20). Tako listovnik ustvarja prostor, v katerem lahko posameznik načrtuje in reflektira svoje izkušnje, išče identiteto, svoja močna in šibka področja ter išče pot za razvijanje le-teh (Forde, McMahon in Reeves 2009). Avtorji (prav

tam) navajajo veliko vzrokov za kreiranje listovnika. Med njimi navajajo obvezo oziroma zahtevo vodstva šole in drugih institucij, da postane listovnik del učnega procesa in del profesionalnega razvoja. Z njim je mogoče prikazati dosežke, razvoj razmišljanja in prakse, zbirati evidenco in razmišljanja ob refleksiji ter ukrepih, ki so ji sledili.

3.2 Namen uporabe listovnika

Listovnik lahko uporabljamo v različne namene:

- za lastno uporabo (posameznik ima urejeno zbirko dokumentov o svojih dosežkih, iz katere je mogoče razbrati področja njegovega znanja, spretnosti in kompetenc),
- kot orodje za učenje,
- zapisi z refleksijo o posameznih dogodkih in ukrepih pomagajo izboljšati ukrepanje v drugih podobnih situacijah,
- za iskanje zaposlitve in napredovanje na delovnem mestu (če ima posameznik dobro pripravljen listovnik, lahko v razgovoru nastopi samozavestneje),
- za priznavanje posameznikovih dosežkov (za pridobitev certifikata ali kvalifikacije, za priznavanje znanj in spretnosti, pridobljenih pred vpisom v študijski program za pridobitev izobrazbe in podobno),
- kot orodje pri deljenju lastnih spoznanj z drugimi.

Znanj in spretnosti, ki smo jih pridobili z delovnimi in življenjskimi izkušnjami, se velikokrat ne zavedamo. Zato je priprava in uporaba listovnika toliko pomembnejša, saj tako vemo, kaj znamo in česa se moramo še naučiti, kar nas spodbuja k nadaljnjemu učenju.

Čeprav se listovnik lahko uporablja v različne namene, ga bomo tu obravnavali predvsem z vidika njegove vloge v profesionalnem razvoju učitelja. Pri tem so temeljni cilji vodenja listovnika naslednji:

- razviti zmožnost refleksije,
- razviti motivacijo in sposobnost za vseživljenjsko učenje,
- razviti različne kompetence,
- prevzemati odgovornost za lasten profesionalni razvoj,
- razviti zmožnost usklajevanja in povezovanja lastnega profesionalnega razvoja z razvojem šole,
- razviti zmožnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela,
- razviti in krepiti boljše sodelovanje pri načrtovanju, razvijanju in spodbujanju profesionalnega razvoja med učiteljem in ravnateljem ter med učitelji samimi (Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009); Forde in drugi 2006).

Rupnik Vecova (2011, 55) meni, da je vloga listovnika večplastna: »Podpira učiteljev načrtni in sistematični profesionalni razvoj in ima pozitivne učinke na učiteljevo sposobnost samorefleksije, razvoj veščin in kompetenc, ustvarjalnosti, motivacijo za strokovno delo ter

profesionalno zavest in razvoj.« Med najpomembnejšimi funkcijami listovnika navaja (prav tam, 56), da listovnik:

- predstavlja zakladnico učiteljevih izdelkov,
- ga spodbuja k načrtnemu in sistematičnemu uravnavanju profesionalnega razvoja,
- prispeva k razvoju samorefleksivnosti, metakognitivnega mišljenja in samokritičnosti,
- prispeva k razvoju samovrednotenja in omogoča izražanje ustvarjalnosti.

Po mnenju Plevnikove (2006, 14) lahko listovnik združuje dva različna in nasprotujoča si namena oz. pristopa:

Pri *pozitivističnem pristopu* je namen listovnika licenciranje oziroma certificiranje. V njem se shranjujejo dosežki, katerih pomen je vnaprej definiran. Dosežki se vpisujejo po nekih standardih oz. zunanjih zahtevah. Primerno je predvsem za ugotavljanje izpolnjevanja vstopnih pogojev.

Pri *konstruktivističnem pristopu* je namen listovnika spodbujati nenehno učenje in poglobljati znanje. Vpisujejo se tisti dosežki, ki jih izbere učeči iz svoje trenutne perspektive. Povezani so z učenjem posameznika in zato med seboj niso primerljivi. Nenehno učenje se v postopnem izgrajevanju listovnika ozavešča, zato so rezultati vedno boljši. Tak listovnik pa je težko vrednotiti, saj nima vnaprej postavljenih meril.

Zapisovanje novih spoznanj in refleksij (tudi po srečanjih s kritičnim prijateljem ali ravnateljem) v listovnik je izjemno koristno, saj posamezniku pomaga prepoznavati lasten proces učenja, svoje uspehe in težave, kar mu daje moč, da začne sam načrtovati in usmerjati svoj profesionalni razvoj (Sentočnik 2005, 23). Ob tem si razvija tudi različne kompetence.

3.3 Umestitev listovnika v faze profesionalnega razvoja

Glavna naloga listovnika je spodbujanje in spremljanje profesionalnega in kariernega razvoja učitelja. Že v poglavju o profesionalnem razvoju učitelja smo omenili različne faze razvoja, kot jih opredeljujejo nekateri avtorji, in tudi opredelili značilnosti posameznih faz. Seveda ne smemo pozabiti, da vsi učitelji ne dosežajo vseh stopenj na enak način in da pri napredovanju niso pomembna le leta poučevanja, temveč tudi različne izkušnje, s katerimi se učitelj sreča na svoji poklicni poti.

Za umestitev listovnika v faze profesionalnega razvoja bomo uporabili Hubermanov model (Huberman 1993, v Javornik Krečič 2008a, 27), ki pri profesionalnem razvoju upošteva leta delovnih izkušenj. Z ugotovitvami o možnostih uporabe listovnika ga bomo skušali umestiti v posamezno fazo profesionalnega razvoja učitelja.

Preglednica 1: Hubermanov model učiteljevega poklicnega razvoja

Leta delovnih izkušenj	Faza poklicnega razvoja
1–3 let	Vstop v poklic, faza preživetja in odkrivanja
4–6 let	Poklicna stabilizacija in utrditev
7–18 let	Poklicna aktivnost, eksperimentiranje ali vnovična ocenitev lastnega dela, negotovost
19–30 let	Vedrina, distančni odnosi ali konservativizem
31–40 let	Poklicno slovo Vedrina, umirjenost ali zagrenjenost

Predvidevamo, da bi z uporabo listovnika pospešili profesionalni razvoj posameznika in mu olajšali delo, zato priporočamo njegovo uporabo v posamezni fazi vsaj na nivoju, kot sledi:

1. faza: vstop v poklic, faza preživetja in odkrivanja (1–3 let)

V tej fazi učitelj uporabi listovnik predvsem za načrtovanje svojega dela. Pri svojem delu je še nefleksibilen, zato se drži svojih načrtov in priprav. Načrtuje aktivnosti, jih opisuje (vsebinsko, metodično), zbira dokumente, izdelke. Z refleksijami ugotavlja, kje je naletel na težave in na kakšne. Ugotavlja razloge za neuspeh in ponovno načrtuje. Dobro izvedene aktivnosti mu lahko vlivajo optimizem za nadaljnje delo.

2. faza: poklicna stabilizacija in utrditev (4–6 let)

Učitelj v tej fazi že odstopa od načrta in se prilagaja posameznim situacijam. Zaveda se tudi pomembnosti odnosov v razredu in izven njega. Razvija celostno ravnanje, listovnik mu je v pomoč, da primerja prejšnje izkušnje, razume, kaj pospešuje in kaj zavira njegov poklicni razvoj, ugotavlja svoja močna in šibka področja in načrtuje nadaljnja usposabljanja. S pomočjo samoocenjevalnih lestvic lahko spremlja svoj napredek. Pomemben je proces spremljanja učenja. V tej fazi postajajo pomembnejši sodelavci. V listovnik posameznik zapisuje tudi mnenja drugih o njegovih aktivnostih in refleksije prijateljskih hospitacij.

3. faza: poklicna aktivnost, eksperimentiranje oziroma vnovična ocenitev lastnega dela, negotovost (7–18 let)

Učitelj že ima svoja pravila in zahteve, postavlja meje učencem in staršem. Učitelj je suveren pri svojem delu, zato poskuša z novostmi. Rad eksperimentira. S pomočjo listovnika načrtuje nove aktivnosti in zapisuje refleksije. Svoje izkušnje teoretično osmišlja in predeluje. Učitelj razmišlja o svojem delu in o odnosu z učenci. Vedno pomembneje mu je, kako ga

vidijo drugi. Deluje navzven, predstavlja svojo dobro prakso in jo deli z drugimi. Z listovnikom predstavi svoje uspehe, razvija svojo kariero, nenehno ocenjuje svoja ravnanja in išče rešitve. Poleg delovnega listovnika za različne priložnosti pripravlja tudi predstavitveni listovnik.

Nekateri učitelji v tej fazi doživljajo dvom in negotovost. Z listovnikom lahko jasneje uvidijo napake in jih skušajo odpraviti. Pomembni so tudi zapisi kritičnih prijateljev in ravnatelja, ki z drugega zornega kota spremlja delo učitelja. Njihovi zapisi v listovniku so učitelju v pomoč pri nadaljnjem delu.

4. faza: vedrina, distančni odnos oziroma konservativizem (19–30 let)

Učitelj sodeluje v različnih aktivnostih, eksperimentira, išče nove načine. Je mentor mlajšim učiteljem, predlaga mnogo izboljšav. Učitelj ima pomembno vlogo v organizaciji. Čeprav je izkušen učitelj, se postavlja v vlogo učenca in poslušalca. Z listovnikom razvija nove pristope, metode in tehnike, svoje izkušnje deli z drugimi.

Učitelj sprejema vedno zahtevnejša dela, vodi skupine in projekte. Listovnik mu je v pomoč na karierni poti, saj so v njem dokumentirani različni dosežki.

Za fazo konservativizma je značilno stabiliziranje in zmanjšanje poklicnih ambicij.

5. faza: vedrina, umirjenost oziroma zagrenjenost (31–40 let)

Veder učitelj profesionalno opravlja svoje delo, sposoben je ohraniti moč za kakovostno delo do upokojitve. Postopno se umika iz različnih aktivnosti, vendar je kritičen do sistema in predlaga veliko rešitev. Vpliva na mlade učitelje, je njihov svetovalec. Listovnik mu kaže prehojeno profesionalno pot in ga usmerja v nove aktivnosti. Razmišlja o učenju v tretjem življenjskem obdobju in je optimistično naravnan.

Huberman (1993, v Javornik Krečič 2008a, 27) obravnava dve poti profesionalnega razvoja: harmonično in problematično. Slednja učitelja lahko pripelje do občutka nezadovoljstva, zagrenjenosti ob upokojitvi. Predvidevamo, da bi se učitelj z uporabo listovnika temu lahko izognil, saj bi v listovniku našel mnoge dokumente, ki pričajo o njegovem delu in uspehah, zato mora imeti v listovniku zapisano lastno vizijo profesionalnega in kariernega razvoja, ki mu skozi posamezne faze tudi sledi. S stalnim učenjem in poglobljeno refleksijo preprečuje stagnacijo na poklicnem področju. Svojo profesionalno pot lahko na zaključku kritično pregleda in pozitivno oceni.

Učiteljev poklicni razvoj je vseživljenjski proces učenja, listovnik pa kot orodje spremljanja profesionalnega razvoja lahko uporablja od začetka do konca profesionalne poti.

3.4 Modeli listovnikov

Listovnike ločimo – glede na izbiranje materiala – na *osnovni listovnik in izbrani listovnik*. Plevnikova (2006, 14) pravi, da ima osnovni listovnik osebno noto in je skladišče vsega mogočega gradiva, selekcionirani listovnik ali izbrani listovnik pa predstavlja namensko izbrano gradivo, dobro organizirano, dokumentirano in javno dostopno. V prvem delu je običajno predstavljena vsebina (kako je bilo gradivo izbrano, merila, cilji, namen), v drugem delu pa je shranjena dokazna dokumentacija. Osnovni listovnik po njenem predstavlja realistično fotografijo avtorja, izbrani listovnik pa je njegov najboljši portret.

Campbell in drugi (2006, 4) ta dva listovnika poimenujejo delovni in predstavitveni listovnik.

Delovni listovnik vključuje sistematično zbirko dokumentov, ki dokazujejo osebno in strokovno rast. Delovni listovnik je veliko obsežnejši kot predstavitveni, saj obsega različne spise, refleksije, priprave na uro, članke, fotografije, videoposnetke. Velikokrat obsega več medijev: računalniški zapisi, videoposnetki, CD, film ...

Predstavitveni listovnik je pripravljen za določen namen in za določeno publiko. Avtor mora skrbno razmisliti, katera dela so tista, ki so za določeno predstavitev najprimernejša. Izbrani listovnik je že usmerjen glede na neke kriterije in je krajši, kar je pomembno za tiste, ki listovnik pregledujejo. Velja načelo manj je več. Izdelki, ki jih vstavi v listovnik, so premišljeno izbrani po kriteriju reprezentativnosti.

Oba listovnika lahko uporabimo v klasični papirni obliki ali pa v e-obliki. Obe obliki imata določene prednosti in slabosti.

Papirni listovnik vsebuje tradicionalno dokumentarno gradivo, vključuje procese načrtovanja vsebin, zbiranja dokazil, selekcioniranja, reflektiranja in promoviranja (Plevnik 2006, 14).

E-listovnik po mnenju Plevnikove (2006, 14) omogoča še nove dimenzije, kot so: arhiviranje, povezovanje, načrtovanje, pripovedovanje in publiciranje. Campbell in drugi (2006, 23) vidijo prednosti e-listovnika v lažji distribuciji, veliko zbranih dokumentih, v njem hkrati predstaviš znanje in veščine tehnologije, gledalcu lahko pustimo CD in se ne bojimo za original. Gledalec lahko sam izbere čas, ko si bo ogledal avtorjev listovnik in katere dokumente bo pogledal. Vsi dokumenti so na istem mediju, lahko pregledujemo povsod, kjer je računalnik (pri klasičnem moramo imeti npr. kasetofon, diaproyektor za različne izdelke).

Forde, McMahon in Reeves (2009) ločijo strukturirane in nestrukturirane listovnike. *Strukturirani listovniki* dajejo okvir oziroma postavljajo standarde, kadar so namenjeni vodenju in/ali ocenjevanju v določenem programu. Pomagajo pri planiranju aktivnosti, ki jih mora posameznik izvesti, in pri odločitvah o evidentiranju. Posamezne dele lahko posameznik

dodaja po lastni izbiri. Včasih strukturirani listovnik predstavlja velike omejitve za posameznika.

Nestrukturirani listovnik pomeni veliko kreativnost za posameznika in težjo odločitev, kaj je pomembno v listovnik umestiti. Lahko pomeni tudi nevarnost, saj temelji na osebni odločitvi, katere dosežke prikazati in kaj dosežek sploh je. Pomembno je, da posameznik ve, za kakšen namen vodi listovnik in kdo bo bralec.

V nastajanju listovnika se je vsekakor treba odločiti, kaj je pomembno v praksi, kaj smo spremenili, izboljšali, katere uspehe smo dosegli. Proces refleksije je center v obeh listovnikih – strukturiranem in nestrukturiranem. Strukturiran listovnik običajno vključuje tudi kompetence, ki jih mora posameznik osvojiti, in kriterije, s katerimi merimo dosežke v posameznih kompetencah. V nestrukturiranem listovniku pa mora učitelj najprej določiti, kaj je zanj pomembno in kako bo te dosežke predstavil in meril. Pri obeh je pomemben ponoven vpogled, evalvacija, iskanje smisla v lastni izkušnji in profesionalni praksi. Listovnik prikazuje vsebinsko smiselni nabor izdelkov učitelja, ki predstavlja njegove dosežke skozi njegovo kariero. Dosežki, kot vsebina listovnika, so organizacijsko in oblikovno predstavljeni raznoliko ter v avtentični obliki kažejo na vrsto in raven kompetenc, ki jih je učitelj na osnovi učenja razvil. Eden izmed načinov prikaza je uporaba že določenih standardov ali kakovostnih ocenjevalnih lestvic. Standardi, kompetence in druge sheme nudijo kriterije, skozi katere se lahko učitelj samoevalvira (Shulman 1998; Razdevšek Pučko 2004; Tillema in Smith 2007; Forde, McMahon in Reeves 2009).

3.5 Možnosti uporabe listovnika

Uporaba listovnika na področju izobraževanja ni novost, saj se v tujini uporablja že vrsto let. V večini primerov se uporablja kot orodje za avtentično ocenjevanje učiteljev (npr. pri zaposlovanju učiteljev), kot orodje v procesu samoevalvacije (za izboljšanje kakovosti) in kot dopolnilo običajnim načinom/virom vrednotenja učiteljevega dela, manj pa znotraj profesionalnega razvoja ali v povezavi s priznavanjem in validacijo neformalnega učenja.

V Sloveniji je listovnik zaenkrat še najbolj uveljavljen na področju jezikovnega učenja/poučevanja, v povezavi s priznavanjem neformalnega učenja in v rednem začetnem/dodiplomskem izobraževanju učiteljev.

Evropski jezikovni listovnik je dokument, ki evropskim državljanom omogoča mobilnost in zaposlovanje doma in v tujini. Posameznik beleži stopnjo svoje jezikovne zmožnosti v okviru šolskega procesa in izven njega ter ga oblikuje v organizirano zbirko dokumentov. Sestavljen je iz treh delov: jezikovne izkaznice, jezikovnega življenjepisa in jezikovnega zbornika (MIZKS 2012).

Sistem vrednotenja in priznavanja neformalnega ter priložnostnega učenja v slovenskem prostoru se uporablja na dveh področjih, in sicer na trgu dela in v izobraževalnem sistemu. V primeru trga dela se upošteva vse znanje, spretnosti in sposobnosti, s katerimi posameznik razpolaga, in ga lahko objektivno prikaže pri prijavljanju ali izvajanju delovnih nalog na določenem delovnem mestu.

Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (ZNPk, Uradni list RS, št. 1/2007, 18. člen) omogoča priznavanje vseh oblik učenja, tj. formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja. Dokazovanje poklicne kvalifikacije poteka po dveh poteh:

- z neposrednim preverjanjem strokovnih znanj, spretnosti in sposobnosti, določenih s katalogom,
- na podlagi listin, pridobljenih po izobraževalnih programih, ali na drug način oziroma s potrjevanjem.

Priznavanje neformalnega in informalnega znanja je na eni strani del izobraževalnega sistema, ki vodi do javno veljavne stopnje izobrazbe in se pojavlja v sekundarnem in terciarnem izobraževanju, predvsem v različnih oblikah poklicnega in strokovnega ter višjega in visokošolskega izobraževanja.

Sočasno pa obstaja v Sloveniji certifikatni sistem, ki posameznikom omogoča priznavanje poklicnih kvalifikacij oziroma poklicne usposobljenosti za opravljanje posameznih poklicev, vendar ne omogoča pridobivanja naziva poklicne oziroma strokovne izobrazbe oziroma strokovnega naslova, ki se pridobi po javno veljavnih izobraževalnih oziroma študijskih programih (Hozjan 2010).

V okviru projekta mladinske organizacije Društva mladinski ceh in Urada RS za mladino se je uveljavil listovnik – *Modra knjižica Nefiks*, ki temelji na ideji, da je treba neformalnemu učenju in izobraževanju mladih, ki poteka na različnih nivojih ter v organizaciji različnih institucij, dati večjo veljavo. Kot glavni namen projekta je bila prepoznana potreba po enotnem sistemu zapisovanja. Neformalni indeks Nefiks je sistemsko orodje za beleženje neformalnega učenja za mlade od 14. leta starosti naprej. Posameznik lahko s pomočjo indeksa sistematično in na enem mestu zbere vse, kar je poleg rednega sistema izobraževanja še počel. V praksi to pomeni, da v modro knjižico vpisuje vse svoje neformalno pridobljeno znanje in evidentira udeležbo mladih na aktivnostih v Sloveniji in po svetu (Zavod Nefiks 2012).

Pri dodiplomskem študiju je listovnik na Pedagoški fakulteti v Ljubljani prisoten že nekaj let, in sicer na različnih oddelkih in pri različnih predmetih. Z listovnikom spremljanja praktičnega pedagoškega usposabljanja želijo predvsem izboljšati kakovost učenja študentov med praktičnim pedagoškim usposabljanjem. Listovnik jim omogoča, da svojo pedagoško kompetentnost predstavijo s pripravami, refleksijami, projekti pa tudi z dokumenti, ki kažejo njihovo učenje, kot jo vidijo drugi – učitelji, mentorji (Polak 1995; Juriševič 2007).

Uporabo listovnika kot orodje za učenje bi morali uveljaviti širše pri učiteljih v osnovnih in srednjih šolah. Nenehno učenje se v postopnem izgrajevanju listovnika ozavešča in osmišlja, zato so rezultati boljši, saj zajema sprotno in nenehno razmišljanje o narejenem oziroma doseženem (refleksijo). Takšno znanje je trajnejše, razvojno, povezovalno, samonačrtovalno, samoorganizirano in vseživljenjsko (Plevnik 2006).

Listovnik je namenjen tudi spodbujanju in spremljanju kariernega razvoja. Vanj učitelj zapisuje vizijo svojega kariernega razvoja, načrtuje ustrezne strategije, razvijanje kompetenc, dodatna usposabljanja, spremlja lastne dosežke v karieri.

Listovnik lahko služi tudi kot možno orodje v postopkih priznavanja, v katerem učitelj eksplicira rezultate svojega neformalnega in formalnega učenja ter jih tako prenese iz svoje subjektivitete v objektiviteto šole in širše profesionalne skupnosti. »Koristi, ki jih ima posamezni učitelj od sistema priznavanja neformalno pridobljenih kompetenc, so lahko v obliki materialne nagrade ali nematerialne spodbude (uresničevanje po samorazvoju, osebnostni in profesionalni rasti).« (Plevnik 2006)

Trenutno se v Sloveniji o uporabi listovnika v ta namen le razmišlja. Preden bodo učitelji dejansko lahko vrednoteni in nagrajeni na osnovi dokazov v listovniku, bo treba izdelati merila in standarde za vrednotenje, še prej pa usposobiti učitelje za reflektivno poučevanje in vodenje listovnika.

V projektu smo se usposabljali za vodenje listovnika z namenom načrtovanja in spremljanja posameznikovega profesionalnega razvoja. Posebej smo izpostavili zapisovanje refleksij kot podporo oziroma sestavino profesionalnega razvoja, ki učitelju omogoča globlje razumeti učni proces in ga izboljševati (Day in Sachs 2004). Učitelj z vodenjem listovnika prevzema odgovornost za lastni strokovni razvoj in za izboljševanje svojega dela (Erčulj 2011, 30).

3.6 Zgradba in sestavine listovnika

Ne glede na vrsto listovnika je treba posebno pozornost nameniti njegovi zgradbi oziroma osnovnemu okviru. Pomembno je omeniti, da ne obstaja standardiziran način organiziranosti listovnika, vendar pa mora temeljiti na sistemu organiziranosti, ki je razumljiv učitelju samemu in drugim, ki ga vzamejo v roke.

Campbell in drugi (2006) omenjajo naslednje bralce listovnika: sam avtor, drugi učitelji, sodelavci, delodajalci, nadrejeni.

Prvi korak pri nastajanju listovnika je načrtovanje. Vzroki zanj so lahko različni. Običajno listovnik vsebuje štiri tipe materialov:

1. načrtovanje (aktivnosti, čas),
2. opis okolja (aktivnosti),

3. evidence (dokumenti, testi, izdelki, ki nakazujejo, kaj je nekdo naredil oz. dosegel),
4. refleksija (evalvacija, kritično mišljenje – zapisi).

Primerjali smo zgradbe listovnikov različnih avtorjev (Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009); Campbell in drugi 2000; 2006; Plevnik 2006, 16) in ugotovili, da so si v bistvenih sestavinah vsi zelo podobni.

Campbell in drugi (2006) v zgradbi listovnika posebej poudarjajo razlike med delovnim in predstavitvenim listovnikom. Pri predstavitvenem listovniku mora učitelj ves čas misliti na to, kdo bo bralec listovnika in kaj želimo z listovnikom sporočiti. Dokumenti oziroma izdelki morajo biti skrbno izbrani in razumljivo predstavljeni.

Plevnik (2006) navaja najpogostejšo strukturo učiteljevega listovnika v angleško govorečih državah, ki jih najdemo na spletnih straneh. V zgradbi listovnika so dodana temeljna filozofska, vzgojna in etična izhodišča, ki jih uporablja za osnovo. Posebej je v zgradbi razčlenjena tudi dokumentacija o učenju v izvenšolskem okolju, in sicer na:

- formalne oblike učenja: programi, tečaji, predavanja, seminarji, konference,
- neformalne oblike: sodelovanje pri projektih, študijah, raziskovalnih nalogah,
- priložnostne oblike: obiski, članstva, hobiji.

Seldin in Miller (2009) pa v delu *The Academic Portfolio* prikazujeta razlike in podobnosti pri oblikovanju listovnikov različnih akademskih področij.

Sestavni deli oziroma širša poglavja v listovniku učitelja, kot jih razlagajo avtorji (Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009); Forde, McMahon in Reeves (2009); Campbell in drugi 2006; Seldin in Miller 2009; Plevnik 2006; Jurišević, Polak in Razdevšek Pučko 2004), so naslednji:

Naslovnica je pomemben formalni del listovnika; z njo ga umestimo v čas in prostor ter ga avtoriziramo.

Kazalo predstavlja organizacijski skelet portfolia; povezuje sestavine, jih pregledno organizira in tako postopno tvori smiselno zaključeno celoto.

Osebni podatki: vsak listovnik je edinstven, vendar pa naj bi vsak listovnik v uvodu obsegal osebne podatke o učitelju, učiteljev življenjepis in zapis učiteljevega osebnega odnosa do njegovega poklica in dela. Osebni odnos do svojega poklica in dela lahko prikažemo z avtobiografskim zapisom (v obliki pripovedi, pisma ipd.). Takšen zapis bralca listovnika obogati z informacijami o učitelju, ki običajno niso razvidne iz življenjepisa ali zbirke ostalih dokumentov.

Vsebinski razdelki (poglavja), v katerih so zbrani izdelki, ki predstavljajo učiteljeve dosežke za določena področja pedagoške kompetentnosti. Ureditev sestavin v organizirano celoto

listovnika je funkcijska, v predstavitvenem listovniku pa so urejene tematsko po posameznih področjih pedagoške kompetentnosti.

Vsaka sestavina listovnika vsebuje uvodni in osrednji del. V uvodnem delu sta označena ime sestavine in seznam vseh vloženih izdelkov. V nadaljevanju – osrednji del – sledijo učiteljevi izdelki. Vsak izdelek je datiran in opremljen z utemeljitvijo izbora.

Listovnik učitelja vsebuje vsaj dva pomembna elementa: *dokazila o poučevanju in refleksijo o teh dokazilih*. Dokazila se začnejo s tistim, kar običajno navedejo v življenjepisu. To so npr. seznam tem, ki jih poučujejo, seznam odgovornosti in nalog, ki jih imajo, hkrati pa ga razširjajo tudi z vsemi ostalimi dokazili o aktivnostih, ki so imele vpliv na njihovo delo. To so različni tečaji, usposabljanja, videoposnetki učiteljevega dela, gradiva, ki so jih razvili, lahko tudi primeri dobrega poučevanja. Pomembno v listovniku pa je, da za dokazili, ki jih vlagajo v listovnik, stoji nek pisni razmislek, zakaj se nahajajo v listovniku in kaj povedo o poučevanju (Majkus in drugi 2006).

Forde kot nujno sestavino listovnika vključuje opisovanje prakse, analiziranje, evalvacijo prakse, kritično refleksivno pisanje, pisanje kritičnega komentarja. Poudarek je na *evidencah*, ki morajo biti skrbno izbrane in podpora razvoju. Bistvo listovnika ni v zbiranju novih evidenc, temveč v zbiranju virov našega vsakodnevnega dela oziroma prakse.

Avtobiografski zapisi: Campbell in soavtorji (2006) poudarjajo pomen avtobiografskega zapisa. V njem naj bi učitelj razmislil o vplivih na poklicno odločitev, o lastni osebnosti in viziji. Razmislek o osebnostnih lastnostih naj bo usmerjen predvsem v tiste, ki ga odlikujejo kot dobrega in uspešnega učitelja. Razmisli naj tudi o svojih pričakovanjih do učencev in sebe, o željah in ciljih, ki jih želi doseči.

Učitelj si postavlja vprašanja glede odločitve za poklic, o življenjskih okoliščinah, ki so ga pripeljale v ta poklic, kdo je vplival na odločitev, kaj ga je navdihnilo za učiteljski poklic. Razmišlja o svojih osebnostnih lastnostih, pričakovanjih, željah in ciljih, kako premaguje osebne ovire za vživljanje v čustva učencev, ali ima potrebne izkušnje, ki bi pomagale učencem, kako lahko pripomore k boljšemu delovanju v šoli, kje se vidi čez pet ali deset let.

Pomemben aspekt v profesionalni avtobiografiji je ideja »gledati nazaj, da greš lahko naprej«.³ Učitelj spremlja napredek skozi obdobja in načrtuje naslednji korak k razvoju.

Profesionalna avtobiografija ni zgodba o karieri, ampak je temeljita analiza pomembnih izkušenj in učenje načrtovanja prihodnjega razvoja. Avtobiografija je močno orodje učitelja, česa se je naučil na karierni poti in kako naj gre naprej.

³ Forde, McMahon in Reeves (2009) – »looking back to go forward«.

Avtobiografija nudi helikopterski pogled ne samo na lastne izkušnje, ampak tudi na to, kako izkušnje učitelja vplivajo na izobraževalne trende in politiko. Profesionalna avtobiografija pomeni samoevalvacijo in refleksijo, ki pomaga pri vodenju listovnika.

Na podlagi avtobiografskih zapisov vodimo tudi pregled naše karijerne poti, ki jo lahko prikažemo s pomočjo časovnega traku. Razvidni so pomembni dogodki (obdobja), ki so seštevek osebnih in profesionalnih in vplivajo na razvoj posameznika. Listovnik je torej tudi orodje za prikaz našega kariernega razvoja in pripomoček za načrtovanje poti v prihodnosti.

Dejavnosti v zunanjem okolju tvorijo sestavino, v kateri učitelj na osnovi vloženih izdelkov predstavi lastno aktivnost zunaj poklicnih obveznosti.

Spremljanje strokovne literature kot pomemben pokazatelj pedagoške razgledanosti predstavlja samostojno sestavino listovnika. Izdelki so kritične ocene oz. refleksije na prebrano strokovno literaturo, katere vsebina je povezana z doseganjem določenih kompetenc.

Kritična ocena lahko vsebuje naslednje elemente: utemeljitev izbora – opredelitev problema kot povoda za izbiro, kratka elaboracija vsebine, lastno razmišljanje o vsebini na osnovi pedagoških izkušenj, pomen dela za širjenje lastnega strokovnega obzorja, povezave s podobnimi viri, aplikativnost.

3.7 Vrednotenje listovnika

Pri vrednotenju listovnika se pojavljajo vprašanja, kdo naj bi listovnik ovrednotil, s kakšnimi nameni in s katerimi kriteriji.

Kot navaja Plevnik (2006, 18), učiteljska združenja v ZDA priporočajo postopno vpeljevanje listovnika za ocenjevanje učiteljev (na primer pri zaposlovanju), in sicer najprej za spremljanje profesionalne rasti in kasneje za napredovanje. Z listovnikom, ki bi temeljil na dogovorjenih standardih, bi postopno prišli do urejenega sistema ugotavljanja, vrednotenja in nagrajevanja učiteljeve profesionalnosti. Učitelji pričakujejo, da bo vrednotenje natančno obrazloženo. Pri razpravah in usposabljanjih morajo sodelovati učitelji, vodstva šol in stroka. Vsi morajo uvideti pomen in koristi listovnika.

Pri nas se listovnik uporablja predvsem kot orodje v procesu samoevalvacije za izboljšanje kakovosti in kot dopolnilo običajnim načinom vrednotenja učiteljevega dela. Pri upoštevanju tega je torej jasno, da listovnik vrednotijo posameznik, ravnatelj, sodelavci in drugi bralci. Pomembno je, s kakšnim namenom učitelj vodi listovnik in komu je namenjen.

Tam, kjer se listovnik uveljavlja, upoštevajo načelo, da listovnik, ki bi vseboval zgolj evidenco neformalnega in formalnega učiteljevega učenja (število usposabljanj oziroma dogodkov, ki se jih je učitelj udeležil), ne more služiti sam po sebi kot osnova za

ovrednotenje. Znanja, spretnosti in drugih veščin ni mogoče ocenjevati na ta način. Zato naj listovnik učitelja v izobraževanju ne bi bil le zbirka njegovih najboljših pisnih izdelkov, temveč predvsem osebna refleksija v konkretnih okoliščinah, izkušnje, ki jih lahko uporabi v podobnih situacijah, ter kot osebni načrt profesionalnega razvoja.

Listovnik, ki je nastal v projektu, je služil kot izhodišče za refleksijo in analizo lastnega razvoja, za nadaljnje načrtovanje dela, za osebni in profesionalni razvoj in s tem pripomogel k učinkovitejšemu soočanju in reševanju problemov.

Pomembno vlogo pri vrednotenju listovnika ima tudi ravnatelj. Ravnatelj s pregledom listovnika ugotavlja odnos učitelja do učencev in dela, spremlja njegove zamisli o tem, kaj dela dobro in kaj bi moral spremeniti, v katera področja bi ga bilo smiselno usmerjati. Na ta način ravnatelj povezuje interese učiteljev in potrebe šole.

Za učinkovito uporabo listovnika v procesu vrednotenja rezultatov izkustvenega učenja so potrebna sistemska navodila za ustrezno dokumentiranje rezultatov učenja. Zbirka dokumentov naj ne bi vsebovala zgolj izdelkov, za katere se avtor odloči, da jih bo prezentiral kot rezultate svojega (izkustvenega) učenja, ampak le-ti morajo biti obrazloženi in utemeljeni (katere specifične cilje, izide učenja oziroma standarde zadovoljujejo). Zbirko dokazil mora validirati (potrditi veljavnost) ustrezno usposobljen ocenjevalec, in sicer po jasnih navodilih in specifičnih spoznavnih kriterijih. Zbirko dokazil tvorijo izdelki, avtorjeva refleksija (obrazložitev) in validacija (Plevnik 2006).

V Sloveniji je trenutno edini standard za zbiranje dokazil o učiteljevem strokovnem razvoju Pravilnik o napredovanju zaposlenih v VIZ, ki pa v določenih primerih ne omogoča vrednotenja strokovnega dela izven šole in še posebej ne vrednoti samoizobraževanja. Listovnik v tem trenutku težko nadomesti Pravilnik o napredovanju v nazive v VIZ. Če bi želeli listovnike vrednotiti, bi morali definirati standarde. Ena od možnosti je združiti standarde z indikatorji kakovosti dela učiteljev (Majkus in drugi 2006).

3.8 Uvajanje listovnika v projektu

Eden temeljnih poudarkov projekta »Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008–2011« je bil, da sta za profesionalni razvoj šole in posameznika odgovorna tako učitelj kot ravnatelj. Glavni namen je bil ozavestiti udeležence, da je treba načrt profesionalnega razvoja posameznega učitelja umestiti v razvojni načrt šole. Pri tem jim listovnik lahko služi kot orodje. Poudarjena je bila tudi refleksija kot analiza, spremljanje in vrednotenje učinkov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za učiteljevo delo z učenci.

Za doseganje teh ciljev je bilo v programu več poudarka na načrtnem izvajanju letnih razgovorov ravnatelja z učitelji, na spremljanju in opazovanju pouka, na razvojnem

načrtovanju, še zlasti pa na uvajanju listovnika za učitelje, ki lahko bistveno vpliva na kakovost njihovega dela.

V projektu smo se udeleženci seznanjali z uvajanjem listovnika, ki naj bi kot instrument za procesno vrednotenje učiteljevega dela pripomogel k učinkovitejšim procesom spreminjanja, izboljševanja vodenja in analiziranja dela.

Sledili smo ciljem:

- ozavestiti pomen listovnika v profesionalnem razvoju učitelja, vzgojitelja in ravnatelja, saj standardiziranega načina organiziranosti listovnika pri nas še nimamo,
- zasnovati listovnik oz. postaviti okvir za listovnik učitelja, vzgojitelja, ravnatelja.

Seznani smo se s teoretičnimi osnovami o vodenju listovnika, hkrati pa smo praktično po navodilih predavateljev osnovali svoj listovnik, ki smo ga dopolnjevali ves čas trajanja projekta.

V prvi fazi nastajanja listovnika smo zapisali osebne podatke in kratek življenjepis. Posebno pozornost smo namenili kritičnim dogodkom, ki so spremenili oziroma pomembno vplivali na našo življenjsko pot. Svoj odnos do poklica smo zapisali po smernicah za pisanje avtobiografskega zapisa, prirejenem po Campbellu in ostalih (2006).

Proces načrtovanja je temeljil na samovrednotenju, ki predstavlja poskus refleksije o posameznikovem znanju, spretnostih, stališčih in vrednotah, ki odlikujejo dobrega in uspešnega učitelja. Predstavlja motivacijsko orodje profesionalca, ki ozavešča in prevzema skrb ter odgovornost za lasten profesionalni razvoj.

Samovrednotenje lahko učitelj opravi s pomočjo listovnika, v katerem ima zbrane reflesivne zapise o svojem delu oziroma reševanju problemov v razredu.

Samoocenjevalne lestvice služijo kot izhodišče za ugotavljanje stanja in načrtovanje posameznikovega razvoja. Učitelj lahko ugotavlja kompetenco, ki jo že razvija ali si jo želi razviti. Vključuje tudi neformalno (priložnostno) učenje, ki prav tako predstavlja del posameznikovega profesionalnega razvoja, vendar se ga pogosto ne priznava, lahko pa bistveno vpliva na učiteljeva pojmovanja o učenju, poučevanju in njegovem delu.

Pri ugotavljanju napredka se mora učitelj tudi vprašati, kako ve, da je izboljšal kompetenco, katera izmed dejavnosti je najbolj prispevala k razvoju kompetence in kakšen vpliv je imela izboljšana kompetenca na učence.

V projektu smo si zastavili tri cilje o učinkih profesionalnega razvoja, ki smo jih želeli doseči za učence, zase in za svojo šolo. Razvijali smo vsak po tri kompetence. Izbrati smo morali dejavnosti, s katerimi smo dosegali cilje pri razvijanju kompetenc. Da pa smo lahko ugotovili svoj napredek, smo si morali postaviti merila, na osnovi katerih smo lahko evalvirali

doseganje zastavljenega cilja. Pri postavljanju meril smo imeli največ težav, saj večkrat nismo vedeli, kako bi posamezni napredek lahko vrednotili. Pripravili smo si razpredelnice, v katere smo navedli cilje, dejavnosti profesionalnega razvoja, določili roke za izvedbo, nosilce dejavnosti, merila za spremljanje doseganja ciljev (spremembe v rezultatih, praksi ali vedenju). Pomembno je, da ugotovimo začetno stanje, ki je potem osnova za spremljanje napredka. Kot izhodišče za ugotavljanje stanja in načrtovanja posameznikovega razvoja lahko uporabimo izdelan nabor kompetenc dobrega učitelja, ki je sestavljen iz različnih področij (Marentič Požarnik 2007; 2008a; Erčulj 2008).

Kompetence so lahko pridobljene formalno ali neformalno oziroma priložnostno. V projektu smo kot osnovo vzeli kompetenčni pristop po Marentič Požarnik (2007), ki zajema:

1. komunikacijo in odnose,
2. učinkovito poučevanje,
3. organizacijo in vodenje,
4. sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem,
5. profesionalni razvoj.

Preglednica 2: Primer (izsek) samoocenjevalne lestvice za učitelje

Komunikacija in odnosi	Ni razvita	Nekoliko razvita	Precej razvita	Zelo razvita
Učinkovito komuniciram z učenci, razvijam pozitivno skupinsko ozračje ter dobre odnose z učenci in med njimi samimi.	1	2	3	4
Izkazujem in pri učencih razvijam sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku.	1	2	3	4
Pri učencih razvijam socialne veščine, razumem in obvladam osnovne postopke in načela svetovalnega pogovora in dela z učenci.	1	2	3	4
Oblikujem varno in spodbudno učno okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete, se ceni različnost in spodbuja samostojnost in odgovornost.	1	2	3	4
(So)oblikujem jasna pravila za disciplino in vedenje v razredu.	1	2	3	4
Uporabljam ustrezne strategije za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti.	1	2	3	4

Vir: Erčulj 2008.

Več avtorjev, med drugimi tudi Marentič Požarnik (2007) in Erčulj (2008), meni, da ima pomembno vlogo pri izpolnjevanju lestvic tudi kritični prijatelj, ki učitelju razjasni drug pogled na njegovo delo oziroma usvajanje veščin, zato smo se v projektu lotili tudi te naloge. Vsak posameznik je ocenjevalno lestvico zmožnosti dal izpolniti svojemu kritičnemu prijatelju, za katerega meni, da dobro pozna njegovo delo učitelja in s katerim tudi večkrat sodeluje v različnih razpravah glede poklica in dela. Ta del je bil s stališča posameznika posebej zanimiv, saj smo imeli priložnost uvida z druge strani. Kritični prijatelj drugače kot mi sami ovrednoti naše prednosti in slabosti, kar nas lahko še dodatno spodbudi pri nadaljnjem razvijanju različnih zmožnosti.

V projektu smo za zasnovo listovnika uporabljali naslednjo zgradbo (Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin 2009):

1. osebni podatki in odnos do poklica učitelj (CV/življenjepis in avtobiografski zapis),
2. vrednotenje osebnih zmožnosti/kompetenc in načrt profesionalnega razvoja,
3. nabor dokumentov/izdelkov z refleksijami,
4. zaključna kritična refleksija.

Zaključna kritična refleksija je sklepno razmišljanje o listovniku, analiziranju in ovrednotenju prednosti in slabosti uvajanja in ustvarjanja listovnika za lasten profesionalni razvoj, ovrednotenju in načrtovanju zmožnosti na podlagi samoocenjevalne lestvice sedaj in v prihodnosti.

Udeleženci projekta smo imeli največ težav s pisanjem refleksij, veliko udeležencev jih še nikoli ni zapisovalo. Problemi pri zapisih so zlasti v globini uvida v lastno delo. Oprli smo se na smernice za proces pisanja refleksije po Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009):

1. identifikcijo izkušnje,
2. opis ravnanja (kaj, kako, zakaj sem določeno stvar naredil, kakšni so bili učinki),
3. analizo misli, občutkov v zvezi z izkušnjo,
4. vrednotenje, spoznanja iz analize,
5. akcijo – kaj bo v prihodnje drugače.

Pomen vloge listovnika za učitelje, ki so sodelovali v projektu, bomo predstavili v raziskovalnem delu.

4 UPORABA LISTOVNIKA MED UČITELJI – REZULTATI RAZISKAVE

4.1 Metode dela

V magistrski nalogi smo raziskovali vlogo listovnika v profesionalnem razvoju učitelja. Izbrali smo metodo poizvedovanja, pregledne raziskave (angleško Survey), ki je po Tratnikovi (2002, 23–33) pogosta metoda poizvedovanja v menedžmentu.

Za pregledno raziskavo Babbie (1973) navaja, da je izvedena ob določenem času z namenom, da se opiše naravo obstoječih razmer. Avtor (prav tam) pregledno raziskavo imenuje kot neeksperimentalno deskriptivno raziskovalno metodo, ki je zelo primerna za raziskovanje dogajanja, ki ga ni moč raziskati z direktnim opazovanjem. Pregledna raziskava lahko temelji na kvantitativnih ali kvalitativnih merilih. Uporabili smo dve tipični tehniki zbiranja podatkov v pregledni raziskavi, in sicer tehniko anketiranja ter tehniko polstrukturiranega vodenega intervjuja za člane skupin. Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2007, 163–168) vprašalnike oziroma anketno metodo vključujejo v kvantitativne metode raziskovanja, medtem ko intervju uvrščajo v kvalitativno metodo raziskovanja.

Z anketnim vprašalnikom zbiramo podatke, ki jih ni mogoče najti v obstoječih virih. Z njimi dobimo večje število odgovorov na dokaj enostavna vprašanja. Pri vprašalniku so pomembni vsebina, struktura, oblikovanje vprašanj in način posredovanja (Trnavčevič 2001). Odločili smo se za zaprta vprašanja. Prednost zaprtih vprašanj je, da jih hitro izpolnimo in analiziramo, šibkost je, da so dobljeni podatki lahko površni (Kobeja 2002; Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2007, 166).

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo podkrepili z intervjujem, s katerim raziskovalec pridobi vpogled v ljudi in okoliščine, ki pa zahteva veliko časa. Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2007, 135) definirajo skupinski in fokusni intervju z ohlapno strukturo; intervju pa naj bi strukturo vedno imel. Format intervjuja bi morali organizirati z uporabo t. i. vodilne teme. To je strnjen pregled glavnih področij interesov, ki jih bomo raziskali. Načrtovan je tako, da sicer pokriva splošna področja interesa, vendar pa dopušča tudi, da privrejo na dan nepredvidena področja.

4.2 Zbiranje podatkov in obdelava

Anketni vprašalnik smo sestavili za potrebe raziskave in vsebuje 12 vsebinskih sklopov vprašanj zaprtega tipa (priloga 2). Za anketiranje smo uporabili brezplačno odprtokodno orodje za izvajanje spletnih anket *LimeSurvey*, ki zagotavlja ustrezno oblikovanje anketnih vprašanj (<http://www.limesurvey.org>).

Prvih pet vprašanj zajema splošne podatke, udeleženci so označili pravilni odgovor (dejstvo). Drugi sklop vprašanj zajema vprašanja glede mnenj udeležencev o vodenju listovnika. Udeleženci raziskave so na štiristopenjski lestvici označili strinjanje s trditvami (Likertova lestvica). Pri 11. vprašanju so morali udeleženci trditve razvrščati po pomembnosti, pri zadnjem vprašanju pa so označili čas vodenja listovnika.

Na anketo je popolno odgovorilo 183 udeležencev projekta, kar pomeni 45,3-% odzivnost. Pričakovali smo večjo odzivnost, vendar pa je med anketiranjem prišlo do težav v računalniškem sistemu, ki podpira program limesurvey, zato udeleženci niso mogli odgovarjati. Posledica tega so verjetno tudi nepopolno izpolnjeni vprašalniki, ki jih je bilo 42 oziroma 9 %, vse nepopolno izpolnjene vprašalnike smo iz raziskave izločili. Zaradi napake v sistemu smo tudi podaljšali predviden čas anketiranja. Pridobivanje podatkov je potekalo od 9. 2. do 14. 3. 2011.

Zbrane podatke smo uredili in obdelali s statističnim programom SPSS. Pri obdelavi ankete smo uporabili opisno statistiko, za zmanjšanje števila spremenljivk in oblikovanje novih smo uporabili faktorsko analizo. Hipoteze smo preverjali s t-testom za en vzorec, t-testom za neodvisna vzorca in Pearsonovim korelacijskim koeficientom. Rezultate raziskave smo prikazali grafično in tabelarično.

Rezultate anketnih vprašalnikov smo v interpretaciji podkrepili (osvetlili) s pomočjo skupinskih intervjujev. Prvi skupinski intervju smo izvedli 31. maja 2012 v prostorih vrtea izbrane skupine. Drugi intervju smo izvedli 1. junija v osnovni šoli izbrane skupine. Postavili smo pet vprašanj odprtega tipa, da so lahko respondenti širše obrazložili svoja mnenja. Z vprašanji smo želeli predvsem dodatno podkrepiti rezultate iz anketnih vprašalnikov. Zanimalo nas je, kakšne izkušnje imajo z listovnikom po končanem projektu in kako so v vodenje listovnika vključeni njihovi sodelavci. Zanimal nas je tudi poglobljen uvid med povezanostjo učenja, kariernega razvoja in listovnika. Dotaknili smo se tudi vloge ravnatelja pri uvajanju listovnika in refleksij. Zapis sta razvidna v prilogi 3. in 4. Intervjuja sta trajala od 30 do 45 minut, mnenja udeležencev intervjuja smo zapisali s sprotnim beleženjem.

Vzorec

K sodelovanju smo po elektronski pošti povabili vse strokovne delavce v projektu Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, z izjemo ravnateljev, ker smo se osredotočili na profesionalni razvoj učiteljev. Po 3. fazi usposabljanja so bili evidentirani 404 strokovni delavci. Vzorec raziskave je bil namenski, saj smo na ta na način dosegli najboljšo informiranost o uvajanju listovnika kot orodja za profesionalni razvoj učiteljev.

Intervjuvali smo dve skupini – eno iz osnovne šole in eno iz vrtca. V projekt je bilo vključenih le nekaj srednjih šol, zato se za intervju s člani skupin srednjih šol nismo odločili. Pri intervjuju v osnovni šoli je sodelovalo šest članov skupine, v vrtcu pa sta zaradi službenih obveznosti pri intervjuju lahko sodelovali le dve članici skupine od petih. V obeh skupinah sta sodelovali svetovalni delavki. V prvi skupini so bili drugi člani skupine strokovnjaki različnih predmetnih področij, v drugi skupini pa je bila članica vzgojiteljica. Člani obeh skupin so se razlikovali glede na delovne izkušnje. Med člani skupin je bilo sedem žensk in en moški. Zaradi zagotavljanja anonimnosti so imena članov izmišljena, prav tako ne razkrivamo imena osnovne šole in vrtca, ki sta sodelovala pri intervjuju.

4.3 Analiza podatkov in interpretacija

4.3.1 Analiza splošnih podatkov

Na anketo o vlogi in uporabi listovnika je odgovorilo 183 oseb. Od tega je bilo 6 oziroma 3,30 % moških in 177 oziroma 96,70 % žensk. V samem projektu je sicer razlika med spoloma malo manjša, vendar je večina moških na vodilnem mestu (ravnatelji), ki pa niso bili zajeti v raziskavo.

Preglednica 3: Učitelji po starosti

Starost	f_k	f_k (v %)
do 30 let	13	7,1
od 31 do 40 let	58	31,7
od 41 do 50 let	77	42,1
več kot 51 let	35	19,1
skupaj	183	100,0

Opomba: f_k = število odgovorov, f_k (v %) = delež odgovorov

Iz preglednice 3 razberemo starostno strukturo anketirancev. Največ anketirancev je bilo v starostni skupini od 41 do 50 let (42,10 %). 31,70 % anketirancev je bilo starih od 31 do 40 let. 19,1 % anketirancev je bilo starejših od 51 let in 7,1 % anketirancev je bilo mlajših od 30 let. Velik delež v starosti od 31 do 50 let je pričakovan, saj je to obdobje, ko so učitelji najbolj pripravljeni na spremembe in čutijo potrebo po novostih, mlajši od 30 let pa so na začetku karijerne poti in so zato manj vključeni v razvojne time na šolah.

Povprečna skupna delovna doba znaša 19 let, delovna doba v izobraževanju pa 18 let. Pri skupni delovni dobi se leta delovne dobe gibljejo od enega leta do 36 let, pri delovni dobi v izobraževanju pa od nekaj mesecev do 36 let.

Spodnja preglednica 4 prikazuje najvišjo stopnjo pridobljene izobrazbe. Največ anketirancev (55,7 %) ima pridobljeno univerzitetno izobrazbo. 24,6 % anketirancev ima pridobljeno visoko strokovno izobrazbo in 13,7 % anketirancev ima pridobljeno višjo strokovno izobrazbo. 3,3 % anketirancev ima končan znanstveni magisterij in 2,7 % anketirancev imata pridobljeno specialistično stopnjo izobrazbe oziroma strokovni magisterij.

Preglednica 4: Stopnja izobrazbe učiteljev

Stopnja izobrazbe	f_k	f_k (v %)
univerzitetna	102	55,7
visoka strokovna	45	24,6
višja strokovna	25	13,7
znanstveni magisterij	6	3,3
specialistična/magisterij (strokovni)	5	2,7
skupaj	183	100,0

Opomba: f_k = število odgovorov, f_k (v %) = delež odgovorov

Tretjina oziroma 33,3 % anketirancev je zaposlenih kot učitelji v osnovni šoli, 25,1 % jih je zaposlenih kot pomočniki ravnatelja in 18,6 % kot vzgojitelji v vrtcu. 11,5 % anketirancev je odgovorilo, da so zaposleni kot učitelji v srednji šoli, enak odstotek (11,5 %) anketirancev pa je odgovorilo, da so zaposleni na drugih delovnih mestih.

Preglednica 5: Sedanje delovno mesto učiteljev

Delovno mesto	f_k	f_k (v %)
učitelj v osnovni šoli	61	33,3
pomočnik ravnatelja	46	25,1
vzgojitelj v vrtcu	34	18,6
učitelj v srednji šoli	21	11,5
drugo	21	11,5
skupaj	183	100,0

Opomba: f_k = število odgovorov, f_k (v %) = delež odgovorov

4.3.2 Analiza podatkov o vlogi listovnika za učitelje

Preglednica 6: Vloga listovnika za učitelje

Spremenljivke	M	SD
Z uporabo listovnika sem bolj motiviran.	2,7	0,8
Z uporabo listovnika sem bolj ustvarjalen.	2,6	0,8

Spremenljivke	M	SD
S pomočjo listovnika lažje najdem svoja močna in šibka področja.	3,1	0,8
Z listovnikom določam kompetence, ki jih izboljšujem.	3,2	0,7
Postajam bolj kritičen do svojega dela.	3,1	0,8
Uporaba listovnika me spodbuja k refleksiji.	3,2	0,7
Z uporabo listovnika prevzemam večjo odgovornost pri učenju.	2,8	0,8
Z uporabo listovnika sem bolj motiviran za učenje.	2,5	0,8
Zaradi uporabe listovnika spremljam svoj napredek.	3,3	0,7
Listovnik pomaga razviti zmožnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela.	3,2	0,7
Z vodenjem listovnika skrbim za svoj profesionalni razvoj.	3,3	0,8

Opomba: M = aritmetična sredina, SD = standardni odklon

Zgornja preglednica 6 se nanaša na posamezne trditve glede vloge listovnika za učitelje, ki so jih anketiranci ocenjevali na štiristopenjski lestvici, kjer je ena pomenilo »*sploh ne drži*«, štiri pa »*popolnoma drži*«. Tako lahko razberemo, da je najnižja povprečna vrednost 2,5 ter najvišja 3,4, kar pomeni, da se anketiranci delno strinjajo z navedenimi trditvami. Iz stolpca standardni odklon lahko razberemo, da so bili odgovori precej homogeni, saj so vrednosti od 0,7 do 0,8. Najvišji vrednosti (M = 3,3) sta pri trditvah »Zaradi uporabe listovnika spremljam svoj napredek« in »Z vodenjem listovnika skrbim za svoj profesionalni razvoj«. Visoke vrednosti (M = 3,2) so tudi pri trditvah »Z listovnikom določam kompetence, ki jih izboljšujem«, »Uporaba listovnika me spodbuja k refleksiji«, »Listovnik pomaga razviti zmožnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela«.

Preglednica 7 prikazuje posamezne trditve, kjer so morali anketiranci na štiristopenjski lestvici izraziti svoje strinjanje oziroma nestrinjanje s trditvami glede vpliva uporabe listovnika na profesionalni razvoj učiteljev. Tako je vrednost ena pomenila »*sploh se ne strinjam*«, vrednost štiri pa »*popolnoma se strinjam*«. Razberemo, da se v povprečju s trditvami anketiranci delno strinjajo, kajti najnižja povprečna vrednost je 2,9, najvišja pa 3,5. Anketiranci se najbolj strinjajo s trditvijo »Z listovnikom spremljam lastne dosežke v karieri« (M = 3,5, SD = 0,7), najmanj pa s trditvijo »Z listovnikom načrtujem strategije kariernega razvoja« (M = 2,9, SD = 0,8). Visoke vrednosti (M = 3,3) ima tudi trditev »Predstavitveni listovnik pripomore k promociji lastnih kompetenc« in trditev (M = 3,2) »Z listovnikom lahko uveljavljam tudi neformalno pridobljeno znanje«.

Preglednica 7: Vpliv uporabe listovnika na profesionalni razvoj učiteljev

Spremenljivke	M	SD
V listovnik zapišem vizijo svojega kariernega razvoja.	3,0	0,8
Z listovnikom načrtujem strategije kariernega razvoja.	2,9	0,8
Z listovnikom načrtujem razvijanje kompetenc.	3,0	0,7
Z listovnikom načrtujem dodatna usposabljanja.	3,1	0,7
Z listovnikom spremljam lastne dosežke v karieri.	3,5	0,7
Z listovnikom uveljavljam tudi neformalno pridobljeno znanje.	3,2	0,8
Predstavitveni listovnik pripomore k promociji lastnih kompetenc.	3,3	0,7

Opomba: M = aritmetična sredina, SD = standardni odklon

Iz preglednice 8 razberemo trditve, ki se nanašajo na razmišljanje ob vodenju listovnika, kar je povezano z refleksijo. Podobno kot pri ostalih primerih so anketiranci posamezne trditve ocenjevali na štiristopenjski lestvici, pri čemer ena pomeni »nikoli«, štiri pa »zelo pogosto«. Če pogledamo dobljene rezultate, lahko ugotovimo, da se v povprečju anketiranci delno strinjajo z navedenimi trditvami, saj se povprečne vrednosti gibljejo med 2,2 in 3,1. Tudi v tem primeru je bila najnižja podana vrednost pri posameznih trditvah ena, najvišja pa štiri. S standardnim odklonom ugotovimo, da so bili odgovori najbolj razpršeni pri trditvi, da ob vodenju listovnika razmišljajo o značilnostih posameznih učencev. Najmanj se anketiranci strinjajo s trditvijo, da pri vodenju listovnika razmišljajo o prednostih in napakah drugih učiteljev ($M = 2,2$; $SD = 0,8$), najbolj pa se strinjajo s trditvijo, da razmišljajo o svojih prednostih in napakah ($M = 3,1$, $SD = 0,7$) in o tem, kakšni so kot učitelji. Veliko razmišljajo tudi o svojem vedenju, odzivih na dogodke in o tem, kakšen je učitelj kot človek ($M = 2,9$).

Preglednica 8: Razmišljanja ob vodenju listovnika

Spremenljivke	M	SD
o poslanstvu učitelja	2,7	0,7
kakšen sem kot učitelj	3,1	0,7
kakšen sem kot človek	2,9	0,7
o svojih prednostih in napakah	3,1	0,7
o prednostih in napakah drugih učiteljev	2,2	0,8
o tem, kako me vidijo kolegi	2,5	0,8
o tem, kako me vidijo učenci	2,7	0,8
o svojem vedenju, odzivih na dogodke	2,9	0,7
o značilnostih posameznih učencev	2,6	0,9

Opomba: M = aritmetična sredina, SD = standardni odklon

Preglednica 9: Odnos vodstva šole do vodenja listovnika

Spremenljivke	M	SD
Vodstvo spodbuja strokovno izobraževanje zaposlenih za uvajanje listovnika.	3,1	0,9
Vodstvo šole spodbuja vodenje listovnika.	3,1	1,0
Vodstvo s pomočjo listovnika spremlja posameznikov profesionalni razvoj.	2,6	1,0
Vodstvo evalvira načrt strokovnega razvoja zaposlenih na osnovi listovnika.	2,3	1,0
Vodstvo listovnik vključuje v letni razgovor.	2,6	1,1
Vodstvo predlaga napredovanje tudi na osnovi listovnika.	2,4	1,1

Opomba: M = aritmetična sredina, SD = standardni odklon

Preglednica 9 prikazuje trditve, ki se nanašajo na odnose vodstva šole do vodenja listovnika. Anketiranci so na štiristopenjski lestvici izrazili strinjanje oziroma nestrinjanje s posameznimi trditvami. Ocena ena pomeni »sploh se ne strinjam«, ocena štiri pomeni »popolnoma se strinjam«. Podobno kot pri predhodnem primeru se anketiranci s trditvami le delno strinjajo, saj se povprečne vrednosti gibljejo med 2,3 in 3,1. Najnižja dodeljena vrednost pri posameznih trditvah je ena, najvišja pa štiri. Odgovori so bili najbolj razpršeni pri trditvi, da vodstvo listovnik vključuje v letni razgovor. Predvidevamo lahko, da vodstvo še ne vključuje listovnikov v letni razgovor, možno pa je tudi, da letnih razgovorov sploh ne izvajajo. Enako razpršenost opazimo pri trditvi, da vodstvo predlaga napredovanje na osnovi listovnika (M = 2,4; SD = 1,1). Ti dve trditvi lahko povežemo. Če vodstvo vključuje listovnik v letni razgovor, ga verjetno upošteva tudi pri napredovanju. Najmanj so bili odgovori razpršeni pri trditvi, da vodstvo spodbuja strokovno izobraževanje zaposlenih za uvajanje listovnika. Glede na to, da so anketiranci vključeni v projekt, je pričakovano, da vodstvo spodbuja strokovno izobraževanje zaposlenih za uvajanje listovnika.

Preglednica 10 prikazuje trditve o vodenju listovnika. Tako lahko ugotovimo, da se anketiranci v povprečju najbolj strinjajo s trditvijo »Vodenje listovnika je uporabno pri kariernem razvoju«, najmanj pa s trditvijo »Okvirna vsebina listovnika bi morala biti enotno določena«. Najnižja dodeljena ocena pri posameznih trditvah je ena, najvišja pa štiri. Odgovori so bili najbolj razpršeni pri trditvi »Vodenje listovnika bi moralo biti obvezno« (M = 2,5; SD = 1,0), najmanj pa pri trditvi »Vodenje listovnika je uporabno pri kariernem razvoju« (M = 3,4; SD = 0,7). Visoko vrednost (M = 2,9) ima tudi trditev »Listovnik bi moral biti osnova napredovanju« in trditev (M = 2,8) »Listovnik bi morali upoštevati pri oceni delovne uspešnosti«.

Preglednica 10: Vodenje listovnika

Spremenljivke	M	SD
Okvirna vsebina listovnika bi morala biti enotno določena.	2,3	0,9
Listovnik bi morali upoštevati pri oceni delovne uspešnosti.	2,8	0,9
Listovnik bi moral biti osnova pri napredovanju.	2,9	0,9
Vodenje listovnika bi moralo biti obvezno.	2,5	1,0
Vodenje listovnika je uporabno pri kariernem razvoju.	3,4	0,7

Opomba: M = aritmetična sredina, SD = standardni odklon

Naslednja preglednica 11 prikazuje pomembnost vpliva na vodenje listovnika. Anketiranci so po pomembnosti od 1 (najbolj pomembno) do 6 (najmanj pomembno) rangirali dejavnike, ki so jih spodbujali k vodenju listovnika. Za vsak dejavnik smo izračunali povprečno vrednost, torej na katero mesto po pomembnosti so ga anketiranci v povprečju uvrstili, in modus (najpogostejšo vrednost).

Preglednica 11: Spodbude k vodenju listovnika

Spodbude k vodenju listovnika	M	SD	Modus
usposabljanje ŠR	2,2	1,4	1
lastna motivacija	2,4	1,1	2
ravnatelj	3,2	1,7	1
druga usposabljanja	3,6	1,3	4
prijatelj/sodelavec	4,3	1,2	5
dodiplomsko izobraževanje	5,4	1,1	6

Anketirance je k vodenju listovnika v povprečju najbolj spodbudilo usposabljanje ŠR, sledi lastna motivacija, najmanj pa so jih k vodenju listovnika spodbujali prijatelji oz. sodelavci ter dodiplomsko izobraževanje. Če preverimo še vrednosti modusa, je pomembna spodbuda pri vodenju listovnika pogosto tudi ravnatelj, saj je bila njegova najpogostejša razvrstitev prvo mesto, medtem ko je najpogostejša razvrstitev pri lastni motivaciji drugo mesto (preglednica 11).

V preglednici 12 prikazujemo, kako dolgo anketiranci vodijo listovnik. Več kot polovica anketirancev oziroma 51,9 % vodi listovnik od dveh do pet let. Iz navedenega je razvidno, da je večina anketirancev začela voditi listovnik šele z vključenostjo v projekt, zato je bil tudi v prejšnjem odgovoru viden vpliv na vodenje listovnika ravno s strani Šole za ravnatelje. Prvo leto listovnik vodi 38,3 % vprašanih, nad deset let ga vodi 6,0 % vprašanih in 3,8 % vprašanih vodi listovnik od šest do deset let.

Preglednica 12: Čas vodenja listovnika

Leta	f_k	f_k (v %)
2–5 let	95	51,9
prvo leto	70	38,3
nad 10 let	11	6,0
6–10 let	7	3,8
skupaj	183	100,0

Opomba: f_k = število odgovorov, f_k (v %) = delež odgovorov

Izkušnje pri vodenju listovnika so za udeležence projekta različne. V nekaterih zavodih ga vodijo še naprej in so ga razširili med sodelavci, drugje se ideja ni preveč prijela. Poglejmo nekaj izjav.

Intervjuvanec 2: *»Vse udeleženske projekta nadaljujemo z vodenjem listovnika. Pišem ga občasno ob posebnih dogodkih oziroma uspehih. Vodijo ga tudi vsi, ki so vključeni v skupine – približno 40 od 90 zaposlenih. Skupine so bile naključno izbrane. Heterogenost je prinesla prednost, saj so se delavci manj poznali in so tako začeli spletati vezi.«*

Intervjuvanec 6: *»Listovnik vodim in mi pomaga, da imam večji pregled nad tem, kaj hočem glede napredovanja pri profesionalnem razvoju. Bolj organizirano zbiram svojo mapo, določim cilje za naprej. Refleksije pa pri nas potekajo bolj ustno, zlasti po seminarjih. Listovnik omogoča bolj zbrano gradivo na enem mestu; sodelavce je zanimalo, kako urejam svoj listovnik. Zbrane imam tudi objavljene članke, boljši je pregled nad opravljenim delom in boljše je načrtovanje za naprej. Menim pa, da ga večina sodelavcev ne vodi.«*

Intervjuvanec 7: *»Listovnik vodim za osebni in profesionalni razvoj, menim, da je za posameznika to pomembno. Med sodelavce smo projekt vodenja listovnika prenesli, vendar se med učitelji ni preveč prijel. V šoli sicer vodimo vsa poročila, zapisnike in drugo dokumentacijo za vse aktivnosti, zato se jim zdi vodenje listovnika odveč.«*

V intervjujih so nekateri udeleženci povedali, da so listovnik vodili samo v času trajanja projekta, nato so pisanje opustili, čeprav priznavajo pozitivne učinke vodenja listovnika, saj jih je spodbudil k refleksivnemu razmišljanju in usmeril v razvijanje določenih kompetenc. Poglejmo njihove izjave.

Intervjuvanec 3: *»Po končanem projektu listovnika z refleksijami ne vodim, zbiram pa dokumente. V zavodu smo se osredotočili na razvijanje določenih kompetenc. Oblikovali smo skupine.«*

Intervjuvanec 4: *»V času projekta sem vodila listovnik, sedaj ga ne več. Profesionalni razvoj načrtujem na drug način. Pisanje refleksij se mi je v začetku zdelo zanimivo, počasi pa me je začelo preveč poglobljeno razmišljanje obremenjevati.«*

Intervjuvanec 5: »V začetku sem pisal refleksije, vendar zgolj zato, ker je bilo tako naročeno v projektu. Vsebino sem le na kratko zapisal. Zapiske s seminarjev sicer pišem, izkušnje uporabim pri delu, refleksij pa ne zapisujem.«

4.4 Oblikovanje novih spremenljivk

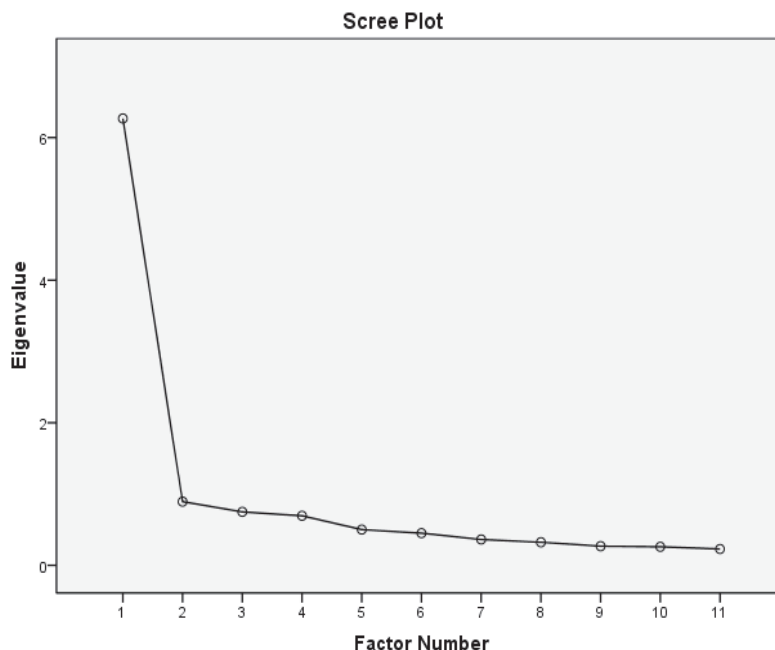
Z namenom zmanjšanja števila spremenljivk smo uporabili faktorsko analizo, in sicer metodo glavnih osi. Števila faktorjev nismo določili vnaprej.

Profesionalni razvoj

Sklop o profesionalnem razvoju je sestavljalo 11 trditev. Med vsemi spremenljivkami je razvidna pozitivna statistično značilna korelacija. Opaziti je nekatere močne korelacije. Učitelji so z uporabo listovnika bolj motivirani, kar verjetno povečuje tudi ustvarjalnost (korelacijski koeficient 0,68). Razberemo tudi močno pozitivno korelacijo med motivacijo za učenje, ki jo spodbuja listovnik, in prevzemanjem odgovornosti za učenje (korelacijski koeficient 0,72). Močno pozitivno korelacijo zasledimo tudi pri uporabi listovnika z namenom spremljanja lastnega napredka in vodenjem listovnika z namenom skrbeti za svoj profesionalni razvoj (0,70).

Smiselnost uporabe faktorske analize smo preizkusili z Bartlettovim testom sferičnosti. Z njim v bistvu preizkušamo domnevo, da ne obstaja odvisnost med opazovanimi spremenljivkami. Poleg Bartlettovega testa sferičnosti se uporablja še Keiser-Meyer-Olkinova statistika (KMO), ki temelji na primerjavi velikosti korelacijskih in parcialnih korelacijskih koeficientov. Uporaba faktorske analize je smiselna, če je vrednost te statistike večja od 0,5.

Podatki so ustrezni za faktorsko analizo, KMO test znaša 0,915, Bartlettov test pa je statistično značilen ($\alpha < 0,05$). Vse komunalitete so večje od 0,3, zato v nadaljnji analizi obdržimo vse spremenljivke.



Slika 2: Kolenski diagram za profesionalni razvoj

S kolenskega diagrama je razvidno, da lahko vse spremenljivke pojasnimo z enim faktorjem, ki smo ga poimenovali profesionalni razvoj (slika 2).

Preglednica 13: Uteži in delež pojasnjene variance za profesionalni razvoj

	Utež
S pomočjo listovnika lažje najdem svoja močna in šibka področja.	0,756
Z vodenjem listovnika skrbim za svoj profesionalni razvoj.	0,753
Zaradi uporabe listovnika spremljam svoj napredek.	0,751
Postajam bolj kritičen do svojega dela.	0,744
Z uporabo listovnika prevzemam večjo odgovornost pri učenju.	0,740
Zaradi listovnika sem bolj motiviran za učenje.	0,733
Z uporabo listovnika sem bolj motiviran.	0,730
Z uporabo listovnika sem bolj ustvarjalen.	0,718
Listovnik pomaga razviti zmožnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela.	0,699
Z listovnikom določam kompetence, ki jih izboljšujem.	0,692
Uporaba listovnika me spodbuja k refleksiji.	0,666
Lastna vrednost	5,799
% pojasnjene variance	52,7 %

Z enim faktorjem pojasnimo 52,7 % skupne variance. Najvišjo utež ima spremenljivka »S pomočjo listovnika lažje najdem svoja močna in šibka področja«, najmanjšo utež pa spremenljivka »Uporaba listovnika me spodbuja k refleksiji« (preglednica 13).

Preverili smo zanesljivost sklopa o profesionalnem razvoju. Zanesljivost je lastnost vprašalnika, ki zagotavlja, da bomo ob merjenju na istih enotah (anketirancih) in z istim vprašalnikom, v dveh različnih časovnih točkah, dobili enake rezultate. Zanesljivost vprašalnika smo preverjali s pomočjo Cronbachovega koeficienta α . Da je vprašalnik zanesljiv, lahko govorimo v primeru, ko ima koeficient vrednost $\alpha = 0,7$ ali več (Field 2009, 673–675). Koeficient Cronbach α znaša 0,924, torej je sklop visoko zanesljiv.

Na podlagi rezultatov faktorjske analize smo oblikovali novo spremenljivko »profesionalni razvoj«, in sicer kot povprečje vseh trditev sklopa o profesionalnem razvoju.

Preglednica 14: Opisna statistika za profesionalni razvoj

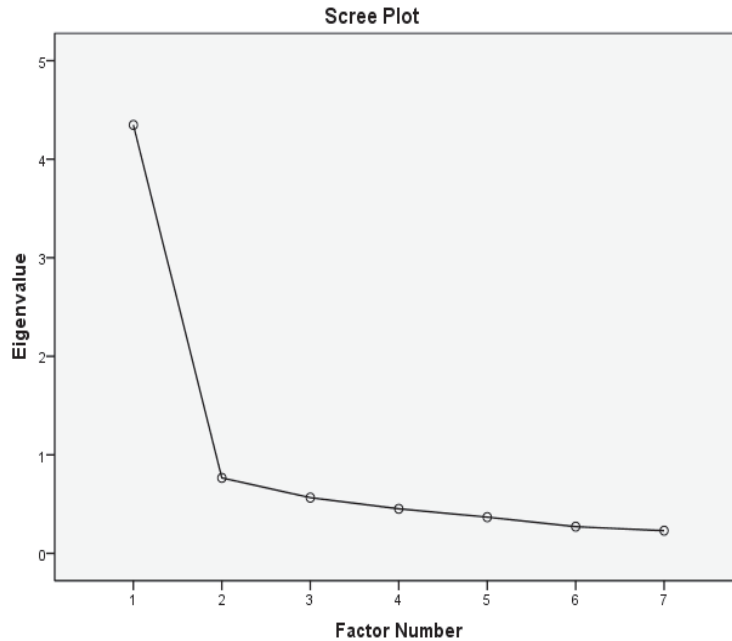
	N	Min	Max	M	SD	Asimetričnost	Sploščenost
Profesionalni razvoj	183	1,2	4,0	3,0	0,6	– 0,599	– 0,093

V povprečju so anketiranci »profesionalni razvoj« ocenili z oceno 3,0, s standardnim odklonom 0,6 (preglednica 14). Anketiranci so mnenja, da dokaj drži, da listovnik vpliva na profesionalni razvoj. Koeficienta asimetričnosti in sploščenosti sta na intervalu med –1 in 1, torej je spremenljivka »profesionalni razvoj« normalno porazdeljena.

Karierni razvoj

V vprašalnik je bilo vključenih sedem trditev o kariernem razvoju. Med vsemi spremenljivkami je zaznati pozitivno statistično značilno korelacijo. Močno pozitivno korelacijo (0,72) opazimo med zapisom vizije kariernega razvoja v listovnik in načrtovanjem strategij kariernega razvoja. Prav tako razberemo pozitivno povezanost med načrtovanjem kompetenc in načrtovanjem dodatnih usposabljanj (korelacijski koeficient je 0,70). Učitelji, ki načrtno razvijajo določene kompetence, načrtujejo tudi izbrana usposabljanja. Prav tako tisti, ki načrtujejo razvijanje kompetenc, z listovnikom načrtujejo tudi strategije kariernega razvoja (korelacijski koeficient je 0,68).

KMO znaša 0,877, Bartlettov test je statistično značilen ($\alpha < 0,05$), torej so podatki ustrezni za faktorjsko analizo. Prav tako so vse komunalitete večje od 0,3, zato v nadaljnji analizi obdržimo vse spremenljivke.



Slika 3: Kolenski diagram za karierni razvoj

S kolenskega diagrama je razvidno, da lahko vseh sedem spremenljivk pojasnimo z enim faktorjem, ki smo ga poimenovali »karierni razvoj« (slika 3).

Preglednica 15: Uteži in delež pojasnjene variance za karierni razvoj

Trditve	Utež
Z listovnikom načrtujem razvijanje kompetenc.	0,846
Z listovnikom načrtujem strategije kariernega razvoja.	0,792
Z listovnikom načrtujem dodatna usposabljanja.	0,771
Z listovnikom spremljam lastne dosežke v karieri.	0,736
V listovnik zapišem vizijo svojega kariernega razvoja.	0,713
Predstavitveni listovnik pripomore k promociji lastnih kompetenc.	0,693
Z listovnikom lahko uveljavljam tudi neformalno pridobljeno znanje.	0,671
Lastna vrednost	3,919
% pojasnjene variance	56,0 %

Vse trditve iz sklopa kariernega razvoja smo lahko pojasnili z enim faktorjem, in sicer z njim pojasnimo 56,0 % skupne variance. Najvišjo utež ima spremenljivka »Z listovnikom načrtujem razvijanje kompetenc«, najmanjšo pa »Z listovnikom lahko uveljavljam tudi neformalno pridobljeno znanje« (preglednica 15).

Cronbachov koeficient znaša $\alpha = 0,896$, torej je sklop o kariernem razvoju visoko zanesljiv.

Na podlagi rezultatov faktorjske analize smo oblikovali novo spremenljivko »karierni razvoj«, in sicer kot povprečno vrednost vseh trditev tega sklopa.

Preglednica 16: Opisna statistika za karierni razvoj

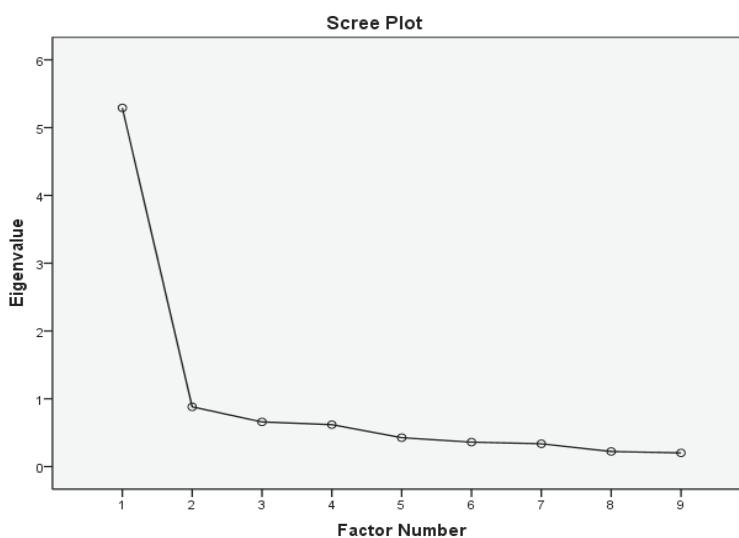
	N	Min	Max	M	SD	Asimetričnost	Sploščenost
Karierni razvoj	183	1,0	4,0	3,2	0,6	-0,757	0,306

Povprečna vrednost nove spremenljivke je 3,2, s standardnim odklonom 0,6 (preglednica 16). Anketiranci se dokaj strinjajo, da listovnik vpliva na karierni razvoj. Koeficienta asimetričnosti in sploščenosti sta na intervalu $[-1, 1]$, torej je spremenljivka karierni razvoj normalno porazdeljena.

Razmišljanje ob vodenju listovnika

Sklop o razmišljanju ob vodenju listovnika je sestavljalo devet trditev. Med vsemi spremenljivkami je zaznati pozitivno statistično značilno korelacijo. Močno pozitivno statistično značilno korelacijo je zaznati med spremenljivko, da z vodenjem listovnika skrbim za svoj profesionalni razvoj, in spremenljivko, da listovnik pomaga razviti zmožnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela (korelacijski koeficient 0,62). Opazimo tudi močno pozitivno korelacijo (0,72) med zapisom vizije kariernega razvoja v listovnik in načrtovanjem strategij kariernega razvoja. Prav tako razberemo močno pozitivno povezanost med načrtovanjem kompetenc in načrtovanjem dodatnih usposabljanj (korelacijski koeficient je 0,70). Učitelji, ki načrtno razvijajo določene kompetence, načrtujejo tudi izbrana usposabljanja. Prav tako tisti, ki načrtujejo razvijanje kompetenc, z listovnikom načrtujejo tudi strategije kariernega razvoja (korelacijski koeficient je 0,68).

Vrednost KMO je 0,878, Bartlettov test je statistično značilen ($\alpha < 0,05$), torej so podatki primerni za faktorsko analizo. Vse spremenljivke imajo komunaliteto večjo od 0,3, zato iz nadaljnje analize nismo izločili nobene spremenljivke.



Slika 4: Kolenski diagram za razmišljanje ob vodenju listovnika

S kolenskega diagrama je razvidno, da lahko vse spremenljivke pojasnimo z enim faktorjem, ki smo ga poimenovali razmišljanje (slika 4).

Preglednica 17: Uteži in delež pojasnjene variance za razmišljanje ob vodenju listovnika

Trditev	Utež
kakšen sem kot učitelj	0,807
o tem, kako me vidijo učenci	0,788
o svojih prednostih in napakah	0,785
o svojem vedenju, odzivih na dogodke	0,778
kakšen sem kot človek	0,743
o tem, kako me vidijo kolegi	0,707
o značilnostih posameznih učencev	0,688
o poslanstvu učitelja	0,661
o prednostih in napakah drugih učiteljev	0,622
Lastna vrednost	4,843
% pojasnjene variance	53,8 %

Z enim faktorjem pojasnimo skupno 53,8 % variance, najvišjo utež ima spremenljivka »kakšen sem kot učitelj«, najmanjšo utež pa razmišljanje o prednostih in napakah drugih učiteljev (preglednica 17).

Cronbachov koeficient znaša $\alpha = 0,911$, torej je sklop o razmišljanju ob vodenju listovnika visoko zanesljiv.

Oblikovali smo novo spremenljivko »razmišljanje«, in sicer kot povprečje vseh trditev tega sklopa.

Preglednica 18: Opisna statistika za razmišljanje

	N	Min	Max	M	SD	Asimetričnost	Sploščenost
Razmišljanje	183	1,0	4,0	2,8	0,6	-0,342	-0,308

Povprečna vrednost sklopa razmišljanje je 2,8, s standardnim odklonom 0,6 (preglednica 18). Anketiranci menijo, da vodenje listovnika pogosto spodbuja razmišljanje (o sebi, svojem delu, delu drugih učiteljev ...). Spremenljivka je normalno porazdeljena, saj sta koeficienta asimetričnosti in sploščenosti na intervalu med -1 in 1.

Odnos vodstva šole do vodenja listovnika

Sklop o odnosu vodstva šole do vodenja listovnika je sestavljalo šest trditvev.

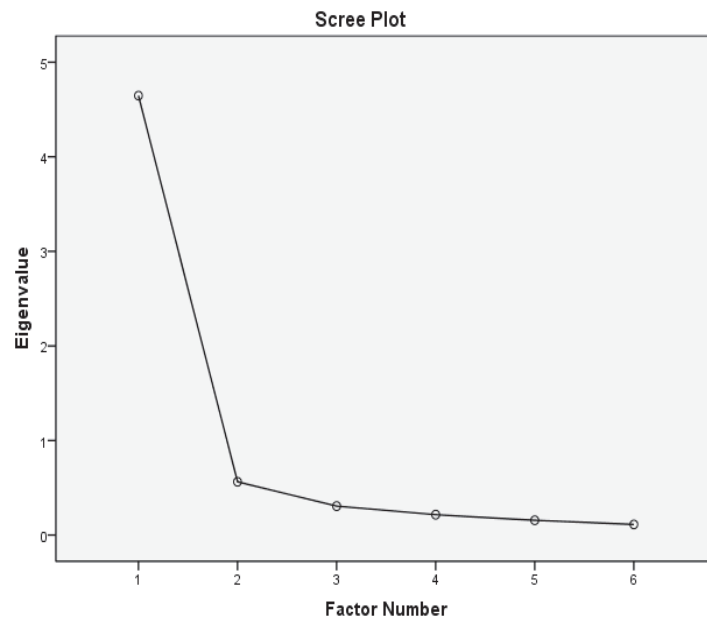
Preglednica 19: Vpliv podpore vodstva šole na uporabo listovnika – medsebojna povezanost spremenljivk

Spremenljivke	1.	2.	3.	4.	5.
1. Vodstvo spodbuja strokovno izobraževanje zaposlenih za uvajanje listovnika.					
2. Vodstvo šole spodbuja vodenje listovnika.	0,877**				
3. Vodstvo s pomočjo listovnika spremlja posameznikov profesionalni razvoj.	0,687**	0,745**			
4. Vodstvo evalvira načrt strokovnega razvoja zaposlenih na osnovi listovnika.	0,650**	0,691**	0,837**		
5. Vodstvo listovnik vključuje v letni razgovor.	0,660**	0,734**	0,807**	0,771**	
6. Vodstvo predlaga napredovanje tudi na osnovi listovnika.	0,603**	0,645**	0,738**	0,717**	0,767**

** Statistično značilna korelacija pri $P = 0,01$

Med vsemi spremenljivkami je zaznati pozitivno statistično značilno korelacijo. Izpostavili bomo samo nekatere povezave. Vodstvo spodbuja strokovno izobraževanje zaposlenih za uvajanje listovnika, kar pomeni, da vodstvo spodbuja tudi vodenje listovnika (korelacijski koeficient je 0,87). Vodstvo s pomočjo listovnika spremlja posameznikov profesionalni razvoj in tudi evalvira načrt strokovnega razvoja zaposlenih na osnovi listovnika (korelacijski koeficient je 0,83). Visok korelacijski koeficient 0,80 je tudi pri naslednji povezavi: vodstvo, ki vključuje listovnik v letni razgovor, tudi evalvira načrt strokovnega razvoja zaposlenih na osnovi listovnika.

Podatki so primerni za faktorsko analizo, saj je vrednost KMO 0,878, Bartlettov test pa je statistično značilen ($\alpha < 0,05$). Vse vključene trditve imajo komunaliteto večjo od 0,3, zato vse obdržimo v nadaljnji analizi.



Slika 5: Kolenski diagram za odnos vodstva

S kolenskega diagrama je razvidno, da lahko vse trditve pojasnimo z enim faktorjem, ki smo ga poimenovali odnos vodstva (slika 5).

Preglednica 20: Uteži in delež pojasnjene variance za odnos vodstva

Trditve	Utež
Vodstvo s pomočjo listovnika spremlja posameznikov profesionalni razvoj.	0,905
Vodstvo listovnik vključuje v letni razgovor.	0,881
Vodstvo šole spodbuja vodenje listovnika.	0,865
Vodstvo evalvira načrt strokovnega razvoja zaposlenih na osnovi listovnika.	0,861
Vodstvo spodbuja strokovno izobraževanje zaposlenih za uvajanje listovnika.	0,806
Vodstvo predlaga napredovanje tudi na osnovi listovnika.	0,805
Lastna vrednost	4,381
% pojasnjene variance	73,0 %

Z enim faktorjem pojasnimo 73,0 % skupne variance, najvišjo utež ima spremenljivka »Vodstvo s pomočjo listovnika spremlja posameznikov profesionalni razvoj«, najnižjo pa »Vodstvo predlaga napredovanje tudi na osnovi listovnika« (preglednica 20).

Sklop trditev o odnosu vodstva šole do vodenja listovnika je visoko zanesljiv, saj je koeficient Cronbach $\alpha = 0,941$.

Oblikovali smo novo spremenljivko »odnos vodstva«, in sicer tako, da smo izračunali povprečno vrednost vseh trditev tega sklopa.

Preglednica 21: Opisna statistika za odnos vodstva

	N	Min	Max	M	SD	Asimetričnost	Sploščenost
Odnos vodstva	183	1,0	4,0	2,7	0,9	- 0,336	- 1,065

Spremenljivka »odnos vodstva« ima povprečno vrednost 2,7, s standardnim odklonom 0,9 (preglednica 21). Anketiranci se v povprečju dokaj strinjajo, da ima vodstvo šole pozitiven odnos do vodenja listovnika. Koefficient asimetričnosti je na intervalu [- 1, 1], koefficient sploščenosti pa le minimalno odstopa od tega kriterija, zato kljub temu spremenljivko obravnavamo kot normalno porazdeljeno.

Vodenje listovnika

Sklop o vodenju listovnika je vseboval pet trditvev.

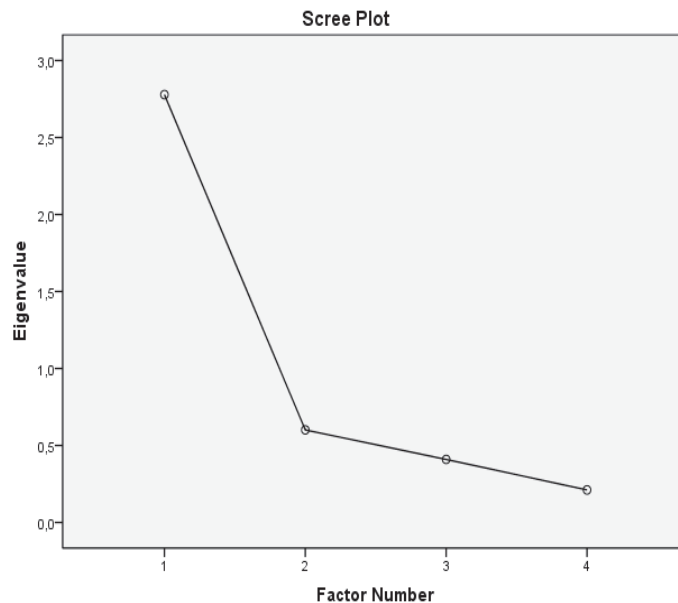
Preglednica 22: Medsebojna povezanost spremenljivk

Spremenljivke	1.	2.	3.	4.
1. Okvirna vsebina listovnika bi morala biti enotno določena.				
2. Listovnik bi morali upoštevati pri oceni delovne uspešnosti.	0,331**			
3. Listovnik bi moral biti osnova pri napredovanju.	0,261**	0,780**		
4. Vodenje listovnika bi moralo biti obvezno.	0,269**	0,601**	0,663**	
5. Vodenje listovnika je uporabno pri kariernem razvoju.	0,093**	0,458**	0,518**	0,509**

** Statistično značilna korelacija pri P = 0,01

Med vsemi spremenljivkami je zaznati pozitivno statistično značilno korelacijo, le med spremenljivkama, da je vodenje listovnika uporabno pri kariernem razvoju in da bi morala biti vsebina listovnika enotno določena, korelacija ni statistično značilna. Izpostavili bomo samo povezavo, ki pravi, da bi listovnik morali upoštevati pri oceni delovne uspešnosti, ki je hkrati tudi osnova pri napredovanju (korelacijski koefficient je 0,780).

Podatki so bili ustrezni za izvedbo factorske analize, saj je bil KMO 0,785, Bartlettov test pa statistično značilen ($\alpha < 0,05$). Izkazalo pa se je, da ima spremenljivka »Okvirna vsebina listovnika bi morala biti enotno določena« komunaliteto manjšo od 0,3 (vrednost uteži je 0,102), zato smo jo iz nadaljnje analize izločili in ponovili factorsko analizo na preostalih štirih trditvah. Vrednost KMO je pri ponovljeni analizi znašala 0,779, Bartlettov test je bil statistično značilen.



Slika 6: Kolenski diagram za vodenje listovnika

S kolenskega diagrama je razvidno, da lahko vse štiri spremenljivke pojasnimo z enim faktorjem, ki smo ga poimenovali vodenje listovnika (slika 6).

Preglednica 23: Uteži in delež pojasnjene variance za vodenje listovnika

Trditve	Utež
Listovnik bi moral biti osnova pri napredovanju.	0,906
Listovnik bi morali upoštevati pri oceni delovne uspešnosti.	0,821
Vodenje listovnika bi moralo biti obvezno.	0,755
Vodenje listovnika je uporabno pri kariernem razvoju.	0,595
Lastna vrednost	2,420
% pojasnjene variance	60,5 %

Z enim faktorjem pri vodenju listovnika pojasnimo 60,5 % skupne variance. Najvišjo utež ima spremenljivka »Listovnik bi moral biti osnova pri napredovanju«, najnižjo pa »Vodenje listovnika je uporabno pri kariernem razvoju« (preglednica 23).

Tudi sklop o vodenju listovnika je visoko zanesljiv, Cronbach α za štiri trditve znaša 0,851.

Novo spremenljivko »vodenje listovnika« smo izračunali kot povprečje vseh štirih vključenih trditev.

Preglednica 24: Opisna statistika za vodenje listovnika

	N	Min	Max	M	SD	Asimetričnost	Sploščenost
Vodenje listovnika	183	1,0	4,0	2,9	0,8	-0,456	-0,557

Spremenljivka »vodenje listovnika« ima povprečno vrednost 2,9, s standardnim odklonom 0,8 (preglednica 24). Anketiranci menijo, da dokaj drži, da je vodenje listovnika uporabno pri napredovanju, pri kariernem razvoju, pri ocenjevanju delovne uspešnosti in bi moralo biti obvezno. Spremenljivka je normalno porazdeljena, saj sta koeficienta asimetričnosti in sploščenosti na intervalu $[-1, 1]$.

4.5 Preverjanje hipotez

Za preverjanje hipotez smo uporabili t-test za en vzorec, t-test za neodvisna vzorca ter Pearsonov korelacijski koeficient. S t-testom za en vzorec preverjamo, ali je povprečna vrednost spremenljivke različna od določene vrednosti – hipotetičnega povprečja. S t-testom za neodvisna vzorca pa preverjamo, ali je povprečna vrednost spremenljivke različna v dveh skupinah enot (Kropivnik, Kogovšek in Gnidovec 2006, 47). Pearsonov korelacijski koeficient je mera povezanosti med številskima spremenljivkama. Zavzame lahko vrednosti med -1 in 1 (Kropivnik, Kogovšek in Gnidovec 2006, 39). Če je vrednost koeficienta $0,1$, govorimo o majhni povezanosti, pri $0,3$ je srednje močna povezanost, pri $0,5$ pa visoka povezanost med spremenljivkama (Field 2009, 173).

Hipoteza 1: Učitelji, ki uporabljajo listovnik, skrbijo za svoj profesionalni razvoj.

Hipotezo H1 smo preverjali s t-testom za en vzorec. Uporabili smo novo oblikovano spremenljivko »profesionalni razvoj«. Spremenljivka je lahko zavzela vrednosti od 1 do 4, pri čemer 1 = sploh ne drži, 4 = popolnoma drži. Vrednosti spremenljivke, ki so bile enake ali večje od 2,5, so sodile v kategorijo »dokaj drži« in »popolnoma drži«, zato smo to vrednost (2,5) določili kot mejno vrednost. Če je vrednost spremenljivke profesionalni razvoj manjša od 2,5, učitelj ne skrbi za profesionalni razvoj, če je vrednost spremenljivke enaka ali večja 2,5, pa učitelj skrbi za svoj profesionalni razvoj. S t-testom smo preverjali, ali je povprečna vrednost te spremenljivke različna (večja) od 2,5.

Preglednica 25: Preverjanje hipoteze H1

	N	M	SD	t	sig
Profesionalni razvoj	183	3,0	0,6	11,996	0,000

Povprečna vrednost spremenljivke profesionalni razvoj je 3,0, vrednost t-testa je 11,996 in je statistično značilen ($\alpha < 0,05$). Drži torej, da je vrednost različna (večja) od 2,5 (preglednica 25).

Hipotezo 1, ki pravi da učitelji, ki uporabljajo listovnik, skrbijo za svoj profesionalni razvoj, potrdimo.

Opravili smo skupinski intervju, s katerim dopolnjujemo potrditev hipoteze 1. Udeleženci se strinjajo, da listovnik spodbuja profesionalni razvoj in je primerno orodje za načrtovanje in

spremljanje lastnega dela. V intervjuju so udeleženci potrdili, da listovnik uporabljajo za osebni in profesionalni razvoj. Listovnik pripomore, da načrtujejo svoje cilje, spremljajo napredek in se izkazujejo sebi in drugim.

Poglejmo si nekaj izjav:

Intervjuvanec 2 pravi, da listovnika za karierni razvoj namensko ne vodi, da pa je primerno orodje, kako to urediti. *»Pomeni urejenost na karierni poti, obvezo, da cilje uresničuješ. Spomni te, da narediš nekaj za napredek. Je primerno orodje, da se izkazuješ drugim in sebi. Sodelavke postajajo še bolj samozavestne in bolj opremljene, to so te prednosti listovnika. Pomaga sebe primerjati s seboj, gledati napredek za nazaj in načrtovati.«*

Intervjuvanec 7: *»Listovnik mora biti osmišljen, učitelj mora videti prednosti. Načrtovanje ciljev za naprej je nujno.«* Intervjuvanec 3 dodaja: *»Listovnik gotovo spodbudi učenje, učinki so vidni v razredu, cilji so načrtovani in meri se napredek.«*

Hipoteza 2: Pri učiteljih, ki vodijo listovnik, sta profesionalni in karierni razvoj povezana.

Hipotezo H2 smo preverjali s Pearsonovim korelacijskim koeficientom. Preverjali smo, ali med (novima) spremenljivkama »karierni in profesionalni razvoj« obstaja povezanost.

Preglednica 26: Preverjanje hipoteze H2

		Profesionalni razvoj
Karierni razvoj	Pearsonov korelacijski koeficient	0,713
	Statistična značilnost	0,000
	N	183

Pearsonov korelacijski koeficient znaša 0,713 in je statistično značilen ($\alpha < 0,05$). Spremenljivki »profesionalni in karierni razvoj« sta torej visoko (pozitivno) povezani. Višji kot je profesionalni razvoj učitelja, ki vodi listovnik, tem višji je tudi njegov karierni razvoj.

Hipotezo H2, ki pravi, da sta pri učiteljih, ki vodijo listovnik, profesionalni in karierni razvoj povezana, potrdimo.

S skupinskim intervjujem smo udeležence spraševali glede učenja, ki vpliva na profesionalni razvoj, in glede deljenja lastnih spoznanj z drugimi, ki je povezano s kariernim razvojem.

V intervjuju so poudarjali, da je nenehno učenje pri delu z učenci nujno in da ima pomembno vlogo notranja motivacija za učenje. Intervjuvanec 5 pove: *»Kar bi se rad naučil, izvira iz zahtev učencev. Učim se tisto, kar potrebujem pri delu z njimi. Spoznavam, odkrivam, preizkušam, v praksi obdržim, kar je dobro, slabo zavržem.«* Z njim se strinja intervjuvanka 4, ki pravi, da jo žene bolj notranja motivacija lastnega profesionalnega in osebnega razvoja. *»Spoznavam nove metode, berem literaturo. Manj mi je pomembna kariera.«*

Pri deljenju lastnih spoznanj z drugimi imajo udeleženci intervjuja zelo različne izkušnje. Vsi intervjuvanci poudarjajo, da znanje delijo, in je običajno, da pri delu sodelujejo in izmenjujejo izkušnje. Razlika je opazna zlasti pri predstavitvah listovnika in refleksij. V zavodu, kjer načrtno delujejo skupine po projektu in razvijajo listovnik, si mnenja in refleksije delijo, kot pravi intervjuvanec 2: *»Vedno manj zadržkov imamo pri deljenju izkušenj. Prostovoljno si podelimo izkušnje, vsak pa lahko zadrži, kar želi. Pomembno je močno zaupanje. Ostajajo seveda zadržki, da se hvališ, da zveni bahavo, in ta strah do neke mere ostaja. Vendar se v skupinah tudi o tem pogovarjamo in se učimo izražati svojo vrednost oziroma močna področja.«* Intervjuvanec 1 se strinja in dodaja: *»Svoje dobre lastnosti je bilo v začetku res težko izraziti, težko smo se tudi navadili sprejemati mnenja drugih o nas. Spodbudilo nas je, ko smo slišali veliko pozitivnih povratnih informacij o našem delu. Mnenja drugih nas velikokrat presenetijo, zrcalo je včasih drugačno, kot si mislimo. Najpomembnejše je zaupanje, da vse ostane v skupini, naša srečanja so velikokrat zelo čustvena.«*

Drugi udeleženci o delitvi zaupnih in čustvenih spoznanj ne govorijo. Intervjuvanec 3 pravi, da je praksa o izmenjavi znanja že dolgo prisotna na šoli in se je s projektom le nadaljevala. Intervjuvanec 5 dodaja: *»Listovnika nisem pokazal drugim, znanje pa si delimo na primer znotraj medpredmetnega povezovanja in drugih oblik sodelovanja. Sodelavcem smo predstavili listovnik kot orodje spremljanja učiteljevega dela, nismo pa predstavljali svojih osebnih listovnikov. Refleksije so zelo osebne, zato jih ne delim z drugimi.«* Tudi intervjuvanec 1 pritrjuje: *»Refleksijo najprej podelimo s kritičnim prijateljem, nekateri jo z večjim številom sodelavcev težje.«*

Udeleženci intervjuja imajo glede deljenja lastnih spoznanj z drugimi različne izkušnje. Pomembno je, da vlada med zaposlenimi zaupanje in spoštovanje, le-to pa je treba s primerno klimo v organizaciji skrbno gojiti.

Hipoteza 3: Učitelji, ki vodijo listovnik, razmišljajo o sebi in svojem delu.

Za preverjanje hipoteze H3 smo uporabili novo spremenljivko »razmišljanje«, za katero smo s t-testom za en vzorec preverjali, ali je njena povprečna vrednost različna (večja) od 2,5, torej ali učitelji, ki vodijo listovnik, ne razmišljajo o sebi in svojem delu ($< 2,5$) ali razmišljajo ($\geq 2,5$).

Preglednica 27: Preverjanje hipoteze H3

	N	M	SD	t	sig
Razmišljanje	183	2,8	0,6	5,814	0,000

Povprečna vrednost spremenljivke »razmišljanje« je 2,8, vrednost t-testa je 5,814, zato je statistično značilen ($\alpha < 0,05$). Drži, da je povprečna vrednost spremenljivke različna (večja) od 2,5, torej učitelji, ki vodijo listovnik, razmišljajo o sebi in svojem delu (preglednica 27).

Hipotezo H3, ki pravi, da učitelji, ki vodijo listovnik, razmišljajo o sebi in svojem delu, potrdimo.

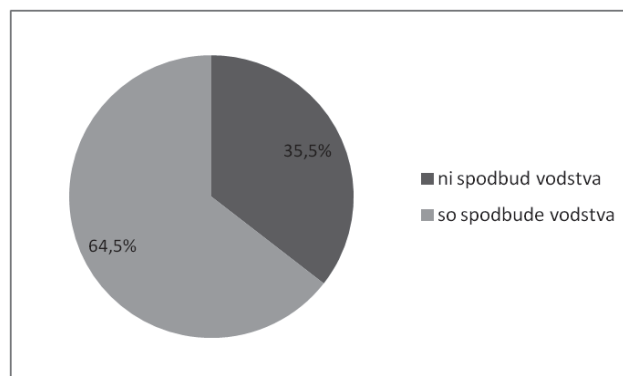
Tretjo hipotezo smo s faktorsko analizo potrdili, do podobnih ugotovitev smo prišli tudi s skupinskim intervjujem.

Udeleženci intervjuja potrjujejo, da listovnik pripomore k večji kritičnosti do lastnega dela in jih bolj zavezuje k uresničitvi zastavljenih ciljev. Aktivnosti skrbneje načrtujejo in spremljajo napredek. Poglejmo nekaj izjav:

Intervjuvanec 6 pravi, da je listovnik pripomogel, da bolj jasno ve, katera znanja še potrebuje pri delu. Poišče primerno literaturo, seminarje. Intervjuvanec 2 ji pritruje. Prednost listovnika vidi predvsem v načrtovanem in kontinuiranem profesionalnem razvoju: *»V zavodu se vodje skupin sestajamo in dogovarjamo za nadaljnje aktivnosti in jih skupaj načrtujemo. Po srečanjih skupin v roku 14 dni vodje naredimo evalvacijo opravljenih nalog. V skupinah si več zaupamo, izražamo šibka in močna področja, izmenjujemo informacije in se med seboj podpiramo. Listovnik je zaveza, da zastavljene cilje uresničujemo.«* Intervjuvanec 7 kritičen odnos do lastnega dela vidi v postavljanju ciljev: *»Listovnik te spodbudi k postavljanju visokih ciljev, še posebej, če jih postavljaš s sodelavci. Vanj zapišeš, kaj je bilo dobro oziroma krasno, da bi bilo dobro ponoviti. Sam si morda tako visokih ciljev ne bi postavljaj.«*

Hipoteza 4: Učitelji, ki so deležni spodbud s strani vodstva šole, bolje ocenjujejo svoj profesionalni razvoj kot učitelji, ki niso deležni spodbud s strani vodstva šole.

Za preverjanje hipoteze smo uporabili novo spremenljivko »odnos vodstva«, ki pa smo jo rekodirali v dve skupini. V skupino »ni spodbud vodstva« smo združili anketirance, ki so imeli vrednost spremenljivke »odnos vodstva« manjšo od 2,5, v skupino »so spodbude vodstva« pa anketirance, ki so imeli vrednost spremenljivke »odnos vodstva« 2,5 ali več.



Slika 7: Odnos vodstva

V skupino, ki ni deležna spodbud vodstva, je bilo uvrščenih 35,5 % anketirancev, 64,5 % anketirancev pa je deležnih spodbud vodstva pri vodenju listovnika (slika 7). Poleg te spremenljivke smo za preverjanje hipoteze uporabili še novo spremenljivko profesionalni razvoj. S t-testom za neodvisna vzorca smo preverjali, ali je povprečna vrednost

spremenljivke »profesionalni razvoj« različna med učitelji, ki so, in tistimi, ki niso deležni spodbud vodstva pri vodenju listovnika.

Preglednica 28: Preverjanje hipoteze H4

		N	M	SD	t	sig
Profesionalni razvoj	ni spodbud vodstva	65	2,8	0,6	- 3,395	0,001
	so spodbude vodstva	118	3,2	0,6		

Učitelji, ki niso deležni spodbud vodstva, so svoj profesionalni razvoj v poprečju ocenili z oceno 2,8, učitelji, ki so deležni spodbud vodstva, pa s povprečno oceno 3,2. Vrednost t-testa je - 3,395 in je statistično značilen ($\alpha < 0,05$). Drži, da obstajajo razlike med skupinama, oziroma da učitelji, ki so deležni spodbud vodstva, bolje ocenjujejo svoj profesionalni razvoj (preglednica 28).

Hipotezo H4, ki pravi, da učitelji, ki so deležni spodbud s strani vodstva šole, bolje ocenjujejo svoj profesionalni razvoj kot učitelji, ki niso deležni spodbud s strani vodstva šole, *potrdimo*.

S skupinskim intervjujem smo želeli še dodatno osvetliti poglede na vlogo vodstva. Udeleženci so potrdili, da je njihova vloga zelo velika in da je vodenje listovnika v veliki meri odvisno tudi od spodbud ravnatelja. Intervjuvanka 1 je poudarila: »Ravnateljica ima zelo veliko vlogo že s tem, ko vključi zavod v projekt, je iniciator in spodbuja učenje, ko se s sodelavci skupaj neformalno družijo. Pomembno je povezovanje, sodelovalno učenje, sodelavci se lahko v drugi luči pokažejo ravnateljici. Za vse udeležence je bila to lepa izkušnja, spodbuda, opora. Ravnatelj je pobudnik, da se v zavodu aktivnosti širijo naprej, s konsenzom dosega sodelovanje.« Intervjuvanec 2 dodaja: »Vrednost je v tem, da je bila ravnateljica enakovreden član v timu, kar so sodelavci vzeli za dobro. Za strokovne delavce je bil to nov moment, ko so z vodstvom delali skupaj kot ožji tim. Pobude so sprejemali skupaj, enakovredno.«

Intervjuvanec 7 pa meni, da ravnateljica le posredno spodbuja vodenje listovnikov, saj listovnik prinaša koristi predvsem posamezniku, zato ni potrebno, da bi bilo vodenje listovnika obvezno.

5 SKLEP IN PRIPOROČILA

5.1 Povzetek ugotovitev

V raziskavo so bili vključeni udeleženci projekta Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008–2011. Osredotočili smo se na listovnik kot orodje lastnega profesionalnega razvoja zaposlenih v VIZ. Čeprav je listovnik kot orodje spremljanja profesionalnega razvoja v izobraževanju že dalj časa prisoten, je presenetljiva ugotovitev, da več kot polovica anketirancev oziroma 51,9 % vodi listovnik šele dve do pet let. Prvo leto vodi listovnik kar 38,3 % vprašanih, 3,8 % vprašanih vodi listovnik od šest do deset let, nad deset let ga vodi le 6,0 % vprašanih.

Iz navedenega je razvidno, da je večina anketirancev začela voditi listovnik šele z vključenostjo v projekt, zato je tudi jasno, da ima največji vpliv na vodenje listovnika ravno Šola za ravnatelje oziroma vključenost v projekt. Pomembno vlogo za vodenje listovnika ima tudi lastna motivacija.

Temeljna teza raziskave je bila, da listovnik pripomore oziroma je pomembno orodje za načrtovanje in spremljanje kariere. Tezo smo potrdili, saj smo pri iskanju dejavnikov, ciljev, namenov in uporabnosti vodenja listovnika izpostavili ravno vodenje listovnika kot način spremljanja lastnih dosežkov v karieri. To ugotovitev lahko potrdimo še v preglednici 9, kjer so anketiranci navedli, da se v povprečju najbolj strinjajo s trditvijo, da je vodenje listovnika uporabno pri kariernem razvoju ($M = 3,5$, $SD = 0,7$). Udeleženci so tudi potrdili, da listovnik vpliva na profesionalni razvoj. Naslednji dejavnik, ki pojasnjuje smiselnost vodenja listovnika, smo poimenovali »Razmišljanje ob vodenju listovnika z namenom razmisleka o sebi in svojem delu«. Sledi dejavnik, ki je posledica spodbud vodstva šole za vodenje listovnika.

Pri analizi ankete smo prišli še do nekaterih ugotovitev. Pri ugotavljanju vloge listovnika za učitelje (preglednica 6) lahko razberemo, da sta najvišji povprečni vrednosti ($M=3,3$) pri trditvah »Zaradi uporabe listovnika spremljam svoj napredek« in »Z vodenjem listovnika skrbim za svoj profesionalni razvoj«.

Vpliv uporabe listovnika na profesionalni razvoj učiteljev smo prikazali v preglednici 7. Anketiranci se najbolj strinjajo s trditvijo »Z listovnikom spremljam lastne dosežke v karieri« ($M = 3,5$, $SD = 0,7$), najmanj pa s trditvijo »Z listovnikom načrtujem strategije kariernega razvoja« ($M = 2,9$, $SD = 0,8$).

Najmanj se anketiranci strinjajo s trditvijo, da pri vodenju listovnika razmišljajo o prednostih in napakah drugih učiteljev ($M = 2,2$, $SD = 0,8$). Najbolj pa se strinjajo s trditvijo, da razmišljajo o svojih prednostih in napakah ($M = 3,1$, $SD = 0,7$, preglednica 8).

Odgovori so bili najbolj razpršeni pri trditvi, da vodstvo listovnik vključuje v letni razgovor. Tu smo predvidevali, da vodstvo še ne vključuje listovnikov v letni razgovor ali pa letnih razgovorov sploh ne izvajajo. Enako razpršenost smo opazili pri trditvi, da vodstvo predlaga napredovanje na osnovi listovnika ($M = 2,4$, $SD = 1,1$; preglednica 9).

Največje nestrinjanje so anketiranci izrazili pri trditvah »Okvirna vsebina listovnika bi morala biti enotno določena« in »Vodenje listovnika bi moralo biti obvezno« ($M = 2,5$, $SD = 1,0$).

Zaradi velikega števila spremenljivk smo najprej uporabili faktorsko analizo z namenom zmanjšanja števila spremenljivk. Pri vseh sklopih (profesionalni razvoj, karierni razvoj, razmišljanje ob vodenju listovnika, odnos vodstva do vodenja listovnika in vodenje listovnika) smo spremenljivke lahko pojasnili le z enim faktorjem. Pri profesionalnem razvoju smo z enim faktorjem pojasnili 52,7 % variance, pri kariernem razvoju 56,0 %, pri razmišljanju ob vodenju listovnika 53,8 %, pri odnosu vodstva 73,0 %, pri vodenju listovnika pa 60,5 % skupne variance. Pri sklopu vodenje listovnika smo izločili trditev »Okvirna vsebina listovnika bi morala biti enotno določena«, saj je imela komunaliteto manjšo od 0,3, torej ta spremenljivka ni dobro definirala našega pojava. Za vsak sklop smo oblikovali novo spremenljivko, in sicer kot povprečje vseh vključenih trditev (pri sklopu vodenje listovnika smo izpustili spremenljivko, za katero se je pri faktorski analizi izkazalo, da ni ustrezna).

V nalogi smo si postavili štiri hipoteze. *Hipotezo 1*, ki pravi, da učitelji, ki uporabljajo listovnik skrbijo za svoj profesionalni razvoj, *potrdimo*. Preverjali in *potrdili* smo tudi *hipotezo 2*, ki pravi, da sta pri učiteljih, ki vodijo listovnik, profesionalni in karierni razvoj povezana. S *tretjo hipotezo* smo preverjali, ali učitelji, ki vodijo listovnik, razmišljajo o sebi in svojem delu. Tudi to hipotezo smo *potrdili*. Prav tako smo *potrdili tudi četrto hipotezo*, saj drži, da učitelji, ki so deležni spodbud s strani vodstva šole pri vodenju listovnika, bolje ocenjujejo svoj profesionalni razvoj kot pa učitelji, ki pri vodenju listovnika niso deležni spodbud s strani vodstva šole.

5.2 Priporočila

Udeleženci projekta Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v VIZ so v raziskavi potrdili pozitivne učinke vodenja listovnika. Glede na to nikakor ne bi smeli opustiti listovnika kot orodja pri razvoju profesionalnosti, temveč bi morali njegovo uporabo razširiti na vse strokovne delavce v VIZ.

Navajamo nekaj ugotovitev iz raziskave in priporočila, s katerimi bi krepili pozitivne učinke listovnika na ravni šole in vzgojno-izobraževalnega sistema, hkrati pa bomo opozorili na nekaj pomanjkljivosti, ki predstavljajo ovire pri uspešnejšem uveljavljanju listovnika.

5.2.1 *Pozitivni učinki rabe listovnika na ravni šole in sistema*

Udeleženci raziskave potrjujejo pozitivno vlogo listovnika pri profesionalnem razvoju tako z vidika razvijanja kompetenc, načrtovanja in spremljanja lastnih dosežkov, pri uveljavljanju neformalno pridobljenega znanja kot tudi glede vpliva na razmišljanje o svojem poslanstvu ter osebnostnih lastnostih, ki pripomorejo k večji profesionalnosti.

Na osnovi te ugotovitve priporočamo, da se projekt razširi na druge izobraževalne zavode in se za uvajanje listovnika usposobi več ožjih skupin.

Udeleženci intervjuja so opozorili, da so vsi udeleženci v projektu vodili listovnik, po končanem projektu pa so s pisanjem prenehali iz različnih razlogov (pomanjkanje časa, sodelovanje v drugih projektih, manj pomembno), kljub temu, da v listovniku vidijo prednosti. So pa vodenje listovnika uspešno razširili med zaposlenimi v zavodu, ki je s projektom nadaljeval znotraj svoje institucije, zato predlagamo, da v organizacijah imenujejo skupine, ki nadaljujejo s projektom v kolektivu.

Raziskava je pokazala, da lahko ravnatelj s pomočjo listovnika spozna učiteljev napredek in spremlja njegove aktivnosti. Skupaj lahko načrtujeta nadaljnji profesionalni razvoj, ki je v korist tako učitelju kot šoli. Ravnatelj pozitivno vpliva na vodenje listovnikov, če to spodbuja, če spremlja posameznikov profesionalni razvoj in evalvira načrt strokovnega razvoja ter na osnovi listovnika, ki ga vključuje v letni razgovor, predlaga napredovanje.

Vodenje listovnika kaže pozitivne učinke pri profesionalnem razvoju posameznika, s tem pa vpliva tudi na razvoj šole. Avtorji (Gordon 2004; Day in Gu 2010) omenjajo študije, ki dokazujejo neposredno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in kakovostjo njihovega dela, posledično pa tudi boljše priložnosti za učenje učencev.

Vpliv usposabljanja na načrtno vodenje listovnikov in pisanje refleksij nam kaže tudi raziskava,⁴ ki so jo objavili Fox, White in Kidd (2011) v reviji *Teachers and Teaching*. V magistrskem programu (master's degree program for practicing teachers) so ugotavljali napredek učiteljev pri pisanju refleksij skozi štiri stopnje reflektivne usposobljenosti. Peto stopnjo so razvili v samem programu. Glavne ugotovitve so, da so udeleženci programa zaznali spremembe v razmišljanju in da so spremembe tudi uvajali v prakso. Pri prvem vrednotenju listovnikov so v 82 % dosegli prvi nivo refleksije, 2 % četrti nivo in nihče petega. Pri vrednotenju med programom so bile vidne spremembe pri posameznikih, ki so dosegali višje nivoje. Po koncu programa je 38 % udeležencev doseglo četrti nivo in 24 % peti nivo. Nekateri udeleženci niso napredovali, kar je ugotovila že Rodgers (2002), ki je dejala, da nekateri učitelji nimajo želje po spremembi. Učitelji, ki dosegajo višje nivoje, pa so sposobni uvajati spremembe v poučevanje in se iz njih tudi učiti.

⁴ College of Education and Human Development, Advanced Studies in Teaching and Learning Program George Mason University, ZDA.

Tudi v našem projektu so intervjuvanci izjavili, da nadaljujejo s projektom in dajejo poudarek tudi pisanju refleksij. Šele s tem so zares osmislili listovnik, spoznali njegovo pravo vrednost in ga začeli uporabljati.

5.2.2 *Ovire za uspešnejše uveljavljanje listovnika*

V raziskavi smo ugotovili, da se udeleženci zavedajo pomembnosti učenja, vendar ga premalo povezujejo z uporabo listovnika. Proces učenja bi posamezniki morali bolj osmisliti in ga načrtno razvijati ob pomoči listovnika. Učitelj, ki je ozavestil svoje učenje, je bolj motiviran za vse oblike izobraževanja. Zaveda se, da z znanjem lažje rešuje probleme v razredu, se bolj uveljavlja v strokovnih skupnostih in napreduje. Kako pomembno je, da se učitelj zaveda pomena učenja, je pisal tudi Day (1999, 2), ki meni, da se učitelja ne da razvijati, razvija se sam. Prav zato bo potrebnega še več osveščanja in usposabljanja za učenje ob pomoči listovnika.

Raziskava je pokazala, da listovniki spodbujajo k refleksiji (preglednica 5), zato bi vzporedno z uvajanjem listovnikov v šolah priporočila tudi usposabljanje za pisanje refleksij, saj brez tega ne moremo pričakovati bistvenih sprememb v razmišljanju in praksi učiteljev.

V raziskavi se s kakovostjo pisanja refleksij nismo ukvarjali, kar pa ne pomeni, da le-to ni pomembno.

Udeleženci menijo, da je vodenje listovnika uporabno tudi pri kariernem razvoju in da z njim načrtujejo in spremljajo svoj napredek, zato priporočamo, da bi listovnik uporabljali tudi kot dokazilo o usposobljenosti pri napredovanju in kandidiranju na vodilna mesta.

Iz priporočil, ki jih je oblikovala skupina nosilcev projekta Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v VIZ, razberemo, da bi namesto zbiranja točk v nazive morda dosegli večje učinke, če bi učiteljem in ravnateljem priporočili ali celo naložili, da morajo spremljati učinke profesionalnega razvoja na kakovost dela z učenci. Sistematično spremljanje učinkov pa bi lahko zagotavljali prav z listovnikom (Erčulj 2011, 31).

Dokler bo vodenje listovnika ostalo na ravni prostovoljnega in nesistematičnega uvajanja v kolektive, ne bo imelo širšega systemskega učinka na profesionalni razvoj učitelja. Uporabljati bi ga morali čim širše, ne le učitelji za delo v razredu, temveč tudi ravnatelj pri ocenjevanju in usmerjanju učiteljev, pri sprejemu novih delavcev, pa tudi sami bi se z njim lahko predstavili pri imenovanju.

Ugotovili smo, da je večina anketirancev začela voditi listovnik šele z vključenostjo v projekt, torej ima največji vpliv na vodenje listovnika vključenost v projekt oziroma v Šolo za ravnatelje, zato priporočamo, da le-ta nadaljuje z usposabljanjem že zaposlenih, bodoči učitelji pa naj se z uporabo listovnika seznanijo že v času študija.

Priporočila

Na osnovi ugotovljenih pozitivnih učinkov listovnika priporočamo, da se nadaljuje s projektom uvajanja listovnika in podpre naslednje aktivnosti:

- pomembna je *vklučenost uvajanja listovnika v usposabljanja za profesionalni razvoj*, zato je treba zagotoviti, da se uporaba listovnika ne bi končala s projektom, temveč bi v programe usposabljanja učiteljev in ravnateljev vzporedno vključevali tudi vodenje listovnika. Z listovnikom posameznik načrtuje svoj profesionalni razvoj, ga spremlja, ugotavlja napredek, evalvira in ponovno načrtuje. Profesionalni razvoj učiteljev in ravnateljev vpliva na izboljšave v šoli, na izobraževalni sistem in posledično na učence. Znano je, da so velike razlike v kakovosti posameznih šol prav zaradi večje ali manjše usposobljenosti zaposlenih. V šolah, kjer se učitelji in drugi strokovni delavci nenehno izobražujejo, se kaže tudi več inovativnih pristopov v metodah in tehnikah poučevanja in učenja, boljši so kolegialni odnosi pa tudi odnosi med učitelji in učenci. Kdor ima več znanja, je pri svojem delu bolj samozavesten in preudaren, zato bi bilo treba še bolj spodbujati nenehno učenje. Priporočamo, da ta spoznanja še bolj poudarijo vsi izobraževalci učiteljev. Sistematično spremljanje profesionalnega razvoja bi lahko zagotavljali ravno z listovnikom.
- *pomembna sestavina listovnika so reflektivni zapisi*. Glede na ugotovitev, da listovnik spodbuja k razmišljanju o sebi in svojem delu, priporočamo take oblike izobraževanja, v katerem sta teoretični in praktični vidik enakovredna in v interaktivni medsebojni povezavi. Na osnovi izkušenj in kritičnega premisleka o teh izkušnjah učitelji preverjajo obstoječe in gradijo nove teorije in spoznanja, ki so zatem podlaga njihovi praksi (Cvetek 2003). Učitelj naj bi nenehno razmišljal o svojem delu, o njem razpravljal v skupnosti prakse in z drugimi učitelji ali strokovnjaki iskal boljše rešitve (Erčulj 2011, 19). Le tako bodo dobili tudi potrditev vrednosti lastnega dela in s tem motivacijo za nenehno izpopolnjevanje. Priporočamo večkratno organizirano srečanje učiteljev na različnih ravneh za izmenjavo izkušenj o vodenju listovnika, lahko tudi z razstavo dobrih primerkov in obravnavo poučnih refleksij, ki bi pomagale drugim pri reševanju njihovih problemov. Vsekakor bi morale biti spodbude dovolj pogoste, da bi se listovnik in refleksija zares vnesla in obdržala v učiteljevi praksi.
- *ključno vlogo pri vključevanju zaposlenih v projekte in nadaljevanje s projekti v šoli ima ravnatelj*. Priporočamo, da se ravnatelje posebej izobražuje in spodbuja prav za uvajanje listovnika. Dokler sam premalo pozna listovnik, njegovo vlogo in pomen, ga težko priporoča ali celo zahteva od drugih zaposlenih. Ravnatelj lahko le s svojim zgledom in enakovrednim prispevkom v skupini spodbuja strokovni napredek, vpliva na kulturo šole, spodbuja ali pa omejuje zaposlene pri profesionalnem razvoju. V šolah, kjer se z listovnikom še niso seznanili, bi ravnatelji potrebovali podporo zunanjih sodelavcev. Menimo, da bi v okviru predavanj in delavnic celotnim kolektivom ali pa ožjim timom lahko spodbudili uporabo listovnika med učitelji. Pomembno vlogo bi imeli tudi sodelavci, ki imajo pozitivne izkušnje z vodenjem listovnika. Tu vidimo neprecenljivo

vlogo vseh, ki sodelujejo v šoli za ravnatelje in vodijo različna usposabljanja za dvig kakovosti v izobraževanju. Priporočamo, da se ravnatelje spodbuja, da upoštevajo listovnik pri letnih razgovorih, ki so lahko osnova za ocenjevanje, spremljanje profesionalnega razvoja učitelja, načrtovanju nadaljnjega izobraževanja, ki bo v korist učitelju in šoli. Prav tako pa bi se z listovnikom predstavljali tudi ravnatelj svojim sodelavcem in drugi javnosti. Marsikdaj vlada med vodstvom in učitelji nezaupanje. Drug o drugem razmišljajo, da premalo ali slabo delajo. Z listovnikom bi lahko objektivno prikazali svoja prizadevanja in dosežke. Listovnik bi lahko uporabili tudi kot dokazilo o usposobljenosti pri kariernem napredovanju. Priporočamo, da se čim več ravnateljev spodbudi k rabi listovnika tudi v te namene.

- *priporočamo, da se usposabljanja za vodenje listovnika in pisanje refleksij umesti že v dodiplomske študijske programe.* Bodoči učitelj bi moral znati načrtovati in spremljati ter evalvirati svoj profesionalni in karierni razvoj. Na Pedagoški fakulteti sicer že potekajo določena izobraževanja za vodenje listovnika, menimo pa, da bi se morala usposabljanja razširiti na vse programe in tudi na druge fakultete. Zlasti ravnatelji in učitelji v srednjih šolah so največkrat prikrajšani za različna nova organizacijska, didaktična in metodična znanja, ki so jih praviloma več deležni učitelji v osnovnih šolah. V srednjih šolah imajo zaposleni zelo različno strokovno izobrazbo, pedagoško-andragoško izobrazbo pa si pridobijo na Filozofski fakulteti s posebnim izobraževanjem. Prav zato še posebej priporočamo, da se za srednješolske ravnatelje in učitelje vodi ta projekt še naprej in da zajame čim širši krog VIZ.

LITERATURA IN VIRI

- Altrichter, Herbert in Peter Posch. 1991. Učitelji raziskujejo svoj pouk. *Vzgoja in izobraževanje* 22 (2): 12–22.
- Ažman, Tatjana. 2004. Od tradicionalne srednje šole k sodobni: od storilnostne šolske kulture k razvojno-procesni s pomočjo samoevalvacije. *Sodobna pedagogika* 55 (2): 178 – 196.
- Babbie, Earl R. 1973. *Survey research methods*. [Http://www.ischool.utexas.edu/~palmquis/courses/survey.html](http://www.ischool.utexas.edu/~palmquis/courses/survey.html) (17. 5. 2013).
- Berliner, David C. 1992. The Nature of Expertise in Teaching. Effective and Responsible Teaching. V *The New Synthesis Oser*, ur. F. K. Dick, 227–249. San Francisco: Party, Yossey- Bass Publisher.
- Brookfield, Stephen. 1995. *Adult learners, adulateducation and the community*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, Sally, Carolyn Earlam in Phil Race. 2001. *500 nasvetov za učitelje: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Educy.
- Buchberger, Friedrich, Bartolo Paiva Campos, D. Kallos, J. Stephenson, Lucija Čok, Cveta Razdevšek Pučko in Vesna Marn Borec. 2001. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost o vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Bush, Tony in David Middlewood. 2005. *Leading and managing people in education*. London; Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Campbell, Dorothy M., Beverly J. Melenyzer, Diane H. Nettles in Richard M. Wyman. 2000. *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Campbell, Dorothy M., Pamela Bondi Cignetti, Beverly J. Melenyzer, Diane H. Nettles in Richard M. Wyman. 2006. *How to develop professional portfolio. A manual for teachers*. Boston, MA: Pearson Education.
- Cencič, Majda. 1999. Raziskovalno poučevanje mlajših otrok. V *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*, ur. Juhani Hytönen, Cveta Razdevšek Pučko in Geri Smyth, 11–18. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cencič, Majda. 2000. Nekatere strategije reflektivnega poučevanja. V *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja*, 63–71. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
- Cencič, Majda. 2004. *Nujnost poklicnega učenja za pouk mlajših otrok*. Koper: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko; Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Clark, Christopher M. 1995. *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
- Costantino, Patricia M., Marie N. De Lorenzo in Christy Tirrell-Corbin. 2009. *Developing a professional teaching porfolio. A guide for success*. Boston, MA: Pearson Education.
- Craft, Anna. 2000. *Continuing professional development*. London in New York: Routledge Falmer.

- Cvetek, Slavko. 2003. Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika* 54 (1): 104–121.
- Cvetek, Slavko. 2004. Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika* 55 (posebna številka): 144–161.
- Cvetek, Slavko. 2005. *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.
- Day, Christopher. 1999. *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, Christopher in Judyth Sachs. 2004. Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. V *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, ur. Christopher Day in Judyth Sachs, 3–32. Maidenhead: Open University Press.
- Day, Christopher in Qing Gu. 2010. *The new lives of teachers*. London in New York: Routledge.
- Easterby-Smith, Mark, Richard Thorpe in Andy Lowe. 2007. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Eraut, Michael. 1997. *Developing professional knowledge and competence*. London. Falmer.
- Erčulj, Justina. 2000. Razsežnosti strokovnega sodelovanja učiteljev: model strokovnega usposabljanja v Mrežah učečih se šol. *Vzgoja in izobraževanje* 31(4): 26–31.
- Erčulj, Justina. 2002. Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo. *Vzgoja in izobraževanje* 33 (1): 4–8.
- Erčulj, Justina. 2005. Učiteljev profesionalizem. V *V učence usmerjeno poučevanje. Mreže učečih se šol* 2, 13–25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina. 2008. *Vprašalniki za učitelja, vzgojitelja in ravnatelja v evalvacijski študiji Ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Erčulj, Justina. 2010. Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah. V *Avtoriteta in vodenje: avtoriteta v vodenju*, ur. Anita Trnavčević, 105–128. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, Justina. 2011. Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–36.
- Erčulj, Justina in Nada Trunk Širca. 2000. *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, Justina in Alojz Širec. 2004. Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno- izobraževalnega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* (3): 6–24.
- Erčulj, Justina in Branka Likon. 2007. Ravnateljeva vloga pri razvijanju učiteljevih kompetenc. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 67–74.
- Erčulj, Justina, Silva Jančan, Peter Markič, Polona Peček in Irena Vodopivec. 2009. *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: letni pogovor*. Kranj: Šola za ravnatelje.

- Field, Andy. 2009. *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fish, Della. 1995. *Quality mentoring for student teachers: a principled approach to practice*. London: David Fulton.
- Forde, Christine, Margery McMahon, Alastair D. McPhee in Fiona Patrick. 2006. *Professional development, reflection and enquiry*. London: Paul Chapman.
- Forde, Christine, Margery McMahon in Jenny Reeves. 2009. *Putting together professional portfolios*. London: Sage Publications.
- Fox, Rebecca K., Stephen C. White in Julie K. Kidd. 2011. Program portfolios: documenting teachers' growth in reflection – based inquiry. *Teachers and Teaching: theory and practise* 17 (1): 149–167. London in New York: Routledge.
- Fullan, Michael. 1993. *Change forces*. New York: Falmer Press.
- Fullan, Michael. 2003. *Change forces with vengeance*. London: Routledge.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gordon, Stephen P. 2004. *Professional development for school improvement: empowering learning communities*. Boston, MA: Pearson Education.
- Halas, Helena. 2004. Motivi za izobraževanje učiteljev: zaka se učitelji srednjih šol formalno dopolnilno izobražujejo. *Andragoška spoznanja* 10 (1): 37–46.
- Haralambos, Michael in Martin Holborn. 2001. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Haralambos, Michael in Martin Holborn. 2005. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hardy, Ian. 2010. Leading learning: theorizing principals' support for teacher PD in Ontario. *International Journal of Leadership in Education* 13 (4): 421–436.
- Hargreaves, Andy. 2000a. Four ages of professionalism and professional learning: *Teachers and Teaching: theory and practice* 6 (2): 151–182.
- Hargreaves, Andy. 2000b. *Changing teachers, changing teams: teacher's work and culture in the postmodern age*. London, New York: Continuum.
- Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, David H. in David Hopkins. 2001. *Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hatton, Neville in David Smith. 1995. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11 (1): 33–49.
- Hopkins, David. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hoyle, Eric in Peter D. John. 1995. *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hozjan, Dejan. 2010. *Sistemske vidike priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Koper: Fakulteta za management.

- Huberman, Michael. 1993. *The Lives of Teacher*. Columbia, New York: College Press.
- Husu, Jukka, Tom Auli in Sanna Patrikainen. 2008. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice* 9 (1): 37–51.
- Ivanuš Grmek, Milena. 2007. Profesionalni razvoj ravnateljcev in vodenje šole. *Šolsko polje* 18 (3–4): 165–173.
- Ivanuš Grmek, Milena in Marija Javornik Krečič. 2004. Impact of external examination. *Educational Studies* 30 (3): 319–329.
- Javornik Krečič, Marija. 2008a. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2 založba.
- Javornik Krečič, Marija. 2008b. Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Pedagoška obzorja - Didactica Slovenica* 23 (1): 3–18.
- Jonasson, Jon Torfi. 2011. *Education of school leaders: the ethical dimension in the educational task for schools*. Uvodni referat na konferenci ENIRDELM, Reykjavik, 24.–26. september.
- Juriševič, Mojca. 2007. *Praktično pedagoško usposabljanje. Vodenje portfolia: priročnik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, Mojca, Alenka Polak in Cveta Razdevšek Pučko. 2004. Portfolijo (študentova mapa) kot konstruktivistični pristop v profesionalnem razvoju študentov razrednega pouka. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. Barica Marentič Požarnik, 509–525. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kalin, Jana. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150–166.
- Kalin, Jana. 2004. »Izkušnja – refleksija – delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje v povezavi s konstruktivističnim pristopom*, ur. Barica Marentič Požarnik, 597–612. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Kirsch, Irwin S. in John T. Guthrie. 1984. Prose comprehension and text search as a function of reading volume. *Reading Research Quarterly* 19 (3): 331–342.
- Kobeja, Boris. 2002. *Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge*. Koper: Visoka šola za management.
- Koren, Andrej. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu*. Koper: Fakulteta za management in Šola za ravnatelje.
- Koren, Andrej. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Korthagen, Fred. 2001a. Reflection on reflection. V *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, 51–68. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, Fred. 2001b. Building a realistic teacher education program. V *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, 69–87. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Korthagen, Fred. 2009. Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (4): 4–14.
- Kropivnik, Samo, Tina Kogovšek in Meta Gnidovec. 2006. *Analize podatkov z SPSS-om 12.0: predavanja in vaje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Laursen, Per F. 2003. Avtentični učitelj. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Lieberman, Ann in Lynn E. Miller. 1999. *Teachers – transforming their world and their work*. New York in London: Teacher College Press.
- Majkus, Davorin, Marjan Peršak, Barbara Kunčič, Urška Marentič, Tanja Logar, Slava Pevec Grm in Tatjana Plevnik. 2006. *TTCOMnet: TTnet – osnovni instrument uvajanja koncepta vseživljenjskega učenja na področju izobraževanja in usposabljanja učiteljev : poročilo*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Marentič Požarnik, Barica. 1993a. Akcijsko raziskovanje – Spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika* 44 (7–8): 347–359.
- Marentič Požarnik, Barica. 1993b. Kako se učijo učitelji?: kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje* 24 (1): 13–15.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000a. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000b. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- Marentič Požarnik, Barica. 2001. Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja. *Vzgoja in izobraževanje* 32 (3): 28–33.
- Marentič Požarnik, Barica, Jana Kalin, Barbara Šteh in Milena Valenčič Zuljan. 2005. *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, Barica. 2007. Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah? *Vzgoja in izobraževanje* 38 (5): 44–50.
- Marentič Požarnik, Barica. 2008a. *Modul: spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. Študijsko gradivo. Koper: Fakulteta za management.
- Marentič Požarnik, Barica. 2008b. *Vloga vodene refleksije v profesionalnem razvoju, posebej v akcijskem raziskovanju*. Študijsko gradivo za delavnico v projektu Ravnatelj raziskuje svoje delo.
- Marentič Požarnik, Barica. 2009. Raziskovanje, ki opogumlja in spreminja. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (4): 6–7.
- MIZKS. 2012. Vstopna stran. [Http://www.mizks.gov.si](http://www.mizks.gov.si) (15. 9. 2012).
- Mockler, Nicole. 2011. Beyond 'what works:' understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: theory and practice* 17 (5): 517–528.
- Muršak, Janko. 1999. Kvalifikacij, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*, 50 (2): 28–45.

- Niemi, Hannele in Viljo Kohonen. 1995. *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampere: University Tampere.
- Pace, Judith L. in Annette Hemings. 2006. *Classroom authority*. London: Chapman.
- Paulson, F. Leon, Pearl R. Paulson in Carol A. Meyer. 1991. What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership* 48 (5): 60–63.
- Parsons, Simon. 2007. Teachers as professionals: scientific discourse and the use of research. *European Journal of Teacher Education* 30 (3): 249–265.
- Peček, Polona. 2000. Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Anita Trnavčević, Andreja Trtnik Herlec in Silva Roncelli-Vaupot, 83–98. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Pečjak, Sonja. 2006. Prepričanja učiteljev o branju v povezavi z njihovim delovanjem v razredu in bralno motivacijo učencev. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (4): 27–33.
- Plevnik, Tatjana. 2006. *Razvoj sistema za priznavanje neformalno in informalno pridobljenega znanja učiteljev v poklicnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Polak, Alenka. 1995. Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse?: vsebinske ravni pisanja dnevnika kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. *Vzgoja in izobraževanje : revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 26 (2): 19–22. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pollard, Andrew. 2003. *Reflective teaching: effective and evidence – informed professional practice*. London, New York: Continuum.
- Pollard, Andrew. 2005. *Reflective teaching*. London: Continuum.
- Powell, Martin in Jonathan Soly. 1993. *Učitelj ima nadzor*. Nova Gorica: Educa.
- Puppis, Sašo. 2005. *Srednješolsko izobraževanje v informacijski dobi*. Magistrska naloga, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za računalništvo in informatiko. <http://eprints.fri.uni-lj.si/177/> (10. 2. 2011).
- Quicke, John. 2000. A new professionalism for a collaborative culture of organizational learning in contemporary society. *Educational Management Administration and Leadership* 28 (3): 299–315.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 1999. Portfolijo – mapa za spremljanje procesa učenja. V *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*, ur. Juhani Hytonen, Cveta Razdevšek Pučko, Geri Smyth, 121–126. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 2004. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja): 52–74.
- Resman, Metod, Janez Bečaj, Tanja Bezić, Gabi Čačinovič Vogrinčič in Janek Musek. 1999. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rodgers, Carol. 2002. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record* 104 (4): 842–866.

- Rupnik Vec, Tanja. 2011. (E)portfolio (listovnik) učitelja – instrument za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in uravnavanje lastnega strokovnega razvoja. *Iskanja* 41–42.
- Sachs, Judyth. 2000. Rethinking the practise of teacher professionalism. V *The life and work of teachers*, ur. Christopher Day, Alicia Fernandez, Trond Hauge in Jorunn Moeller, 76–89. London: Falmer.
- Sachs, Judyth. 2003. Teacher professional standards: controlling or developing teaching? *Teacher and Teaching: Theory and Practice* 9 (2): 175–186.
- Sachs, Judyth. 2007. Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. V *Professional challenges for school effectiveness and improvement in the era of accountability: proceedings of the 20st Annual World ISCEI Congress*, ur. Mateja Brejc, 9–20. Ljubljana: National School for Leadership in Education; Koper: Faculty of Management.
- Sheckley, Barry G. in Gregory J. Allen. 1991. Experiential Learning: A Key to Adult Development. V: *Roads to the Learning Society*, ur. L. Lamdin, 99–109. Chicago: The Council for Adult and Experiential Learning.
- Schön, Donald. 1983. *The reflective practitioner*. Aldershot: Ashgate Arena.
- Schön, Donald. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schulman, Lee S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform: *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–22.
- Seldin, Peter in Elizabeth J. Miller. 2009. *The Academic portfolio: A practical guide to documenting teaching, Research, and Service*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sentočnik, Sonja. 2001. Ali naj dobi učenec za portfolio oceno? *Šport mladih* 61 (9): 45.
- Sentočnik, Sonja. 2004. Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje v povezavi s konstruktivističnim pristopom*, ur. Barica Marentič Požarnik, 583–596. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Sentočnik, Sonja. 2005. Podpora šolam pri uvajanju sprememb. *Vzgoja in izobraževanje* 36 (4–5): 18–31.
- Sentočnik, Sonja. 2006. *The change agent portfolio*. Leuven: LannooCampus.
- Shulman, Lawrence. 1998. Teacher porfolios: A theoretical activity. V *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*, ur. Nona Lyons, 23–38. New York: Columbia University.
- Slana, Jožica. 2007. Razvoj programov nadaljnjega izobraževanja kot oblike vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev*, ur. Ana Vovk-Korže, Nataša Vihar in Andreja Nekrep, 162–175. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1995. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Smyth, John. 1989. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Educattion* 40 (2): 2–9.
- Stoll, Louise, Dean Fink in Lorna Maxine Earl. 2003. *It's About Learning (and It's About Time)*. London in New York: Routledge Falmer.

- Sulčič, Viktorija, Dušan Lesjak in Alen Balde. 2004. *Uvod v ekonomiko e-izobraževanja*. Koper: UP, Fakulteta za management.
- Širec, Alojz. 1999. *Ravnatelj v okovih zakonodaje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Šteh, Barbara. 1999. Pojmovanja učenja, poučevanja, znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika* 50 (1): 250–265.
- Tillema, Harm in Kari Smith. 2007. Portfolio appraisal: in search of criteria. *Teaching and Teacher Education* 23: 442–456.
- Tomić, Ana. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Tripp, David. 1993. *Critical incidents in teaching: developing professional judgment*. London: Routledge.
- Trnavčevič, Anita. 2001. *Kako pristopiti k magistrski nalogi*. Študijsko gradivo, Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Valenčič Zuljan, Milena. 1999. *Kognitivni model študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- Valenčič Zuljan, Milena, Janez Vogrinc, Zvonka Krištof in Cvetka Bizjak. 2006. *Učitelj mentor v sistemu pripravništva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (ZNPk). *Uradni list RS*, št. 1/2007.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS*, št. 12/96, 12/96, 23/96, 64/01, 108/02, 14/03, 34/03, 55/03, 79/03, 115/03, 65/05, 98/05, 129/06, 16/07, 36/08, 58/09, 64/09, 65/09, 20/11.
- Zavod Nefiks. 2012. Vstopna stran. [Http://www.talentiran.si/index.php/o-nas/zavod-nefiks](http://www.talentiran.si/index.php/o-nas/zavod-nefiks) (30. 9. 2012).
- Zeichner, Kenneth M. in David S. Wray. 2001. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and teacher education* 17: 613–621.
- Žorga, Sonja. 2002. Modeli in oblike supervizije. V *Metode in oblike supervizije*, ur. Sonja Žorga, 9–48. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

PRILOGE

Priloga 1	Dopis
Priloga 2	Anketni vprašalnik
Priloga 3	Zapis intervjuja 31. 5. 2012
Priloga 4	Zapis intervjuja 5. 6. 2012

Vprašalnik za udeležence, vključene v projekt Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

Spoštovani!

Sem Jasna Čot, učiteljica na Srednji trgovski šoli Ljubljana in udeleženka v projektu Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev.

Pri izvedbi magistrske naloge potrebujem vašo pomoč, zato vas vljudno prosim, da si vzamete 10 minut časa in izpolnete anonimno anketo, ki se nahaja na naslovu [Http://ankete.fm-kp.si/index.php?sid=66413&lang=sl](http://ankete.fm-kp.si/index.php?sid=66413&lang=sl).

Z anketo želim zbrati podatke o vlogi in uporabi listovnika v vašem profesionalnem razvoju. Vaši odgovori bodo pomagali pri evalvaciji projekta in pri raziskavi v okviru moje magistrske naloge z naslovom *Vloga listovnika v profesionalnem razvoju učitelja*, ki jo pišem kot študentka na Fakulteti za management Koper pod vodstvom mentorice doc. dr. Justine Erčulj. Z rezultati boste seznanjeni v okviru projekta.

V skladu s pravili raziskovalne etike vam zagotavljam, da bodo vsi pridobljeni podatki obravnavani kot informacija zaupne narave.

Za morebitna dodatna vprašanja sem dosegljiva na tel. št. 041 225 139 in na elektronskem naslovu jasna.cot@guest.arnes.si

Najlepše se Vam zahvaljujem za sodelovanje in Vas lepo pozdravljam!

Jasna Čot

ANKETA

I. Splošni podatki

Najprej vas prosimo za nekaj podatkov o sebi in o zavodu, kjer ste zaposleni.

1. Spol

- a. ženski
- b. moški

2. Starost

- a. do 30 let
- b. od 31 do 40 let
- c. od 41 do 50
- d. več kot 51 let

3. Delovna doba:

- a. skupaj _____ let
- b. v izobraževanju _____ let

4. Katero najvišjo stopnjo izobrazbe ste pridobili?

- a. višja strokovna
- b. visoka strokovna
- c. univerzitetna
- d. specialistična/magisterij (strokovni)
- e. znanstveni magisterij
- f. doktorat

5. Sedanje delovno mesto:

- a. pomočnik ravnatelja
- b. učitelj v srednji šoli
- c. učitelj v osnovni šoli
- d. vzgojitelj v vrtcu
- e. vzgojitelj v dijaškem domu
- f. drugo _____

II. Listovnik

Prosimo, da v zbirih trditev označite stopnjo vašega strinjanja tako, da pri vsaki trditvi označite številko v ustrezni rubriki.

6. S pomočjo lestvice ocenite, v kolikšni meri držijo naslednje trditve o vplivu uporabe listovnika na vaš profesionalni razvoj.

	sploh ne drži	delno drži	dokaj drži	popolnoma drži
Z uporabo listovnika sem bolj motiviran.	1	2	3	4
Z uporabo listovnika sem bolj ustvarjalen.	1	2	3	4
S pomočjo listovnika lažje najdem svoja močna in šibka področja.	1	2	3	4
Z listovnikom določam kompetence, ki jih izboljšujem.	1	2	3	4
Postajam bolj kritičen do svojega dela.	1	2	3	4
Uporaba listovnika me spodbuja k refleksiji.	1	2	3	4
Z uporabo listovnika prevzemam večjo odgovornost pri učenju.	1	2	3	4
Zaradi uporabe listovnika sem bolj motiviran za učenje.	1	2	3	4
Zaradi uporabe listovnika spremljam svoj napredek.	1	2	3	4
Listovnik pomaga razviti zmožnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela.	1	2	3	4
Z vodenjem listovnika skrbim za svoj profesionalni razvoj.	1	2	3	4

7. Ocenite strinjanje s trditvami glede vloge listovnika za vaš karierni razvoj.

	sploh se ne strinjam	delno se strinjam	dokaj se strinjam	popolnoma se strinjam
V listovnik zapišem vizijo svojega kariernega razvoja.	1	2	3	4
Načrtujem strategije kariernega razvoja.	1	2	3	4
Z listovnikom načrtujem razvijanje kompetenc.	1	2	3	4
Načrtujem dodatna usposabljanja.	1	2	3	4
Z listovnikom spremljam lastne dosežke v karieri.	1	2	3	4

	sploh se ne strinjam	delno se strinjam	dokaj se strinjam	popolnoma se strinjam
Z listovnikom lahko uveljavljam tudi neformalno pridobljeno znanje.	1	2	3	4
Predstavitveni listovnik pripomore k boljši promociji lastnih kompetenc.	1	2	3	4

8. Odkar vodim listovnik, več razmišljam:

	nikoli	redko	pogosto	zelo pogosto
o poslanstvu učitelja	1	2	3	4
kakšen sem kot učitelj	1	2	3	4
kakšen sem kot človek	1	2	3	4
svojih prednostih in napakah	1	2	3	4
prednostih in napakah drugih učiteljev	1	2	3	4
o tem, kako me vidijo kolegi	1	2	3	4
o tem, kako me vidijo učenci	1	2	3	4
o svojem vedenju, odzivih na dogodke	1	2	3	4
o značilnostih posameznih učencev	1	2	3	4

9. Ocenite strinjanje s trditvami, ki se nanašajo na odnos vodstva šole do vodenja listovnika.

	sploh se ne strinjam	delno se strinjam	dokaj se strinjam	popolnoma se strinjam
Vodstvo spodbuja strokovno izobraževanje zaposlenih za uvajanje listovnika.	1	2	3	4
Vodstvo šole spodbuja vodenje listovnika.	1	2	3	4
Vodstvo s pomočjo listovnika spremlja posameznikov profesionalni razvoj.	1	2	3	4
Vodstvo evalvira načrt strokovnega razvoja zaposlenih na osnovi listovnika.	1	2	3	4
Vodstvo listovnik vključuje v letni razgovor.	1	2	3	4
Vodstvo predlaga napredovanje tudi na osnovi listovnika.	1	2	3	4

10. S pomočjo lestvice ocenite, koliko držijo naslednje trditve.

	sploh ne drži	delno drži	dokaj drži	popolnoma drži
Okvirna vsebina listovnika bi morala biti enotno določena.	1	2	3	4
Listovnik bi morali upoštevati pri oceni delovne uspešnosti.	1	2	3	4
Listovnik bi moral biti osnova pri napredovanju.	1	2	3	4
Vodenje listovnika bi moralo biti obvezno.	1	2	3	4
Vodenje listovnika je uporabno pri kariernem razvoju.	1	2	3	4

11. K vodenju listovnika me je spodbudil(o):

Predložene odgovore rangirajte po pomembnosti vpliva tako, da jih označite s številkami od 1 do 6, in sicer od najbolj (1) do najmanj pomembnega (6).

	rang
dodiplomsko izobraževanje	
usposabljanje ŠR	
druga usposabljanja	
ravnatelj	
prijatelj/sodelavec	
lastna motivacija	

12. Listovnik vodim:

- a. prvo leto
- b. 2–5 let
- c. 5–10 let
- d. nad 10 let

SKUPINSKI INTERVJU

31. maj 2012

1. Kakšne so vaše izkušnje z vodenjem listovnika po končanem projektu? Ga vodijo tudi vaši sodelavci?

Intervjuvanec 1: Naše izkušnje z vodenjem listovnika so dobre. Udeleženske smo se povezale in zasnovale sedem skupin, ki nadaljujejo z delom po projektu. Vsaka članica tima je kot vodja prevzela eno skupino.

Za druge sodelavce nimamo podatkov, če in v kolikšni meri vodijo listovnike. Se pa sodelavci prostovoljno vključujejo v skupine in vsakega z veseljem sprejmemo.

Intervjuvanec 2: Vse udeleženske projekta nadaljujemo z vodenjem listovnika. Pogostost vpisov je odvisna od posameznice, osebno ga vodim občasno ob posebnih uspehih oz. dogodkih. Vodijo ga tudi vsi, ki so vključeni v skupine – približno 40 od skupno 90 zaposlenih. Skupine so bile namenoma naključno izbrane. Heterogenost skupin je prinesla prednost, saj so se sodelavci manj poznali in so tako začeli spletati vezi.

Zaposleni so se z veseljem vključili, ker je bilo neobvezujoče, veliko vlogo pri motivaciji je imela tudi ga. Polona Peček, ki je listovnik predstavila vsem zaposlenim. V prvi fazi je nastalo pet skupin, nato še dve. Dobro je, da se vodje skupin sestajajo in dogovarjajo za nadaljnje aktivnosti in jih skupaj načrtujejo. Po teh srečanjih skupin v roku 14 dni naredijo evalvacijo. V skupinah si več zaupajo, izražajo šibka področja, izmenjujejo informacije in se med seboj podpirajo. 3 x letno se skupine dobijo, kar zopet pospeši uporabo listovnika. Ni jim v breme, ponosni so na uspehe, nekakšna osebna zaveza, da zastavljene cilje uresničujemo.

Težko je reči, v kolikšni meri drugi zaposleni vodijo listovnik. Menim, da ga verjetno večina ne, kljub temu pa tudi skrbijo za profesionalni razvoj, čeprav ne nujno z listovnikom, dokumentacijo vsekakor imajo.

2. Vas je listovnik spodbudil k učenju zato, ker na osnovi tega pričakujete tudi svoj karierni razvoj?

Intervjuvanec 1: Ne, moja delovna doba se končuje, sem pa zbrala vse gradivo. Lepo je pogledati vse uspehe, marsičesa se spet spomniš. Nad določenimi zapisi sem bila prijetno presenečena, da so bili že pred leti tako dobri, pri določenih pa sem bila vesela, da sem uspela napredovati na tistem področju.

Priloga 3

Intervjuvanec 2: Namensko za karierni razvoj ne, je pa to primerno orodje, kako to urediti. Pomeni urejenost na karierni poti, obveza, da cilje uresničuješ, spomni te, da narediš nekaj za napredek. Je primerno orodje, da se izkazuješ drugje in sebi. Sodelavke postajajo še bolj samozavestne in bolj opremljene, to so te prednosti listovnika. Pomag sebe primerjati s seboj – gledati napredek za nazaj in načrtovati.

3. Vas je listovnik spodbudil k temu, da svoje novo pridobljeno znanje delite z drugimi? Ste k temu pritegnili tudi svoje sodelavce?

Intervjuvanec 2: Da, spodbudilo nas je, da si vse izkušnje in mnenja delimo. Vedno manj zadržkov imamo pri deljenju izkušenj. Prostovoljno si podelimo izkušnje, vsak pa lahko zadrži, kar želi. Pomembno je močno zaupanje.

Intervjuvanec 1: Nadaljevanje je prostovoljno, zato ostajajo v skupinah. Vedno več so si pripravljene podeliti.

Intervjuvanec 2: Ostajajo seveda zadržki, da se hvališ, da zveni bahavo, in ta strah do neke mere ostaja. Vendar se v skupinah tudi o tem pogovarjamo in se učimo izražati svojo vrednost oziroma močna področja.

Intervjuvanec 1: Svoje dobre lastnosti je bilo v začetku res težko izraziti, težko smo se tudi navadili sprejemati mnenja drugih o nas. Spodbudilo nas je, ko smo slišali veliko pozitivnih povratnih informacij o našem delu. Mnenja drugih nas velikokrat presenetijo, zrcalo je včasih drugačno, kot si mislimo. Najpomembnejše je zaupanje, da vse ostane v skupini, naša srečanja so velikokrat zelo čustvena.

4. Kakšno vlogo ima na vaši šoli ravnatelj pri uvajanju listovnika in refleksij? Kako ga spodbuja? Kako ga uporabljate?

Intervjuvanec 1: Ravnateljica ima zelo veliko vlogo že s tem, ko vključi zavod v projekt, je iniciator in spodbuja učenje, ko se s sodelavci skupaj neformalno družijo. Pomembno je povezovanje, sodelovalno učenje, sodelavci se lahko v drugi luči pokažejo ravnateljici. Za vse udeležence je bila to lepa izkušnja, spodbuda, opora. Ravnatelj je pobudnik, da se v zavodu aktivnosti širijo naprej, s konsenzom dosega sodelovanje.

Intervjuvanec 2: Vrednost je v tem, da je bila ravnateljica enakovreden član v timu, kar so sodelavci vzeli za dobro. Za strokovne delavce je bil to nov moment, ko so z vodstvom delali skupaj kot ožji tim. Pobude so sprejemali skupaj, enakovredno.

Glede refleksije smo pripravili eno srečanje samo na to temo, izmenjali teorijo in prakso. Nekatere so bolj vajene zapisovanja, druge manj. Težave so redno in dosledno zapisovanje refleksij, vzeti si čas za to. Dileme ostajajo glede delitve refleksij z drugimi. V naših skupinah

se držimo pravila, da delimo samo tisti del, ki ga želimo, in ko ga želimo deliti z določeno osebo (osebami). Je pa izmenjava refleksij za osebni in profesionalni razvoj pomembna.

Intervjuvanec 1: Refleksijo najprej podelimo s kritičnim prijateljem – nekateri jo z večjim številom sodelavcev težje.

Uporaba listovnika je naloga za naprej, najvišji nivo še ni dosežen. To je proces, ki ga je treba razvijati.

5. Kateri so vaši predlogi za bolj množično uporabo listovnikov pri učiteljih?

Intervjuvanec 1: Sodelavcem prikazati pozitivne strani, prenašati med sodelavce, biti zgled. Srečanja so prijetna, koristna, še druge niti se spletajo na drugačen način. Da se dobro prime v kolektivu in da se jih stalno vabi.

Intervjuvanec 2: Dodajamo vsebine o profesionalnem razvoju in na ta način spoznavamo nove teme, znanja. Ovira je čas, zato se občasno srečujemo, pomembna je svoboda pri vodenju listovnika vsakega posameznika.

Intervjuvanec 1: Kar ni obvezno, je bolj prijetno delati.

SKUPINSKI INTERVJU

1. junij 2012

1. Kakšne so vaše izkušnje z vodenjem listovnika po končanem projektu? Ga vodijo tudi vaši sodelavci ?

Intervjuvanec 3: Po končanem projektu listovnika z refleksijami ne vodim, zbiram pa dokumente. V zavodu smo se osredotočili na razvijanje določenih kompetenc, oblikovali smo skupine.

Intervjuvanec 4: V času projekta sem vodila listovnik. Na začetku se mi je pisanje refleksij zdelo zanimivo, počasi pa me je začelo preveč poglobljeno razmišljanje obremenjevati. Profesionalni razvoj načrtujem na drug način, listovnika pa ne vodim več.

Intervjuvanec 5: Podobno kot kolegica sem v začetku pisal refleksije, vendar zgolj zato, ker je bilo tako naročeno v projektu, vsebino sem le na kratko zapisal. Zapiske s seminarjev sicer pišem, izkušnje uporabim pri delu, refleksij pa ne zapisujem.

Intervjuvanec 6: Listovnik vodim in mi pomaga, da imam večji pregled nad tem, kaj hočem glede napredovanja pri profesionalnem razvoju. Bolj organizirano zbiram svojo mapo, določim cilje za naprej. Refleksije pa pri nas potekajo bolj ustno – zlasti po seminarjih. Listovnik omogoča bolj zbrano gradivo na enem mestu, sodelavce je zanimalo, kako urejam svoj listovnik. Zbrane imam tudi objavljene članke, boljši je pregled nad opravljenim delom in boljše je načrtovanje za naprej. Menim pa, da ga večina sodelavcev ne vodi.

Intervjuvanec 7: Listovnik vodim za osebni in profesionalni razvoj, menim, da je za posameznika to pomembno. Med sodelavce smo projekt vodenja listovnika prenesli, vendar se med učitelji ni preveč prijel. V šoli sicer vodimo vsa poročila, zapisnike in drugo dokumentacijo za vse aktivnosti, zato se jim zdi vodenje listovnika odveč.

2. Vas je listovnik spodbudil k učenju zato, ker na osnovi tega pričakujete tudi svoj karierni razvoj?

Intervjuvanec 3: Listovnik gotovo spodbudi učenje, učinki so vidni v razredu, cilji so načrtovani in meri se napredek.

Intervjuvanec 4: Zelo me je spodbudilo na začetku, kasneje pa ne. Razvijam se v drugi smeri, napredka ne merim z merljivimi podatki. Žene me bolj notranja motivacija lastnega profesionalnega razvoja in osebne rasti, spoznavam nove metode, berem literaturo ... Manj mi je pomembna kariera.

Priloga 4

Intervjuvanec 5: Kar bi se rad naučil, izvira iz zahtev učencev. Učim se tisto, kar potrebujem pri delu z njimi. Osebne cilje uresničujem v prostem času. Nova spoznanja, odkritja, preizkušanja bom morda kdaj kasneje objavil. V praksi uporabim, kar se mi zdi dobro, slabo zavržem.

Intervjuvanec 6: Listovnik je pripomogel, da bolj jasno vem, katera znanja še potrebujem pri delu. Poiščem primerno literaturo, seminarje. Cilje pa v listovniku tudi spreminjam in prilagajam trenutnim zahtevam.

Nastajal je bolj skupinski listovnik – projekt je spodbudil skupine, da smo iskali nove kompetence.

Intervjuvanec 7: Listovnik te spodbudi k postavljanju visokih ciljev, še posebej, če jih postavljaš s sodelavci. Vanj zapišeš, kaj je bilo dobro oz. krasno, da bi bilo dobro ponoviti. Sam si morda tako visokih ciljev ne bi postavljaj.

3. Vas je listovnik spodbudil k temu, da svoje novo pridobljeno znanje delite z drugimi? Ste k temu pritegnili tudi svoje sodelavce?

Intervjuvanec 3: To je bila že prej praksa na šoli. Že pred tem projektom smo po seminarjih poročali in si izmenjevali prakso. S projektom se je to le še nadaljevalo.

Intervjuvanec 4: Večina sodelavcev je specialnih pedagogov, zato znanje ves čas izmenjujemo in širimo.

Intervjuvanec 7: Menim, da imamo vsi še veliko več znanja, kot ga pokažemo, omejeni smo tudi s časom.

Intervjuvanec 5: Listovnika nisem pokazal drugim, znanje pa si delimo na primer znotraj medpredmetnega povezovanja in drugih oblik sodelovanja. Sodelavcem smo predstavili listovnik kot orodje spremljanja učiteljevega dela, nismo pa predstavljali svojih osebnih listovnikov.

Intervjuvanec 6: Svoj listovnik sem pokazala sodelavcem, ki so to želeli. Spraševali so me, kako sem zastavila listovnik, skupaj smo debatirali o tem, kaj je dobro in kaj bi bilo treba spremeniti.

Intervjuvanec 7: Nekateri vodijo listovnik in se ob različnih priložnostih tudi pohvalijo z dosežki.

4. Kakšno vlogo ima na vaši šoli ravnatelj pri uvajanju listovnika in refleksij? Kako ga spodbuja? Kako ga uporabljate?

Intervjuvanec 7: Ravnateljica le posredno spodbuja vodenje listovnikov, saj listovnik prinaša koristi predvsem posamezniku, zato ni potrebno, da bi bilo vodenje listovnika obvezno. Posamezniki pa bi bili z listovnikom bolj pripravljeni na mednarodne projekte – zapisi prijav morajo biti zelo natančni.

So pa v šoli zapisane skupinske evalvacije, ki so dostopne vsem na šoli.

Intervjuvanec 5: Refleksije so zelo osebne, zato jih ne delim z drugimi.

Intervjuvanec 4: Z ravnateljico planiramo in evalviramo skupaj, ustnih refleksij je veliko. Osebno mi zapisovanje refleksij ne ustreza, vsak zase pač mora načrtovati, evalvirati – vsak ima svoj način.

5. Kateri so vaši predlogi za bolj množično uporabo listovnikov pri učiteljih?

Intervjuvanec 5: Listovnik se bo bolj množično uporabljal, zlasti ker bo učitelj vedno bolj prisiljen na trgu predstaviti sebe.

Intervjuvanec 3 : Če nisi tip človeka, ki bi pisal refleksije, ti listovnik ne koristi.

Intervjuvanec 4: Pri napredovanju je treba prikazati dosežke, drugače pa učitelji še ne razmišljajo na ta način. Za tiste, ki so motivirani, listovnik nima take vrednosti, spodbudi pa tiste, ki malo »zaspijo«, da načrtujejo, take listovnik lahko spodbudi.

Intervjuvanec 7: Listovnik mora biti osmišljen, učitelj mora videti prednosti. Načrtovanje ciljev za naprej je nujno.